

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

НАУКОВІ ЗАПИСКИ ACADEMIC NOTES

**Серія:
Педагогічні науки**

**Series:
Pedagogical Sciences**

Випуск 186 (2020)
Edition 186 (2020)

Кропивницький – 2020
Kropyvnytskyi – 2020

УДК 378
ББК 81.2(3)
Н 34
DOI випуску: 10.36550/2415-7988-2020-186-1

Наукові записки / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Випуск 186. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. – 284 с.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)
ICV 2018 = 77.92

Рецензенти: **Олексюк О. М.**, доктор педагогічних наук, професор,
Кучай О. В., доктор педагогічних наук, професор.

«Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» внесено до Переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Наказ Міністерства освіти і науки України № 241 від 09.03.2016 р.

Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах **Index Copernicus, Google Scholar, Academic Journals, Research Bible, WorldCat.**

Редколегія:

Науковий редактор:

Черкасов В. Ф. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Заступник наукового редактора:

Савченко Н. С. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Відповідальний секретар:

Кулікова С. В. – кандидат педагогічних наук, ст. викладач Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Редакційна колегія:

Єжова О. В. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Сзатан С. – професор Гданського університету, Польща

Калініченко Н. А. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Клім-Клімашевська А. – доктор педагогічних наук, професор Природничо-гуманітарного університету в Седльцах, Республіка Польща

Галета Я. В. – доктор педагогічних наук, доцент Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Давидович Н. – професор, університетський центр Самарія, Аріель, Ізраїль

Радул В. В. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Радул О. С. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Остенда О. – професор технологічного університету, Катовіца, Польща

Костікова І. І. – доктор педагогічних наук, професор Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди

Растрігіна А. М. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Садовий М. І. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Рябовол Л. Т. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Шандрук С. І. – доктор педагогічних наук, професор Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Друкуються за рішенням вченої ради Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 6 від 24. 02. 2020 року)

Статті подано в авторській редакції

© Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, 2020

UDK 378
BBK 81.2(3)
A 34
DOI issue: 10.36550/2415-7988-2020-186-1

Academic notes / Ed. board: V. F. Cherkasov, V. V. Radul, N. S. Savchenko, etc. – Edition 186. Series: Pedagogical Sciences. – Kropyvnytskyi: EPC of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 2020. – 284 p.

ISBN 978–7406–57–8
ISSN 2415–7988 (Print)
ISSN 2521–1919 (Online)
ICV 2018 = 77.92

Reviewers: Oleksyuk O. M., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Kuchai O. V., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor.

«Academic Notes. Series: Pedagogical Sciences» is included into the List of Scientific Professional Publications of Ukraine, which can publish the results of dissertations for obtaining scientific degrees of Doctor and Candidate of Sciences. Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 241 of 09/03/2016.

The collection is registered in the international catalogues of periodicals and database Index Copernicus, Google Scholar, Academic Journals, Research Bible, WorldCat.

Editorial Board:

Academic editor:

Cherkasov V. F. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Assistant of Academic editor:

Savchenko N. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Executive Secretary:

Kulikova S. V. – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Editorial Board:

Yezhova O. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Szatan E. – Professor University of Gdansk, Poland

Kalinichenko N. A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Haleta Y. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Klim-Klimashevska A. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of Natural-humanitarian University of Siedlce, Republic of Poland

Davidovitch N. – Professor, Ariel University Center of Samaria, Israel

Radul O. S. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Radul V. V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Ostenda O. – Professor of University of Technology, Katowice

Kostikova I. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Kharkiv National Pedagogical University named after G. S. Skovoroda

Rastrygina A. M. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Sadovyi M. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Shandruk S. I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

Ryabovol L. T. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

*Published by the resolution of the Academic Council of the
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University
(Protocol No. 6 from 24 February 2020)*

The articles are presented in the author's editing

© Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, 2020

ЗМІСТ

АНІСІМОВ Микола Вікторович
ПІДХОДИ ПРИ ПОБУДОВІ ІНТЕГРОВАНИХ ПРОФЕСІЙ.....12

БІДА Олена Анатоліївна, ОРОС Ільдіко Імрїєвна, ГОНЧАРУК Віталій Володимирович
ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....16

ВАЙНТРАУБ Марк Абрамович
ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ОХОРОНИ ПРАЦІ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ.....19

ГАЛЕТА Ярослав Володимирович
ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....23

ЗАБЛОЦЬКА Ольга Сергіївна, НІКОЛАСЬВА Ірина Миколаївна
КОМПЕТЕНТНОСТІ Й РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ: ХІМІЧНИЙ АСПЕКТ.....30

КОЛБІНА Тетяна Василівна
МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ....34

КУЧАЙ Тетяна Петрівна, СУЛИМ Ольга Іванівна, ДЗЯМКО Вікторія Йосипівна
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ.....38

ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна
СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА ПРО СТАВЛЕННЯ ДО МАЛОЇ ДИТИНИ (В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ ХІХ – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТ.).....41

ПАНЧЕНКО Володимир Анатолійович
СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ТА КАДРОВА БЕЗПЕКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....44

РИБІНСЬКА Юлія Анатоліївна, СТЕБАЄВА Оксана Володимирівна, ПЕЧЕНІЗЬКА Світлана Сергіївна
МУЛЬТИКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА КУЛЬТУРИ.....49

РЯБОВОЛ Лілія Тарасівна
ІНСТИТУТ ОМБУДСМЕНА ЯК СКЛАДНИК СИСТЕМИ ЗАХИСТУ ПРАВ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ.....53

ФІЛОНЕНКО Оксана Володимирівна, ПРИБОРА Роман Іванович, ПЕРЦОВ Олександр Володимирович
ІСТОРІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ КІРОВОГРАДЩИНИ ХХ СТОЛІТТЯ У ПРАЦЯХ КРАЄЗНАВЦІВ.....58

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович
МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....64

ШАНДРУК Світлана Іванівна
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ.....69

АШИХМІНА Наталія Віталіївна
СУТНІСТЬ МІЖСОБИСТІСНОЇ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....73

БОГОМОЛОВА Марина Юріївна СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПЕРШІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ ім. Т. Г. ШЕВЧЕНКА ... 77	
БОХАН Юлія Володимирівна, ФОРОСТОВСЬКА Тетяна Олександрівна КОНТЕКСТНІ ХІМІЧНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН.....82	82
ДЕМ'ЯНЧУК Михайло Ростиславович КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У КОЛЕДЖАХ.....87	87
ДУБІНКА Микола Михайлович ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....92	92
ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ.....98	98
ЗАЯЧКІВСЬКА Надія Михайлівна, ЛЕЩАК Теодор Володимирович СПЕЦИФІКА ЗДОБУТТЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ВИПУСКНИКАМИ УНІВЕРСИТЕТІВ АВСТРІЙСЬКОЇ (АВСТРО-УГОРСЬКОЇ) МОНАРХІЇ НА ПРИКЛАДІ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ.....105	105
ІВАНОВА Вікторія Вікторівна РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....111	111
КАРАПЕТЯН Аліна Овківна ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ПОКОЛІННЯ Z У ВИЩІЙ ШКОЛІ..... 115	115
КМІТА Євген Вікторович МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ.....120	120
КУЛІКОВА Світлана Вікторівна НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ФАКТОР ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....124	124
ЛЕВРІНЦ Маріанна Іванівна ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США.....128	128
МАЛИШЕВСЬКИЙ Олег Володимирович СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ.....133	133
МЕЛЬНИЧУК Сергій Костянтинович, МЕЛЬНИЧУК Марія Юріївна МІСЦЕ ТА РОЛЬ КРЕАТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ.....136	136
МОРОЗ Олена Леонідівна МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ.....141	141
НЕЧЕПОРУК Яна Сергіївна ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ (50–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ).....146	146

ПЕТРЕНКО Сергій Іванович, ДЕГТЯРЬОВА Неля Валентинівна ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ.....	150
СВЕЩИНСЬКА Наталя Василівна ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTI ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ.....	155
СЛЮСАРЕНКО Микола Анатолійович ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМА ВИЩОЇ ШКОЛИ.....	160
СМІРНОВА Ліна Леонідівна ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ).....	165
СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна КОНЦЕРТНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	169
ТОКАРЄВА Тетяна Станіславівна ДО ПИТАННЯ ПРО САМОСТІЙНУ РОБОТУ УЧНІВ В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ.....	172
ЧЕРНЕНКО Олександр Володимирович МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ ТА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ.....	178
ЧУБРЕЙ Олександра Степанівна ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МІБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	183
ЯКУБОВСЬКА Марія Степанівна ДИСКУРС ВЗАЄМОДІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЬСВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ І ФОРМУВАННЯМ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	187
АКІМКІН Олександр Миколайович ДО ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЄЛІСАВЕТГРАДСЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО УЧИЛИЩА В. БОНЧ-БРУЄВИЧА (1907–1911).....	190
ГРЕЧИХІНА Наталя Володимирівна КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ЇЇ СКЛАДОВА.....	194
КРАВЧЕНКО Ольга Василівна ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА.....	199
КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія Сергіївна ЗМІСТ І ФОРМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ.....	203
ЛОПАТЮК Олена Володимирівна АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ «СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ».....	207
НАГОРНА Олена Василівна ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	211

ОГУЙ Світлана Володимирівна ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ.....	215
ЦИБУЛЬСЬКА Олена Валеріївна ДЕЯКІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ.....	221
ЧЕКАЛОВА Оксана Едуардівна КРИТЕРІАЛЬНО-ПОКАЗНИКОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА.....	224
ШТОМПЕЛЬ Ганна Владиславівна СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА».....	229
МИХАСЬКОВА Марина Анатоліївна ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	233
АНОТАЦІЇ.....	238

CONTENTS

ANISIMOV Mykola Viktorovych
APPROACH AT CONSTRUCTION OF THE INTEGRATED TRADES.....12

BIDA Olena Anatoliivna, OROS Ildiko Imrievna, GONCHARUK Vitaliy Volodymyrovych
FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS.....16

VAINTRAUB Mark Abramovich
EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE DEVELOPMENT OF LABOR SAFETY IN THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM.....19

HALETA Yaroslav Volodymyrovych
DIALOGIZATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT AS A CONDITION OF FUTURE TEACHER SOCIAL MATURITY DEVELOPMENT.....23

ZABLOTSKA OLGA SERGHIIIVNA, NIKOLAYEVA Iryna Mykolaivna
COMPETENCES AND LEARNING OUTCOMES IN TEACHING BACHELORS OF MEDICAL DIAGNOSTICS AND TREATMENT TECHNOLOGY: CHEMICAL ASPECT.....30

KOLBINA Tetiana Vasylivna
INTERCULTURAL COMPETENCE IN TERMS OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALISATION.....34

KUCHAI Tetiana Petrivna, SULYM Olga Ivanivna, DZIAMKO Victoria Iosipivna
THEORETICAL FUNDAMENTALS OF MORAL EDUCATION IN THE GREAT BRITAIN.....38

OKOLNYCHA Tetiana Vladimirovna
EASTERN SLAVIC PEDAGOGY ON ATTITUDE TO THE CHILD (IN THE ETHNOGRAPHICAL SOURCES OF THE 19th – FIRST QUARTER OF THE 20th CENTURY).....41

PANCHENKO Vladimir Anatolievich
EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM AND HUMAN SECURITY IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....44

RYBINSKA Yuliia Anatoliivna, STEBAEVA Oksana Volodymyrivna, PECHENIZKA Svitlana Serhiivna
THE MULTICULTURAL ASPECTS OF TEACHING ITALIAN LANGUAGE AND CULTURE.....49

RYABOVOL Liliya Tarasivna
INSTITUTE OF THE OMBUDSMAN AS A COMPONENT OF THE CHILD PROTECTION SYSTEM IN UKRAINE.....53

FILONENKO Oksana Volodymyrivna, PRYBORA Roman Ivanovych, PERTSOV Alexander Volodymyrovych
HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN KIROVOHRAD REGION IN THE 20th CENTURY IN STUDIES OF LOCAL LORE.....58

CHERKASOV Volodymyr Fedorovich
MODEL OF FORMATION OF FUNDAMENTAL SKILLS OF FUTURE EDUCATION TEACHERS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS.....64

SHANDRUK Svitlana Ivanivna
THEORY AND PRACTICE OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE.....69

ASHYKHMINA Nataliia Vitaliivna
THE ESSENCE OF INTERPERSONAL CREATIVE INTERA CTION OF PROSPECTIVETEACHERS OF MUSIC ART IN THE PROCESS OF CONDUCTOR AND CHORAL TRAINING.....73

BOGOMOLOVA Marina Yurievna <i>SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE FIRST UKRAINIAN GYMNASIUM T. G. SHEVCHENKO</i>	77
BOKHAN Iuliia Volodymyrivna, FOROSTOVSKA Tetiana Oleksandrivna <i>CONTEXTUAL CHEMICAL TASKS AS A MEAN OF REALIZATION THE INTEGRATING PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCE</i>	82
DEMIANCHUK Mykhailo Rostyslavovych <i>THE CONCEPT OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN COLLEGES</i>	87
DUBINKA Mykola Mikhaylovich <i>PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A FUTURE TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM</i>	92
ZAKHAROVA Oksana Vitaliivna <i>INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE IS ON FORMING OF LEADER QUALITIES OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS</i>	98
ZAIACHKIVSKA Nadiia Mykhailivna, LESHCHAK Teodore Volodymyrovych <i>SPECIFICITY OF ACHIEVING THE QUALIFICATION OF TEACHER TO THE GRADUATES OF THE UNIVERSITIES OF THE AUSTRIAN (AUSTRO-HUNGARIAN) MONARCHY ON THE EXAMPLE OF THE LVIV UNIVERSITY</i>	105
IVANOVA Viktoriya Viktorivna <i>DEVELOPMENT PROFESSIONALISM OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND IN A SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION</i>	111
KARAPETIAN Alina Ovikivna <i>PECULIARITIES OF TEACHING STUDENTS BELONGING TO GENERATION Z IN HIGHER SCHOOL</i>	115
KMITA Eugene Viktorovich <i>THE MOTIVATIVE-AND-VALUE COMPONENT OF AIR TRAFFIC CONTROLLERS PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT</i>	120
KULIKOVA Svitlana Viktorivna <i>RESEARCH WORK AS A FACTOR OF CREATIVE DEVELOPMENT OF A FUTURE MUSIC ART TEACHER</i>	124
LEVRINTS (Lőrincz) Marianna <i>APPROACHES TO THE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE USA</i>	128
MALYSHEVSKYI Oleh Volodymyrovych <i>SUBJECT-ACTIVITY APPROACH IN PROFESSIONAL MOBILITY FORMATION</i>	133
MELNYCHUK Sergiy Konstantinovich, MELNYCHUK Maria Yuriivna <i>THE PLASE AND ROLE JF CREATIVITY IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION AND SOCIALIZATION OF ADOLESCENCE</i>	136
MOROZ Olena Leonidivna <i>METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL COMMUNICATION TEACHING BY MEANS OF BLENDED LEARNING IN THE FRAMEWORK OF CONTINUOUS EDUCATION</i>	141
NECHEPORUK Yana Serhiivna	

<i>HISTORICAL-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE SOVIET UNION (50–80-IES OF THE XX CENTURY).....</i>	<i>146</i>
PETRENKO Sergii Ivanovich, DEHTIARIOVA Nelia Valentynivna <i>FORMATION OF ICT COMPETENCE OF TEACHERS IN QUALIFICATION TRAINING COURSES... 150</i>	
SVESHCHYNSKA Natalia Vasylivna <i>THEORETICAL BASIS OF CRITERIA FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....</i>	<i>155</i>
SLIUSARENKO Mykola Anatolievich <i>SUMMARY AND PROCESSING APPROACH IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTOCENTRISM.....</i>	<i>160</i>
SMIRNOVA Lina Leonidivna <i>EFFECTIVE IMPROVEMENT OF ESP STUDENTS' SKILLS (PRACTICAL ASPECT)</i>	<i>165</i>
STUKALENKO Zoya Mikhailovna <i>CONCERT-EDUCATION ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING THE EXECUTIVE SKILL OF A FUTURE MUSIC ART TEACHER.....</i>	<i>169</i>
TOKARYEVA Tetyana Stanislavivna <i>ON THE QUESTION OF PUPILS' INDEPENDENT WORK IN FOREIGN LANGUAGE.....</i>	<i>172</i>
CHERNENKO Oleksandr Vladimirovich <i>EDUCATION MANAGEMENT AND QUALITY OF STUDENTS 'PROFESSIONAL TRAINING IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION.....</i>	<i>178</i>
CHUBREI Oleksandra Stepanivna <i>PRINCIPLES OF EFFECTIVE PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES.....</i>	<i>183</i>
YAKUBOVSKA Maria Stepanovna <i>DISCOURSE OF INTERACTION OF FORMATION OF SPEECH COMPETENCE AND FORMATION OF STUDENT PERSONALITY: CULTURAL ASPECTS.....</i>	<i>187</i>
AKIMKIN Alexander Nikolayevich <i>TO THE HISTORY OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE ELISAVETGRAD COMMERCIAL SCHOOL OF V. BONCH-BRUYEVYCH (1907–1911).....</i>	<i>190</i>
GRECHYKHINA Natalia Vladimirovna <i>CONCEPT OF SOCIALIZATION OF PERSONALITY AND SELF-DETERMINATION AS ITS COMPONENT.....</i>	<i>194</i>
KRAVCHENKO Olga Vasylivna <i>PROFESSIONAL SELF-EXPRESSION OF THE FUTURE TEACHER.....</i>	<i>199</i>
KRYVOROTKO-TAYFOUR Kamilliya Sergiyvna <i>CONTENTS AND FORMS OF THEORETICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GERMAN UNIVERSITIES AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY.....</i>	<i>203</i>
LOPATIUK Olena Volodymyrivna <i>APPROBATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITION OF THE «ORIENTATION OF THE CONTENTS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE AIR TRAFIC CONTROLLERS FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL REFLECTION».....</i>	<i>207</i>
NAHORNA Olena Vasylivna <i>DETERMINATION OF THE STATE OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....</i>	<i>211</i>
OGUY Svetlana Volodymyrivna	

<i>EXTERNAL AND DOMESTIC EXPERIENCE OF TRAINING PROFESSIONALS OF THE SERVICE FIELD</i>	215
<i>TSYBULSKA Olena Valeriyivna</i> <i>SOME ASPECTS OF FUTURE TEACHERS 'READY FOR EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS OF CULTURE OF HEALTHCARE</i>	221
<i>CHEKALOVA Oksana Eduardivna</i> <i>CRITERIA AND INDICATIVE ASPECT OF THE FORMATION OF DESIGN CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF THE ART</i>	224
<i>SHTOMPEL Ganna Vladislavivna</i> <i>CREATION OF INFORMATION CULTURE CATEGORY</i>	229
<i>MYKHASKOVA Maryna Anatoliivna</i> <i>EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM OF FORMING EXPERIENCE OF MUSIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART</i>	233
<i>ANNOTATIONS</i>	238

УДК 377.8.00.:18

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-12-16

АНІСІМОВ Микола Вікторович –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії й методики технологічної підготовки, охорони праці й безпеки життєдіяльності

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7159-3032>

e-mail: nikolay_anisimov@ukr.net

ПІДХОДИ ПРИ ПОБУДОВІ ІНТЕГРОВАНІХ ПРОФЕСІЙ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. XXI століття характеризується як інформаційне співтовариство, яке формується під впливом науково-технічного прогресу. Зміни, які відбуваються в сучасному економічному й соціокультурному просторі, потребують якісно нового рівня підготовки фахівців практично у всіх сферах діяльності людини.

Нові соціально-економічні умови розвитку господарства України, республіки Білорусь і ряду інших країн співдружності незалежних держав (СНД) у процесі переходу до ринкової економіки викликають зміни в характері й змісті праці кваліфікованих робітників. Крім цього, інтенсивний розвиток науки й техніки і швидке впровадження наукових досягнень у виробництво, особливо з складних (електро- і радіотехнічного профілю) професій, приводить до розширення навчального матеріалу в програмах і, як наслідок, до збільшення строків навчання.

При цьому обсяг знань, навичок і вмінь зараз з цих професій настільки великий і постійно зростає, що незмінно позначається на змісті професійної підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ). Ці зміни визначаються ще й тим, що існуюча система професійного навчання й виховання кадрів для електро- і радіотехнічної промисловості не зовсім задовольняє вимогам науково-технічного прогресу і радіотехнічної промисловості зокрема.

Науково-технічний прогрес (НТП) у радіоелектронній промисловості характеризується безперервним виникненням нових наукових знань, їх диференціацією й інтеграцією. Створюється протиріччя між стрімкими темпами НТП, безперервним відновленням номенклатури радіоелектронного виробництва з одного боку та труднощами оперативного відбиття цих вимог у навчально-програмній документації, підручниках, навчально-методичних посібниках з іншого, що незмінно

позначається на рівні підготовки учнів ПТНЗ.

Як правило, навчально-програмна документація складається на основі професійно-кваліфікаційних характеристик, які розробляються на базі єдиних тарифно-кваліфікаційних довідників. У свою чергу, ці нормативні документи не відбивають повною мірою досягнутого рівня розвитку техніки, технології та організації виробництва, не розкривають зміст навчання робітників радіоелектронної промисловості. У цих документах у більшості випадків не враховуються нові види робіт, нові технології й види продукції, а також прогресивні форми організації праці. Тому розроблені на їхній базі професійно-кваліфікаційні характеристики відбивають лише знання, навички й вміння, які необхідні робітникам тепер, і не враховують перспективи його розвитку. Тому розроблена навчально-програмна документація на основі таких характеристик швидко старіє, а робітники, професійна підготовка яких ведеться з використанням цієї документації, на момент закінчення училища виявляються не підготовленими до роботи з новою апаратурою, технікою, новими технологіями. Тобто існуюча система підготовки кадрів не дозволяє повною мірою одержати професійну надійність фахівця і його професійне довголіття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна підготовка сьогодні не може розглядатися як продовження колишньої, традиційної системи навчання. Професійна підготовка зараз вимагає кількісних і якісних змін, які б відповідали вимогам виробництва, яке зараз розвивається відповідно до вимог ринкової економіки. Дотепер спостерігалися тільки спроби реформування системи освіти з метою наближення її до потреб галузі, але особливих результатів досягнуто не було.

Характерною рисою досліджень, які проводилися (А. П. Беляєвою, Б. С. Гершунським, Г. Є. Гребенюком, Н. К. Деевою, Р. М. Макаровим, М. Піндером та ін.), є пошук нової парадигми процесу навчання в

умовах зміни соціально-економічних, політичних факторів у суспільстві, нових принципів і структури навчального процесу.

У цьому зв'язку проблеми прогнозування, перспективного планування й керування освітою з кожним роком здобувають усе більшу актуальність. Удосконалення теорії й практики наукового прогнозування й розробка нових моделюючих систем дозволяє підвищити ефективність керування всіма ланками найскладнішого механізму держави, одним з яких є освіта.

Над проблемою прогнозування в галузі освіти працював цілий ряд учених. Так в області прогнозування середньої школи працював колектив під керівництвом С. Г. Костяшкіна, І. В. Бестужева-Лади, в області вищої школи – І. П. Підласий, технічної школи (технікуми) – Б. С. Гершунський, професійної школи – С. Я. Батишев та ін. Сьогодні дослідженнями в цьому напрямку займаються вчені А. М. Гуржій, І. Л. Лікарчук, Н. Г. Ничкало, Л. П. Овсянецька, В. В. Олійник та ін.

Мета статті – спроба висвітлення комплексу питань із розробки та побудови інтегрованих професій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні усе більш усвідомлюється той факт, що прогнози соціально-економічного й науково-технічного розвитку держави повинні органічно поєднуватися із прогнозами в галузі освіти.

Сьогодні назріла необхідність у тому, щоб навчальний процес міг швидко реагувати на потреби ринку, який міняється, а для цього потрібно: *по-перше*, мати весь дидактичний пакет документації навчального процесу (навчальні плани, програми, підручники, лабораторні практикуми, задачки та ін. літературу) для підготовки з тої або іншої професії.

По-друге, необхідно мати технічне забезпечення навчального процесу. Для цього потрібно мати різні технічні засоби навчання (ТЗН), які б дозволяли вирішувати ті або інші педагогічні завдання. Це можна розв'язати тільки тоді, коли документація та ТЗН будуть мати універсальність і уніфікацію, яка дозволяє застосовувати різні методи навчання і крім цього враховувати розвиток галузі (тобто враховувати прогностичний фон), який дозволить визначити процес навчання.

У нашому дослідженні була почата спроба об'єднати теоретичні підходи, розроблені академіками С. Я. Батишевим,

Б. С. Гершунським, Р. М. Макаровим і розв'язати комплексне завдання розробки та створення цільових прогностичних моделей інтегрованих професій.

У 1995 р. виникла потреба в фахівцях нового типу для експлуатації житлового фонду експлуатаційних контор. Тобто виникла проблема обслуговування житлового фонду при нових формах господарювання. І в нас виникла ідея створити таку професію, у якій було б декілька спеціалізацій. Результатом подальших досліджень стала розробка принципово нової професії, яка стояла у класифікаторі під назвою «Консьерж». Досліджуючи умови експлуатації житлових будинків, ми дійшли висновку про необхідність спеціальності, якою передбачалися б такі види робіт, які допомагали б експлуатувати ці будинки і надавати послуги їх мешканцям.

Отже, ми пішли шляхом створення інтегрованої професії, тобто вперше теоретично була обґрунтована й побудована інтегрована професія для будівельної галузі, до складу якої ввійшли три спеціальності.

Основні спеціальності, які були включені в цю професію (рис. 1):

- штукатур, маляр, лицевальник-плиточник (майстер опоряджувальних робіт) III-IV розрядів;
- електрослюсар III– IV розрядів;
- столяр III розряду.



Рис.1. Структурна схема однієї з інтегрованих професій

Навчальний план і програми з предметів для нової професії були розроблені за завданням Науково-методичного центру професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки України. Нова професія здобула назву «Робітник з комплексного обслуговування та ремонту будинків».

Увесь пакет документації був розроблений у 1995 році. Експериментальна перевірка усього дидактичного наповнення здійснювалася на базі Кіровоградського професійного ліцею з 1996 по 2001 роки. У результаті успішної перевірки Міністерством освіти і науки України та Міністерством праці України професія була включена в Класифікатор професій.

До складу прогностичної професійної моделі фахівця із професії «Робітник з

комплексного обслуговування та ремонту будинків» (код КП 7129.2) входять:

1. Прогностична професійно-кваліфікаційна характеристика. Ця модель була розроблена винахідником відповідно до програми досліджень відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН СРСР, початих у 1989 році під керівництвом академіка Б. С. Гершунського. Подальші дослідження з конструювання професійних моделей проводилися у проблемній лабораторії професійно-технічної освіти Міжнародної академії проблем людини в авіації і космонавтиці (з 1992 року і до нині).

Запропонована прогностична професійна характеристика включає як традиційні розділи (знання, навички й вміння), так і специфічні (психологічні особливості, елементи творчої діяльності та інше) [1].

2. Навчальний план рекомендований Науково-методичним центром професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки України та впроваджений у навчальний процес у навчальних закладах України [2].

3. Навчальний план і програми з предметів «Електротехніка з основами промислової електроніки», «Освітлення і силове електроустаткування», «Електромонтажні роботи», «Інформатика», «Креслення» та ін. [3–12]. Вони були розроблені і сконструйовані на основі прогностичної професійно-кваліфікаційної характеристики. Апробація експериментальної моделі, навчального плану і програм здійснювалася в різних регіонах України (Кіровоградська, Донецька, Миколаївська, Дніпропетровська, Закарпатська, Запорізька, Івано-Франківська області).

4. Уніфікована програма з предмета «Електротехніка з основами промислової електроніки» розроблена і апробована в навчальному процесі на замовлення Міністерства освіти і науки України [3]. Під час розробки цієї програми були використані кваліфікаційні характеристики різних електро- і радіотехнічних професій. За основу було взято дві найпоширеніші професії – «Радіомеханік з обслуговування та ремонту радіотелевізійної апаратури» і «Електромонтажник з освітлення та освітлювальних мереж». Завдяки своїй уніфікованості ця програма знайшла застосування для підготовки фахівців всіх професій, де вивчається предмет «Електротехніка з основами промислової електроніки», а це приблизно 70% усіх професій. В основу розробленої програми покладено прогностичний метод відбору

змісту навчального матеріалу, а також принцип історичності та послідовності вивчення тем і розділів.

5. Навчальний посібник «Електротехніка з основами промислової електроніки» (лабораторний практикум) розроблено, видано і апробовано у навчальному процесі на замовлення Міністерства освіти і науки України [3]. За допомогою лабораторного практикуму і наведеного в ньому уніфікованого лабораторного обладнання можна виконувати будь-яку кількість лабораторних робіт з «Електротехніки», «Промислової електроніки» та інших суміжних предметів («Радіоелектроніка», «Телебачення», «Імпульсна техніка», «Джерела живлення» та ін.), використовуючи при цьому різні методичні прийоми.

Процес вивчення предмета «Електротехніка з основами промислової електроніки» складається із двох циклів: **теоретичного і практичного**. На практичний цикл пропонується відводити до 30 % навчального часу. Раніше цього не можна було зробити, тому що, **по-перше**, не було відповідних дидактичних матеріалів, **по-друге**, відповідного навчального обладнання. Нами розроблено і апробовано в навчальному процесі дидактичні матеріали і навчальне обладнання. Контроль навчального процесу може здійснюватися як за допомогою комп'ютера, так і з використанням спеціальних карток-завдань, алгоритмічних інструкцій та інших методів [1]. Водночас, розроблені критерії оцінювання з предмета, які складаються із:

а) знань, навичок і вмінь з кожної теми і розділу;

б) матеріалу предмета, який повинен знати учень;

в) питань для розвитку логічного мислення (тобто розроблені інтегровані завдання для учнів, які претендують на більш високий кваліфікаційний розряд);

г) контрольних завдань з різних тем предмета.

Програми контролю знань, навичок і вмінь зберігаються в пам'яті комп'ютера, що дає змогу в автоматичному режимі контролювати весь процес навчання, розділяючи його на певні інтервали.

6. Уніфіковане лабораторне обладнання, за допомогою якого можна виконувати лабораторні роботи з різних предметів електро- і радіотехнічних професій – «Електротехніка з основами промислової електроніки», «Радіоелектроніка», «Телебачення» та ін. – демонструвалося на

ВДНГ України у 1986 і 1989 рр. і було відзначено дипломами першого і другого ступеня. У 1991 році на Всесоюзному конкурсі технічних засобів навчання уніфіковане лабораторне обладнання з комплексом методичного забезпечення було відзначено дипломом першого ступеня, а авторові було присвоєно звання «Кращий раціоналізатор профтехосвіти СРСР». У 1995 році на конструкцію цього уніфікованого лабораторного устаткування одержано міжнародний патент.

7. Програма й підручник «Креслення» для складних електро- і радіотехнічних професій, які розроблено, видано і апробовано в навчальному процесі на замовлення Міністерства освіти і науки України [5].

Нині підготовлено 2-ге видання підручника «Креслення». У нього включено тести, за допомогою яких можна контролювати знання учнів після кожного розділу. Для тестових завдань використовується та ж програма ПК, що була використана для предмета «Електротехніка з основами промислової електроніки». Після кожного розділу наведені завдання, які учні повинні виконати, що допоможе виявити їхні вміння з побудови тих або інших креслень. Ряд завдань виконується із застосуванням ПК, що дає можливість учням ближче познайомитися з комп'ютерними програмами (CorelDraw, Компас 3D та ін.).

8. Програма і навчальні посібники з предмета «Інформатика». У процесі підготовки програм нам довелося зіткнутися з методикою викладання цього предмета. Його у ПТНЗ почали викладати з 1980 року. Теоретичні дослідження були проведені нами в лабораторії прогнозування змісту і методів навчання професійно-технічної системи навчання, а констатувальні експерименти були проведені в навчальних закладах різних типів: ПТНЗ № 82 (м. Стаханов); ПТНЗ № 17 (м. Олександрія); Кіровоградський професійний ліцей, Кіровоградський кібернетико-технічний коледж, загальноосвітні школи № 34, № 26 (м. Кіровоград) та ін.

9. Навчальні посібники «Електромонтажні роботи», «Освітлення і силове електроустаткування» (лабораторний практикум) розроблено, видано і апробовано у навчальному процесі на замовлення Міністерства освіти і науки України [4].

У процесі побудови моделі для цієї професії були використані ті самі підходи, що й при конструюванні моделі за професією «Радіомеханік з обслуговування та ремонту радіотелевізійної апаратури» [1].

Розробка принципово нового навчально-методичного комплексу дала нам змогу реалізувати інтенсивні методи навчання з професії «Робітник з комплексного обслуговування та ремонту будинків». Завдяки чому скоротився час навчання у деяких випадках до 30%. Економія часу дала можливість включати у навчальні програми вивчення нових технологій і обладнання.

Дані досліджень з апробації підручників, навчальних посібників та іншої навчально-методичної літератури показали, що можна створити уніфіковані навчально-методичні комплекси, які можна використовувати у навчальному процесі під час підготовки фахівців різних професій.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Підготовка кваліфікованого робітника за професією «Робітник з комплексного обслуговування та ремонту будинків» дозволила:

1) скоротити термін підготовки в 3 рази, що дуже важливо для сьгоднішніх ринкових відносин;

2) значно скоротити кошти в процесі підготовки інтегрованої професії (приблизно в 5 разів);

3) використання модульної технології навчання дозволяє дуже легко змінити напрямок підготовки – замінивши один модуль іншим. Наприклад, замість «майстра опоряджувальних робіт» можна підготовляти кваліфікованого робітника із спеціалізації «слюсар-сантехнік» та інших.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Анісімов М. В. Теоретико-методологічні основи прогнозування моделей у професійно-технічних навчальних закладах: [монографія] Київ-Кіровоград: ПП «ПОЛУМ», 2011. 464 с.

2. Анісімов М. В. Навчальний план і програма для підготовки кваліфікованих робітників в професійно-технічних навчальних закладах: Професія – робітник з комплексного обслуговування та ремонту будівель Шифр – 7129.2 (17544). Київ-Кіровоград: Видав. центр АНПП, 2007. 34 с.

3. Анисимов М. В. Електротехніка з основами промислової електроніки: лабораторний практикум: навч. посіб. К. : Вища шк., 1997. 160 с.

4. Анисимов М. В. Освітлення і силове електроустаткування: Лабораторний практикум: навч. посіб. К. : Либідь, 1997. 144 с.

5. Анисимов М. В. Креслення: підруч. К.: Вища шк., 1998. 239 с.

REFERENCES

1. Anisimov, M. V. (2011). *Teoretyko-metodolohichni osnovy prohnozuvannia modelei u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh.*

[Theoretical and methodological bases of forecasting of models in vocational schools] Kyiv-Kirovohrad.

2. Anisimov, M. V. (2007.) *Navchalnyi plan i prohrama dlia pidhotovky kvalifikovanykh robotnykiv v profesiino-tehnicnykh navchalnykh zakladakh: Profesiia – robotnyk z kompleksnoho obsluhovuvannia ta remontu budivel*. [Curriculum and program for trained skilled workers in vocational schools: Profession - worker with complex maintenance and removal of the building]. Kyiv-Kirovohrad.

3. Anisimov, M. V. (2014). *Naochnist v protsesi vykonannia laboratornykh robot*. [Visibility in the process of laboratory work]. Kirovohrad.

4. Anysymov, M. V. (1997). *Osvitlennia i sylove elektrostatkuvannia: Laboratornyi praktykum*. [Lighting and power electrical equipment: Laboratory workshop]. Lybid.

5. Anysymov, M. V. (1998). *Kreslennia*, [Drawing]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АНІСИМОВ Микола Вікторович – доктор педагогічних наук, член-кореспондент

Аерокосмічної Академії України, професор, професор кафедри теорії і методики технологічної підготовки, охорони праці та безпеки життєдіяльності Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: прогнозування змісту професійної освіти та моделювання професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ANISIMOV Mykola Viktorovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the Aerospace Academy of Ukraine, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Technological Training, Occupational Safety and Life Safety of Volodymyr Vinnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: forecasting of professional education content and modelling of professional preparations of future skilled workers.

Стаття надійшла до редакції 25.12.2019 р.

УДК 373.3:37

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-16-19

БІДА Олена Анатоліївна –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0448-0852>

e-mail: tetyanna@ukr.net

ОРОС Ільдико Імріївна –

доктор філософії, ректор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7300-9362>

e-mail: ildiko@kmf.uz.ua

ГОНЧАРУК Віталій Володимирович –

викладач кафедри хімії, екології та методики їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3977-3612>

e-mail: goncharuk424@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування, мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки, культури на світовий рівень, національне відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.) визначає головну мету діяльності ЗВО, яка полягає у створенні умов для підготовки професіонала [1].

Аналіз останніх досліджень і

публікацій. Теоретичні основи екологічної культури формувалися науковцями різних епох – Платона, Я. Коменського, І. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В. Вернадського, Г. Сковороди, В. Сухомлинського, К. Ушинського О. Захаренка та ін. В працях сучасних учених (В. Бондаря, Я. Габєва, А. Галєєвої, С. Гончаренка, С. Дерябо, І. Зверєвої, О. Захлебного, Л. Лук'янової, Н. Менчинської, Н. Ничкало, С. Сисоевої, І. Суравегіної, Л. Хомич та інших) приділено велику увагу екологічному вихованню.

Питанню, щодо формування відповідального ставлення школярів до

природи присвячені роботи І. Білявського, В. Бродвія, Л. Німець, Н. Пустовіт, Г. Пустовіта, Д. Трайтака та інших.

Мета статті – розкрити основи формування екологічної культури в учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Культура складається з чотирьох основних елементів:

✓ *Поняття* (концепти). Вони містяться головним чином у мові, завдяки їм стає можливим упорядкувати досвід людей.

✓ *Відносини*. Культури не тільки виділяють ті чи інші частини світу за допомогою понять, але також виявляють як ці складові частини пов'язані між собою: у просторі та часі, за значенням, на основі причинної обумовленості.

✓ *Цінності*. Це загальноприйняті переконання щодо цілей, до яких людина повинна прагнути. Вони складають основу моральних принципів. Різні культури можуть віддавати перевагу різним цінностям, і кожен суспільний лад визначає, що є цінністю, а що ні.

✓ *Правила та норми*. Ці елементи регулюють поведінку людей відповідно до цінностей певної культури [2].

Кожна з цих складових має надзвичайно важливу роль у створенні культурного іміджу та екологічної освіти учнів.

Культура, як і будь-який інший соціальний феномен, виконує певні функції у суспільному житті [3].

Як відомо, культура є комплексом суб'єктивних і об'єктивних, які обов'язково мають засвоюватися в процесі кроскультурної освіти та використовуються в повсякденній орієнтації. Найважливіша функція культури – це те, що вона є способом, за допомогою якого суспільства вирішують проблеми.

Враховуючи сучасні світові тенденції, в Україні набувають особливого значення основні сучасні проблеми школи й охорони природи, тому і підготовка майбутніх учителів до екологічного виховання школярів є актуальною проблемою в діяльності закладів вищої освіти і потребує нових підходів до її оптимального розв'язання. Екологічна освіта майбутніх учителів початкової школи може сприяти повороту людства від споживачького способу життя до бережливо-відновлювального, бо саме з початкової ланки можна прищепити любов до оточуючого середовища, до прекрасного, до здоров'я.

Актуальність екологічної проблеми підсилюється виходом України на

європейський та світовий рівень, що значно розширює функції педагога. Від нього вимагається оволодіння новими технологіями навчання, вміння перебудовувати освітній простір у дієву педагогічну систему на основі заміни репродуктивного стилю педагогічної діяльності на творчий.

Дуже важливо якомога більше наблизити екологічне виховання до повсякденного життя – сприяти усвідомленню школярами, що своєю буденною діяльністю вони впливають на екологічний стан найближчого довкілля, а також формувати у них таке мислення, яке допомогло б їм за будь-якої ситуації оцінювати власну діяльність з позиції і екологічної доцільності.

У зв'язку з тим, що важливим компонентом екологічного світогляду учнів початкової школи є валеологічний компонент, який передбачає збереження і зміцнення здоров'я людини, що в певній мірі залежить від екологічного стану довкілля, ми вважаємо за необхідне упродовж навчання дитини в початковій школі сприяти усвідомленню нею впливів навколишнього середовища на стан здоров'я, формувати культуру здоров'я особистості.

Здоров'я завжди було головним чинником безпеки нації. Здоров'я має бути одним із результатів освіти, одним із головних засад сучасного суспільства. Сьогодні існує необхідність створення такої освітньої інноваційної системи, яка б не лише виховувала освічену культурну людину, але й зберігала її здоров'я.

В Україні діє більше десяти державних програм, спрямованих на пропаганду здорового способу життя дітей та молоді. Державні документи одним із головних завдань освіти визначають виховання свідомого ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших, формування гігієнічних навичок і засад здорового способу життя, збереження та зміцнення здоров'я підростаючого покоління.

На жаль, статистика стану здоров'я школярів сьогодні є досить не втішною. За даними Міністерства охорони здоров'я України близько 89% дітей мають захворювання серцево-судинної системи, верхніх дихальних шляхів, опорно-рухової системи, зору, неврози; прогресує туберкульоз; 50% мають незадовільну фізичну підготовку.

Пропаганда здорового способу життя у дітей початкової ланки є основним чинником формування, зміцнення та збереження здоров'я українського народу. Це педагогічно керована діяльність, спрямована на

забезпечення права кожної дитини народитися і розвиватися здоровою, виживати і мати умови для всебічного розвитку, бути надійно психологічно і соціально захищеною.

Європейське Бюро Всесвітньої організації здоров'я та Ради Європи видало проєкт «Європейська мережа шкіл сприяння здоров'ю». Деякі школи нашої країни мають статус експериментального навчального закладу всеукраїнського рівня з розробки моделей школи сприяння здоров'ю, системи неперервного валеологічного навчання. Створена робоча група Міністерства освіти і науки України, Академії педагогічних наук, Дитячого фонду ЮНІСЕФ в Україні з розробки концепції формування здорового способу життя у дітей та молоді.

Національна мережа шкіл сприяння здоров'ю покликана реалізовувати важливе завдання – виростити здорове покоління.

В Україні розроблено модель «Навчальний заклад – Школа сприяння здоров'ю». Школи різних регіонів України покликані розробляти свої моделі і створювати школи сприяння здоров'ю [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. З зазначеного вище можна зробити висновок, що вчені все частіше говорять не просто про навчання молодого покоління, а про екологічну освіту як індивідуальний процес розвитку особистості.

Культура складається з чотирьох основних елементів: поняття (концепти), відносини, цінності, правила та норми. Кожна з цих складових має надзвичайно важливу роль у створенні культурного іміджу та екологічної освіти учнів.

Виокремлено найважливішу функцію культури – це те, що вона є способом, за допомогою якого суспільство вирішує проблеми. Враховуючи сучасні світові тенденції, в Україні набуває особливого значення формування в учнів початкової школи екологічної культури.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Національна доктрина розвитку освіти (Україна у XXI ст.): Затв. Указом Президента України 17 квітня 2002 р. – №347. *Освіта*. 2002. №26. 2–4
2. Теорія та історія світової і вітчизняної культури : підручник / Н. Я Горбач, С. Д. Гелей, З. П. Російська та ін. Львів : Каменяр, 1992. 66.
3. Головлева Е. Л. (2008) Основы межкультурной коммуникации / Е. Л. Головлева. Ростов-на-Дону : Феникс. 224.

4. Кучай Т. П. (2010) Підготовка майбутніх учителів в університетах великої британії до екологічного виховання учнів. Дис. канд. пед.наук. 13.00.01. К. 239.

REFERENCES

1. *Natsional'na doktryna rozvytku osvity (Ukrayina u KHKHI st.)*. (2002). [National doctrine of educational development (Ukraine in the XXI century)]. Kyiv.
2. *Teoriya ta istoriya svitovoyi i vitchyznyanoi kultury*. (1992). [Theory and history of world and national culture]. Lviv.
3. Holovleva, E. L. (2008). *Osnovy mezhkulturnoy kommunykatsyy*. [Basics of Intercultural Communication]. Rostov-na-Donu.
4. Kuchai, T. P. (2010). *Pidhotovka maybutnikh uchyteliv v universytetakh velykoyi brytaniyi do ekolohichnoho vykhovannya uchniv*. [Preparing future teachers at UK universities for the environmental education of students]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БІДА Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та психології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: екологічна культура учнів початкової школи.

ОРОС Ільдіко Імрїївна – доктор філософії, ректор Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: екологічна культура учнів початкової школи.

ГОНЧАРУК Віталій Володимирович – викладач кафедри хімії, екології та методики їх навчання Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: екологічна культура учнів початкової школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BIDA Olena Anatoliivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Ferenc Rakoti II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: environmental culture of elementary school students.

OROS Idiko Imrievna – Doctor of Philosophy, Rector of the Ferenc Rakoti II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: environmental culture of elementary school students.

GONCHARUK Vitaliy Volodymyrovych – Lecturer of the Department of Chemistry, Ecology and Methods of their Teaching Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: environmental culture of elementary school students.

Стаття надійшла до редакції 11.01.2020 р.

УДК 378:371.134

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-19-23

ВАЙНТРАУБ Марк Абрамович –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики професійної підготовки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2701-7094>

e-mail: vainmark2014@gmail.com

ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ОХОРОНИ ПРАЦІ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У країнах світу існують закони та нормативні документи, як; повністю або частково захищають людину від небезпечних та шкідливих умов праці, забезпечують охорону її здоров'я.

У найбільших світових компаніях серед показників діяльності підприємств охорона праці стоїть на другому місці після кваліфікації і компетентності персоналу. Соціальний ефект від впровадження охорони праці може бути виражений у зниженні рівня травматизму і професійних захворювань, поліпшенні демографічної ситуації в країні, за рахунок зниження смертності серед постраждалих від нещасних випадків на виробництві [1].

Проблема забезпечення виробничої безпеки людини в трудовому процесі завжди була актуальною і загострилася в період науково-технічного прогресу, коли людина стала мати справу з великими енергетичними потужностями, новітньою та комп'ютерною технікою [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що модернізація змісту вищої освіти залежить від сучасних науково-методичних підходів для забезпечення змістовної та методичної наступності на всіх етапах професійної підготовки студентів; наявності оптимальної педагогічної системи професійної підготовки майбутніх фахівців.

Проблема сучасної підготовки інженерів – педагогів, зокрема з охорони праці, неодноразово була предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців, таких як Г. Г. Гогіташвілі, Є. Т. Карчевські, В. М. Лапін, В. П. Корчагіна, В. Л. Нарожна, К. В. Чернова, Ш. К. Вахітова та багато інших.

Завдання охорони праці – забезпечення безпечних, нешкідливих і сприятливих умов праці через вирішення багатьох складних завдань. На жаль, сьогодні стан охорони праці в Україні не можна визнати задовільним. Про це свідчить високий рівень травматизму, у тому числі смертельного,

особливо в таких визначальних для економіки держави галузях, як будівництво, вугільна, транспорт, агропромисловий комплекс.

Загальновідомо, що економіка безпосередньо залежить саме від ефективності, якості продуктивності виробничого процесу. Таким чином, рівень розвитку економіки залежить наскільки повно і цивілізовано врегульовані відносини між учасниками трудових відносин, як підготовлені в університетській вищій освіті, зокрема, фахівці в галузі «охорона праці».

При цьому на безпеку, як базисну потребу людини, акцент зроблений і в Концепції ООН про «сталий людський розвиток». Відповідно до даної Концепції основною умовою сталого розвитку людства є вирішення проблеми безпеки людини.

Варто констатувати, що багато підприємств, їх техніка, технологія, організаційні структури перебувають в процесі безперервної реконструкції і реорганізації. Оновлення перебуває більш інтенсивно, ніж це було раніше. Прийняття рішень, особливо в небезпечних і надзвичайних ситуаціях, стає все більш складною діяльністю – інтенсифікуються виробничі і соціальні процеси, зростає ризик непередбачених наслідків; постійно збільшується різноманітність професійних ризиків, складність управління ними. Важливість набуває виховання у майбутніх працівників особистої відповідальності за дотримання норм безпечної праці.

Виклики в галузі університетської освіти зумовлені загальноосвітніми тенденціями і внутрішніми процесами. Відтік студентів та молодих наукових кадрів через кращі перспективи за кордоном, недофінансування університетів, низька ефективність укладання угод про міжнародну працю тощо актуалізують необхідність дослідження перспектив розвитку у сфері вищої освіти, зокрема спеціальності «охорона праці» у цій сфері.

Дослідженнями різних аспектів

зазначеної проблематики на сучасному етапі займаються такі вчені, як М. В. Гришук, В. В. Зацарний, Д. В. Зеркалов, В. С. Козяков, Л. О. Митюк, О. І. Полукаров, Р. В. Сабарно, К. Н. Ткачук, М. О. Халімовський та багато інших [1].

Незважаючи на велику кількість праць учених-педагогів, пов'язаних із дослідженням охорони праці у вищій освіті, недостатньо досліджено напрями розвитку охорони праці в теорії і практиці вищої освіти і навчання.

Метою статті є обґрунтування та оцінювання розвитку спеціальності «охорона праці» в системі вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Право на здоров'я та безпечні умови праці – невід'ємне право кожної людини у будь-якій країні світу. За статистикою Міжнародної організації праці, щорічно в світі реєструється близько 15 млн. виробничих травм, а за кожні три хвилини внаслідок виробничого травматизму гине один працюючий.

Аналіз причин виробничого травматизму і професійної захворюваності свідчить про те, що досить часто причиною нещасних випадків зі смертельними або важкими наслідками, аварій і професійних захворювань є некомпетентність в галузі охорони праці керівників та призначених працівників з охорони праці, які за службовим обов'язком зобов'язані займатися профілактичними заходами щодо недопущення зазначених негативних явищ, і несуть відповідальність за безпеку виробничої діяльності.

Україна приділяє велику увагу питанням охорони життя і здоров'я своїх громадян, створенню безпечних умов праці роботодавцями та керівниками підприємств, установ і організацій, проте кількість нещасних випадків, що трапляються на виробництві або у ході виконання службових обов'язків, залишається дуже великою. Так, на виробництві щоденно травмуються у середньому 160 осіб, з них понад 20 стають інвалідами, а 4–5 – гинуть [3, с. 6].

За статистичними даними, опублікованими Державної служби України з питань праці, у 2018 році травмовано 4126 осіб, із них 409 осіб смертельно.

Серед основних причин виробничих нещасних випадків за аналітичними даними минулого року – організаційні – 66,8%, через психофізичні причини сталося 20,9% нещасних випадків, через технічні – 12,3% [4].

Нещодавно, 16 липня 2019 року

проходив круглий стіл на тему «Місія і функції університетів: сучасні виклики та нові можливості для України». Ми погоджуємося з головою Профспілки освітян міста Києва Яцуном О. М. щодо викликів у сфері вищої освіти в Україні і необхідності дослідження шляхів подолання кризових явищ у сфері вищої освіти [5, с. 3–4].

Вважаємо за доцільне зупинитися на складових розвитку (рис.1).



Рис. 1. Оцінювання ефективності розвитку охорони праці в університетській освіті

На представленій моделі (рис.1) схематично зображено сім основних компонентів взаємопов'язаної системи розвитку охорони праці в університетській освіті. Розглянемо кожний з них окремо.

1. Створення нових знань: оновлення змісту навчальних дисциплін і практики з охорони праці з урахуванням прогнозу зміни професійних компетентностей згідно розроблених і скоригованих Державного стандарту зі спеціальності «Охорона праці», Національної рамки кваліфікацій та інших нормативних документів даного спрямування (С1); викладання навчальних курсів і практики за авторськими програмами, що складені за результатами власних досліджень (С2); всебічний розвиток творчого потенціалу викладачів і студентів (С3); забезпечення ефективної взаємодії та співпраці між замовниками та споживачами освітніх послуг (С4); поширення культури безпеки життєдіяльності людини через онлайн-курси та інші моделі навчання (С5); відповідальність за якість наданих освітніх послуг (С6).

2. Дослідницько-підприємницька діяльність: підтримка на всіх рівнях міністерства освіти і науки, державних органів, підприємств та інших зацікавлених сторін ініціатив з проведення затребуваних наукових досліджень (Д1); створення інноваційних технологій через патентування

та ліцензування (Д2); комерціалізація результатів науково-дослідних робіт та використання основних і допоміжних ресурсів (Д3); налагодження зв'язків з бізнесом, навчальними закладами та іншими інституціями (Д4); використання отриманих коштів на розвиток університетської освіти, зокрема, спеціальності з охорони праці (Д5).

3. Забезпечення соціального розвитку: виховання у студентів культури безпеки, безпеки життєдіяльності (31); консультування вченими державних та приватних закладів, фізичних осіб з питань охорони праці (32); підвищення заробітної плати професорсько-викладацькому складу (33); адаптація інноваційних моделей підготовки фахівців з охорони праці до потреб суспільства (34).

4. Інтернаціоналізація освітнього простору: дотримання принципів міжнародної відкритості та розвиток нових форм інституційного партнерства, які прискорять процес обміну науковим потенціалом, ресурсами і технологіями навчання (І1); просування на міжнародний ринок наукових, технічних, технологічних, педагогічних та інших результатів розробок університетів в галузі охорони праці, продаж ліцензій та патентів (І2); підвищення рівня і рейтингової позиції університетів (І3); врахування міжнародних підходів при розробці освітніх програм, організації академічних і неакадемічних видів діяльності університету (І4); розвиток академічної мобільності при організації спільної роботи з усіма учасниками університетського освітнього процесу (І5).

5. Організація навчання (за рахунок розроблених наукових проектів, грантів тощо): забезпечення сучасних умов навчання студентів і роботи професорсько-викладацького складу (Н1); розвиток міждисциплінарних досліджень (Н2); підвищення вимог до рівня навчання студентів і рівня викладання дисциплін та проходження практики (Н3); зменшення навчального навантаження професорсько-викладацькому складу (Н4); створення в університетах фонду для стипендіальних програм для підтримки фінансового положення і досягнення студентів і викладачів (Н5); створення в університетах бібліотеки з новітніми електронними ресурсами і технологіями, наукових лабораторій, центрів (Н6); створення в університетах комфортних умов навчання і відпочинку (Н7).

6. Пропаганда охорони праці. Пропаганда охорони праці має враховувати і

обґрунтовувати престижність і важливість професій цього напрямку. Показником вимірювання є кількість маркетингових й рекламних заходів (М).

7. Вивчення впливу генетичних, гендерних та психолого-фізіологічних особливостей людини на працю. Розгляд в університетській освіті психолого-фізіологічних, гендерних та генетичних особливостей людини в галузі охорони праці допоможуть майбутнім фахівцям засвоїти вплив умов праці на відтворення концентрації уваги, продуктивності і безпеки праці (В).

8. Оцінка ефективності розвитку охорони праці в університетській освіті дозволить з'ясувати ефективність розвитку охорони праці і кожного компоненту цього розвитку (О).

Пропонуємо таку формулу ефективності розвитку охорони праці: $E = (O1+O2+O3+O4+O5+O6+O7 - 1) = 100\%$, (1) де O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 – відповідні коефіцієнти створення знань, дослідницько-підприємницької діяльності, забезпечення соціального розвитку, інтернаціоналізації освітнього простору, організації навчання, пропаганди охорони праці, вивчення генетичних, впливу гендерних та психолого-фізіологічних особливостей людини на працю.

Коефіцієнт створення знань $C1 = C1/C10+C2/C20+C3/C30+C4/C40+C5/C50+C6/C60$ (2), де C1, C2, C3, C4, C5, C6 – відповідні кількісні розглянуті показники створення знань на кінець звітного періоду, C10, C20, C30, C40, C50, C60 – відповідні кількісні розглянуті показники створення знань на початок звітного періоду.

Коефіцієнт дослідницько-підприємницької діяльності $O2 = D1/D10+D2/D20+D3/D30+D4/D40+D5/D50$ (3), де D1, D2, D3, D4, D5 – відповідні кількісні розглянуті показники дослідницько-підприємницької діяльності на кінець звітного періоду, D10, D20, D30, D40, D50 – на початок звітного періоду.

Коефіцієнт забезпечення соціального розвитку $O3 = 31/310+32/320+33/330+34/340$ (4), де 31, 32, 33, 34 – відповідні кількісні розглянуті показники дослідницько-підприємницької діяльності на кінець звітного періоду, 310, 320, 330, 340 – на початок звітного періоду.

Коефіцієнт інтернаціоналізації освітнього простору $O4 = I1/I10+I2/I20+I3/I30+I4/I40+I5/I50$ (5), де I1, I2, I3, I4, I5 – відповідні кількісні розглянуті показники інтернаціоналізації освітнього

простору на кінець звітної періоду, I10, I20, I30, I40, I50 – на початок звітної періоду.

Коефіцієнт організації навчання O5 = $N1/N10+N2/N20+N3/N30+N4/N40+N5/N50+N6/N60+N7/N70$ (6), де N1, N2, N3, N4, N5, N6, N7 – відповідні кількісні розглянуті показники організації навчання на кінець звітної періоду, N10, N20, N30, N40, N50, N60, N70 – на початок звітної періоду.

Коефіцієнт пропаганди охорони праці O6 = $M1/M10$ (7), де M1 – відповідні кількісні розглянуті показники пропаганди охорони праці на кінець звітної періоду, M10 – на початок звітної періоду.

Коефіцієнт вивчення впливу генетичних, гендерних та психолого-фізіологічних особливостей людини на працю O7 = $V1/V10$ (8), де V1 – відповідні кількісні розглянуті показники впливу генетичних, гендерних та психолого-фізіологічних особливостей людини на працю на кінець звітної періоду, V10 – на початок звітної періоду.

У формулі (1) оцінки ефективності розвитку охорони праці в університетській освіті всі коефіцієнти O1, O2, O3, O4, O5, O6, O7 пов'язані дією множення, тому без існування хоча б одного параметра (він буде дорівнювати нулю) оцінка E буде – **100%**. Від добутку семи коефіцієнтів віднята 1. Це має сенс, оскільки в чисельнику і знаменнику кожного з коефіцієнтів входять змінні на кінець і початок звітної періоду відповідно. Якщо всі сім множників, що мають бути пов'язані між собою (оскільки входять в єдину систему розвитку охорони праці в університетській освіті) будуть менше одиниці, формула оцінки покаже від'ємний результат. І, навпаки, якщо показники на кінець звітної періоду будуть більше одиниці, оцінка E буде додатною. Керуючись тим, що ефективність розвитку має динаміку змін, можна обчислити і дослідити її в будь-який момент часу, знайти шляхи щодо покращення складових параметрів. Дана оцінка допомагає простежити та встановити тенденції щодо зміни розвитку охорони праці в університетській освіті, а також розробляти прогнози щодо ефективності цього розвитку за даних обставин в майбутньому. Дослідження відповідних формул (1)–(8) надає можливість прийняття динамічного управлінського рішення для зміни або стабілізації ситуації, що склалася.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, проаналізовано значущість охорони праці на виробництві та інших закладах, у соціальному житті.

Обґрунтовано модель із відповідними компонентами та їхніми параметрами розвитку охорони праці в університетській освіті в Україні. Розроблена модель у вигляді формули розвитку охорони праці в університетській освіті. Результат цієї моделі допомагає простежити та встановити сучасні тенденції розвитку охорони праці, зробити прогноз щодо ефективності розвитку охорони праці в університетській освіті за даних обставин у майбутньому. Подальші дослідження буде присвячено удосконаленню змісту професійної підготовки інспекторів з охорони праці в Україні та Польщі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Косинова Н. В., Комаров О. К. Аспекти развития охраны труда в учреждениях – Режим доступу: <https://cyberleninka.ru/article/n/aspekty-razvitiya-okhrany-truda-v-uchrezhdeniyah-obrazovaniya> – Назва з екрану. – мова рос.
2. David Talbot. The Great German Energy Experiment / David Talbot. – June 18, 2012, MIT Technology Review. – Режим доступу: <https://www.technologyreview.com/s/428145/the-great-german-energy-experiment/> – Назва з екрану. – мова англ.
3. Заїченко В. І. Курс лекції з навчальної дисципліни «Охорона праці в галузі». Харків: ХНУМГ, 2014. 160 с.
4. Стан виробничого травматизму у 2018 році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.sop.com.ua/article/952-stan-virobnichogo-travmatizmu-u-2018-rots> <https://www.sop.com.ua/article/952-stan-virobnichogo-travmatizmu-u-2018-rots> – Назва з екрану.
5. Яцунь О. М. Круглий стіл на тему «Місія і функції університетів: сучасні виклики та нові можливості для України» [Roundtable on «The Mission and Functions of Universities: Current Challenges and New Opportunities for Ukraine»]. Єдність № 5 (221). Серпень 2019. 8 с.

REFERENCES

1. Kosynova N. V., Komarov, O. K. (2013). *Aspekty razvytiya okhrany truda v uchrezhdeniyakh*. [Aspects of the development of labor protection in institutions].
2. David Talbot. The Great German Energy Experiment (2012). / David Talbot. – June 18, MIT Technology Review. – Retrieved from <https://www.technologyreview.com/s/428145/the-great-german-energy-experiment/> - Nazva z ekranu. – mova anhl [in Germany].
3. Zaichenko, V. I. (2014). *Kurs lektzii z navchalnoi dystsypliny «Okhorona pratsi v haluzi»*. [Course of lectures on primary discipline «Protection of the work in region»]. Kharkiv.

4. Stan vyrobnychoho travmatyzmu u 2018 rotsi. (2019). [The state of occupational injuries in 2018].

5. Iatsun, O. M. (2019). *Kruhlyi funktsii universytetiv: suchasni vyklyky ta novi mozhlyvosti dlia Ukrainy» stil na temu «Misiia i Yednist №05 (221)*. [Kruhlyi funktsii universytetiv: suchasni vyklyky ta new mozhlyvosti dlia Ukrainy» style on the theme« Mission and Yednist №05 (221)]

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ВАЙНТРАУБ Марк Абрамович – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри теорії та методики професійної підготовки ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний

педагогічний університет імені Григорія Сковороди».

Наукові інтереси: охорона праці в системі педагогічної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

VAINTRAUB Mark Abramovich – Doctor of Pedagogy (DSc), Professor Professor of the Department of Theory and Methods of Vocational Training Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda.

Circle of scientific interests: labor protection in the system of pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2020 р.

УДК 378.015

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-23-30

ГАЛЕТА Ярослав Володимирович –

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0484-529X> e-mail: yaroslavhaleta@ukr.net

ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Пошуки шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, що ведуться нині, характеризуються посиленням уваги до розвитку індивідуальності студентів, розширенню сфери їх професійного мислення і творчості. Актуальність проблеми також зумовлена об'єктивною необхідністю у професійному становленні студентської молоді. На сьогодні в психолого-педагогічних дослідженнях недостатньо висвітлена проблема впливу взаємодії учасників освітнього процесу на становлення їхньої соціальної зрілості, а також не встановлена залежність рівня соціальної зрілості студента від характеру взаємодії в системі стосунків «викладач – студенти».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Глибинним представленням феномену соціальної зрілості ми зобов'язані дослідженням психологів: К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, Л. Божович, Д. Леонтєв, М. Покрасс та ін.

Вивченням соціальної зрілості особистості у контексті підготовки майбутнього педагога займалися О. Андрієнко, Я. Галета, О. Ганжа, М. Ємельянова,

О. Каменєва, М. Лебедик, В. Радул, О. Солдатченко, О. Темрук та ін.

Сутність педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу, психолого-педагогічні основи співпраці викладача і студента, окремі питання забезпечення педагогічної підтримки студента у процесі його професійного становлення, особливості управління процесом професійної підготовки майбутнього фахівця у ЗВО через забезпечення взаємодії викладача і студента розглядалися у працях вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів на рівні теоретичних узагальнень чи були предметом конкретних експериментальних досліджень таких учених як І. Бех, М. Шимін (питання педагогічної етики взаємодії викладачів та студентів); І. Зязюн, О. Касьянова, С. Максименко (взаємодія викладача і студента як умова успішності навчально-виховного процесу); Б. Братусь, П. Блонський, А. Брушлинський, О. Волкова, В. Занков, С. Рубінштейн (вивчення та характеристика суб'єкта педагогічної діяльності); А. Бодальов, М. Рибаківа, Ю. Кулюткін (питання взаємовідносин).

Мета статті – дослідити проблему розвитку соціальної зрілості майбутнього вчителя засобами діалогічної взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перехід від моносуб'єктного екстерналістського підходу до полісуб'єктного підходу виступає методологічною основою для формування нового педагогічного мислення, нової гуманістичної практики освітнього процесу у закладі вищої освіти.

Історично проблема конструктивності й деструктивності взаємодії у своєму генезисі розкривалася з різних позицій. Аналіз різних підходів до проблеми міжособистісної взаємодії дозволяє сформулювати висновок про те, що цей феномен розглядається в контексті таких категорій, як «відношення», «спілкування», «спільна діяльність» [4].

Проведене Є. Коротаєвою дослідження [8] проблем педагогіки взаємодії, дозволили їй стверджувати, що діалогічна взаємодія в освітній діяльності може бути представлена в такому ракурсі:

– конкретно-пізнавальна функція пов'язана з необхідністю в процесі спільних міркувань зрозуміти, усвідомити й розв'язати безпосередню навчальну, проблемну ситуацію;

– комунікативно-розвиваюча функція діалогу, у процесі якої виробляються навички спільної роботи в групі, діаді, а також усвідомлення логіки й послідовності міркувань;

– соціально-орієнтаційна функція діалогічної взаємодії, цілеспрямовано орієнтована на виховання цивільної позиції студента, на його самореалізацію й самоактуалізацію, адекватну соціальним потребам суспільства. Саме реалізація всіх названих функцій робить діалогічну взаємодію педагога й вихованця ефективним засобом навчання і виховання.

Враховуючи різні чинники, діалог на занятті може бути побудований як:

– діалог-імітація: орієнтований на питально-відповідну форму, де за викладачем закріплена роль ведучого;

– діалог-обговорення: передбачає спілкування умовно «рівних» суб'єктів в освітньому процесі;

– діалог-пізнання: що охоплює складні взаємозв'язки й пізнавальні відношення суб'єкта зі світом, з оточуючими людьми, із самим собою [8, с. 124].

Нами були реалізовані можливості діалогу-обговорення. Цей варіант діалогу реалізується найчастіше в таких формах навчання, як: дискусія, рольові ігри, тренінги, групова робота й т. д. Застосування їх дійсно активізує в студентів розумову діяльність, підвищує мотивацію до навчання. У діалозі-

обговоренні реалізується не лише навчально-пізнавальна, але комунікативно-розвиваюча функція навчального діалогу, оскільки в процесі роботи над безпосереднім навчальним завданням паралельно вирішується завдання формування сприятливого комунікативного середовища.

Важливо, щоб у процесі діалогу-обговорення відбувалася, за Г. Андреевою, «зміна самого типу стосунків, які склалися між учасниками комунікації. Нічого схожого не відбувається в «суто» інформативних процесах» [2, с. 85]. Саме це і забезпечує реалізацію соціально-орієнтаційної функції діалогічної взаємодії.

Для дискусії особливо важливим є проблемне формулювання заняття, інакше не буде самого предмета дискусії. Проте для даного розуміння дискусії є недостатнім визначення значущої проблеми – потрібно ще підібрати таке формулювання, щоб можна було «прийняти» або «не прийняти» його.

Подібні заняття допомагають формувати в учасників дискусії культуру діалогічної поведінки, що має надзвичайно важливе значення не лише в навчальній ситуації, але й за її межами. Надаючи коментарі про такі заняття, студенти відмічають: «Наші дискусії заряджають позитивними емоціями, дають гарний поштовх для роздумів», «Як багато чому ще належить вчитися: ми погано уміємо слухати один одного», «Ці заняття нагадують мені розумовий штурм, який не руйнує, а примушує зібратися, відчутти «смак життя», «Замислилася над багатьма питаннями; раніше мені здавалося, що педагогіка не має майже ніякого стосунку до справжнього життя», «Сперечатися потрібно вчитися. Хочу, щоб, нарешті, у мене почало виходити», «Це зовсім нові заняття. Ми наново дізнаємося про один одного, хоча провчилися разом вже кілька років» і тому подібне.

Важлива роль реалізації діалогізації педагогічної взаємодії належить вивченню педагогічних дисциплін на першому курсі, які моделюють освітній процес педагогічного закладу вищої освіти.

Протягом першого семестру на заняттях з першим курсом було організовано й проведено низку занять з використанням такої форми діалогу як дискусія. Перед проведенням цих занять, нами був розданий студентам підготовчий матеріал, на тему «Діалогові технології навчання». Була організована навчальна дискусія з проблеми «Як сучасному студенту стати сучасним педагогом», на якій в атмосфері доброзичливості й уваги до кожного

учасника піднімалося питання, яке зацікавить усіх першокурсників: «Як вчитися в університеті, щоб досягти успіхів не лише у навчальному закладі, але й після його закінчення – у процесі майбутньої професійної діяльності». Як форма організації дискусії був вибраний форум. Слід зазначити, що така форма організації й проведення дискусії була максимально зрозуміла й доступна студентам, оскільки нагадували знайоме для них спілкування в різних інтернет-форумах. Серед студентів були вибрані першокурсники, які представляють різні точки зору на сформульоване всією групою питання; кожному з них пропонувалося аргументувати власну позицію перед аудиторією, яка, у свою чергу, могла вступати до «обміну думками» з доповідачем, висловити свої аргументи «за» та аргументи «проти». Відзначимо, що проблеми навчання в педагогічному закладі вищої освіти й питання про роль і місце педагога в сучасному суспільстві усвідомлено розглядалися нами в єдності, оскільки формування позитивного ставлення до освітньої діяльності в педагогічному університеті, на нашу думку, має бути передумовою формування соціальної зрілості майбутнього педагога.

У процесі дослідження нами виявлені умови реалізації діалогу. Однією з них стало рефлексивне управління його проведенням, коли викладач не просто ставить перед собою цілі опанування студентами освітнім стандартом, але прагне до того, щоб ці цілі були внутрішньо ними прийнятні. Спираючись на безпосередню мотивацію діяльності студентів, ми розвивали в них здатність до самоаналізу й самооцінки, творчої самореалізації в професійній діяльності. До цього ж протягом діалогової взаємодії поступово відбувалося перетворення керівної ролі викладача і підлеглої позиції студента в особистісно рівноправні стосунки. Здійснюючи управління діалогом, використано такі прийоми: обмеження багатослівних учасників та активізація небагатослівних, розкриття, поглиблення конструктивних рішень, присікання дублюючих висловлювань, непродуктивних обговорень. Під впливом цих висловлювань частково видозмінювалася запланована схема аналізу й розв'язання професійної проблеми. Необхідною умовою успішності діалогу виступала також здатність викладача і студентів продумати і творчо варіювати «драматургію педагогічної ситуації»: трансформувати педагогічну ситуацію в просторі та часі, здійснюючи її перенесення в

нові умови, вводити додаткові дані, що розкривають нові, раніше невідомі стосунки. Ці прийоми давали новий імпульс діалогу, оскільки загострювали педагогічну ситуацію, змінювали представлення й висновки, що раніше склалися в процесі первинного аналізу. У результаті включення нового змісту до педагогічної ситуації в діалозі створювалася повторна невизначеність, яка вимагала активізації мислення, інтелектуальних зусиль. Специфічність і цінність діалогу полягає в тому, що він ніколи не може бути остаточно запрограмований, тому що будується «по-живому», проявляючись кожного разу неповторно. Свобода, оригінальність, імпровізація, що виникають при обговоренні єдиної проблеми, відсутність шаблонних оцінок, хрестоматійності суджень, поглядів, що декларують, – характерні риси продуктивного діалогу. Процесуальна незавершеність діалогу – явище унікальне, бо представляє для кожного реальність, що є неповторною і яка особистісно спостерігається й переживається. І якщо монологічні засоби і методи завжди суб'єктивно оцінні, то міжсуб'єктивні технології діалогу не припускають прямолінійної й однозначної оцінки, а творчо реалізуються за допомогою взаємної оцінки, взаємозалежності, взаємовпливу суб'єктів один на одного.

Технологія створення діалогу містила в собі такі етапи:

- виділення в професійній проблемі ціннісного компонента (фактів, ідей, життєвих проблем);
- трансформацію дедуктивно-описових тверджень у питально-відповідних, проблемних;
- побудова певної логічної системи питань;
- продумування оцінних питань з метою вироблення у студентів ціннісного відношення до професійної проблеми.

Дослідно-експериментальна робота з професійної підготовки студентів на базі діалогової взаємодії здійснювалася в системі всіх циклів дисциплін, включаючи педагогічну практику. Ми припускали, що процес підготовки майбутніх учителів протікатиме успішно, якщо цей процес будуватиметься як той, що відповідає логіці діалогічності мислення студентів; матиме місце варіативність дидактичних форм і взаємних позицій суб'єктів педагогічного діалогу; студенти включатимуться до проектування й конструювання різних форм взаємодії і в різних ситуаціях творчої

діяльності в процесі діалогу; здійснюватиметься диференційований підхід до оцінювання результатів, що відбивають просування кожного студента в опануванні державного освітнього стандарту. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі факультету педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка [5]. У межах дослідження були розроблені діалогові ситуації при навчанні студентів різним дисциплінам.

Підбір педагогічних ситуацій для психолого-педагогічного аналізу в діалозі відповідав таким вимогам: професійній змістовності, що враховує особливості діяльності майбутнього вчителя; проблемній, варіативній, неоднозначності вибору рішення. Діалог ми організували на лекціях, семінарах, практичних заняттях, консультаціях та ін. При цьому прагнули скоротити за часом вербальний діалог, використовуючи наочні засоби у вигляді схем, таблиць, опорних сигналів, презентації за допомогою медіатехніки й медіаресурсів.

Для побудови діалогічних ситуацій нами були запропоновано кілька моделей: модель діалогічної ситуації, спрямованої на глибоке засвоєння предмета, що вивчається; модель діалогічної ситуації, спрямованої на розвиток комунікативних навичок; модель діалогічної ситуації, спрямованої на знаходження міжпредметних зв'язків або на здійснення зв'язку між змістом навчального матеріалу і професійною діяльністю; модель діалогічної ситуації, спрямованої на розвиток творчих умінь.

Одній з головних форм організації навчальної роботи у закладі вищої освіти є лекція, якій необхідно надати характер діалогу. При вивченні предмета «Педагогіка» лекційний курс будувався на діалоговій основі. Наприклад, на лекції з теми «Методи виховання» вже на початковому етапі здійснювалося розгортання діалогу. Студентам пропонувалася література з проблем методів виховання, автори якої були і є представниками різних наукових шкіл. Виділялися конкретні моменти, які зв'язували різні підходи і точки зору в єдину педагогічну конструкцію, яка сприяє реалізації особистісно-діяльнісного підходу як принципу гуманізації процесу виховання і професійного самовизначення. Зверталася особлива увага на розвиток особистісних якостей студента під впливом системи методів педагогічної взаємодії, коли пріоритетними ставали суб'єкт-суб'єктні стосунки викладача та студента. Серед

особистісних якостей, спеціально підкреслювалося формування стійкого глибокого професійного інтересу на студентському етапі життя людини. Зачіпалося загальне поняття про педагогічну техніку і використання її в цілях підвищення ефективності професійної підготовки. Висновки за матеріалами лекції мали також діалоговий характер. Підкреслювалося, що знання різних підходів, класифікацій, точок зору дає можливість педагогові-практикові побачити те або те педагогічне явище під різними кутами зору; що не існує самого кращого, найдосконалішого методу; що розв'язати ті або ті педагогічні завдання можна лише в результаті поєднання різних методів, і в цьому випадку роль кожного методу є значущою і т. д. Така інформація включала студентів до діалогового механізму сприйняття й осмислення знань, що були здобуті. Аналогічно проводилися лекції й з інших дисциплін. Діалогічність діяльності студентів як спосіб їхньої підготовки тривала і на старших курсах у процесі вивчення спеціальних дисциплін.

Істотні й тісно пов'язані між собою характеристики лекції удвох – проблемність і діалогічність дозволяють (Н. Борисов, А. Соловійова) її використовувати як діалог між двома викладачами й студентами, а проблемний зміст лекції викликає потребу в діалозі як взаємодії, потреба визначити власну позицію й особистісне ставлення до матеріалу, що вивчається. Проблемний зміст вчить сумніватися й шукати. Така лекція містить у собі конфліктність, яка виявляється як у несподіваній формі проведення, так і в структурі подачі матеріалу, який повинен будуватися на зіткненні протилежних точок зору, на поєднанні теорії і практики. Проблемний матеріал лекції удвох, наприклад, з теми «Виховання особистості в колективі» вимагає розподілу функцій лекторів на «доповідача» й «опонента», які «відстоюють» протилежні точки зору і які адресують студентам такі питання:

1. Колектив та особистість, колективізм й індивідуалізм – рівноцінні цінності в педагогіці?

2. З якими аргументами тих, хто розвивав і реалізовував ідею виховання особистості в колективі й через колектив (Я. Коменський, І. Песталоцці, С. Шацький, А. Макаренко, А. Куракін, Л. Новікова, Л. Лутошкін та ін.), і тих, хто заперечує цю ідею як «жахливе породження тоталітарної системи» (М. Бердяєв, В. Чукавін) або вважає, що «впровадження теорії колективного виховання призводить до

нівелювання особистості» (В. Безрукова, І. Подласий), ви згодні та які аргументи можете навести на захист своєї думки?

3. Розвиток творчої індивідуальності кожного члена колективу: чи досягне таке завдання?

4. Як співвідносяться в педагогіці принцип виховання особистості в колективі й принцип індивідуального підходу до навчання, особистісно-діяльнісний і суб'єктно-діяльнісний підходи?

5. Чи сумісні індивідуальний соціальний досвід і ставлення особистості до дії колективу?

Продуктивна в розвитку соціальної зрілості студентів – майбутніх учителів технологія майстерень, розроблена учасниками руху GFEN («Нова освіта», Поль Ланжевен, Анрі Валлон, Жан Піаже). Основні ідеї цієї технології відповідають суті принципів діалогізації й персоналізації освіти:

1) усі здатні;

2) знання однієї особи мають бути збагачені знаннями інших, потрібний постійний діалог з автором, педагогом, друзями, собою;

3) навчання проходить в атмосфері відкритості й повної рівності осіб, де кожен має право на помилку, де шануються незнання і невдачі.

Майстерню як форму організації професійної освіти відрізняють вільно-пошукова позиція учасника у виконанні завдання; рівність ведучого та учасників майстерні як рівність інтелектуального потенціалу; широта й невизначеність завдань (кожен просувається до істини своїм шляхом); відсутність оцінки дії студента, що позбавляє учасників від страху помилки; позиція викладача спрямована на те, щоб дати можливість учасникам виразити себе (викладач-майстер висловлює свою думку лише в разі потреби, демонструє спокій і зацікавленість в успіху); індивідуальний успіх – це успіх усіх учасників майстерні.

Соціальна зрілість у студентів педагогічних спеціальностей може бути сформована засобами педагогічних майстерень за такими підставами:

1. Цілі майстерень надають кожному студентові можливість спроектувати власні стратегії й тактики в досягненні досліджуваного об'єкта або завдання шляхом відкриття їхніх нових сторін, інших функціональних особливостей і прихованого потенціалу.

2. Майстерні допомагають самобудівництву, звільняють емоції і трансформують

їхній негативний потенціал через власний дозвіл «бути креативним» і реалізувати свою індивідуальність.

3. Педагогічні майстерні – це унікальна мова досягнення себе й навколишнього світу, універсальний інтегрований спосіб розвитку. Майстерні сприяють формуванню, коригуванню досвіду й порівнянню його глибини й рівня з доступною інформаційною базою.

4. Центральне місце в педагогічних майстернях належить особистості, яка вільно і відповідально приймає рішення, рефлексивно сприймає себе у світі, володіє самоактуалізацією та саморегуляцією, пізнає, знаходить сенси, створює цілісний образ світу і формує стосунки з ним. Важливою і вирішальною умовою в майстернях є «проживання» особистої ситуації несподіванки. Цей стан, здатний ініціювати миттєве усвідомлення об'ємності й багатоплановості в досягненні ситуації або об'єкта: інша постановка питання, бачення завдання, інший ракурс об'єкта дослідження, якісно й кількісно інші дії в пошуковій діяльності в обставинах, що склалися і т. д.

5. Цінність діяльності в педагогічних майстернях полягає в можливості отримати досвід зміни результатів, заданих певною метою. У майстернях цілі розширюються і варіюються, руйнуються в процесі індивідуальної діяльності.

Проведення майстерні включає кілька етапів:

1) актуалізація знань кожного з цього питання;

2) робота в парах і взаємообмін знаннями;

3) коригування знань у діалозі з іншою парою, тобто робота в четвірках;

4) загальне обговорення точок зору всіх груп – четвірок, зіставлення різних думок;

5) робота з науковою літературою, підручником, запропонованими текстами;

6) етап соціалізації.

На майстерні студенти вигадують текст, обирають самостійно форму викладу, представлення його: лист учителеві або однокурсникам, рецензія, анотація, виступ. Листи в межах ідеї майстерень, розвиваючи письмову й усну мову, сприяють формуванню універсальних навичок, створюють можливість для самовираження, вчать краще розуміти себе й інших, дозволяють розкріпачити інтелектуальні і творчі сили.

Схематично діалогічну діяльність у педагогічних майстернях представляємо таким чином (рис. 1).

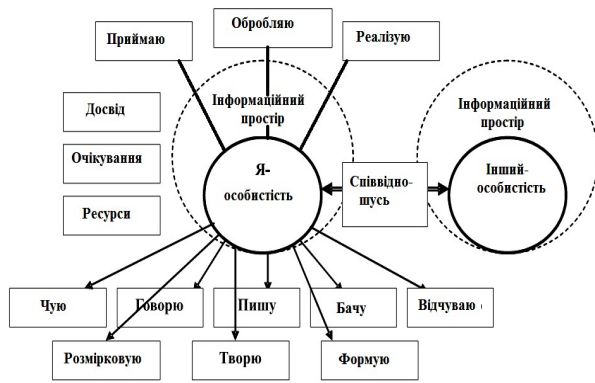


Рис. 1. Схема діалогічної діяльності в педагогічних майстернях.

Організація взаємодії в педагогічних майстернях спрямована на актуалізацію системи внутрішніх особистісних ресурсів, реалізація яких є однією з умов успішності процесу формування соціальної зрілості майбутнього вчителя.

На майстернях побудови знань студенти послідовно виконують завдання, що передують відкриттю нового знання.

Наприклад, при вивченні питання «Портфоліо як засіб оцінювання навчальних досягнень школярів» студенти послідовно виконують такі завдання: «Що означає слово «портфоліо» в перекладі з італійської?», «Які типи портфоліо вам відомі?», «Про які досягнення учня можна судити завдяки портфоліо?», «Що дозволяє побачити вчителю й учневі портфоліо як своєрідний звіт щодо процесу навчання?», «Розв'язання яких завдань в навчанні школярів стає можливим завдяки портфоліо?», «У чому полягає основний сенс портфоліо?», «Які функції виконує портфоліо?», «Які переваги і недоліки портфоліо?».

Тема «Зміст освіти» припускає виконання таких завдань: «Що розуміється під «змістом освіти»?», «Охарактеризуйте основні теорії змісту освіти», «Які критерії відбору змісту освіти?», «Які основні компоненти змісту освіти згідно теорії В. Краєвського та І. Лернера?», «Охарактеризуйте стандартизацію як одну із сучасних тенденцій розвитку змісту освіти», «Назвіть основні вимоги до підручників, навчальної літератури, навчальних програм».

Нині провідною технологією в передових центрах навчання світу є гра. Теорія гри як виду людської діяльності розроблена досить детально і всебічно філософами, психологами, етнографами, культурологами, педагогами. Застосування ділових ігор сприяє розвитку творчого мислення, формуванню практичних умінь і

навичок, стимулюванню уваги, підвищенню інтересу до занять, активізації сприйняття навчального матеріалу. Ділова гра – це в певному значенні репетиція педагогічної діяльності майбутнього учителя [3]. Студент, виконуючи роль, наприклад, директора школи, освоює його посадові обов'язки і функції, вчиться взаємодіяти з його заступниками, учителями, школярами, батьками. Так, вивчення однієї з педагогічних дисциплін «Вступ до спеціальності», яка відкриває увесь цикл психолого-педагогічних дисциплін і логічно пов'язана з основними теоретичними курсами педагогіки, психології, а також з педагогічною практикою, починається з проведення ділової гри «Образ успішного вчителя». Метою цієї форми роботи стало виявлення проблем підготовки вчителя і проведення рефлексії наявних у студентів особистісних якостей, що допомагають освоїти цю професію. Експертну оцінку роботи студентів здійснювали вчителі-супервайзери.

Студенти створили кілька команд, кожна з яких придумала собі назву і педагогічне кредо.

Гра проходила в кілька етапів:

- ранжування якостей успішного вчителя;
- виявлення і ранжування якостей, неприйнятних для сучасного вчителя;
- ранжування якостей ідеального учня;
- виконання завдання, що передбачає володіння студентами технологією «тайм-менеджмента» – ефективно розподілити позаурочний час конкретного дня при умові необхідності для вчителя організувати декілька важливих справ, пов'язаних з різними суб'єктами освітнього процесу і представниками ЗМІ;
- розв'язання кейса;
- художнє зображення образу успішного вчителя.

На кожному з етапів усі групи представляли свою точку зору на розв'язання проблеми і коментували результати своєї роботи. Спільна діяльність студентів з виконанням завдань під час цієї ділової гри стала для них тренінгом рефлексії, розуміння і прийняття специфіки партнерів з діалогу, їхніх інтересів, позицій, діяльності, уміння вести діалог для узгодження інтересів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Підсумовуючи, зазначимо, що діалог як метод навчання має потужні можливості, без суттєвих трансформацій форм організації освітнього процесу вплинути на активність, сприяти розвитку відповідальності студента, загалом

розвивати їх соціальну зрілість, про що експериментально підтверджено в нашій дослідній роботі [5].

Проведене дослідження не вичерпує всіх теоретичних та практичних аспектів розглянутої проблеми. Предметом окремого наукового пошуку може бути кожна із запропонованих шляхів реалізації діалогу в освітньому процесі. Подальші наукові розвідки потребують розроблення методики вивчення соціальної зрілості особистості та визначення можливостей віртуалізації як нового шляху розвитку особистості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абакумова И. В. Новодидактика / И. В. Абакумова, П. Н. Ермаков, В. Т. Фоменко. – М. : Кредо, 2013. – Кн. 4 : Структурная дидактика как направление современной педагогики. 152 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-прес, 1996. 363 с.
3. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М. : Логос, 2009. 336 с.
4. Галета Я. В. Соціальна зрілість особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: монографія / Я. В. Галета. – Харків: Мачулін, 2018. 392 с.
5. Галета Я. В. Развитие социальной зрелости майбутнього вчителя в умовах оновлення інформаційної культури суспільства: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук : 13.00.04 - теория і методика професійної освіти / Галета Ярослав Володимирович ; Черкаський нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2018. 39 с.
6. Епрынцева Л. И. Развитие педагогического взаимодействия преподавателя и студентов в процессе изучения иностранного языка (на примере медицинского вуза): дис. .канд. пед. наук: 13.00.08 / Л. И. Епрынцева. Барнаул, 2002. 165 с.
7. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. 354 с.
8. Коротаева Е. В. Основы педагогики взаимодействия : теория и практика / Е. В. Коротаева. – Екатеринбург : Издательство УрГПУ, 2013. 203 с.

REFERENCES

1. Abakumova, I. V., Ermakov, P. N., Fomenko, V. T. (2013). *Novodidaktika: Strukturnaya didaktika kak napravlenie sovremennoy pedagogiki*. [Structural didactics as the direction of modern pedagogy]. Moskva.

2. Andreeva, G. M. (1996). *Sotsialnaya psikhologiya*. [Social Psychology]. Moskva.

3. Verbitskiy, A. A., Lariionova, O. G. (2009). *Lichnostnyy i kompetentnostnyy podhody v obrazovanii. Problemy integratsii*. [Personal and competency-based approaches to education. Integration problems]. Moskva.

4. Haleta, Ya. V. (2018). *Sotsialna zrilost osobystosti v umovakh onovlennia informatsiinoi kultury suspilstva*. [Social maturity of the individual in conditions of society information culture updating]. Kharkiv.

5. Haleta, Ya. V. (2018). *Rozvytok sotsialnoi zrilosti maibutnoho vchytelia v umovakh onovlennia informatsiinoi kultury suspilstva*. [Development of the future teacher social maturity in conditions of society information culture updating]. Cherkasy.

6. Epryintseva, L. I. (2002). *Razvitie pedagogicheskogo vzaimodeystviya prepodavatelya i studentov v protsesse izucheniya inostrannogo yazyka (na primere meditsinskogo vuza)*. [The development of pedagogical interaction between teacher and students in the process of learning a foreign language (for example in a medical university)]. Barnaul.

7. Zimnyaya, I. A. (1999). *Pedagogicheskaya psikhologiya*. [Pedagogical psychology]. Moskva.

8. Korotaeva, E. V. (2013). *Osnovy pedagogiki vzaimodeystviy : teoriya i praktika*. [The fundamentals of pedagogical interactions : theory and practice]. Ekaterinburg.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГАЛЕТА Ярослав Володимирович – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: феномен «соціальна зрілість»; проблема становлення особистості в умовах інформатизації суспільства.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

HALETA Yaroslav Volodymyrovych – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Pedagogics and Educational Management of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: the phenomenon of «social maturity»; problem of personality formation in the conditions of informatization of society.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2019 р.

УДК: 378.046-021.64:005.336.2]:616-074/.078(045)

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-30-34

ЗАБЛОЦЬКА Ольга Сергіївна –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
«Лабораторна діагностика» КВНЗ «Житомирський медичний інститут»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-08505754>,

e-mail: olgazabl55@gmail.com

НІКОЛАСВА Ірина Миколаївна –

кандидат педагогічних наук, асистент кафедри «Лабораторна діагностика»

КВНЗ «Житомирський медичний інститут»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9692-726X>,

e-mail: irinaniknik5@gmail.com

КОМПЕТЕНТНОСТІ Й РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ: ХІМІЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Затвердження сучасних стандартів вищої освіти зумовлює розроблення відповідних освітніх програм. Їх конструювання в контексті компетентнісного підходу, його студентоцентрованого аспекту (Student-centered approach/Learner-centered approach) [1], передбачає забезпечення формування у студентів системи компетентностей «в якості кінцевого результату навчання» [4, с. 67], відповідних кваліфікацій як офіційного «визнання результату формування у суб'єктів навчання компетенцій (компетентностей), визначених нормативними освітянськими документами для певної галузі діяльності» [3, с. 55], результатів навчання кожної з дисциплін. Із цією метою в освітніх програмах наводяться роз'яснення сутності всіх компетентностей і програмних результатів навчання, розкривається їх внутрішня класифікація щодо окремих навчальних дисциплін, зокрема – хімічних.

Зазначене є актуальним для розроблення освітньо-професійних програм підготовки фахівців за спеціальністю 224 «Технології медичної діагностики та лікування», спеціалізацією «Лабораторна діагностика» першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з метою упровадження в освітній процес нового стандарту вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «компетентність» трактовано в Законі України «Про вищу освіту» як: «динамічну комбінацію знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти» (стаття 1.13).

У сучасних освітянських документах і

довідниковій літературі класифіковано такі види компетентностей фахівців: інтегральну, загальні та спеціальні (фахові, предметні) [5; 7; 8].

«Інтегральна компетентність» трактується як «узагальнений опис кваліфікаційного рівня, який виражає основні компетентнісні характеристики рівня щодо навчання та/або професійної діяльності» [8, с. 4].

«Загальні компетентності» визначаються як такі, що «формується у здобувача вищої освіти в процесі навчання за даною освітньою програмою, але мають універсальний характер і можуть бути перенесені із контексту однієї освітньої програми в іншу» [5, с. 24].

За означеннями освітянських документів, «спеціальні компетентності» «залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю» [7, с. 4].

«Програмні результати навчання» тлумачать як «формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання» [7, с. 7]; «рівень компетентностей, якого досяг студент, перевірений оцінюванням» [6, с. 20].

Перелік компетентностей і програмних результатів навчання бакалаврів технології медичної діагностики та лікування наведено у новому стандарті вищої освіти. Існує потреба в розробленні нових освітньо-професійних програм, які визначили б місце навчальних дисциплін, зокрема – хімічних, у системі формування загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання означеної категорії фахівців. Аналіз останніх публікацій свідчить про відсутність таких розробок.

Мета статті – висвітлення хімічних аспектів загальних і спеціальних компетентностей й результатів навчання хімічних

дисциплін бакалаврів технології медичної діагностики та лікування, можливостей використання отриманих результатів дослідження для розроблення нових освітньо-професійних програм і навчальних програм у визначеному напрямі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Хімічну складову підготовки бакалаврів технології медичної діагностики та лікування нині забезпечують дві навчальні дисципліни – «Медична хімія» та «Аналітична хімія». Однак, чинні навчальні програми означених дисциплін не орієнтують учасників освітнього процесу на формування хімічних компетентностей і результатів навчання студентів у контексті відповідних освітніх програм та нового стандарту вищої освіти.

Для визначення хімічних аспектів загальних і спеціальних компетентностей й результатів навчання бакалаврів технології медичної діагностики та лікування вдалося до аналізу змісту нового стандарту вищої освіти досліджуваної категорії фахівців.

Було встановлено, що серед загальних і спеціальних компетентностей у визначеному напрямі пріоритетними є такі:

I. Загальні компетентності:

«ЗК04. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу».

«ЗК06. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях».

«ЗК08. Навики здійснення безпечної діяльності».

«ЗК09. Здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел».

II. Спеціальні компетентності:

«СК01. Здатність здійснювати безпечну професійну практичну діяльність згідно з протоколами, рекомендаціями щодо безпеки та діючим законодавством».

«СК04. Здатність застосувати сучасні методи та технології дослідження тканин та зразків різного походження у лабораторіях різного профілю та розуміння принципів дії цих методів».

«СК07. Здатність застосовувати навички критичного мислення для конструктивного розв’язання проблем».

«СК08. Здатність застосовувати навички наукового дослідження для аналізу, оцінювання або розв’язання проблем».

«СК014. Готовність виконувати точно та якісно дослідження, удосконалювати методики їх проведення та навчати інших» [13, с. 8].

Визначені компетентності конкретизовано у нашому дослідженні в таких *хімічних компетентностях*:

ХК01. Здатність застосовувати навички критичного мислення для встановлення залежності між складом, будовою, властивостями хімічних сполук та їх медико-біологічним значенням; причин та наслідків фізико-хімічних процесів, що відбуваються у біологічних рідинах людини.

ХК02. Здатність застосовувати аналітичні методи дослідження, хімічне обладнання, посуд і реактиви.

ХК03. Здатність аналізувати якісний і кількісний склад хімічних сполук із застосуванням відповідних методик.

ХК04. Здатність здійснювати безпечну діяльність у хімічній лабораторії.

ХК05. Здатність до самостійного аналізу сучасної професійно-значущої наукової інформації з хімії, проведення пошукових досліджень хімічного складу біологічних рідин людини, об’єктів довкілля та харчових продуктів, презентації результатів цієї роботи у різних формах (рефератів, доповідей, публікацій у наукових виданнях).

Співвідношення між пріоритетними групами компетентностей розкрито на рис. 1:

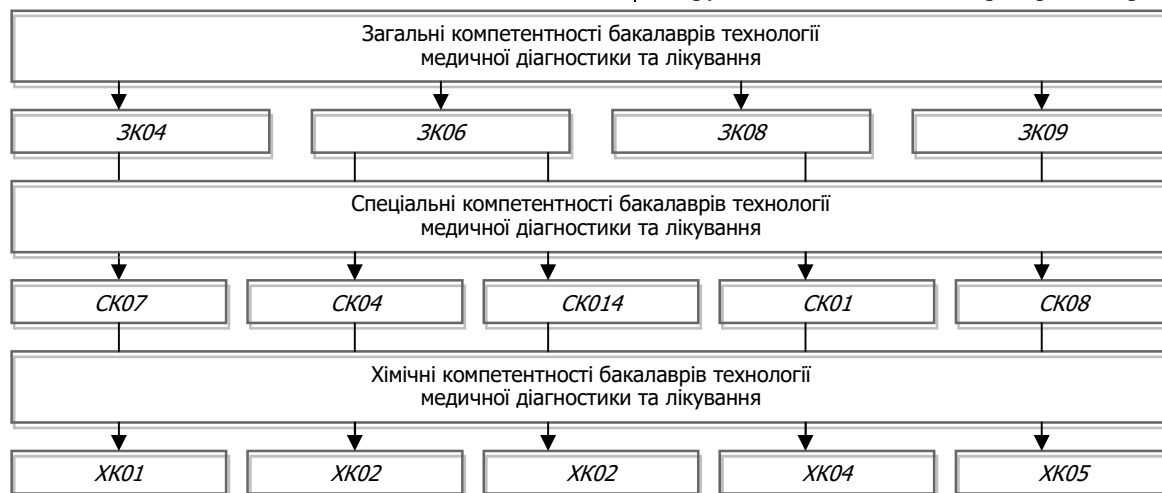


Рис. 1. Ієрархія компетентностей у хімічній складовій підготовки бакалаврів технології медичної діагностики та лікування

Таблиця 1

Співвідношення програмних результатів навчання та результатів навчання хімічних дисциплін

ПРН	Зміст результатів навчання хімічних дисциплін (РНХД)
ПРН 1	РНХД 1. Знання, розуміння. Студент/студентка розуміє: <ul style="list-style-type: none"> • сутність професійно-орієнтованих хімічних понять; • методик проведення хімічних досліджень; • роботи з лабораторним обладнанням; • правил техніки безпеки в хімічній лабораторії
	РНХД 2. Застосування знань. Студент/студентка здійснює математичні обчислення, пов'язані з виготовленням розчинів (реактивів)
	РНХД 3. Застосування знань. Студент / студентка готує розчини
	РНХД 4. Застосування знань. Студент/студентка оснащує робоче місце лабораторним обладнанням, реактивами, засобами особистої безпеки, відповідно до методики проведення хімічного дослідження
ПРН 2	РНХД 5. Аналіз. Студент/студентка знаходить взаємозв'язки між складом, будовою, властивостями хімічних речовин та їх медико-біологічним значенням
	РНХД 6. Застосування знань. Студент/студентка застосовує аналітичні методи дослідження, хімічне обладнання, посуд, реактиви
	РНХД 7. Застосування знань, синтез. Студент/студентка будує графіки залежності між показниками, які досліджуються в хімічному експерименті, вміє працювати з ними
	РНХД 8. Застосування знань. Студент/студентка здійснює математичні обчислення кількісного складу речовин та їх сумішей
	РНХД 9. Аналіз, синтез, оцінювання. Студент/студентка узагальнює результати проведеного хімічного експерименту у вигляді висновків щодо складу речовин та їх сумішей
	РНХД 10. Застосування знань. Студент/студентка дотримується правил техніки безпеки під час роботи в хімічній лабораторії
ПРН 3	РНХД 11. Аналіз, синтез, оцінювання. Студент/студентка здійснює пошукові дослідження хімічного складу речовин та їх сумішей
	РНХД 12. Аналіз, синтез. Студент/студентка опрацьовує, систематизує і презентує інформацію з хімії з використанням сучасних комп'ютерних та інформаційних технологій

На основі аналізу нового стандарту визначили програмні результати навчання з хімічною складовою означеної категорії фахівців:

«ПРН 1. Проводити підготовку оснащення робочого місця та особисту підготовку до проведення лабораторних досліджень, з дотриманням норм безпеки та персонального захисту, забезпечувати підготовку до дослідження зразків різного походження та їх зберігання».

«ПРН 2. Визначати якісний та кількісний склад речовин та їх сумішей».

«ПРН 3. Застосовувати сучасні комп'ютерні та інформаційні технології».

Означені програмні результати навчання конкретизували у формі результатів навчання хімічних дисциплін. У процесі формулювання останніх зважали на такі міжнародні вимоги, як: конкретність, об'єктивність, досяжність, корисність, відповідність до кваліфікаційних вимог, вимірюваність. Визначені результати навчання хімічних дисциплін класифікували за таксономією Б. Блума [2, с. 18] (табл. 1):

В освітніх програмах визначені компетентності фахівців повинні корелюватися з результатами навчання кожної з дисциплін [7; 8].

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, у результаті проведеного аналізу змісту нового стандарту вищої освіти бакалаврів технології медичної діагностики та лікування було визначено хімічну складову загальних і спеціальних компетентностей, а також програмних результатів навчання означеної категорії фахівців. Це дало можливість сформулювати зміст хімічних компетентностей студентів і результатів навчання хімічних дисциплін. Отримані результати дослідження будуть корисними для розроблення нових освітньо-професійних програм і навчальних програм у визначеному напрямі.

У подальшому планується обґрунтувати методичні підходи до формування й оцінювання результатів навчання хімічних дисциплін у студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Barnes V. Five Steps To Create A Progressive, Student-Centered Classroom. – 2013. URL: <http://inservice.ascd.org/five-steps-to-create-a-progressive-student-centered-classroom>.

2. Bloom B.S., Engelhart M.D., Furst E.J., Hill W.H., Krathwohl D.R. Taxonomy of Educational Objectives: the classification of education goals / ed. B. S. Bloom. – Ann Arbor, Michigan: Edwards Bros. – 1956. 111 p.

3. Заблоцька О. С. Компетентність, кваліфікація, компетенція як ключові категорії компетентнісної парадигми вищої освіти / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 2008. – Випуск № 39. С. 52–56.

4. Заблоцька О. С. Компетентнісний підхід як освітня інновація: порівняльний аналіз / О. С. Заблоцька // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 2008. – випуск № 40. С. 63–68.

5. Захарченко В. М., Калашнікова С. А., Луговий В. І., Ставицький А. В., Рашкевич Ю. М., Таланова Ж. В. Національний освітній глосарій: вища освіта. 2-е вид., перероб. і доп. / за ред. В. Г. Кременя. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

6. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система: довідник користувача [переклад з англійської Ю. М. Рашкевич та Ж.В. Таланова]. 2-ге вид. Львів: Вид-во Львів. Політехніки, 2015. 106 с.

7. Ковтунець В., Луговий В., Калашнікова С., Курбатов С., Таланова Ж. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти в рамках проекту Європейського Союзу «Національний Темпус-офіс в Україні». – 2016. URL: <http://www.sau.kiev.ua/docs/20161220/recomendations.doc>.

8. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти, схвалено сектором вищої освіти Науково-методичної Ради Міністерства освіти і науки України (протокол від 29.03.2016 № 3), 2016. URL: <http://lawfaculty.chnu.edu.ua/wp-content/uploads/2016/11/07-metod-rekomendacziyi.pdf>.

REFERENCES

1. Barnes, V. (2013). *P'yat' krokiv dlya stvorennya prohresyvnogo klasu, oriyentovanoho na uchniv*. [Five Steps To Create A Progressive, Student-Centered Classroom].

2. Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst E.J., Hill, W.H. and Krathwohl, D.R. (1956). *Taksonomiya navchal'nykh tsiley: klasyfikatsiya tsiley osvity*. [Taxonomy of Educational Objectives: the classification of education goals]. Michigan.

3. Zablotska, O. S. (2008). *Kompetentnist, kvalifikatsiya, komhetentsiya yak klyuchovi kategoriyi kompetentnisnoyi paradigmi vishchoyi osviti*. [Competence, qualification, competency as key categories of competence-based paradigm of the higher education].

4. Zablotska, O. S. (2008). *Kompetentnistniy pidhid yak osvitnya innovatsiya: porivnyalniy analiz*. [Competence-based approach as educational innovation: the comparative analysis].

5. Zaharchenko, V. M., Kalashnikova, S. A., Lugoviy, V. I., Stavitskiy, A. V., Rashkevich, Yu. M., Talanova, Zh. V. (2014). *Natsionalniy osvitniy glosariy: vishcha osvita*. [National educational glossary: higher education]. Kyiv.

6. *Yevropeyska kreditna transforno-nakopichivalna sistema: dovidnik koristuvacha*. (2015). [European credit transfer and accumulation system: user's manual]. Lviv.

7. Kovtunets, V., Lugoniy, V., Kalashnikova, S., Kurbatov, S. and Talanova Zh. (2016). *Metodichni rekomendarsiyi shodo rozroblennya standartiv vishchoyi osviti v ramkah proektu Yevropeyskogo Soyuzu «Natsionalniy Tempus-ofis v Ukraini»*. [Methodological recommendations for higher educational standards elaboration in the frameworks of European Union Project «National Tempus-Office in Ukraine»].

8. *Metodichni rekomendarsiyi shodo rozroblennya standartiv vishchoyi osviti, shvaleno sektorom vishchoyi osviti Naukovo-metodichnoyi Radi Ministerstva osviti i nauki Ukraini (protokol vid 29.03.2016 № 3)*. (2016). [Methodological recommendations for higher educational standards elaboration].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗАБЛОЦЬКА Ольга Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри «Лабораторна діагностика» Комунального вищого навчального закладу «Житомирський медичний інститут».

Наукові інтереси: методика навчання хімії у вищій школі.

НИКОЛАЄВА Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, асистент кафедри «Лабораторна діагностика» Комунального вищого навчального закладу «Житомирський медичний інститут».

Наукові інтереси: методика навчання хімії у вищій школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZABLOTSKA Olga Serghiivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, the head of the Chair of Laboratory Diagnostics in communal higher educational institution «Zhytomyr medical institute» attached to Zhytomyr regional council.

Circle of scientific interests: methods of teaching chemistry in higher educational institutions.

NIKOLAEVA Iryna Mykolaivna – Candidate of pedagogical sciences, an assistant at the Chair of Laboratory Diagnostics of Communal higher educational institution «Zhytomyr medical institute» of Zhytomyr regional council.

Circle of scientific interests: methods of teaching chemistry in higher educational institutions.

Стаття надійшла до редакції 18.12.2019 р.

УДК 378.37.06.81`24

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-34-38

КОЛБІНА Тетяна Василівна –

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації

Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5296-5985>

e-mail: Tetiana.Kolbina@hneu.net

МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На початку ХХІ ст. глобалізація й інтернаціоналізація є основними об'єктивними факторами розвитку людства, які впливають і на сферу освіти. Прагнення країн до конкурентоздатності вищої освіти зумовлено їх орієнтацією на побудову «економіки знань». У нових соціокультурних умовах Україна стоїть перед викликом адаптації підготовки фахівців до сучасних вимог на ринку праці, що передбачає інтеграцію міжнародних стандартів освіти, які забезпечать формування здатності майбутніх фахівців до інноваційної професійної діяльності, зокрема і в міжкультурному середовищі.

У зв'язку з цими процесами особливого значення для студентів, науковців, викладачів університетів набуває міжкультурна компетентність (далі – МК), яка ґрунтується на знаннях іноземної мови, комунікативних уміннях, обізнаності щодо особливостей інших культур та спілкування з їхніми представниками, а також психологічній готовності до налагодження взаємодії на діалогічних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування МК розглянуто в роботах вітчизняних та зарубіжних учених (А. Вежбицької, Н. Гальської, Т. Грушевицької, Д. Гудкова, П. Донця, Г. Єлізарової, О. Леонтович, Ю. Пасова, О. Садохіна, G. Auerheimer, L. Bredella, W. Delanoy, K.-Z. Flechsig, M. Friedenthal-Haase, M. Gemende, W. Gudykunst, E. Hall, G. Hofstede, Y. Kim, A. Knapp-Potthoff, M. Liedke, S. Sting, H. Triandis та інших). Разом з цим подальше дослідження проблеми формування актуалізовано сучасними умовами інтернаціоналізації вищої освіти, у зв'язку з необхідністю підготовки студентів і науковців до академічної мобільності у міжкультурному середовищі.

Метою статті є аналіз процесів інтернаціоналізації вищої освіти і питань формування МК у процесі вивчення

іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтернаціоналізація, що ґрунтується на процесах міжкультурної комунікації, не є новим феноменом в історії людства, адже міжнародні відносини завжди були пов'язані із зацікавленістю у взаємному обміні матеріальними і духовними цінностями. Інтернаціоналізація почала динамічно поширюватися також і на сферу освіти разом із заснуванням після другої світової війни таких міжнародних організацій, як ООН і ЮНЕСКО. Прагнення країн забезпечити конкурентоздатність своїх систем вищої освіти завдяки підвищенню їх якості створити умови для упровадження міжнародних стандартів навчання, а також зумовили появу інституцій, метою яких було сприяння інтернаціоналізації вищої освіти. Зокрема, було засновано такі організації: Європейська асоціація міжнародної освіти (EAIЕ) [4], Європейська асоціація якості вищої освіти (ENQA) [6], Міжнародна асоціація університетів (IAU) [5] та інші.

На необхідності розвитку академічної мобільності й інтернаціоналізації вищої освіти наголошувалось на конференції ректорів європейських університетів (Болонья, 1988 р.), де було прийнято Велику хартію університетів (Magna Charta Universitatum), у конвенції «Про визнання кваліфікацій у вищій освіті Європи» (Ліссабон, 1997 р.), низці комюніке (Прага, 2001 р.; Берлін, 2003 р.; Берген, 2005 р.; Лондон, 2007 р.; Лювен, 2009 р.; Бухарест, 2012 р.; Єреван, 2015 р.), Будапештсько-Віденьській декларації про створення Європейського простору вищої освіти у 2010 р. [2] та інших.

З метою реалізації та розширення академічної мобільності і забезпечення якості вищої освіти Україна долучилась до впровадження програми Erasmus Mundus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students), завдання якої полягає у підтримці проектів співпраці, партнерства, заходів і мобільності у сфері освіти, професійної підготовки, молоді та

спорту. Для забезпечення більшої прозорості в умовах розмаїття національних систем і галузей знань Європейським Акредитаційним Консорціумом (ЕСА, 2012–2015) [3] розроблено проєкт, в якому визначено вимоги до системи гарантій якості вищої освіти.

Таким чином, через створені організації, програми, проєкти ЕС проводить політику, орієнтовану на реалізацію принципів Болонського процесу, які мають забезпечити зближення систем вищої освіти країн-учасниць і таким чином сприяти підготовці молоді до життя, навчання і праці у багатомовному і мультикультурному світі.

У нормативних документах Болонського процесу визначено загальні умови розвитку академічної мобільності: адаптація навчальних курсів, упровадження механізмів міжнародного визнання дипломів, взаємне визнання результатів проміжних іспитів на основі використання європейської трансфертної системи кредитів (ECST) та інше [1].

Термін «академічна мобільність» в умовах інтернаціоналізації вищої освіти пов'язується із свободою пересування суб'єктів освітнього процесу в міжнародному просторі. Це передбачає певний період навчання в іншій країні, що потребує здатність до адаптації до її національно-культурних особливостей. Факти свідчать, що студенти, які пройшли навчання в інших країнах, легко долають національні стереотипи і упередження, мовні і культурні бар'єри під час спілкування з представниками різних країн.

Однією з основних умов участі студентів в академічній мобільності, навчання в закордонних університетах, ефективної участі в міжнародних освітніх і наукових проєктах є рівень володіння англійською мовою або іноземною мовою, на якому ведеться навчання або виконується проєкт, не нижче B2 відповідно до шкали рівнів володіння іноземною мовою Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. Як правило, це має бути підтверджено сертифікатами визнаних міжнародних іспитів (TOFEL, IELTS, DaF та інші).

З огляду на масштабну наукову співпрацю, яка здійснюється найчастіше англійською мовою, й те, що закордонні та українські університети з кожним роком все більше пропонують англійськомовні освітні програми, то йдеться про «англоїзацію» академічної сфери. Разом з цим учасникам академічної комунікації необхідно також володіти належним рівнем мови приймаючої

країни, що дає підстави наголошувати на важливості багатомовної компетентності. Згідно зі статистичними даними щодо пріоритетних мов навчання (станом на 2017 рік), за англійською слідує китайська, французька, італійська, японська, португальська, російська, іспанська, німецька).

Іноземна мова у міжкультурній взаємодії є найважливішим засобом мовленнєвої комунікації (письмової і усної) з представниками інших культур, гнучкість використання якої забезпечує налагодження контактів з партнерами, здійснення комунікації з ними, досягнення визначених цілей міжнародного співробітництва. Звісно, вивчення іноземної мови – тривалий і кропіткий процес. Але якщо мову розглядати не як об'єкт пізнання її лінгвістичних особливостей, а, насамперед, у прагматичному аспекті її використання у певній специфічно-предметній сфері, що зрозуміла фахівцям незалежно від національної культури, то доцільно її вивчати у ситуаціях академічної і професійної діяльності. Здатність вирішувати типові і проблемні завдання засобами іноземної мови передбачає вміння оперативного і гнучко обирати мовні форми й мовленнєві засоби відповідно до екстралінгвістичних факторів міжкультурної комунікації, конкретних партнерів, особливостей міжнародного контексту.

У будь-якій мові відбивається не тільки реальний світ, а й свідомість народу, його менталітет, національний характер, спосіб життя, традиції, звичаї, мораль, цінності, світосприйняття, тобто вся національна «картина світу». Завдяки вивченню іноземних мов людина долучається до іншої культури, тим самим розширює і збагачує свій соціокультурний досвід. Одночасно в процесі засвоєння іноземної мови людина порівнює її реалії з рідною культурою, що допомагає глибше осягати їх сутність. Тож у процесі вивчення іноземних мов відбувається не тільки усвідомлення факту різноманітності культур і їх взаємного впливу одна на одну, але й національна самоідентифікація людини.

Той, хто вивчає іноземні мови, усвідомлює існування культурно обумовлених відмінностей, які виявляються у побуті, виробництві, традиціях, системі соціальних норм та ціннісних орієнтацій, комунікативній поведінці її носіїв. У процесі вивчення іноземної мови відбувається пізнання реалій іншої культури, комунікативних і поведінкових особливостей її представників, ознайомлення із морально-

етичними принципами міжкультурної взаємодії, що сприяє формуванню міжкультурної компетентності майбутніх учасників академічної мобільності.

Для успішної міжнародної діяльності важливою є психологічна підготовка до міжкультурної комунікації, оскільки в ситуаціях взаємодії в іншій культурі може виникати особливий психоемоційний стан, пов'язаний з тим, що людям доводиться користуватися іноземною мовою, рівень володіння якою обмежує їхню дієздатність і не дозволяє повною мірою висловлювати свої думки, наміри, почуття тощо, а також повністю розуміти партнера по спілкуванню. В умовах міжкультурної комунікації люди також, зазвичай, не можуть дотримуватися звичної для своєї культури системи ціннісних орієнтирів та поведінки. Оскільки культурно-мовний код пов'язаний з менталітетом та національним характером його носія, то необхідність зміни кодів, що відбувається в процесі міжкультурної комунікації, спричиняє виникнення різних комунікативних «збоїв» і непорозумінь. Як наслідок у її учасників виникає особливий психологічний стан, що виявляється в їхній невпевненості, тривожності, перебуванні у стресовому стані тощо.

Психологічні ускладнення у ситуаціях міжкультурного контексту спричиняються не тільки невідповідністю культурних кодів і вербальних засобів спілкування, а й значною мірою такими екстралінгвістичними чинниками, як паузи у мовленні, його швидкість й гучність, міміка, жести, проксемика (дотримання певної фізичної дистанції у процесі спілкування), такесика (дотики та їх значення в різних країнах), соціальна дистанція комунікації у публічній сфері, одяг, запахи тощо.

Тож, у процесі вивчення іноземних мов важливо звертати увагу студентів на те, що на результат міжкультурної комунікації може суттєво впливати використання невербальних засобів, які необхідні для регулювання процесу комунікації, створення психологічного контакту між партнерами, вираження емоцій і реакцій людей на ситуацію. Майбутні фахівці мають усвідомити, що невербальна комунікація у міжкультурному контексті спричиняє більше проблем, ніж вербальна, оскільки люди часто не здогадуються, що існують суттєві розбіжності у значенні жестів, поз, поглядів, дій, рухів, дотиків, дистанції спілкування тощо. Для адекватної інтерпретації невербальних знаків їм необхідно знати не тільки їх значення в іншій культурі, а й

соціальні ситуації їх застосування.

Таким чином, поінформованість щодо культурних відмінностей, усвідомлене управління власним психоемоційним станом, а також навички адекватного реагування на існуючі розбіжності сприяють ефективному міжкультурному спілкуванню.

Проникнення у «світ» іншої культури у процесі вивчення іноземних мов є не тільки цілеспрямованим процесом здобуття знань, набуття відповідних умінь та навичок з міжкультурної комунікації має супроводжуватися вихованням особистісних якостей учасників академічної мобільності (відкритості до сприймання нового, емпатії, критичного переосмислення фактів своєї та іншомовної культур тощо). Це дозволить їм позбутися національних стереотипів і упереджень й унеможливить негативні психоемоційні реакції на іноземців та реалії чужої культури. Зазначені внутрішні зміни особистості й виникнення специфічних психологічних новоутворень дозволять студентам брати участь в академічній мобільності і у майбутньому успішно здійснювати свою професійну діяльність.

Сучасна мультикультурна епоха з характерними для неї глобалізаційними й інтеграційними процесами потребує нових форм соціальних відносин між представниками різних культур. Одним із пріоритетних завдань освіти є виховання міжкультурної толерантності, яка є основою соціальної взаємодії людей у вирішенні нагальних проблем людства.

Звісно, у міжкультурній комунікації фактор «інакшості» набуває особливого значення, оскільки відмінності виявляються у сферах матеріальної (побут, виробництво) і духовної культури (релігія, мораль, мистецтво, законодавство, звичаї, традиції тощо). Учасникам академічної мобільності необхідна толерантність до прояву всієї «палітри» культурних розбіжностей (зовнішність, одяг, прикраси, інтер'єр житла й офісу, їжа, життєвий ритм народу, комунікативний стиль та поведінка носіїв іншої культури тощо).

Міжкультурна толерантність вважається якістю моральної особистості, що характеризується терпимим ставленням до представників інших культур (поглядів, норм, традицій тощо), відкритістю до сприймання «Іншого», повагою до цінностей іншої культури, доброзичливим і тактовним ставленням до її носіїв, готовністю до взаєморозуміння та взаємодії, комунікативною активністю, спрямованою на реалізацію цих намірів. Сутність

толерантності складають загальнолюдські цінності, які дозволяють будувати ефективну академічну і професійну комунікацію.

Формування МК передбачає створення організаційних, психолого-педагогічних та дидактичних умов, визначальною серед яких – побудова у ЗВО педагогічної системи, в якій відбуватиметься відповідний педагогічний процес. Дидактичними засобами управління навчальною діяльністю студентів мають стати компоненти педагогічної системи (принципи, зміст, засоби, методи і форми спільної діяльності), зворотний зв'язок забезпечує її коригування й оптимізацію педагогічного процесу.

До організаційних умов у ВЗО, які сприяють формуванню МК, у першу чергу, належать запрошення закордонних лекторів, проходження студентами практики у міжнародних компаніях, залучення інформації про зарубіжний досвід у зміст фахових дисциплін, виконання спільних проєктів, проведення конференцій з міжнародною участю та інше.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Академічна мобільність є невід'ємною характеристикою сучасної вищої освіти. Про інтенсивність міжнародної комунікації свідчать активна мобільність студентів і викладачів, збільшення академічних обмінів між закладами вищої освіти, спільних наукових заходів та проєктів, досліджень та публікацій вчених університетів у світі.

Завдання розвитку інтернаціоналізації вищої освіти і академічної мобільності в Україні є особливо актуальним у зв'язку з реалізацією положень і принципів Болонського процесу, спрямованих на забезпечення якості вищої освіти, формування міжкультурної і професійної компетентності студентів.

В умовах інтернаціоналізації вищої освіти майбутні учасники академічної мобільності мають набути міжкультурну компетентність, що передбачає знання щодо особливостей іншої культури та її цінностей, специфіки процесу міжкультурної комунікації з представниками інших культур, уміння налагоджувати міжкультурну взаємодію на засадах толерантності до відмінностей комунікативної поведінки її учасників.

Високий рівень володіння іноземних мов, насамперед англійської як мови міжнародного спілкування, у контексті інтернаціоналізації вищої освіти забезпечує здобуття якісної освіти і подальшої самореалізації студентів і науково-

педагогічних працівників. Подальші дослідження доцільно спрямувати на визначення шляхів модернізації комунікативної підготовки студентів у закладах вищої освіти.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Болонский процес. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vnz.org.ua/bolonskyj-protses>
2. Будапештсько-Віденська Декларація «Про створення Європейського простору вищої освіти», 12 березня 2010 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://euroosvita.net>
3. Європейський Акредитаційний Консорціум (ECA). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ecahe.eu>
4. Європейська асоціація міжнародної освіти (EAIE). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: European Association for International Education <https://www.eaie.org>
5. Європейська асоціація університетів. The European Association of Universities (EUA). [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://euroosvita.net>

REFERENCES

1. *Bolonskyi protses*. [The Bologna Process].
2. *Budapeshtsko-Videnska Deklaratsiia*. «Pro stvorennia Yevropeiskoho prostoru vyshchoi osvity», 12 bereznia 2010 roku. [Budapest-Vienna Declaration «On the creation of a European Higher Education Area», 12 March 2010].
3. *Yevropeyskiy Akredytatsiyni Konsortsiium (ECA)*. [European Accreditation Consortium (ECA)].
4. *Yevropeiska asotsiatsiia mizhnarodnoi osvity*. [European Association for International Education].
5. *Yevropeiska asotsiatsiia universitetiv*. [The European Association of Universities (EUA)].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КОЛБІНА Тетяна Василівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця.

Наукові інтереси: якість вищої освіти, комунікативна підготовка студентів, міжкультурна компетентність, навчання іноземних мов.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KOLBINA Tetyana Vasylivna – is a Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of Foreign Languages and Intercultural Communication Department at S. Kuznets Kharkiv National University of Economics.

Circle of scientific interests: communicative preparation of students in higher educational institutions, formation of experience in intercultural communication of the future specialist.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2019 р.

УДК 37.378.

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-38-41

КУЧАЙ Тетяна Петрівна –

доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології,
Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3518-2767>
e-mail: tetyanna@ukr.net

СУЛИМА Ольга Іванівна –

заступник директора з навчально-виховної роботи
педагогічного коледжу Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8070-0386>
e-mail: osulym@ukr.net

ДЗЯМКО Вікторія Йосипівна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і психології
Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці II
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6627-2015>
e-mail: victoria.dzyamko@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Дотримання традицій у британському суспільстві пов'язується в першу чергу з історичною пам'яттю народу в усіх галузях суспільного життя, усвідомлюється як гарант інтеграції існуючих в країні етнічних спільнот у високорозвинену сучасну націю. Вивчення традицій, їхнього впливу на спосіб життя людей, сприйняття та розуміння довкілля привертає увагу дослідників багатьох країн світу [1].

Великої уваги заслуговує досвід Великої Британії у вихованні підростаючих поколінь. На сучасному етапі перед людством стоїть глобальна мета – визначити ієрархію проблем та пріоритетів виховання відповідно до загальнолюдських цінностей. Серед таких пріоритетів та проблем – виховання толерантного ставлення до інших рас, релігій, соціальних устроїв та культурних традицій; виховання високоморальних якостей особистості; виховання здатності співчувати та готовності допомагати іншим людям; виховання в ім'я миру.

Моральне виховання у британській педагогіці основа формування характеру. Людина повинна навчитися дисциплінувати свою волю і свій характер з метою творіння добра [2].

Мета статті – розглянути теоретичні засади морального виховання у Великій Британії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою морального виховання у Великій Британії займалися: О. Демченко, М. Євтух, Т. Зевченко, І. Карпенко, В. Кузнецова, Я. Полякова, І. Потапова, М. Стельмахович, М. Тадеєва,

Г. Фінчук, Т. Харченко, В. Червонецький, С. Червонецька, Г. Шевченко, Ж. Янковська тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. А. Стендфорд звертає увагу на надзвичайно розвинене у британців почуття турботи про домашніх тварин, яке набуває гіпертрофованого характеру. Це виявляється в тому, що англійці вважають справою честі, своїм моральним обов'язком створювати комфортні умови життя для них. Свійські тварини стають центром усіх турбот [1]

Традиції виховання моральних якостей в сучасній британській сім'ї свідчить, що природний чинник відіграє важливу роль. Він органічно вписується у спосіб життя британців, виявляється в ментальності, впливає на норми взаємовідносин у суспільстві та між членами родини, визначає моральні пріоритети і ціннісні орієнтації, що знаходять відображення у вихованні підростаючого покоління [1].

Ідеї народної педагогіки з питань сімейного виховання розвинув у своїх працях англійський педагог і мислитель Герберт Спенсер. Практика виховання дітей у сім'ї потребує глибоких знань батьками правил і методів фізичного, розумового і морального виховання.

Головним завданням сучасної сім'ї є виховання дітей, гідних старших поколінь. У британських родинах формуються і зберігаються народні виховні традиції. Сімейні традиції емоційно насичені, відбивають етнічні, культурні, релігійні особливості родини, професійну належність її членів. Традиції завжди ґрунтуються на якійсь ідеї, моделі, цінності, досвіді родини. За своєю виховною суттю традиції сім'ї

настільки різноманітні та багатофункціональні, відрізняються великим динамізмом, тому що вони швидко реагують на вимоги сучасного життя. Збагачення змісту традицій сприяє повноцінній організації життєдіяльності сім'ї забезпечує взаєморозуміння між батьками й дітьми. Передаючись із покоління в покоління, традиції адаптуються до сучасного життя. Традиції задають певний напрям поведінки дитини і є основним засобом трансляції соціально-культурних цінностей, норм сім'ї, встановлення її зв'язків з оточенням. Провідним фактором виховання є моральний клімат сім'ї. Родинне благополуччя визначається високим рівнем внутрішньосімейної моральності, духовності, задоволення емоційно-психологічних потреб. У хорошій сім'ї, де батько і мати живуть у злагоді, де панують стосунки взаємної поваги, перед дитиною розкривається все те, на чому стверджується її віра в людську красу, душевний спокій, рівновагу. Тому серед завдань сімейного виховання у британців чільне місце посідає створення атмосфери емоційної захищеності дитини, тепла, любові, умов для розвитку її почуттів і сприймань, самореалізації [3].

Велика Британія відома як країна з міцними традиціями сімейного життя, де турбота про молоде покоління та виховання в нього моральних якостей посідає пріоритетне місце. У британській родинній педагогіці прищепленню дітям моральних якостей традиційно приділяється велика увага. Особливо ретельно плекаються такі найбільш шановані в суспільстві риси національного характеру, як громадянськість, любов до рідної землі й Батьківщини в цілому, турботливе ставлення до тварин, дбайливий догляд за рослинами, природоцентризм, емпатійність, добродійність, ошадливість, працелюбність, прагматизм, діловитість, доброчесне відношення до сім'ї, респектабельність, повага до національних цінностей свого народу. Важливу роль у вихованні в британській сім'ї моральних якостей у молодого покоління відіграє релігія.

Переважає більшість британців сповідує християнство. Тому, незважаючи на існуючі конфесійні розбіжності (у Великій Британії, домінуючими є три християнські церковні організації: в Англії – це англіканська церква, головою якої є монарх; у Шотландії – пресвітеріанська церква, що управляється пресвітерами, обраними з мирян, і пастором; у Ірландії – католицька церква, підпорядкована Ватикану), християнські

чесноти і цінності, викладені у Святому Письмі, визнаються за основоположні. У країні діють й церковні організації, створені представниками інших конфесій. Релігійне виховання зростаючого покоління підтримується державою і передбачене Національним навчальним планом в усіх типах шкіл протягом всього терміну навчання. Таким чином, досягається принципова єдність у визначенні ціннісних орієнтацій в моральному вихованні дітей в сім'ї і школі та прищеплення їм вивірених історичною практикою попередніх поколінь людських якостей, які, інтеріоризуючись в індивідуальній свідомості, проявляються в культурі суспільних відносин, етичних нормах громадського життя.

Британські педагоги вважають, що опора на духовні цінності й ідеали, закладені в релігійних постулатах, сприяє моральному вихованню молодшої людини, для якої загальноприйняті норми і принципи набувають особистої значущості. У зв'язку з цим особлива увага приділяється дітям молодшого шкільного віку, які, в силу характерних для них змін у психічній організації, пов'язаних в першу чергу з усвідомленням власного «Я», потребують моральної підтримки й допомоги з боку дорослих. Це, насамперед, батьки й шкільні вчителі. Саме їхній авторитет і відповідальність за дитину в перехідний період її становлення відіграють провідну роль у формуванні моральних якостей. Релігія в даному випадку забезпечує духовний зв'язок між моральними ціннісними орієнтаціями, закладеними в сім'ї у дошкільний період, і які продовжують прищеплюватись вже на новому якісному рівні в шкільних умовах.

Британські педагоги вважають, що моральні якості молодшої особистості формуються не тільки й не стільки батьківськими повчаннями і напучуваннями, скільки способом життя самих батьків та їхнім ставленням до дітей [4].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. В умовах глобальної кризи сучасної цивілізації в Великій Британії ведуться інтенсивні пошуки інших шляхів виховання людської особистості, чітко окреслено і проблемі і перспективи зближення сім'ї і школи в рамках модернізації системи морального виховання і навчання.

Завдання педагогів Великої Британії – гуманізація навчального процесу. Британське суспільство вкрай стурбоване повсюдним зростанням бездуховності, жорстокості,

насилства. Це результат впливу багатьох чинників суспільного, культурного, психологічного порядку.

Традиційні основні моральні поняття добра і зла англійські школярі засвоюють в сім'ї. Істотний внесок в моральне виховання вносять церкви різних конфесій, які багато в чому формують базові моральні якості, вироблені людством.

Трансформація сім'ї і ослаблення її виховних функцій, зниження авторитету церкви серед молоді, а також істотні проблеми шкільного виховання, авторитарні педагогічні традиції спонукають англійських педагогів до пошуку більш ефективних шляхів морального виховання учнів.

Британське суспільство стурбоване множинними проблемами, пов'язаними з сім'єю, яка традиційно вважається початковою ланкою у формуванні моральних уявлень у дітей. Британці усвідомлюють, що для вирішення проблем сім'ї необхідно інтегрувати всі державні і громадські сили, оскільки сім'я повинна дати дитині основні підвалини сімейного життя, забезпечити його підготовку до неї.

У Великій Британії всі учасники виховного процесу, перш за все батьки, вчителі, громадські організації, громада, усвідомили необхідність тісної взаємної співпраці. Таке ставлення до проблеми дозволяє зробити висновок, що в Великій Британії моральне виховання є справою загальнонаціональної важливості. Відповідальність за здійснення процесу морального виховання дітей поділена між школою і сім'єю.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Червонецька С. С. (2012). Моральне виховання дітей у сім'ї засобами природи у Великій Британії: традиції і досвід. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. Вип. 2. 195–203.
2. Зевченко Т. М. Виховання у школах Великої Британії URL: http://www.library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/11/visnuk_13.pdf
3. Рисіна М. Ю., Сенчуріна В. І. Головні джерела сучасної англійської сімейної педагогіки URL: http://repository.sspu.sumy.ua/bitstream/123456789/7896/1/Rysina_Senchurina.pdf
4. Червонецька С. С. (2009) Виховання в сім'ї моральних якостей дітей молодшого шкільного віку засобами природи у Великій Британії: автореферат канд. пед. наук. 13.00.07. Луганськ, 20.

REFERENCES

1. Chervonets'ka, S. S. (2012). *Moral'ne vykhovannya ditey u sim'yi zasobamy pryrody u Velykiy Brytaniyi: tradytsiyi i dosvid*. [Moral upbringing of children in the family by nature in the UK: traditions and experience].
2. Zevchenko, T.M. *Vykhovannya u shkolakh Velykoyi Brytaniyi*. [Education in UK schools].
3. Rysina, M.YU., Senchurina, V.I. *Holovni dzherela suchasnoyi anhliys'koyi simeynoyi pedahohiky*. [The main sources of contemporary English family pedagogy].
4. Chervonets'ka, S. S. (2009). *Vykhovannya v sim'yi moral'nykh yakostey ditey molodshoho shkyl'noho viku zasobamy pryrody u Velykiy Brytaniyi*. [Education in the family of the moral qualities of young school children by nature means in the United Kingdom]. Luhansk.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЧАЙ Тетяна Петрівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту ім. Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: моральне виховання у Великій Британії.

СУЛИМ Ольга Іванівна – заступник директора з навчально-виховної роботи Педагогічного коледжу ЛНУ імені Івана Франка.

Наукові інтереси: моральне виховання у Великій Британії.

ДЗЯМКО Вікторія Йосипівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки і психології Закарпатського угорського інституту імені Ференца Ракоці ІІ.

Наукові інтереси: моральне виховання у Великій Британії.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KUCHAY Tetiana Petrivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor Department of Pedagogy and Psychology, Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: moral education in the Great Britain.

SULYM Olga Ivanivna – Deputy Director for Educational Work Pedagogical College Ivan Franko National University.

Circle of scientific interests: moral education in the Great Britain.

DZIAMKO Victoria Iosipivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Pedagogy and Psychology Ferenc Rakoczi II Transcarpathian Hungarian Institute.

Circle of scientific interests: moral education in the Great Britain.

Стаття надійшла до редакції 03.12.2019 р.

УДК 37 (091) «18/19»

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-41-44

ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна –

доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/000-0003-3740-2495>

e-mail: t.vladimirovna.75@ukr.net

СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА ПРО СТАВЛЕННЯ ДО МАЛОЇ ДИТИНИ (В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ ХІХ – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТ.)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Усі розвинені країни сучасного світу, до яких належить і Україна, внаслідок глобалізаційних процесів та особливостей історичного розвитку є полікультурними. Відповідно, формування особистості, соціокультурний та, водночас, етнокультурний досвід якої дозволяє їй успішно самоорієнтуватися і самовизначитися у полікультурному середовищі, є важливою педагогічною проблемою сьогодення. Одним із шляхів її реалізації є звернення до власного народно-педагогічного надбання минулих епох.

Народна педагогіка формувалась упродовж багатьох століть. Однак, її вивчення та письмова фіксація починається з розвитком етнографії. У ХІХ ст. поглиблюється інтерес європейських учених до історії виникнення та генези слов'янських народів, в етнографічній науці виникає їх поділ на східних, західних та південних. Східнослов'янську групу вчені репрезентують українцями, білорусами, росіянами.

Наголосимо, що народна педагогіка ХІХ – першої чверті ХХ ст. – це окрема галузь знань з чітко означеною метою виховання та засобами для її досягнення і водночас – частина життєдіяльності людського суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній історико-педагогічній науці лише частково звернено увагу на вивчення східнослов'янської педагогіки в дослідженнях етнографів.

З-поміж українських істориків педагогіки, об'єктом дослідження яких була народна педагогіка, виділяємо Є. Сявавко, яка у монографії «Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку» (1974) першою наголосила на важливості етнографічних джерел для вивчення історії народного виховання.

Досліджуючи народну педагогіку українців на основі етнографічних та фольклорних матеріалів, Н. Жмуд приділяє

увагу дитині як архетипу етнічної культури ХІХ – початку ХХ ст. (2003, 2008).

Спеціальним об'єктом дослідження став процес виховання дітей давніх східних слов'ян у монографії О. Радул «Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян (VI–XIII ст.)» (2013).

Окремі питання виховання дітей у східнослов'янських народів розглядаються в дисертаційних дослідженнях. У роботах українських учених І. Щербак «Діти в обрядах та віруваннях українців ХІХ – початку ХХ ст. (статевіковий аспект традиційної культури)» (2004), Н. Побірченко «Педагогічна й наукова просвітницька діяльність громад у контексті сучасного руху Наддніпрянської України (другої половини ХІХ – початку ХХ століття)» (2001); російської дослідниці Л. Юди «Этнопедагогические традиции воспитания на Украине во II половине XIX – начале XX веков» (1994); білоруського науковця С. Шабельцева «Семейное воспитание украинцев и белорусов (XIX – первая половина XX вв.)» (2005), вивчаються окремі аспекти народної педагогіки. У цих дослідженнях науковці частково звертаються до вивчення етнографічних джерел.

Науково-інформаційний пошук засвідчив, що цілісно та системно східнослов'янська педагогіка в дослідженнях етнографів (ХІХ – перша чверть ХХ ст.) у вітчизняній історико-педагогічній науці не вивчалась.

Мета статті – на основі аналізу етнографічних джерел ХІХ – першої чверті ХХ ст. охарактеризувати особливості ставлення до малої дитини у східнослов'янській педагогіці.

Виклад основного матеріалу дослідження. За свідченнями етнографів ХІХ – першої чверті ХХ ст. східнослов'янська дитина від народження до 7 років уважалась «малою дитиною». Роль та значення цієї статево-вікової групи залежали від того, за допомогою яких обрядово-

світоглядних явищ і символів східнослов'янська народна філософія сприймала, виявляла та легітимізувала життєвий шлях індивіда, його статеві та вікові відмінності тощо.

З першого дня народження на виховання та соціалізацію дитини впливала традиційна сільська сім'я, що проіснувала до 1920-х рр. Спосіб життя родини й особливості спілкування з малям були визначальними щодо формування в дитини перших навичок, від яких значною мірою залежала її майбутня поведінка.

Дітей у сім'ї з наймолодшого віку долучали до традицій. Найважливішими традиціями були: традиції духовно-морального виховання, моральної поведінки дітей і молоді; провідна роль родинних стосунків; повага до батьків і старших узагалі; батьківське благословення; знання своєї і членів роду; повага до традицій предків; суворість і вимогливість у сімейних взаєминах; особиста відповідальність кожного члена сім'ї за доручену йому справу; взаємодопомога та взаємовиручка; сумлінність, доброзичливість, скромність, слухняність; повага до праці та ін.

У XIX – першій чверті XX ст. родинні відносини відігравали роль солідарності й підтримки у важких ситуаціях, дисциплінарного впливу на особистість. Рідня брала активну участь у вихованні дітей. Для розуміння соціалізаційного осердя важливе значення мали виховальні приписи батьків (їх ставлення до народження дітей, хто має їх виховувати).

Основним джерелом існування східнослов'янської сім'ї була праця чоловіка. Жінка активно допомагала вести господарство, а також народжувала та годувала дітей. Функції продовження роду у народній педагогіці надавалося важливого значення. У східнослов'янських народів існувало переконання, що кожна сім'я повинна мати дітей [6].

Оскільки народження і виховання дітей розглядалися східнослов'янською педагогікою обов'язком кожної сім'ї, у системі ціннісно-педагогічних орієнтацій східнослов'янських народів XIX – першої чверті XX ст. помітне місце посідали заборона і грішність переривання вагітності. У східнослов'янській виховній традиції дітогубство було найстрашнішим гріхом. Тому в XIX – першій половині XX ст. жінки здебільшого не переривали вагітності, навіть якщо народження дитини було небажаним.

Народно-педагогічні норми визначали й контролювали поведінку вагітної жінки з

метою застереження від народження дітей-калік. Система обрядів, повір'їв, замовлянь, заборон, прикмет спрямовувалась на створення сприятливого ґрунту для народження психічно та фізично здорових немовлят.

У народній філософії східнослов'янських народів існувало позитивне та негативне ставлення до дітей з психічними та фізичними вадами. Немовлят з фізичними вадами росіяни називали «выродками» (дітьми-страховищами, з аномальними звірячими частинами тіла), українці – «одмінами» [3]. Розпізнавали «одміну» за фізіологічними ознаками: «у неї велика голова, тонкі руки і ноги, вона не говорить та не ходить, а також дуже багато їсть, хвора на розм'якшення кісток». Її ніколи не можна було досита нагодувати [2].

У східнослов'янському народному побуті спостерігається негативне ставлення до калік – над ними насміхалися, дражили, що, зокрема, засвідчують записи другої половини XIX ст. «... Люди ляляли... Діти бігали з паличчям... сміючись... Дражили...» [1, с. 69].

До дітей із психічними вадами українці використовували такі оцінки: «слабенькі», «дурненькі», «ненормальні», «недоносчі», росіяни – «придурки», «недоноски», «не сполна ума», білоруси – «недородки» [5, с. 13].

Здебільшого дітей з фізичними та психічними вадами старалися позбутися, бо вважали підкидьками «нечистого» замість викрадених ним людських дітей. У поблажливому ставленні до дітовбивства можна вбачати відгомін досить давніх уявлень про те, що діти належать своїм батькам. Але, здебільшого, ставлення народної педагогіки до дітовбивства було суворим і каралося, як важкий гріх.

У педагогіці східнослов'янських народів існувала й інша думка, що треба гуманно ставитися до дітей-калік, оскільки можна накликати біду на власну сім'ю або хтось з близьких родичів може народити таку ж дитину. За народною філософією каліки, юродиві – це, насамперед, «страдники, які розплачувалися за скоєні гріхи матері, рідні». Такі люди, за народними уявленнями вміли передбачати майбутнє [5, с. 58].

У народній філософії побутувала думка, що одним із засобів попередження фізичних та психічних вад дитини були відвертання від неї вроків: «уродила, та не облизала». На Поділлі не радили до дитини звертатися: «моя бідна, нещасна», тому що в майбутньому сказане могло здійснитися. У

зв'язку з цим існувала низка попереджувальних заходів при зустрічі з дитиною: у Могильовській губернії, якщо дорослий мав карі очі, то повинен подивитися вгору і сказати: «якое плохое» – щоб не наврочити, або подивитися спочатку на свої нігті. У всіх східнослов'янських народів був звичай: при висловленні похвали, потрібно постукувати по дереву або сплюнути тричі через ліве плече, щоб не зурочити дитину [4].

Для успішного виконання традиційною сім'єю трудових функцій, що були основою добробуту, потрібна була значна кількість дітей, тому у східнослов'янській народній педагогіці регулювання дітонародження майже не існувало. Для східнослов'янської сім'ї до першої чверті XX ст. була властива багатодітність. Сім'ю з однією дитиною називали «кособокою», пояснюючи це тим, що одна дитина не вважається продовжувачем роду [3]. Східнослов'янська педагогіка з доброзичливим гумором ставилася до багатодітних сімей: «діток повний куток» [5, с. 23]. У дослідженнях етнографів XIX – початку XX ст. серед типових причин, що диктували потребу багатодітності, виокремлюється також висока дитяча смертність.

За народно-педагогічними приписами народження сина й доньки сприймалося порізному, перевагу надавали хлопчику, адже в «народній філософії закріпився погляд на сина як на першого помічника батька, який своєю працею сприяв примноженню родинного майна, як на майбутнього годувальника сім'ї, на дочку ж – як на тимчасову гостю в ній, з якою, навпаки, пов'язані лише витрати». Це ставлення виразно помітно з народної приповідки: «Годуй сина для себе, а доньку для людей». Народження у сім'ї лише дочок уважалося поганою прикметою, яку пов'язували з чарами, насланими на матір під час пологів. На Полтавщині у XIX ст. говорили: «коли багато дочок в батька – здирство, а коли сини, то веселіше» [1, с. 17].

Аналізуючи сімейні стосунки східнослов'янських народів, етнографи XIX – першої чверті XX ст. зазначали, що кожний господар дуже незадоволений, коли вродиться дівчинка, її сприймали як об'єкт постійних видатків. Для білоруської родини таке явище прирівнювалося до справжнього лиха і, не зважаючи навіть на заможність, батько, повторював: «Я себя семь раз зарезав. Нема хуже, як только девки» [5, с. 56].

Очевидно, наведені приклади засвідчують прагматичний підхід східних

слов'ян до повноти структури сім'ї. Таке ставлення до дітей, яке швидше «випадало» із загальногуманістичних принципів народної філософії, пояснюється соціальними умовами, які знайшли відображення в східнослов'янській педагогіці XIX – першої чверті XX ст., зокрема, в поглядах на члена родини як, передусім, на суспільно-корисну особу відповідно до його працездатності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, згідно народної педагогіки східнослов'янських народів XIX – першої чверті XX ст. основна функція сім'ї – це народження і виховання дітей як продовжувачів роду, які мали берегти, примножувати та транслювати родинну звичаєво-обрядову культуру наступним поколінням. Милосердя та благодійність становили важливу частину життя східних слов'ян.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Munroe R. H., Munroe R. Z., Shimmin H. S. Children's Work in four cultures. Determinants and Consequences // *American Anthropologist*. 376 p.
2. Okolnychya T. Eastern stavic toys as a means of upbringing children in ethnographic materials of 19 – first quarters of the 20 centuries // *Paradigm of knowledge. Multidisciplinary Scientific Journal*. № 4 (30). Muscat, 2018. P. 26–36.
3. Okolnychya T. V. Ethnographic studies of folk pedagogy of the eastern stavs (XIX – XX centuries) // *Paradigm of knowledge. Multidisciplin Scientific Journal*. № 5 (25). Muscat, 2017. P. 74–92.
4. Okolnychya T. V. The development of Ukrainian ethnography in the nineteenth century and its importance in the study of the eastern slavs' child world // *Innovative solutions in modern science*. № 7 (16). Dubai, 2017. P. 42–49.
5. Prof V., Kowalewsky M. Mariage among the early slavs. (*Folklore, Quartery Reviw of Myth, Lond., Dec. 1890*). 84 p.
6. Worobec C. D. Temptress or virgin? The precarious sexual position of women in postemancipation Ukrainian peasant societ // *Slavic Review*. 1990. Vol. 49. № 2. P. 227–238.

REFERENCES

1. Munroe, R. H., Munroe, R. Z., Shimmin, H. S. (1984). *Robota ditey u chotyr'okh kul'turakh. Determinanty ta naslidky*. [Children's Work in four cultures. Determinants and Consequences].
2. Okolnychya, T. (2018). *Skhidni ihrovi ihrashky yak zasib vykhovannya ditey v etnografichnykh materialakh 19 – pershykh kvartaliv 20 st.* [Eastern stavic toys as a means of upbringing children in ethnographic materials of 19 – first quarters of the 20 centuries]. Muscat.
3. Okolnychya, T. V. (2017). *Etnografichni doslidzhennya narodnoyi pedahohiky skhidnykh slov'yan (XIX–XX st.)*. [Ethnographic studies of folk

pedagogy of the eastern slavs (XIX – XX centuries)]. Muscat.

4. Okolnycha, T. V. (2017). *Rozvytok ukrayins'koyi etnografiyi u KHIKH stolitti ta yiyi znachennya u yuvchenni dytyachoho svitu skhidnykh slov'yan*. [The development of Ukrainian ethnography in the nineteenth century and its importance in the study of the eastern slavs' child world]. Dubai.

5. Prof, V., Kowalewsky, M. (1890). *Mariyazh sered rannikh slov'yan*. [Mariage among the early slavs]. London.

6. Worobec, C. D. (1990). *Spokusnytsya chy diva? Nestandardne seksual'ne stanovyshche zhinky v postintsypatsiyi ukrayins'koho selyans'koho suspil'stva* [Temptress or virgin? The precarious sexual position of women in postemancipation Ukrainian peasant society].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів України.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OKOLNYCHA Tetiana Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy and Management of Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: research of the historical and pedagogical processes of Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 05.12.2019 р.

УДК 378.1+338.434

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-44-49

ПАНЧЕНКО Володимир Анатолійович –

доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4927-0330>

e-mail: op_panchenko@ukr.net

**СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ТА КАДРОВА БЕЗПЕКА
ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стан ринку освітніх послуг України сьогодні характеризується значною конкуренцією. За таких умов гостро постає питання пошуку нових дієвих інструментів для оцінювання якості освіти.

Необхідність проведення реформування вітчизняної системи вищої освіти України, а також її вдосконалення й підвищення рівня якості надання освітніх послуг є нагальною проблемою, яка значною мірою обумовлена процесами Європейської інтеграції та Болонським процесом. Такі тенденції потребують докорінних соціально-економічних змін, суттєвого переосмислення засад контролю та оцінювання якості освіти.

Ще одним болючим питанням для освітньої галузі є кадрова безпека навчального закладу, оскільки за всі роки незалежності України досі залишається негативна тенденція відтоку науково-педагогічних кадрів. Таке явище передусім пов'язано через: низьку оплату праці вчених; дорогі ресурси і витратні матеріали для проведення досліджень; слабку фінансову

підтримку з боку держави освіти та науково-технічних розробок; труднощі при комерціалізації інновацій; бюрократію при захисті дисертацій, отриманні патентів та грантів, здобутті вчених звань; застарілу матеріально-технічну базу більшості ВНЗ для проведення наукових пошуків і експериментів, відсутність автономії закладів освіти.

Кадрова безпека освітнього закладу є різновидом економічної безпеки, який полягає у забезпеченні стабільного функціонування організації незалежно від людських суб'єктивних або об'єктивних чинників. Основним завданням кадрової безпеки є усунення ризику негативної дії науково-педагогічного, службового і технічного персоналу на загальний стан навчального закладу.

Дослідження питань кадрової безпеки є важливими як на рівні організацій, що дозволить визначити ключові проблеми та визначити перспективи розвитку їх кадрової політики, так і на рівнях галузі чи держави, оскільки вирішення даної проблеми потребує

розробки та реалізації зваженої державної політики у сфері освіти і науки, щодо розвитку ринку праці в Україні. Наявність працьовитого, компетентного, ініціативного, креативного персоналу стає головним ресурсом для будь-якої організації, а тому завдання управління кадровою безпекою набувають особливого значення під час реформ.

Отже, актуальність проблем удосконалення управління якістю освіти та кадрова безпека вищого навчального закладу зумовлює подальший пошук їх розв'язання в умовах реформування системи освіти України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Управління якістю вищої освіти висвітлено в працях таких вітчизняних науковців: В. Волошина, В. Вікторова, С. Зайця, В. Кременя, М. Згуровського, О. Родіонова та інших.

Зауважимо, що теорія і практика управління якістю освіти в Україні знаходиться на стадії становлення та розвитку.

Теоретичні засади кадрової безпеки організацій та підприємств представлено в працях вітчизняних і зарубіжних авторів, зокрема таких як: Д. Артеменко, З. Васильченко, П. Гайдучкий, В. Геєць, О. Захаров, Г. Івашенко, С. Кавун, М. Камлик, Т. Клебанова, Г. Козаченко, М. Копитко, І. Мігус, Т. Момот, С. Сідак, О. Черняк та інших.

Аналіз наукових праць вітчизняних та зарубіжних авторів дав підстави стверджувати, що досить часто забезпечення економічної безпеки підприємств ототожнюють з протистоянням впливу різноманітних загроз, а також із захистом від різноманітних економічних злочинів (крадіжки, шахрайство, підробки, підпали, несумлінна конкуренція й промислове шпигунство, інформаційна безпека тощо), але це поняття набагато ширше і потребує досконалого вивчення.

Все це потребує подальшого вивчення та розв'язання проблем удосконалення управління якістю освіти та кадрової безпеки ВНЗ в умовах реформ.

Мета статті – охарактеризувати вимоги до системи управління якістю освіти та заходи із кадрової безпеки навчального закладу в умовах реформування галузі освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Якість вищої освіти традиційно пов'язується із змістом і формою навчально-виховного процесу, умов навчання студентів та умов роботи професорсько-викладацького

складу. Зміст навчального процесу у ВНЗ, як правило, ґрунтується на кваліфікації і досвіді викладачів та наявній матеріально-технічній базі.

Якість освіти визначається як «інтегральна характеристика системи освіти, що відображає ступінь відповідності реальних досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним та особистим очікуванням» [2, с. 6].

На думку Н. Селезньової, управління якістю вищої освіти – це вплив на процеси становлення, забезпечення, підтримки розвитку якості у відношенні до всіх об'єктів і процесів у вищій освіті з боку суб'єкта управління та організація ним зворотного зв'язку відповідно до встановлених цілей, норм, стандартів.

Відповідно до міжнародних стандартів ISO серії 9000 якість – це сукупність характеристик об'єкту, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені та передбачувані потреби.

Дослідивши різні тлумачення концепції якості вищої освіти в науковій літературі, ми можемо виокремити її головні складові:

- 1) наявність громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості;
- 2) відповідність досягнутих освітніх результатів встановленим цілям або державним стандартам;
- 3) відповідність освіти очікуванням і потребам особистості та суспільства.

Якість вищої освіти сучасні науковці [1; 2; 4; 6] тлумачать як сукупність характеристик кінцевих результатів освітнього процесу студента у ВНЗ, які визначають послідовне, ефективне формування його фахової компетентності, професійної свідомості, організаційної культури, здатності до самоосвіти та розвитку особистості.

Висунення проблеми якості на перший план визначається низкою об'єктивних чинників:

- по-перше, від якості людських ресурсів залежить рівень розвитку країни і її глобальної економічної конкурентоспроможності;
- по-друге, якість освіти набуває все більшого значення для забезпечення конкурентоспроможності випускників вищої школи на ринку праці;
- по-третє, специфіка управління якістю освіти полягає в тому, що управління діяльністю людини, яка є об'єктом педагогічного впливу, здійснюється через її психічну діяльність, внаслідок чого у навчанні є певний рівень невизначеності;

– по-четверте, якість професійної підготовки фахівців – невід’ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона повинна ввійти у європейський економічний простір.

Зазначені вище проблеми можна вирішити комплексно завдяки впровадженню системи управління якістю освіти на основі вимог міжнародного стандарту ISO 9001: 2015.

Вчений В. Волошин [4] пропонує головні напрямки регулювання діяльності ВНЗ з метою підвищення якості підготовки спеціалістів:

1) Поступовий перехід від жорсткої централізації на регіональне регулювання через попит та пропонування на ринку праці, тобто орієнтація на вимоги роботодавців.

2) Стимулювання самовдосконалення вищів через внесення вимог щодо якості до освітніх стандартів та критеріїв ліцензування й акредитації освітніх установ.

3) Апробація та впровадження систем управління якістю в українських вишах з використанням досвіду ініціативних ВНЗ, що пройшли сертифікацію на відповідність міжнародному стандарту ISO 9001.

4) Розробка таких механізмів та інструментів управління та самоуправління ВНЗ, що будуть направлені на стимулювання якості та будуть враховувати особливості регіональних ринків праці та освітніх послуг.

5) Узгоджена політика регулювання державою цін на освітні послуги має сприяти реальному підвищенню їхньої якості.

6) Стимулювання якості освіти через систему фінансування вищої школи.

Також, В. Волошин, наголошує на необхідності застосування у вищих навчальних закладах моделей менеджменту якості та вимог міжнародних стандартів ISO 9001 при створенні систем управління якістю (СУЯ), що дозволить вишам підвищити якість освіти в умовах конкурентної боротьби за існування [4].

Дослідниця О. Котикова вказує на те, що обов’язково потрібен процес документування СУЯ освітніх послуг ВНЗ, відповідно до вимог міжнародних стандартів ДСТУ ISO 9001: 2015.

Також, О. Котикова, пропонує документацію ВНЗ з проблем якості навчально-виховного процесу може бути побудована як ієрархія, яку умовно можна розділити на 6 основних рівнів, а саме:

1 рівень – політика і цілі ВНЗ в галузі якості;

2 рівень – специфікація процесів;

3 рівень – документи з планування;

4 рівень – записи за якістю;

5 рівень – різні зовнішні і внутрішні правові, нормативні і технічні документи, що визначають вимоги до основних видів діяльності ВНЗ;

6 рівень – організаційно-правові, методичні і процедурні документи, регламентуючі загальні для ВНЗ процеси.

Системну методологію управління якістю освіти розглядають у своїй праці Э. В. Злобин, С. В. Мищенко, Б. И. Герасимов, які справедливо стверджують, що системний підхід до управління якістю в освітній організації є найбільш прийнятним і таким, що відповідає вимогам сьогодення. Так, вищий навчальний заклад, як освітня організація, відповідає основним властивостям системи: цілеспрямованості (цілі в області якості), складності (безліч структурних підрозділів і складність їх взаємозв’язку), подільності (освітня, науково-дослідна, навчально-методична, господарська діяльності), цілісності (спрямованість дій структурних підрозділів підпорядкована єдиним цілям), структурності (взаємозалежність між підрозділами згідно ієрархічним рівням) [5].

Ми вважаємо, що кожен рівень СУЯ у ВНЗ повинен мати свої критерії оцінки, методи контролю і важелі регулювання виявлених розбіжностей.

На основі аналізу наукових праць [1; 2; 3; 4; 5], можна запропонувати такі дієві механізми контролю якості надання освітніх послуг ВНЗ:

– створення інституту незалежного громадського контролю (за якістю викладання, розподілом коштів, умовами навчання);

– створення на базі ВНЗ внутрішнього відділу контролю якості успішності;

– співпраця із державною службою зайнятості, базами практики стосовно формування затребуваних ринком праці знань, умінь і навичок у майбутніх фахівців;

– запровадження системи рейтингового оцінювання вузів за такими критеріями: кількість студентів; рівень матеріально-технічної бази; кількість працевлаштованих студентів за отриманою спеціальністю; кількість викладачів, які мають науковий ступінь, звання; кількість опублікованих наукових праць, отриманих грантів, державних замовлень тощо.

Зауважимо, що головним критерієм ефективності управління якістю навчально-виховного процесу у ВНЗ є кількість працевлаштованих студентів за фахом.

Науковець О. В. Черненко справедливо відзначає, що освітній заклад повинен

створити педагогічні умови для професійної адаптації майбутніх фахівців і сприяти їх працевлаштуванню.

Наявність системи менеджменту якості у ВНЗ, для роботодавця гарантує високу якість підготовки випускників, відповідність рівня їх знань, умінь і навичок стандартам вищої освіти. Впроваджена і сертифікована система якості знань є вагомим аргументом забезпечення конкурентних переваг закладу на ринку освітніх послуг.

Науковець І. В. Распотнюк пропонує, розробити і впровадити модель управління якістю освіти, на основі стандарту ДСТУ ISO9001: 2015, у кожному вищому навчальному закладі, що дозволить ефективно здійснювати керівництвом управління навчально-виховним процесом в умовах реформ.

Модель управління якістю освіти у вищому навчальному закладі виконує такі функції: організаційну (створення єдиного освітнього простору), аналітико-прогностичну (збирання інформації про якість освіти у ВНЗ, виявлення проблем і формування цілей її розвитку, визначення концептуальних орієнтирів управлінської діяльності), інноваційно-впроваджувальну (вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду, організаційно-фінансове забезпечення дослідно-експериментальної діяльності у ВНЗ, забезпечення взаємозв'язку ВНЗ з іншими ВНЗ, організація та участь в експертній оцінці ефективності інновацій), інформаційно-методичну (забезпечення підрозділів ВНЗ нормативною та навчально-методичною інформацією), оцінювально-діагностичну (систематичне оцінювання якості освіти у ВНЗ та аналіз динаміки виявлених змін, моніторинг якості вищої освіти на основі поєднання адміністративного і громадського контролю та самоаналізу педагогічних колективів), корекційну (прийняття управлінських рішень та їх реалізація).

Усі функції взаємопов'язані і взаємно обумовлюють одна одну. Вони поетапно змінюють одна одну, створюючи єдиний управлінський цикл. Недооцінка будь-якого з функціональних елементів призводить до зміни всього процесу управління і зниження кінцевих результатів.

Дослідниця В. А. Бруєва [3] виділяє основні вимоги при створенні системи менеджменту якості (СМЯ) ВНЗ, а саме:

– вимоги до документації. Документи СМЯ розробляються керівництвом ВНЗ, містять стратегічні наміри і конкретні плани

дій керівництва по удосконаленню освітньо-виховного процесу, підвищення якості діяльності ВНЗ, покращення економічного положення співробітників закладу;

– вимоги до відповідальності керівництва в СМЯ. Керівництво ВНЗ повинно забезпечити якісне виконання вказаного в таблиці 1 алгоритму процесу створення СМЯ, доводити до свідомості всіх співробітників ВНЗ необхідності виконання вимог СМЯ, оперативно реагувати на всі зміни системи, об'єктивно оцінювати слабкі, сильні сторони та ризики СМЯ;

– вимоги до менеджменту ресурсів. Керівництвом ВНЗ формується бізнес-план реалізації СМЯ. В бізнес-плані повинно бути економічно обґрунтовано всі ресурсні витрати СМЯ, план дій ВНЗ з оптимізації ресурсного фонду ВНЗ тощо;

– вимоги до процесів життєвого циклу освітніх послуг кафедри. Керівництво всіх рівнів повинно виконувати наступні види діяльності: аналіз і прогнозування кон'юнктури і сегменту ринку освітніх послуг, планування послуг, комунікаційну діяльність тощо;

– вимоги до внутрішніх перевірок. Об'єктивний моніторинг всіх напрямків діяльності ВНЗ;

– вимоги до корегуючих дій. Керівництво повинно об'єктивно оцінювати процеси СМЯ і своєчасно приймати управлінські рішення [3].

Зазначимо, що якість освітнього процесу повністю і цілком залежить від кваліфікованих педагогічних кадрів закладу вищої освіти.

Зауважимо, що це визнав навіть колишній міністр освіти і науки України, професор С. М. Нікалаєнко. Ефективність модернізації системи освіти і професійної підготовки значною мірою залежатиме від того, наскільки вища школа звільниться від шаблонів старих ідей і повернеться обличчям до майбутнього.

Розв'язання цих проблем залежатиме від здатності вищого навчального закладу до реалізації широкого комплексу заходів щодо удосконалення системи вищої професійної освіти, серед яких особливої актуальності набуває проблема ефективності управління ВНЗ. Крім цього, ВНЗ функціонують в умовах конкуренції, яка посилюється з кожним роком, і повинні переглядати традиційні підходи до управління навчальним процесом з урахуванням сучасних вимог ринку праці.

Разом з тим, не достатньо гнучка політика держави щодо фінансування та

відсутність механізму матеріально-технічної підтримки освітньої галузі сьогодні спричинює відтік педагогічних кадрів з освіти. Тому, важливим акцентом при цьому має бути продумана керівництвом ВНЗ кадрова безпека педагогічного персоналу.

Під поняттям «кадрова безпека» нами пропонується розуміти процес ідентифікації та нейтралізації впливу на економічну безпеку підприємства різноманітних ризиків і загроз, що пов'язані з діями та/або бездіяльністю персоналу.

Можливі загрози педагогічного персоналу у ВНЗ включають: низьку кваліфікацію, слабку систему мотивації праці, низький рівень контролю викладання, низьку правосвідомість працівників, недоліки при доборі кандидатів на посади, конфлікти у колективі, брехня, підробка документів, несправедливе оцінювання знань у студентів, хабарництво тощо.

На підставі проведеного дослідження було систематизовано основні елементи системи кадрової безпеки підприємств, до яких належать: об'єкт (персонал); суб'єкти забезпечення кадрової безпеки; механізм прийняття рішень в системі кадрової безпеки підприємств.

Ним рекомендується застосовувати авторську методологію оцінювання управління кадровою безпекою підприємства, яка включає:

- теоретичні засади із оцінювання кадрової безпеки;
- систему кадрових ризиків підприємства;
- кластеризацію індикаторів оцінювання кадрової безпеки підприємства за різними ознаками, що дозволяє зафіксувати точки перелому, моменти настання емоційного вигорання або, навпаки, кар'єрного росту окремого працівника, що у підсумку створює умови, і, передусім, для попередження загроз підприємству з боку його персоналу.

Більшість авторів виокремлює «кадрову безпеку» як одну з найважливіших складових системи економічної безпеки будь-якого підприємства або суб'єкту господарювання, так як в останні роки підприємства відчувають зростання загроз з боку власного персоналу, що супроводжується погіршенням економічної безпеки підприємства внаслідок збільшення ризиків в управлінні персоналом. За оцінками фахівців, такі ризики можуть не тільки спричинити підприємству фінансові втрати, а й призвести до повної втрати його власниками свого майна або суттєвого зменшення ринкової вартості активів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Модернізація управління якістю вищої освіти, пошук нових моделей її реалізації є важливим державним напрямом реформування в сфері вітчизняної вищої освіти.

Процес забезпечення якості надання освітніх послуг повинен бути гнучким, дієвим, систематичним і включати в себе: контроль та моніторинг освітнього середовища, комплексний аналіз факторів впливу на показники якості освіти та впровадження моделі управління якістю на основі міжнародного стандарту ISO 9001: 2015.

Перспективами подальших досліджень можуть бути застосування функцій, принципів та концепції системи менеджменту освіти, а також моделювання механізму кадрової безпеки ВНЗ в умовах економічної кризи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андрієнко В. М. Організація безпеки праці в системі економічної безпеки будівельних підприємств [Текст] : автореф. дис. ... д-ра екон. наук: 21.04 / В. М. Андрієнко. – Київ : ВНЗ «Ун-т економіки та права «КРОК», 2015. 40 с.
2. Болотов В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования / В. А. Болотов // Вопросы образования. – 2005. – № 1. С. 5–10.
3. Бруева В. А. Ключові аспекти розробки і впровадження система управління якістю у відповідності міжнародного стандарту серії ISO 9001 в вищому навчальному закладі / В. А. Бруева // Якість технологій та освіти. – 2013. – № 3. С. 79 – 87.
4. Волошин В. С. Повышение качества – главное направление регулирования деятельности высших учебных заведений / В. С. Волошин, В. Ю. Дмитриев // Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору [Текст] : матеріали VII міжнар. наук.-метод. конф. – К., 2010. С. 117 – 121.
5. Злобин Э. В. Управление качеством в образовательной организации / Э. В. Злобин, С. В. Мищенко, Б. И. Герасимов. – Тамбов : Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2004. 88 с.
6. Ілляшенко О. В. Поняття «система» у дослідженні економічної безпеки підприємства / О. В. Ілляшенко // Менеджмент: розвиток, теорія та практика [Текст] : матеріали II Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф., 15 листоп. – 15 груд. 2013 р. – Луганськ : СЛУ ім. В. Даля, 2013. С. 51–53.

REFERENCES

1. Andriienko, V. M. (2015). *Orhanizatsiia bezpeky pratsi v systemi ekonomichnoi bezpeky budivelnnykh pidpriemstv*. [Organization of

occupational safety in the system of economic security of construction enterprises]. Kyiv.

2. Bolotov, V. A. (2005). *O postroenyy obshcherossyiskoi systemy otsenky kachestva obrazovaniya*. [On the construction of an all-Russian system for assessing the quality of education].

3. Bruieva, V. A. (2013). *Kliuchovi aspekty rozrobky i vprovadzhenia sistema upravlinnia yakosti u vidpovidnosti mizhnarodnoho standartu serii ISO 9001 v vyshchomu navchalnomu zakladi*. [Key aspects of developing and implementing a quality management system in accordance with the international standard of the ISO 9001 series in higher education].

4. Voloshyn, V. S., Dmytryev, V. Yu. (2010). *Povyshenye kachestva – glavnoe napravlenye rehulyrovaniya deiatelnosti vysshykh uchebnykh zavedenyi*. [Improving quality is the main direction of regulating the activities of higher educational institutions]. *Menedzhment yakosti osvity i novitni tekhnologii navchannia u konteksti intehtatsii do Yevropeiskoho osvitnoho prostoru : materialy VII mizhnar. nauk.-metod. konf.* [Menedzhment yakosti osvity i novitny tekhnologii navchannia in the context of intehtatsii to Yevropeiskoho osvitnoho prostor: materialy VII mizhnar]. Kyiv.

5. Zlobyn, Э. V., Myshchenko, S. V., Herasymov, B. Y. (2004). *Upravlenye kachestvom v obrazovatelnoi orhanyzatsyy*. [Quality management in an educational organization]. Tambov.

6. Illiashenko, O. V. (2013). *Poniattia «systema» u doslidzhenni ekonomichnoi bezpeky pidpriemstva*. [The concept of «system» in the study of economic security of the enterprise]. *Menedzhment: rozvytok, teoriia ta praktyka: materialy II Vseukr. nauk.-prakt. Internet-konf.* [Management: Development, Theory and Practice: Materials & All-Ukrainian]. Luhansk.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ПАНЧЕНКО Володимир Анатолійович – доктор економічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: менеджмент освіти, якість освіти, кадрова безпека підприємства, економічна безпека організації

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PANCHENKO Volodymyr Anatolyevich – Doctor of Economics, Associate Professor Department of Pedagogics and Educational Management of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: management of education, quality of education, personnel safety of the enterprise, economic security of the organization.

Стаття надійшла до редакції 17.12.2019 р.

УДК 378.016:[811.131.1+316.722(450)]

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-49-53

RYBINSKA Yuliia Anatoliivna –

Doctor of Science (Dr. Hab) in Education, Professor, the Head of the Foreign Philology Department, Kyiv National University of Culture and Arts

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2185-7890>

e-mail: julialeo1619@gmail.com

STEBAIEVA Oksana Volodymyrivna –

Assistant, Department of Foreign Philology, Kyiv National University of Culture and Arts

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0977-6820>

e-mail: oksibella@icloud.com

PECHENIZKA Svitlana Serhiivna –

Candidate of Philological Sciences (PhD in Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Philology, Kyiv National University of Culture and Arts

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9342-1853>

e-mail: lane7sun@gmail.com

THE MULTICULTURAL ASPECTS OF TEACHING ITALIAN LANGUAGE AND CULTURE

Analysis of recent research and publications. The authors highlight the importance of providing language teachers with «specific guidance in how to teach and assess pragmatics systematically in order to feel comfortable incorporating empirically based pragmatics more into their teaching». In essence,

what follows in this paper is just that: a description of a two-semester project to incorporate in a more intentional manner the teaching and assessment of pragmatics into the first-year curriculum of a university-level beginning Italian language course. Using the videos and textual information from the course

textbook as the starting point, students were taught pragmatically appropriate ways of carrying out various speech acts (e.g., greeting others, extending invitations, and making requests) as well as appropriate forms of address, indicators of politeness, and conventional expressions. Instruction was reinforced through in-class activities and then assessed using an adapted version of ACTFL Integrated Performance Assessments or IPAs. The outcomes of the project will be presented in terms of student satisfaction and instructor self-efficacy.

Studies have demonstrated that students do not intuitively «pick up» on how to accomplish these speech tasks in a socially and culturally appropriate way. Instead, Bardovi-Harlig [Bardovi-Harlig 2012, 2015] has called for instructors to be intentional about incorporating metapragmatic instruction into their curriculum, even at the beginning levels of language learning. She has demonstrated that L2 learners who do not receive instruction in pragmatics are noticeably different from native speakers in their understanding and use of a variety of pragmatic functions, including speech acts and conversational functions and management (e.g., greetings and leave taking).

The aim of the article is to highlight the specific of multicultural education and to show the quintessential role of background knowledge in time of learning the foreign language, in our case Italian language.

The main material of the study. Studies that have sought to examine the success of instructional interventions in the teaching of pragmatics have shown mostly positive results. Bardovi-Harlig and Vellenga focused on the teaching of formulaic routines [Bardovi-Harlig, 2012]. Their results showed that learners made gains on certain conventional expressions but not on others. The authors explained the mixed results in terms of the lack of relative transparency of some expressions (e.g., Thank you for having me) and the level of the interlanguage grammar of the learners. This finding highlights the two different facets of pragmatics: sociopragmatics and pragmalinguistics. The former refers to the awareness of the culturally appropriate rules and conventions related to pragmatic functions, while the latter refers to the linguistic resources (expressions/vocabulary and grammar) needed to express these functions. In order for L2 learners to be pragmatically appropriate in their target language usage they need to have both the sociopragmatic and pragmalinguistic knowledge and resources available to them. If they do not, they risk confusing or even offending their

interlocutor.

Bardovi-Harlig and Vellenga wondered whether the lower gains found in their study may also be attributable to a lack of production opportunities. To explore this possibility, Bardovi-Harlig, Mossman, and Vellenga conducted a follow-up study in which they investigated the effect of instruction on the acquisition of pragmatic routines (particularly agreement, disagreement, and clarification) in the academic discussions of 36 low-advanced ESL university students. They used specially developed corpus-based instructional materials that consisted of the presentation of authentic language input followed by noticing and production activities. They found an overall increase in the targeted pragmatic routines in students' oral production which they attributed to instruction and assessment.

Table 1. Summary of pragmatic functions in colloquial speech

Chapter	Chapter Theme	Pragmatic Function(s)
1	Per Cominciare (Introduction)	greeting and saying goodbye to someone; expressing politeness/formality; finding out someone's name and where the person is from; expressing likes and dislikes
2	Com'e'?? (Describing oneself and others)	asking how someone is; asking about someone's nationality
3	Cosa ti piace fare? (Free-time)	getting someone's attention; asking and telling time; asking when events occur; asking about and saying what you like to do in your spare time
4	Che bella famiglia! (Family)	meeting people and finding out what they do for a living; commenting on things and complimenting people
5	A tavola! (Restaurant terms and food)	inviting someone to do something; declining an invitation and making excuses
6	Vestiti alla moda (Clothing)	making polite requests; asking permission
7	Cosa hai fatto questo weekend? (What you did in the past)	expressing surprise, pain, etc. (interjections); asking what happened
8	Che bella festa! (Italian holiday celebrations)	asking for information; expressing good wishes

Whereas Americans may offer something once and, if the other person says «no, thanks» consider the matter settled, Italians consider it polite to decline the first offer, so as not appear too eager or to cause their host any trouble.

Once the strategic was presented, students completed practice activities, which generally move from recognition to production and from more controlled and guided to the more open-ended and creative. These sections most often culminated in some form of a role-play or a similar meaning-focused activity based on an exercise from the textbook, on a modified version of one such exercise, or on a supplementary activity created by one of the instructors. For example, after learning how to make polite requests, students watched video examples of Italians being asked and responding

to various requests and then completed a comprehension-based matching activity. This was followed by a production-based information-exchange activity, which was a modified version of an activity already in the textbook. Essentially, students needed to request information from their partner using the appropriate formula for a request (they were provided only with the second part starting with an infinitive, e.g. *dire a die ora arriva il treno*). The partner would then have to respond appropriately and with the correct information using a list of possible responses (e.g., *alle 9.30*).

Example of a polite request:

S1: *Scusa, puoi dirmi a ora arriva il treno?*

S2: *Certo. Alle 9.30.*

S1: *Grazie.*

S2: *Prego!*

Clearly, in order to complete this type of activity, students must be able to connect the pragmatic form to its function. As is often the case with such activities, it was difficult to create an authentic context that would require a change in form to mark increased politeness (e.g., *mi pud* as opposed to *mi puoi*) without simply indicating to students that their roles had changed, which didn't seem to be the most effective or authentic means to do so. This problem is undoubtedly more marked in a foreign language teaching context where an application of the expression is not immediately obvious to a student. With no prior experience, students may have difficulty imagining, for example, that at the train station they would be expected to use a different form with the train conductor than with an Italian student waiting beside them on the train platform. Finding ways to create genuine contexts that do not require students to play roles they would never play in real-life and that keep the complexity and demands of the activity at a level appropriate for the beginning level is a challenge to be sure, but one that needs to be addressed by instructors and textbook writers in the future.

Although the Strategic sections had always been part of the first-year curriculum, the intentional focus on pragmatic functions this year led to a change in our approach to the teaching and assessment of these sections. First, regarding teaching, we made sure to present the new expressions in terms of pragmatic functions - without necessarily using that term - so that students could make a conscious connection between the linguistic strategy and resource presented, e.g., *mi puoi/ pud...?* and the illocution it encoded (e.g., *chiedere una cortesia*). Of course, while we presented this information (generally via Powerpoint) in Italian, it was also presented in English in the

textbook and the students always had access to it there. However, the addition of a more deliberate locus on pragmatics led to a clearer and more unified sense of purpose in the presentations of the instructors when it came to teaching the strategic. We no longer saw them as just 'useful expressions' for students to know, but as forming part of students' developing pragmatic competence. In turn, then, we needed to make sure we were dedicating adequate time in class for students to be able to develop an understanding of the meaning and function of a particular set of communication strategies, and to practice using them in a real-life context. As indicated above, activities were provided in the textbook, but other times we created our own. Again, although completion of these types of activities was not necessarily new to the curriculum, we were less likely to hurry through them so as to allow time for the "important stuff" (like vocabulary and grammar sections). In short, the intentionality contributed to a greater sense of purpose and clarity on the part of the instructor, and, we believe, led to a more meaningful and thorough interaction with materials on the part of the students. Finally, knowing that we would ultimately assess what the students could do with the language presented in the Strategic - and indeed in the entire chapter - by means of the addition of the Performance Assessments, gave more value to the time spent developing pragmatic competence at the beginning of each chapter.

It is important that students know how they will be assessed. For this reason, the evaluation criteria was always included.

Conclusions and prospects for further researches of directions. The teaching of cultural aspects is relevant, essential, and possible even at the beginning levels of language instruction. The importance of developing pragmatic competence as part of our students' communicative competence should not be overlooked. This paper has provided one example of an attempt to incorporate a more intentional focus on pragmatic instruction and assessment in a first-year Italian language course curriculum. The outcomes were presented in terms of increased instructor self-efficacy as well as, generally positive student reactions. Finally, some indications were suggested for instructors wishing to develop their own students' pragmatic competence in the future.

The materials development landscape is marked now by its range and diversity. The reasons are many, but two key factors most certainly arise: (a) the increasing number of generic technologies available which can be used to facilitate and encourage interaction between

the teacher and students and among students themselves across the in-class/out-of-class divide and (b) students' and teachers' increased proficiency in the use of the technologies. These two factors have meant that we now have the means and the skills to enhance and perhaps intensify the in-class/out-of-class relationship.

However, in spite of all this, we are still seeking the optimal in-class/out-of-class mix. This still is, and perhaps always will be, a work in progress because, as Jim Pusack and his colleagues pointed out many years ago (Hope, Taylor & Pusack, 1984), ultimately it all depends upon the teacher. Without the pivotal role played by the language teacher in developing CALL materials and orchestrating their implementation, the potential of an engaging, powerful language-learning environment breaks down. The demands on the teacher are becoming even more intensive compared with the early days of CALL, partly because the expectations of the student body are now much more sophisticated and demanding.

Clearly this has significant implications for teacher education and CALL. But these issues do not only concern the teacher per se. They also invoke the need for a rich institutional and technical support structure, and also learner training so that learners can distinguish between using generic technologies for learning as opposed to social purposes. Although, again, much learner training may come back to the work of the language teacher in class, perhaps there are avenues for increased learner training to be conducted through tutorial software out of class, in larger groups beyond the individual class, or even across language-learning programs. These factors are particularly important if we wish to avoid the novelty trap in CALL and want the student experience to be engaging and sustained over the long term. In all of this, still, locating the ideal in-class/and out-of-class mix and the teacher's role are critical.

BIBLIOGRAPHY

1. Bardovi-Harlig, Kathleen, and Heidi E. Vellenga. The Effect of Instruction on Conventional Expressions in L2 pragmatics. *System*. Web. 40.1 (2012): 77-89. doi:10.1016/j.system.2012.01.004.
2. Bardovi-Harlig, Kathleen, Sabrina Mossman and Heidi E. Vellenga. The Effect of Instruction on Pragmatic Routines in Academic Discussion. *Language Teaching Research*. Web. 19.3 (2015): 324-350. <<https://doi.org/10.1017/1362168814541739>>
3. Franzina, Emilio. *Inni e canzoni. / luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*. Ed. Mario Insenghi. Roma: Laterza, 1996. 117-162.
4. Gannon, Martin. *Understanding Global Cultures*. London: Sage, 1994.
5. Pivato, Stefano. *Bella Ciao: canto e politica*

nella storia d'Italia. Roma: Laterza, 2005.

6. Serra, Ilaria. *The Imagined Immigrant. Images of Italian Immigration to the United States (1890-1924)*. New York: Farleigh Dickinson UP, 2009.

7. *The Cambridge Companion to Modern Italian Culture*. Ed. Zygmunt Baranski and Rebecca West. Cambridge: Cambridge UP, 2001. 325-335.

REFERENCES

1. Bardovi-Harlig, Kathleen, and Heidi E. Vellenga. (2012). *Vplyv instruktivnoyi na umovni vyrazy v L2-prahmatytsi. Systema*. [The Effect of Instruction on Conventional Expressions in L2 pragmatics. System].
2. Bardovi-Harlig, Kathleen, Sabrina Mossman and Heidi E. Vellenga. (2015). *Vplyv navchannya na prahmatychni rutyny v akademichniy diskusiyi. Movne navchannya*. [The Effect of Instruction on Pragmatic Routines in Academic Discussion. Language Teaching Research].
3. Franzina, Emilio. (1996). [Inni e canzoni. / luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita. Ed. Mario Insenghi. *Inni e canzoni. / luoghi della memoria. Simboli e miti dell'Italia unita*]. Latertsa.
4. Gannon, Martin. (1994). *Rozuminnyya hlobal'nykh kul'tur*. [Understanding Global Cultures]. London.
5. Pivato, Stefano. (2005). *Bella Ciao: canto e politica nella storia d'Italia*. [Bella Ciao: canto e politica nella storia d'Italia]. Latertsa.
6. Serra, Ilaria. (2009). *Uyavlenyy immihrant. Obrazy italiys'koyi immihratsiyi do SSHA (1890-1924)*. [The Imagined Immigrant. Images of Italian Immigration to the United States (1890-1924)]. N'yu-York.
7. *Kembrydzhs'kyu suputnyk suchasnoyi italiys'koyi kul'tury*. (2001). [The Cambridge Companion to Modern Italian Culture]. Kembrydzh.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

РИБІНСЬКА Юлія Анатоліївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури та мистецтва.

Наукові інтереси: формування професійної комунікативної компетентності, іншомовна компетентність, мультикультурна освіта.

СТЕБАСВА Оксана Володимирівна – асистент кафедри іноземної філології Київського національного університету культури та мистецтва.

Наукові інтереси: мультикультурна освіта, стилістика італійської мови, порівняльне мовознавство, міжкультурна комунікація.

ПЕЧЕНІЗЬКА Світлана Сергіївна – кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри іноземної філології Київського національного університету культури та мистецтва.

Наукові інтереси: іншомовна комунікативна й соціокультурна компетентність, філософія,

психологія, арт-педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

RYBINSKA Yuliia Anatoliivna – Doctor of Science (Dr. Hab) in Education, Professor, Department Head of Foreign Philology, Kyiv National University of Culture and Arts.

Circle of scientific interests: professional communicative competence formation, foreign competence, multicultural education.

STEBAYEVA Oksana Vladimirovna – Assistant Professor, Department of Foreign Philology, Kyiv National University of Culture and Art.

Circle of scientific interests: multicultural education, stylistics of the Italian language, comparative linguistics, intercultural communication.

PECHENIZSKA Svitlana Serhiivna – Candidate of Philological Sciences, Senior Lecturer at the Department of Foreign Philology, Kyiv National University of Culture and Art.

Circle of scientific interests: communicative and socio-cultural competence, philosophy, psychology, art-pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 10.12.2019 р.

УДК 37.078 + 351.84 (351.851; 35.084.22)

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-53-58

РЯБОВОЛ Лілія Тарасівна –

доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3558-2103>

e-mail: lryabovol8@gmail.com

ІНСТИТУТ ОМБУДСМЕНА ЯК СКЛАДНИК СИСТЕМИ ЗАХИСТУ ПРАВ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Важливим напрямом розвитку і становлення України як демократичної, правової та соціальної держави є розбудова і зміцнення національного правозахисного механізму, невід’ємним складником якого сьогодні є інститут омбудсмена – представника і захисника прав, свобод та законних інтересів людини у її відносинах з державою. У світовій практиці накопичено значний позитивний досвід функціонування як універсального уповноваженого з прав людини, так і спеціалізованих омбудсменів, покликаних сприяти у захисті прав окремих категорій осіб (військових, людей похилого віку, національних меншин тощо), або на певній території/регіоні, або у специфічних сферах суспільного життя (охорона здоров’я, освіта, інформаційні відносини тощо). Особливе місце у цій розгалуженій мережі посідає омбудсмен, призначення якого – сприяти в реалізації дітьми їхніх прав, забезпечувати, охороняти й захищати права дітей.

У зарубіжних країнах відповідна посадова особа може позначатися не лише, як «омбудсмен», але мати й інші назви – комісар/уповноважений з прав дітей/із захисту прав дітей/у справах неповнолітніх. Необхідність і доцільність запровадження

такого інституту зумовлена тим, що діти – специфічна вікова категорія, яка за своїми фізіологічними, психологічними та іншими особливостями не може самостійно захищати свої права у разі їх порушення. Інституціоналізацію та поширення омбудсмена з прав дітей у світі пов’язують з прийняттям Конвенції ООН Про права дитини (1989) та необхідністю втілення положень даного документа у національні правозахисні практики. Дана Конвенція, у свою чергу, ґрунтується на Декларації прав дитини (1959). Обидва документи виходять з того, що дитина внаслідок її фізичної і розумової незрілості потребує спеціальної охорони і піклування, зокрема належного правового захисту, до і після народження. На необхідність у цьому акцентовано в Женевській декларації прав дитини (1924), Загальній декларації прав людини (1948), у статутах міжнародних установ і організацій, що опікуються питаннями добробуту дітей. Принцип 8 Декларації прав дитини проголошує: «Дитина за будь-яких обставин має бути серед тих, які першими одержують захист і допомогу». Згідно з Принципом 9, «Дитина має бути захищена від усіх форм недбалого ставлення, жорстокості та експлуатації».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема забезпечення прав

дітей, створення умов для їх реалізації і захисту у разі порушення притягує науковий інтерес вітчизняних і зарубіжних фахівців з різних галузей знань. З позицій педагогіки, психології, юриспруденції, державного управління її вивчали: В. Гуріч, Н. Лінник, Л. Мельник, О. Навроцький та ін. Вітчизняну й зарубіжну практику функціонування омбудсмена з прав дітей розробляли С. Банах, А. Дакал, В. Закриницька, Н. Ковалко, Б. Левківський, В. Левченко, О. Марцеляк, Н. Наулік, В. Обушко, Н. Пузирна, Є. Решетник, І. Сіра та ін. Діяльність інших омбудсменів щодо захисту прав дітей, зокрема освітнього, була предметом досліджень І. Алмаші, Н. Коломоєць, О. Науменко, Т. Оболенської, О. Рижук, І. Хомишин та ін. Загалом проблема захисту прав дітей в Україні розроблена достатньо ґрунтовно. Наразі мета нашої статті зумовлена тим, що захист прав дітей є компетенцією не лише омбудсмена з прав дітей, а тема – «Інститут омбудсмена як складник системи захисту прав дітей в Україні» – окремо не досліджувалася.

Мета статті – визначити місце і роль інституту омбудсмена (діючих омбудсменів) у системі захисту прав дітей в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під системою захисту прав дітей у цій статті розуміємо сукупність усіх органів, установ та організацій державного і недержавного/громадського характеру, що здійснюють взаємоузгоджену діяльність, спрямовану на забезпечення умов, необхідних і достатніх для реалізації дітьми їхніх прав, на охорону і захист прав дітей у разі їх порушення. Система захисту прав дітей як така не є предметом даного дослідження, проте, ми виходимо з того, що її невід’ємним, хоч і субсидіарним, компонентом в усіх демократичних державах є омбудсмен з прав дітей. Як справедливо зазначає Т. Чепульченко, це свідчить не лише про те, що держава взяла на себе зобов’язання забезпечувати дотримання прав дітей, але і про її готовність нести відповідальність за невиконання цього зобов’язання.

Аналіз зарубіжного досвіду формування і реалізації державної політики щодо захисту прав дітей дозволив А. Дакал зробити висновок, що омбудсман у справах дітей відіграє у цьому важливу роль, зокрема, здійснює вплив на цей процес у таких напрямках, як: правовий – сприяння у створенні необхідної правової бази; економічний, соціальний і функціональний – сприяння у формуванні механізмів гармонізації суспільних відносин, створенні

умов для розкриття потенціалу дітей, задоволення їх соціальних інтересів і потреб, здійсненні системи заходів у правовій, економічній та соціальній сферах життєдіяльності суспільства і держави щодо забезпечення стану захищеності прав дітей; методологічний – участь у розробці та втіленні програм і заходів щодо соціального поступу в галузі забезпечення прав дітей; інституційний – участь у формуванні цілісного механізму із захисту прав дітей [2, с. 217].

У таких напрямках діє і Уповноважений Президента України з прав дитини (далі – Уповноважений з прав дитини), посада якого запроваджена у 2011 році. Відповідно до ст. 4 Положення «Про Уповноваженого Президента України з прав дитини» [9], основними завданнями цієї посадової особи є: 1) постійний моніторинг додержання в Україні конституційних прав дитини, виконання Україною міжнародних зобов’язань у цій сфері та внесення в установленому порядку Президентові України пропозицій щодо припинення і запобігання повторенню порушень прав і законних інтересів дитини; 2) внесення Президентові України пропозицій щодо підготовки проєктів законів, актів Президента України з питань прав та законних інтересів дитини; 3) здійснення заходів, спрямованих на захист і відновлення порушених прав та законних інтересів дитини, інформування громадськості про такі заходи та їх результати; 4) підготовка заходів за участю Президента України, у тому числі міжнародного характеру, з питань, що стосуються дітей; 5) здійснення заходів щодо налагодження взаємодії органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування з питань захисту прав та законних інтересів дитини.

Виходячи з положень актів, які унормовують діяльність Уповноваженого з прав дитини, дослідники цієї проблематики (С. Банах [1, с. 49], Н. Ковалко, Л. Мельник, Р. Опацький та ін.) критично оцінюють правозахисний потенціал цієї посадової особи. Вони суголосні у тому, що: Уповноважений з прав дитини не наділений реальними повноваженнями, які б забезпечили його незалежність та дієвість у процесі захисту прав дитини, зокрема, щодо виконання правозахисної та правовідновлювальної функцій; мета і завдання його діяльності, визначені у Положенні, звужують коло його повноважень, а саме Положення не врегульовує багатьох питань правового статусу цього омбудсмена,

зокрема, щодо гарантій його діяльності, порядку і способу призначення та звільнення, строку виконання повноважень.

Найбільш суттєве зауваження до статусу Уповноваженого з прав дитини вчені вбачають у тому, що фактично він не є незалежним у своїй діяльності, а саме ця ознака має позначати будь-якого омбудсмена. «Інститути омбудсманів повинні бути незалежними, аби не стати предметом маніпуляції для уряду чи політичних партій, а державні службовці не повинні мати право втручатися в діяльність інституту», встановлено за результатами міжнародної конференції «Досвід інституту уповноваженого з прав дитини: перспективи для України» [3, с. 17]. Виходячи зі змісту ст. 6 Положення, згідно з якою, забезпечення діяльності Уповноваженого з прав дитини здійснюється відповідним структурним підрозділом Адміністрації Президента України, Б. Левківський [6, с. 61, 62] вказує: «говорити про незалежність даної особи від будь-якої з гілок влади є безпідставним» і продовжує «дитячий омбудсмен скоріше знаходиться у структурі виконавчої влади, хоча й без притаманних лише йому (дитячому омбудсмену) владних повноважень, ніж є самостійним суб'єктом».

На захист прав дітей свою діяльність спрямовує і Уповноважений Верховної Ради України з прав людини (далі – Уповноважений з прав людини), який діє з 1998 року. Згідно зі ст. 101 Конституції України, ця посадова особа здійснює парламентський контроль за додержанням конституційних прав і свобод людини і громадянина [5].

Закон України «Про Уповноваженого Верховної Ради України з прав людини» [10] не містить чіткого переліку категорій осіб, права яких має захищати дана посадова особа. Висновок про це можна зробити, виходячи зі змісту його п. 8 ст. 13 щодо переліку місць, які Уповноважений з прав людини має право відвідувати. Серед них є і місця, в яких за рішенням суду або адміністративного органу примусово тримаються неповнолітні особи, а саме: приймальники-розподільники для дітей; загальноосвітні школи та професійні училища соціальної реабілітації, центри медико-соціальної реабілітації дітей, спеціальні виховні установи; будинки дитини, дитячі будинки-інтернати, притулки для дітей, дитячі будинки, загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, центри соціальної реабілітації дітей з

інвалідністю, центри соціально-психологічної реабілітації дітей. Відповідно до п. 8–1 ст. 13, Уповноважений з прав людини має право опитувати осіб, які тримаються у перелічених місцях, і отримувати інформацію стосовно поводження з ними і умов їх тримання, а згідно з п. п. 10 і 13 ст. 13 – право особисто або через свого представника в установленому законом порядку звертатися до суду про захист прав і свобод осіб, які через недосягнення повноліття неспроможні самостійно захистити свої права.

У структурі щорічної доповіді Уповноваженого про стан додержання прав і свобод людини і громадянина в Україні є розділ – «Дотримання прав дитини». У ньому викладено результати моніторингу і перелік заходів Уповноваженого з прав людини щодо: прав дітей уразливих категорій (які проживають і виховуються в інституційних закладах; дітей-ромів; дітей, які перебувають у конфлікті із законом або в умовах збройного конфлікту); прав дітей в умовах реформ (право дитини на освіту, охорону здоров'я, соціальний захист); прав дітей на сімейне виховання і належні умови утримання.

До прикладу, щодо прав дітей, які перебувають у конфлікті із законом, у Щорічній доповіді Уповноваженого з прав людини за 2018 рік, зазначено: «Під час моніторингових візитів до слідчих ізоляторів виявлено порушення прав неповнолітніх на розгляд судової справи у розумні строки, на освіту, на умови утримання. За фактами тривалого розгляду справ і неналежного виконання адвокатами своїх повноважень щодо неповнолітніх, направлено акт реагування Уповноваженого до Координаційного центру з надання правової допомоги». Щодо забезпечення права неповнолітніх на освіту: Станом на листопад 2018 року 100 неповнолітніх (із 112) здобували освіту в УВП та СІЗО. Подекуди заняття з дітьми проводяться у непристосованих для навчального процесу приміщеннях, відсутні навчальні матеріали, робочі зошити з предметів, єдиний підхід до форми навчання дітей. У Київському СІЗО неповнолітні майже рік були позбавлені права на здобуття якісної освіти. Виявлено випадки незабезпечення складання державної підсумкової атестації при розміщенні дітей до установ попереднього ув'язнення. Завдяки своєчасному реагуванню Уповноваженого шкільне приміщення відремонтоване і 3 вересня розпочато навчання дітей.

До захисту прав дітей долучається і Уповноважений Президента України з прав

людей з інвалідністю, який діє в Україні з 2014 року. Для виконання покладених на нього завдань він має право в установленому порядку відвідувати заклади системи реабілітації дітей-інвалідів, навчальні заклади, заклади охорони здоров'я та інші заклади, в яких перебувають люди з інвалідністю. Такий підхід повністю відповідає вимогам міжнародних актів, зокрема «Стандартним правилам забезпечення рівних можливостей для інвалідів». У документі зазначається, що: держави мають забезпечити інвалідам, особливо немовлятам і дітям, медичне обслуговування на тому ж рівні і в рамках тієї ж системи, що й іншим членам суспільства (Правило 2); держави мають визнати принцип рівних можливостей в галузі початкової, середньої і вищої освіти для дітей, молоді і дорослих, які мають інвалідність, в інтегрованих структурах, а також забезпечувати аби освіта інвалідів була невід'ємною частиною системи загальної освіти, а питання, пов'язані з освітою інвалідів, – складовою частиною національного планування в галузі освіти, розробки навчальних програм та організації процесу навчання, крім того, забезпечувати гнучкість навчальних програм, можливість вносити в них доповнення й зміни, високоякісні навчальні матеріали, а також підготовку на постійній основі викладачів і надання їм підтримки (Правило 6).

Очевидно, що суттєвою у захисті прав дітей є роль освітнього омбудсмена, посаду якого передбачено Законом України «Про освіту» (2017) [8], а вперше особу на цю посаду призначено у серпні 2019 року. Згідно з ч. 1 ст. 73 згаданого закону, освітній омбудсмен діє з метою забезпечення належних умов для реалізації права особи на освіту в системі освіти. Право кожного на освіту закріплено у ст. 53 Конституції України [5]. Виходячи зі змісту ч. 1 ст. 3 Закону «Про освіту», право на освіту охоплює або включає в себе: право на якісну та доступну освіту, право здобувати освіту впродовж усього життя, право на безоплатну освіту у випадках і порядку, визначених Конституцією і законами України. Відтак, порушення будь-якого із перелічених складників права на освіту є підставою для звернення до освітнього омбудсмена зі скаргою за захистом.

Виходячи з того, що цей інститут упроваджений з метою забезпечення належних умов для реалізації права особи на освіту, основоположним серед принципів його діяльності є принцип гуманізму, який

визнає людину з її правами і свободами як найвищу цінність, про що ми вже зазначали у наших попередніх працях з проблематики, окресленої темою даної статті [13, с. 5].

Роль освітнього омбудсмена у системі захисту прав дітей, передусім права на освіту, є важливою з огляду на те, що він постає як посередник між державою та суспільством і сприяє у тому, аби донести до компетентних у сфері освіти органів, суспільну думку щодо освітніх потреб, спільних способів вирішення актуальних освітніх проблем тощо. Н. Коломєць [4, с. 173–174, 175] розглядає освітнього омбудсмена як гаранта взаємодії у сфері освіти між органами освіти й здобувачами, інституцію, здатну вивчати основні проблеми забезпечення освітнього процесу, що виникають як під час виконавчо-розпорядчої діяльності та адміністрування навчального процесу органами державної влади, так і безпосередньо серед здобувачів освіти, їхніх батьків, законних представників, педагогічних, науково-педагогічних і наукових працівників. До переваг інституту освітнього омбудсмена вчена відносить те, що він створює додаткові можливості врегулювання конфліктів між суб'єктами у галузі освіти, так, звернення особи зі скаргою до освітнього омбудсмена не обмежує її право на використання інших позасудових процедур врегулювання спорів та судової форми захисту порушеного права на освіту.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Таким чином, інститут омбудсмена є складником системи захисту прав дітей в Україні. Поряд з іншими органами, установами та організаціями державного і громадського характеру, діючі омбудсмени (Уповноважений Верховної Ради України з прав людини, Уповноважений Президента України з прав дитини, Уповноважений Президента України з прав людей з інвалідністю, освітній омбудсмен) у межах їх компетенцій організовують діяльність, спрямовану на забезпечення умов, необхідних і достатніх для реалізації дітьми їхніх прав, на охорону і захист прав дітей у разі їх порушення. Перспективним у напрямі дослідження є питання потенціалу для захисту прав дітей Уповноваженого із захисту державної мови, зокрема у контексті реалізації неповнолітніми права на освіту державною та/або рідною мовами.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Банах С. В. Деякі особливості функцій омбудсманів у справах неповнолітніх. *Порівняльно-аналітичне право*. 2014. № 3. С. 48–50. URL:

<http://dspace.tneu.edu.ua/bitstream/316497/28928/1/14.pdf> (дата звернення: 12.01.2020).

2. Дакал А. Зарубіжний досвід формування та реалізації державної політики щодо захисту прав дітей: роль інституту омбудсмена у справах дітей. *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. 2012. Вип. 4. С. 211–219.

3. Досвід інституту уповноваженого з прав дитини: перспективи для України. Матеріали Міжнародної конференції (11-12 жовтня 2006 року, м. Київ). Київ, 2006. 72 с.

4. Коломєєць Н. Повноваження освітнього омбудсмена у сфері захисту прав дитини. *Підприємництво, господарство і право*. 2018. № 6. С. 173–176.

5. Конституція України: станом на 01.01.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр> (дата звернення: 05.01.2020).

6. Левківський Б. К. Інститут дитячого омбудсмена в системі юрисдикційного захисту. *Приватне право і підприємництво*. 2014. Вип. 13. С. 60-63. URL: <http://ppp-journal.kiev.ua/archive/2014/13/19.pdf> (дата звернення: 12.01.2020).

7. Положення про освітнього омбудсмена: затв. постановою Кабінету міністрів України від 06.06.2018 р. № 491. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/491-2018-п> (дата звернення: 25.01.2020).

8. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 11.01.2020).

9. Про Уповноваженого Президента України з прав дитини: положення, затверджене Указом Президента України «Про питання Уповноваженого Президента України з прав дитини» від 01.08.2011 р. № 811 (в редакції від 01.09.2015 р. № 528/2015). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/811/2011> (дата звернення: 14.01.2020).

10. Про Уповноважено Верховної Ради України з прав людини: Закон України від 23.12.1997 р. № 7776/97-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/776/97-вр> (дата звернення: 20.01.2020).

REFERENCES

1. Banah, S. V. (2014). *Deyaki osoblivosti funkcij ombudsmaniv u spravax nepovnolitnih*. [Some features of the functions of the Ombudsman for minors].

2. Dakal, A. (2012). *Zarubizhnij dosvid formuvannya ta realizaciyi derzhavnoyi politiki shodo zahistu prav ditej: rol institutu ombudsmana u spravax ditej*. [Foreign experience in the formulation

and implementation of state policy on the protection of children's rights: the role of the Ombudsman Institute for Children].

3. *Dosvid institutu upovnovazhenogo z prav ditini: perspektivi dlya Ukrayini* (2006) [Experience of the Ombudsman Institute: Prospects for Ukraine]. Kyiv.

4. Kolomojec, N. (2018). *Povnovazhennya osvithnogo ombudsmana u sferi zahistu prav ditini*. [Powers of the Educational Ombudsman in the field of protection of the rights of the child].

5. *Konsty`tuciya Ukrayiny`*. [Constitution of Ukraine].

6. Levkivskij, B. K. (2014). *Institut dityachogo ombudsmana v sistemi yurisdikciynogo zahistu*. [Institute of Child Ombudsman in the system of jurisdiction].

7. *Polozhennya pro osvith`ogo ombudsmana`*. (2018). [Educational Ombudsman Regulations].

8. *Pro osvitu : Zakon Ukrayiny` vid 05.09.2017 p. № 2145-VIII*. [«About Education» : The Law of Ukraine].

9. *Pro Upovnovazhenogo Prezidenta Ukrayini z prav ditini : polozhennya, zatverdzhene Ukazom Prezidenta Ukrayini «Pro pitannya Upovnovazhenogo Prezidenta Ukrayini z prav ditini»*. (2011). [On the Ombudsman of Ukraine: provision approved by the Decree of the President of Ukraine «On Ombudsman's Issues»].

10. *Pro Upovnovazheno Verhovnoyi Radi Ukrayini z prav lyudini : Zakon Ukrayini*. (1997). [On the Ombudsman of Ukraine: Law of Ukraine].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

РЯБОВОЛ Лілія Тарасівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри державно-правових дисциплін та адміністративного права Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: теорія та методика навчання суспільствознавчих дисциплін; права дітей та їх захист.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

RYABOVOL Liliya Tarasivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of State Law Disciplines and Administrative Law of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: theory and methodology of learning social disciplines; the rights of children and their protection.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2019 р.

УДК 37(477.65)

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-58-64

ФІЛОНЕНКО Оксана Володимирівна –

доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4453-9887>
e-mail: oksana.filonenko02@gmail.com

ПРИБОРА Роман Іванович –

кандидат педагогічних наук, вчитель вищої категорії,
Центральноукраїнський науковий ліцей-інтернат
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-5549-9687>
e-mail: r-i-p@ukr.net

ПЕРЦОВ Олександр Володимирович –

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3938-6938>
e-mail: alexander.pertsov@gmail.com

HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN KIROVOHRAD REGION IN THE 20th CENTURY IN STUDIES OF LOCAL LORE

Formulation and justification of the problem topicality. Nowadays the state education policy in Ukraine establishes the foremost priority of the creation of favourable conditions for efficient training of specialists capable of creative work and professional development. A constructive search for ways of higher education optimization proves to be impeded without the adequate historical-cultural reflection on the genesis and basic trends of development in the native historical-educational science where the main goal and content of higher education were determined by the sociocultural, economic and sociopolitical aspects of the society development.

Therefore of crucial importance is the investigation of the educational processes which have been taking place in different regions of Ukraine, since each region has its own unique historical-cultural traditions, specific cultural environment and educational space.

Analysis of previous studies and publications. Recently there have been made several researches into some historical aspects of the development of higher education in Kirovohrad region (Ukraine).

Thus, professional teacher training education and its historical development were a part of publications by Kirovohrad scientists V. Vdovenko, N. Kalinichenko, O. Lyuta, V. Postolatiy, T. Prybora, S. Shevchenko and others. The works provide the analysis of the development of higher teacher training education in terms of content, forms, methods and techniques applied, educational process

organization and teaching staff in the region at different historical stages. This makes it possible to trace its genesis and regulatory and legal framework, to view the creation of a network of different type education institutions and establishments as well as the changes in the organization and content of educational process in these establishments in their historical course.

Issues of higher vocational training in the region and its historical development were studied by Ukrainian educators V. Barabash, O. Holovata, O. Gora, V. Orlyk, I. Fedotov, S. Shevchenko. Based on the deep analysis of the archival local lore, regulatory documents and historical statistical data in the field their historical-educational works reveal the peculiarities of the making and development of the system of vocational education both in regional and special professional contexts.

The purpose of the article. However, there is hardly a comprehensive historical-educational research into the development of higher education in the Kirovohrad region. The aim of the paper is: 1) to summarize historical-educational reflections of the local lore researchers on the peculiarities of the development of higher education in Kirovohrad region; 2) to identify the problems for further investigation in the examined field.

The main material of the study. The Kirovohrad region is situated in the central part of Ukraine between the rivers of Dnieper and Southern Buh. 100 km west of Kirovohrad (The administrative center of Kirovohrad region. Here and thereafter the names, which the city had

throughout its history: Yelisavethrad (1754–1924), Zinov'yevsk (1924–1934), Kirovohrad (1939–2016), Kropyvnytsky (since 2016) in Dobrovelychkivka district there is the geographical center of Ukraine.

The Kirovohrad (Yelisavethrad) region has features both common to the rest of the country and distinguishing ones. This makes it possible to view the region as the specific social environment, in which the personality socialization occurs, and as the totality of conditions, circumstances and means for fulfilling educational tasks i.e. a common educational space.

Education in the region is marked by original cultural and educational traditions which determined the formation of the specific pedagogical character of education institutions in different periods of the native history, educational work by the local teaching and cultural circles, and resulted in the originality of the pedagogical investigations and introduction of innovative pedagogical instructional systems.

The confirmation is the achievements in the field of special professional education in the region. Since the middle of 19th century there have been an intensive development of local professional education system in particular pedagogical, technical, commercial etc.

Teacher training in the Kirovohrad region as an integral part of professional education has sustained both intensive and extensive improvements. Historical and educational review of the origin of teacher education and the description of key stages in its development in this area are presented in various works by local lore researchers. One of the prominent features of this very field of education was the diversity of the education establishments for teacher training. Profound analysis of their work makes it possible to clarify the peculiarities of teaching staff training for different types of schools in the region and across the whole country and to survey the mechanisms functioning in education.

Since the beginning of 1990s the abolishing of the strict ideological limitations and the provision of free access to local archives and other formerly forbidden sources of information have boosted scientists' interest in researching professional teacher training education, which greatly helped to reconsider historical events and phenomena in the field.

Vitaliy Postolatiy and Serhiy Shevchenko, who dealt with the history of higher teacher training education in the region, its development and reforming steps, and also published works in the field of pedagogical historiography, can be considered significant historians of Kirovohrad region education.

So, V. Postolatiy's work «Pedagogical Education in Kirovohrad Region (1865–1965)» (2006) [10] provides a thorough comprehensive examination of the development of pedagogical education in the region. The author traced its evolution from Sep. 11, 1865, when Elisavethrad zemstvo commission made a decision to establish in the town a 7-year gymnasium with a professional teacher training class, to 1965.

Having analyzed the regulatory and legislative framework in the field of education and organizational-methodical aspects of educational process in Yelisavethrad Public Women Gymnasium (1870), at pedagogical course in Yelisavethrad Municipal 6-year School (1900), Dobrovelychkivka Women Normal Seminary (1912), V. Postolatiy concludes that in the beginning of the 20th century there already existed a system of training public teachers in Kirovohrad region. However, the number of graduates was insufficient for the demand of the land. By far, the best pedagogical education was provided by the women gymnasium, though studying in it was rather costly. The historian states that «only 25 % of students, who got teacher certificate after completing the pedagogical course, went on to work as teachers in regional schools» [6].

As it has already been mentioned, public teachers were also trained at the pedagogical courses and normal women seminary. These were aimed at low-income groups of population. Studying here was free and most students got scholarships. According to V. Postolatiy «the existing teacher training education system basically met the growing demand for teachers with professional training. Moreover, throughout the decades it was quite difficult for graduates of women gymnasium to find employment at schools in Yelisavethrad as the number of applicants greatly outscored the number of vacancies і» [6, c. 13–14].

Another significant idea as for the creation of professional higher teacher training institution in the region, suggested by V. Postolatiy, is that the pedigree and incessant history of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad (now Central Ukrainian) Teacher Training University dates back to 1881 [6, c. 4]. The author points out that the university grew from Yelisavethrad Higher 3-year Pedagogical Courses, which in 1921–1925 despite its name had the status of a higher education establishment according to the Ukrainian system of higher education. Later these courses, having sustained a number of changes and reorganizations, functioned non-stop until it was given the status of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad Teacher Training University [6, c. 141].

Most historians of education though date the start of higher educational establishment in the city back to 1930, when it first got the name of an institute. V. Postolatiy analyzed the legal and regulatory instruments regarding education in Ukraine in 1920s and statutes and regulations of Yelisavethrad Higher 3-year Pedagogical Courses (1921–1925), Zinivyevs'k Pedagogical Technical College (1925–1930), Institute of Social Upbringing (1930–1933), Pedagogical and Teacher Institute (1933–1941), institutes of war and post-war periods to conclude that all of them bore the characteristics of higher education establishment in the field of teacher training.

The period of 1957–1965 is defined by the author as the «beginning of the rise» of the pedagogical institute headed by the President F. Ovcharenko, who «in the years of Khrushchov Thaw managed to improve educational and material facilities for special teaching, consolidated the scientific and teaching staff and increased student enrollment to the institute» [6, c. 98]. According to V. Postolatiy it is thanks to Prof. F. Ovcharenko that the institute started to turn into one of the best higher teacher training establishments in Ukraine.

As we can see, a thorough analysis of the development of pedagogical education in the region in 1865–1965 made by the author helps not only to comprehensively show the genesis, legal and regulatory framework and the formation of a network of corresponding establishments and institutions, but also clarify the peculiarities of organization and content of the educational process in establishments and institutions of different types at different stages of their existence.

Another significant personality in the field of historiography of higher teacher training education in Kirovohrad region is the historian and local lore researcher Serhiy Shevchenko. In 2005 he published his work «History of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Teacher Training University (1964–1999)» in which he describes the basic stages of the development of higher pedagogical education in the region in the second half of the 20th century. Thus, he distinguishes the following characteristic periods in the work of the most prominent teacher training institute in Central Ukraine: transformation of the educational process (Sep. 1964 – Dec. 1969), building the institute structures (1970–1980), institute during social changes (1981–1990) and institute development in the period of independence of Ukraine (1991–1999). The work pays attention to both achievements made and problems struggled with in scientific, educational, socially educational and organizational work during

Soviet times and after gaining independence by Ukraine. The survey is highly personalized as the author notes the individuals from the scientific and teaching staff and students self-government who greatly contributed to every developmental process in the institute.

It is stated in the work that 1960s were the years of growth in the number of both scientific and teaching staff and student enrollment in Alexander Pushkin Kirovohrad State Pedagogical Institute. There were renewed formerly closed (like the Faculty of English (1962)) and introduced new faculties (Music Education Faculty (1967)) and chairs (Chair of English Philology (1964), Chair of Russian and Foreign Literature (1968) etc.). There were also made significant improvements in material facilities, which facilitated greatly the scientific researches conducted by the teaching staff.

In this period Kirovohrad Pedagogical Institute was not only the center of teacher training in Central Ukraine but also a leading scientific establishment in the field of the Humanities. Its scientific researching work was coordinated by the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR and performed on an economic contractual basis. Scientific potential and staff of the institute provided the opportunity to conduct researches in several fields. The institute attacked theoretical and methodological problems in particular branches of science. There was made an abundant data base including specialized dictionaries, fundamental reference literature, education and training materials like textbooks, study guides, readers, collections of legal and regulatory documents etc. to further investigations in different fields.

S. Shevchenko claims that further development of the institute in 1970–80s was facilitated by the improvement of the material and technical facilities and reorganization of institute structural departments. The historian called this stage the «maturity» of the institute in Soviet times. To acknowledge high achievements of the institute in the field of education and to celebrate the 50th anniversary of its creation the USSR government issued a decree (Sep. 26, 1980) by which awarded the Kirovohrad State Teacher Training Institute with a Certificate of Merit for preparing highly professional teaching staff for schools and universities of the state.

Following this the institute staff won the All-Union Socialist Competition between the higher education establishments in the USSR in 1982 and was awarded the Challenge Red Banner, which was invested at the ceremonial meeting by the UkrSSR Deputy Minister of Education V. Kurylo.

In the beginning of 1990s on the edge of transition period from Soviet to Independent Ukraine the teacher training institute sought ways to overcome social and economic difficulties through the increase of the number of degree courses and diversification of services provided on commercial basis in particular having introduced paid-for instruction. Under demographic decline, which Ukraine experienced at that time, the main attention was paid to the work with the prospective institute entrants. According to S. Shevchenko even in such a difficult time the institute managed to open the Natural and Geographical Sciences Faculty and the Industrial Pedagogical Faculty, the Department of Law, a college, a lyceum and a Scientific-Productive Complex «Continual Education» to instruct and select gifted applicants. There were also started new degree courses. Besides, the institute put in operation a new 5-storey academic building and equipped libraries, reading rooms and classrooms with computers. In 1993 the institute was renamed after Volodymyr Vynnychenko, a Ukrainian statesman, dramatist, writer and painter, who was born in Yelisavethrad (now Kropyvnytsky). Later in 1997 there was another renaming, this time the institute got the status of a university. Due to this fact Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Teacher Training University opened new prospects for further development.

Except for these thorough monographs the beginning of the 21st century was marked by the publication of several scientific articles, which dealt with particular aspects of the history of higher teacher training education in the region.

Inna Vivsyana (2000) [2] investigated an attempt by the Ukrainian government to make up a pedagogical institute in Yelysavethrad in 1918–1919. She found out that since Jan. 1, 1919 there officially existed a State Teacher Institute in the city, which was founded instead of the Yuriiv Teacher Institute, evacuated during the First World War from the combat zone at the city of Yuriiv (now Tartu in Estonia) and temporarily disposed in Kherson (Ukraine). Unfortunately funding of the institute was never approved by the Budget Commission of the Council of People's Ministers of Ukrainian National Republic. So, according to I. Vivsyana, both local authorities and the state government had a desire to make up a national education establishment for the benefits of the region during Ukrainian Revolution 1917–1919 [2, c. 21–25].

Well worth mentioning is a bunch of investigations into the history of particular university faculties. They are usually dedicated to the anniversaries of these faculties and quite

similar in structure and content presentation. Thus, the history of the Faculty of Physics and Mathematics was analyzed in the collective work «The Department of Physics and Mathematics is 80: Origin, Establishment and the Present Time» (2010) edited by R. Rizhnyak dedicated to its 80th anniversary. S. Velychko and O. Slobodyan published the essay «80th Anniversary of the Chair of Physics and Applied Methods of Teaching Physics of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Teacher Training University: a Historical Outline 1930–2010» (2010) [1]. The rise of the Chair of Biology is investigated in the work by Ya. Danylkiv «The History and Work of the Chair of Biology of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Teacher Training University (a Scientific Historical and Educational Aspects)» (2014) [5] and others.

Meanwhile, particular attention should be attached to the collection of reports at the regional scientific conference «Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Teacher Training University – 95 years in the history and development of Central Ukraine» (2017). It is a new well worked specially for this project scientific research, conducted on the basis of plentiful sources, in which authors described problems and achievements of each faculty and defined the impact of particular personalities on the development of higher teacher training education in the region.

Besides higher teacher training education Kirovohrad region also cherished technical education. Therefore in the beginning of the 21st there increased the number of researches of the introduction and development of higher technical and vocational education in the region.

A significant contribution to this field was made by I. Fedotov, who in his book «Kirovohrad State Technical University: a Historical Outline (1921–2002)» (2002) on the basis of a wide range of diverse archive documents and participants' memoirs traced the complex and at times contradictory way of formation and development of higher technical education in Kirovohrad from Zinov'yevsk Evening Worker's Institute of Agricultural Engineering and Machinery (1929) to Kirovohrad State Technical University (1998).

I. Fedotov made a detailed analysis of the events: the inauguration and early years of Zinov'yevsk Evening Worker's Institute of Agricultural Engineering and Machinery (1929–1933), establishment and development of an Evening Department of Kharkiv Polytechnic Institute based on Kirovohrad Technical Higher School of Agricultural Engineering and Machinery (1956–1962), reorganization of this department into a Kharkiv Polytechnic Institute

Affiliate with day and evening studies (1962–1967), establishment of Kirovohrad Institute of Agricultural Engineering and Machinery in 1967 and peculiarities of its development until 1995, and the rise of Kirovohrad State Technical University in 1996 to 2000. The work also incorporates abundant historical material about the activity of particular chairs and departments, the way they improved material and technical facilities, scientific and educational resources to provide education to students.

In 2009 a group of scientists published the collective survey «Technical Education in Kirovohrad Region: the Historical Outline» edited by V. Orlyk, in which they dwell on the genesis and development of technical education in the region. Describing more or less similar to the previously mentioned work by I. Fedotov stages, the researchers though date the start of technical training in Central Ukraine back to the establishment of Higher Zemskiy Real School in Yelisavethrad in 1870. The overview of a wide range of archive materials and official documents made it possible to clarify the changes in the organization, forms and methods of educational process and the work with students in particular throughout the history of this technical education establishment and the way they were interrelated with the growth of material and technical basis and improvement of scientific teaching staff. Special attention is given to basic directions of scientific research, which were aimed not only at training highly professional experts for the industry but also at the solution of current manufacturing problems in the region. The results of these scientific investigations were consequently implemented in industrial enterprises locally and all around the country. They were also constantly introduced in the educational process in the institute which resulted in continual development and improvement of teaching and training materials.

Apart from merely historical aspect «The Historical Outline» contains original photos, document copies, reminiscences of students and teachers of Yelisavethrad–Kirovohrad technical education establishments of different years.

In the beginning of the 21st century there appeared first historical referential publications on the history of higher education establishments of Kirovohrad region made in the form of scientific-biographical description of scientific schools. However they lacked critical analysis. For example, in commemorative editions of Kirovohrad National Technical University «History in Personalities. Kirovohrad National Technical University (1929–2009)» (2009) [5] and «Our Professors (1929–2009)» (2009) there

is made an attempt to systematize the data about the development of the university in terms of personal contribution of the scientists and teachers. They present the biographies, achievements and contributions of famous university scientists, who worked and gained fame for the university. They also outline the scope of their scientific interests, discoveries and innovations which resulted in the establishment of particular scientific and educational traditions and schools and promoted the development of science and education in Kirovohrad region along almost a century.

Yet, some publications on the development of higher technical vocational education in the region refer to the role of particular personalities. O. Holovata in her article «The Corypheuses of Agricultural Manufacturing Automation» (2011) [3] analyses the work of Hrygoriy Romanovych Nosov at the post of the Rector of Kirovohrad Institute of Agricultural Engineering and Machinery in 1969–1979.

The author stands that it is H. Nosov, who had a vision for the future and during his rectorship managed to consolidate the teaching staff to work hard and achieve these ambitious goals. He made up a clear scheme of the institute management, formed institute councils for methodical and educative work, introduced innovative learning and training tools. So, it is quite logical, according to O. Holovata, that the scientific school of academician H. Nosov keeps and pursues the traditions of its founder [3, c. 53–55].

Conclusions and prospects for further research of the direction. The period from 1991 to the present may be considered as the most productive due to the number of works by contemporary Ukrainian researchers who contributed greatly to the study of history of higher education in Kirovohrad region. The end of the 20th century is marked by the publication of resumptive works which present the purposive and systemic analysis of the history of higher education in the region, provide the objective assessment of the current state of professional education and outline the tendencies for further development and improvement. The main achievement by contemporary scientists is that thanks to the reference to newly acquired historical and archival documents and materials they managed to conduct comprehensive studies within the chosen topics, which definitely remain quite topical due to the current state of higher education in Ukraine. Yet, the works lack an objective analysis of some negative tendencies in the course of the development of higher education, which proves to determine the prospects of further investigations.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Величко С. Кафедри фізики та методики її викладання КДПУ ім. В. Винниченка – 80 років. Історичний нарис (1930–2010 pp.): зб. біогр. інформ. / С. Величко, О. Слободяник. – Кіровоград: Ексклюзив-Систем, 2010. 108 с.

2. Вівсяна І. Заснування педагогічного інституту в Єлисаветграді (1918–1919 pp.) / І. Вівсяна // *Університетський меридіан*. – 2000. – 24 листопада. С. 5.

3. Головата О. Корифей автоматизації сільськогосподарського виробництва / О. Головата // *Спеціальні історичні дисципліни*. – 2011. – № 18. – С. 52–57. – URL: http://resource.history.org.ua/publ/sid_2011_18_52.

4. Данилків Я. Н. Історія створення і діяльність кафедри біології Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (науковий історико-педагогічний аспект) / Я. Н. Данилків. – Кіровоград: Центр.-Укр. Вид-во, 2014. 86 с.

5. Історія в особистостях. Кіровоградський національний технічний університет (1929–2009 pp.): біограф. довідн. / уклад. В. М. Кропівний та ін. – Кіровоград: ПВЦ «Імекс-ЛТД», 2009. 242 с.

6. Постолатій В. Педагогічна освіта на Кіровоградщині (1865–1965 pp.): монографія / В. Постолатій. – Кіровоград: Нашвидав, 2006. 144 с.

REFERENCES

1. Velychko, S., Slobodianyuk, O. (2010). *Kafedri Fyzyky ta Metodyky yii Vykkladannia KDPU im. V. Vynnychenka – 80 rokiv. Istorychnyi Narys (1930–2010 rr.): Zb. Biohr. Inform.* [80th Anniversary of the Chair of Physics and Applied Methods of Teaching Physics of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Teacher Training University: a Historical Outline 1930–2010]. Kirovohrad.

2. Vivsiana, I. (2000). *Zasnuvannia Pedahohichnogo Instytutu v Yelisavehhradi (1918–1919 rr.)*. [Foundation of Pedagogical Institute in Yelisavethrad].

3. Holovata, O. (2011). *Koryfei Avtomatyzatsii Silskohospodarskoho Vyrobnystva*. [The Corypheuses of Agricultural Manufacturing Automation].

4. Danylkiv, Ya. N. (2014). *Istoriia Stvorennia i Diialnist Kafedry Biolohii Kirovohradskoho Derzhavnoho Pedahohichnogo Universytetu Imeni Volodymyra Vynnychenka (Naukovyi Istoryko-Pedahohichnyi Aspekt)*. [The History and Work of the Chair of Biology of Volodymyr Vynnychenko Kirovohrad State Teacher Training University (a Scientific Historical and Educational Aspects)]. Kirovohrad.

5. Kropivnyi, V. M. and others eds. (2009). *Istoriia v Osobystostiakh. Kirovohradskiy Natsionalnyi Tekhnichnyi Universytet (1929–*

2009 rr.). [History in Personalities. Kirovohrad National Technical University (1929–2009)]. Kirovohrad.

6. Postolatii, V. (2006). *Pedahohichna Osvita na Kirovohradshchyni (1865–1965 rr.): monohrafiia*. [Pedagogical Education in Kirovohrad Region (1865–1965): a monograph]. Kirovohrad.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ФІЛОНЕНКО Оксана Володимирівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток освіти й педагогічної думки в центральному регіоні України у другій половині XIX – XX столітті.

ПРИБОРА Роман Іванович – кандидат педагогічних наук, вчитель вищої категорії, Центральноукраїнський науковий ліцей-інтернат.

Наукові інтереси: історія вищої освіти, компаративна педагогіка, англійська мова професійного спрямування

ПЕРЦОВ Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія національної педагогіки, історія військової освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

FILONENKO Oksana Volodymyrivna – Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Pedagogics and Management in Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: development of education and pedagogics in Central Ukraine in the 2nd half of the 19th – 20th centuries.

PRYBORA Roman Ivanovych – Candidate in Pedagogical Sciences, PhD in General Pedagogy and History of Pedagogy, Teacher of Higher Qualifying Category of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: history of higher education, comparative pedagogy, English for professional purposes.

PERTSOV Alexander Volodymyrovych – Candidate in Pedagogical Sciences, PhD of the Chair of Pedagogics and Management in Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: history of national pedagogy, history of military education.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2020 р.

УДК 378.147.091.33-027.22

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-64-69

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9112-3468>
e-mail: cherkasov_2807@ukr.net

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Вхідження України в світовий освітній простір уможливило дослідження ментальності, художньо-інтелектуальної ідентичності та самосвідомості особистості як суб'єкту соціуму. Це дає підстави стверджувати про зміни у парадигмі мистецької освіти, пов'язані з упровадженням моделі поліцентричної інтеграції знань, що відбиває реальний поліфонічний образ світу, сприяє формуванню ціннісних орієнтацій молоді, стимулює якісні соціокультурні зрушення. За такої ситуації обґрунтування моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки є своєчасним і актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі системний аналіз професійно-педагогічної підготовки вчителів образотворчого мистецтва в закладах вищої освіти, розвитку їхнього духовного потенціалу, ментальності, інтелектуально-художньої ідентичності й свідомості здійснено у концепціях вітчизняних і зарубіжних учених, з-поміж яких: А. Веселовський, Ю. Дружкін, Н. Злиднева, О. Коваль, Б. Негода, С. Ничкало, М. Пічкур, Т. Рібо, Д. Соколюк, Ю. Степанова та ін. Тематика нашого наукового пошуку значною мірою доповнює дослідження названих авторів, допомагає усвідомити процес формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки.

Мета статті полягає в обґрунтуванні моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для побудови моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого

мистецтва в процесі фахової підготовки доцільно з'ясувати та обґрунтувати основні поняття дослідження, як-от: «художня майстерність» та «фахова підготовка».

У контексті предметного поля нашого дослідження поняття «художня майстерність» інтерпретується сучасними науковцями на ґрунті провідних ідей та синтезу філософського, мистецтвознавчого, психологічного, педагогічного та естетичного епістемологічних локусів. Слід відразу визнати, що зазначену дефініцію варто аналізувати за двома рівнями «художня» і «майстерність». Категорія «художнього» асоціюється зі створенням, втіленням та передаванням явищ мистецтва. У науковому середовищі «майстерність» інтерпретується дослідниками як умілість або вправність, комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі.

Послугуючись такими характеристиками, А. Гордаш «художню майстерність» тлумачить як «професійну індивідуальну якість митця у вимірах його непересічного естетичного смаку, талановитості, геніальності» [3, с. 84]. З точки зору нашого дослідження, «художню майстерність» ми органічно пов'язуємо зі специфікою підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та «магістр» у закладах вищої освіти педагогічного спрямування до художньо-творчої діяльності в різних напрямках образотворчого мистецтва. За такого підходу художня майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечується самоорганізацію високого рівня художньо-професійної діяльності на рефлексивній основі.

Студіювання наукової літератури з метою визначення поняття «фахова підготовка», доводить, що «фах» тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним

засобом до існування» [4, с. 570]. Під фахом розуміється «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» [5, с. 146]. Слід визнати, що в системі вищої освіти фаховою підготовкою прийнято називати напрями та організаційні форми підготовки фахівців.

Фахову підготовку майбутніх учителів образотворчого мистецтва ми вважаємо складовою професійно-педагогічної підготовки, що передбачає процес і результат оволодіння студентами цілісною системою професійно-педагогічних та спеціальних компетентностей, наявність професійно-прикладних та художньо-творчих умінь і навичок, що сприяє засвоєнню змісту художньо-педагогічної освіти, забезпечує високий рівень їхньої майбутньої професійної діяльності.

Створюючи модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі фахової підготовки, нами узагальнено та систематизовано опрацьований матеріал, узгоджено його з логікою освітнього процесу та обґрунтовано доцільність формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва за наступними чотирма змістовими блоками: ціннісно-мотиваційний, теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний і діагностувально-результативний. Також нами виокремлено чотири групи критеріїв сформованості основ художньої майстерності, а саме: професійно-функціональний, професійно-спеціальний, психологічно-особистісний та результативний. Кожен із чотирьох критеріїв моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначав необхідні якості, знання та вміння (показники), що складають структуру його художньої майстерності. Крім того, ми розглядаємо формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва як інтегративну рису особистості, яка має три рівні розвитку: низький, середній та високий. Тож цілком закономірно проаналізувати змістове наповнення усіх складників цієї моделі.

Ціннісно-мотиваційний блок віддзеркалює мету і завдання наукового пошуку. Виходячи з теми заявленого дослідження метою є формування основ художньої майстерності майбутніх учителів в процесі вивчення фахових дисциплін (професійно-орієнтованих та вибіркових), які передбачено навчальним планом підготовки

вчителів образотворчого мистецтва. Відповідно до мети нами сформульовано завдання дослідження, а саме: обґрунтувати теоретико-методологічні засади формування основ художньої майстерності; схарактеризувати концептуальні основи формування досліджуваного феномена; визначити педагогічні умови підвищення ефективності формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; обґрунтувати структуру та визначити критерії, показники й рівні сформованості основ художньої майстерності; розробити та експериментально перевірити ефективність моделі формування основ художньої майстерності; підготувати методичні рекомендації з формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Показниками ціннісно-мотиваційного блоку було обрано професійно-орієнтовану спрямованість особистості на засвоєння цінностей образотворчого мистецтва та потребу передавати ці цінності учням на уроках і під час позакласної роботи з художньо-естетичного виховання молоді. Крім того, сформованість професійно-педагогічної мотивації й ціннісної орієнтації на художньо-творчу діяльність, що виражається у здатності створювати художні цінності та оригінальні художні твори живопису, графіки та скульптури, художні композиції та монтажні з будь-яких матеріалів, твори декоративно-прикладного і традиційного народного мистецтва. До того ж показником ціннісно-мотиваційного блоку є мотивація і ціннісна орієнтація на збагачення внутрішнього енергетичного потенціалу вміннями і навичками сприймати та переосмислювати твори різних видів мистецтв у контексті збагачення особистісного уявлення про художні цінності у тому чи тому виді художньої творчості.

Теоретико-когнітивний блок містить підходи і принципи на яких ґрунтується формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. У ході проведення дослідно-експериментальної роботи нами використовувалися синергетичний, культурологічний, міжкультурний, полікультурний, системний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний та інформаційний підходи. Синергетичний підхід уможливує дослідити самоорганізацію і саморозвиток вчителя образотворчого мистецтва. За допомогою культурологічного підходу вчитель формує уявлення про основні цінності художньої

освіти і художньо-творчої діяльності в галузі образотворчого мистецтва. Міжкультурний підхід сприяє зіставленню різних культур в контексті міжкультурної взаємодії, мотивує майбутніх учителів до пізнання і прийняття світових культурних цінностей. Мотивація на взаємодію і взаємозв'язок міжнародної культури з власною культурою, етносом і расою формує в учасників освітнього процесу взаємоповагу і усвідомлення внеску інших культур до спільного культурного надбання цивілізацій, що уможливило запровадження полікультурного підходу в формуванні основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Запровадження цих підходів у формуванні основ художньої майстерності майбутніх учителів вимагає дослідження об'єкта як цілісної множини елементів в сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто пізнання виду художнього мистецтва як моделі концепції, що стимулює системний підхід у дослідженні. Компетентнісний підхід пов'язаний з когнітивністю функції головного мозку та здатністю розуміти, пізнавати, вивчати, усвідомлювати, сприймати і переробляти зовнішню інформацію в різних видах художньої майстерності. Формування основ художньої майстерності відбувається в здатності створювати художні цінності та художні твори живопису, графіки та скульптури, художні композиції, твори декоративно-прикладного і традиційного народного мистецтва завдяки особистісно-діяльнісному підходу, який стимулює розвиток індивідуально-творчих здібностей та інтелектуально-художнього мислення. Тож цілком закономірно, що цінності засновані на формуванні творчих здібностей особистості в певних видах художньої майстерності розвиваються на основі інформаційного підходу, що уможливило використання різних засобів інформаційного простору і новітніх інтерактивних технологій для дослідження поставленої мети.

Проектуючи модель формування основ художньої майстерності, ми поклалися на дві групи принципів, які дають змогу побудувати оптимальну систему форм, методів, прийомів і засобів організації навчально-пізнавальної, науково-пошукової і практичної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Перша група – це загальнодидактичні принципи, з-поміж яких: зв'язок теорії з практикою, наступність, систематичність і послідовність, свідомість, активність, самостійність, гуманізація, індивідуалізація, міцність, академічна

свобода і мобільність, персоналізація, професійна спрямованість, міждисциплінарна інтеграція. Другу групу становлять спеціальні принципи, до яких відносимо: умілість, вправність, ремісничість, досвідченість та здатність захоплено продукувати об'єктивно-ціннісні твори тих чи тих видів художнього мистецтва, що мають провідні ознаки художності, естетичності, образності, досконалості, витонченості, шедевральності та досягаються завдяки наполегливій праці й під впливом професійних арт-шкіл за алгоритмом послідовного набуття основ майстерності, супермайстерності та метамайстерності.

Практично-діяльнісний блок

запропонованої моделі передбачає регулювання змістового наповнення процесу навчання майбутніх учителів образотворчого мистецтва; уможливило послідовність організації усіх структурних компонентів освітнього процесу, спрямованого на розвиток ціннісно-мотиваційного, інформаційно-когнітивного, діялісно-технологічного та рефлексивно-оцінювального компонентів; відображає специфіку навчально-методичного забезпечення процесу формування основ художньої майстерності; залучення студентів до міжкультурного спілкування під час відвідування художніх музеїв, міжнародних і регіональних виставкових центрів, відвідування майстер-класів і активну участь у проведенні різних видів пленерів; організація педагогічних практик на засадах використання досвіду місцевих художніх майстрів.

Для нашого дослідження вартісним є визначення форм і методів, які входять до практично-діялісного блоку запропонованої нами моделі. Що стосується **форм роботи**, то цінними залишаються лекції, семінарські та практичні заняття з фахових дисциплін, а також самостійна робота студентів, які входять до навчального плану і спрямовані на виховання естетичних смаків і уподобань майбутніх учителів, образного мислення, розуміння специфіки мови різних видів і жанрів візуально просторових мистецтв, володіння образотворчою грамотою, художніми техніками, що позитивно впливає на формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Апріорно, що використання різноманітних форм роботи основаних на взаємодії учасників освітнього процесу сприяє формуванню фахових

компетентностей, які уможливають віртуозне володіння педагогічним малюнком, різними графічними, живописними, формотворними й оздоблювальними техніками, позитивно впливає на творче збагачення особистісного тезаурусу майбутніх учителів та сприяє виникненню традиційного поняття «школа», як способу навчання художньому ремеслу, манері та техніці виконання.

На особливу увагу заслугове використання **комплексу методів** залежно від мети та завдань освітнього процесу. Основна увага концентрується на запровадженні таких методів, як-от: *методу проєктів*, який передбачає можливість самореалізації кожного студента відносно досконалого володіння зображувальною технікою, знаннями, вміннями і навичками в образотворчій діяльності; *навчальна дискусія*, що уможливує цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, судженнями, думками заради пошуку істини, налаштування на особливий психологічний художньо-творчий стан, що супроводжується підвищеною активністю внутрішніх сил; *самооцінювання* результатів своєї діяльності, як стимула подальшого творчого зростання і формування майстерності; *педагогічні спостереження*, що забезпечуються планомірним сприйняттям і аналізом навчального процесу та володіння художніми засобами, що зумовлює продукування яскравого художнього образу, який засвідчує майстерність митця; застосування в процесі роботи над проєктом *сучасних технологій та інноваційних методів навчання*, за допомогою яких створюється художній образ або сюжет художньо завершеної композиції; використання *всесвітньої мережі Інтернет* для ознайомлення з різними жанрами і стилями в образотворчому мистецтві, техніками малюнку та опанування специфікою мови різних видів і жанрів візуально-просторових мистецтв, володіння образотворчою грамотою та художніми техніками; *рольові ігри*, які допоможуть у навчанні та корекції власного художньо-творчого стилю; *кейс-метод*, як сучасна технологія художньо-творчого навчання, що дозволяє відстежувати динаміку подій, допомагає розібратися в суті проблеми, запропонувати можливі рішення і вибрати найкраще з них; *метод колективних творчих справ*, що уможливує за алгоритмом послідовного набуття художньої майстерності запроваджувати перспективи реальної міжпредметної інтеграції.

Цілком імовірно, що певну роль у формуванні основ художньої майстерності відіграють **засоби навчання**, як елементи навчального середовища, що опозиціонують себе як матеріальні об'єкти, предмети природи, а також штучно створені людиною носії учбової інформації й інструменту діяльності педагога, які свідомо використовуються для цілеспрямованого навчально-виховного процесу, для більш плідної взаємодії учасників творчого проєкту.

До засобів формування основ художньої майстерності відноситься, перш за все, слово вчителя, як джерело інформації; об'ємні моделі для з'ясування будови предметів, світлотіней, кольорознавства, законів перспективи; композиційні об'єкти, скульптурні колекції, макети, натуральні об'єкти; гіпсові фігури, розети, моделі, муляжі, макети, відео- і звукозаписи, які абсорбують зображення і відображення матеріальних об'єктів; таблиці, схеми, графіки, діаграми, репродукції художніх творів, плани, карти, підручники, що уможливають описи предметів і явищ засобами графіки; слайди, діафільми, анімації, відеоматеріали, відеофільми, які забезпечені комп'ютерними програмами в системі Інтернет; поєднання музики з образотворчим мистецтвом, що дає змогу ознайомити учнів з основними поняттями образотворчої грамоти: колір, штрих, пляма, лінія, провести паралель з нотою, звуком, тембром тощо; використання музичного супроводу під час створення художньої композиції, пейзажу або натюрморту.

Діагностувально-результативний блок моделі формування основ художньої майстерності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва відображає комплекс діагностувальних методик, компоненти, критерії, рівні і результат підготовки майбутніх учителів, дозволяє оцінити досягнення, установити їхню відповідність поставленим завданням, виявити причини відхилень і запропонувати коригування змісту та організації освітнього процесу.

Для діагностування сформованості основ художньої майстерності нами запропоновано наступні **критерії**: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, практичний, рефлексивний. *Мотиваційно-ціннісний критерій* містить наступні показники: наявність художньо-творчих здібностей для забезпечення якості художньо-творчої діяльності; творчий інтерес до підвищення якості та набуття майстерності в художньо-творчій діяльності; позитивна мотивація стосовно досягнення

високого рівня художньої майстерності й створення власної «школи»; потреба в постійному самовдосконаленні, як засобу формування художньої майстерності. *Когнітивний критерій* має такі показники: знання про мету і завдання художньо-естетичного виховання молоді; опанування теоретичними знаннями, концепціями і теоріями в галузі образотворчого мистецтва; оволодіння методиками викладання образотворчого мистецтва; опанування інформаційно-комунікативними технологіями для забезпечення якості освітнього процесу і формування художньої майстерності. *Практичний критерій* характеризується досвідом роботи у застосуванні художніх технологій; вмінням проводити моніторинг розвитку і навченості основ художньої майстерності; досвідом проведення моніторингу професійної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва; вмінням аналізувати результати своєї діяльності і віднаходити методи і засоби підвищення ефективності художньої майстерності; вмінням розробляти програму забезпечення якості формування основ художньої майстерності. *Рефлексивний критерій* характеризується творчим ставленням до набуття досвіду художньо-творчої діяльності; вмінням аналізувати та адекватно оцінювати свої художньо-творчі здібності в галузі образотворчого мистецтва; формуванням навичок самооцінки та самоконтролю в художньо-творчій та професійно-педагогічній діяльності; вмінням свідомо контролювати результати своєї діяльності, рівень власного розвитку, динаміку особистісного зростання; удосконалення процесу формування художньо-творчих компетентностей необхідних для формування основ художньої майстерності.

Розробка та діагностика критеріїв та показників формування основ художньої майстерності безпосередньо пов'язана із встановленням рівнів розвитку об'єкта наукового пошуку. Виходячи з логіки дослідження доцільним є виділення трьох рівнів сформованості основ художньої майстерності: низький, середній, високий. Діагностика респондентів за встановленими рівнями дозволила виявити і прогнозувати подальше формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Для успішної реалізації моделі формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва було запроваджено комплекс

педагогічних умов. *Перша педагогічна умова пов'язана з актуалізацією змісту, форм і методів навчання*, коригуванням навчальних планів таким чином, щоб вибірково частину дисциплін становило 40 відсотків кредитів із загальної кількості виділених на навчання; запровадження медіаосвітніх технологій; використанням інтерактивних технологій та інноваційних методів навчання; включенням до освітнього процесу авторських технологій та технологій, розроблених на основі власного теоретичного та практичного досвіду та авторських художніх шкіл скоригованих відповідно до вимог формування художньої майстерності для задоволення інформаційних, компетентнісних, інтелектуальних, художньо-творчих та комунікативних потреб майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Друга педагогічна умова забезпечується активізацією самостійної художньо-творчої діяльності пов'язаної з підготовкою авторських творчих робіт та формуванням індивідуального авторського стилю письма; участю студентів у проведенні пленерів, підготовкою творчих робіт до участі в різних за рівнями виставкових заходах; презентацією власних доробок в художніх салонах за певним тематичним спрямуванням; участю у благодійних акціях, присвячених реалізації «Програми підтримки талановитої молоді» та збереження національних цінностей і надбань в галузі художньо-творчих видів мистецтва.

Третя педагогічна умова була скерована на залучення студентів до роботи у творчих майстернях та наукових лабораторіях, де їм надавалася можливість займатися творчою та науково-пошуковою діяльністю в різних жанрах художньої творчості, розвивати свою індивідуальність та створювати художні твори, у яких відображено національну ідентичність засновану на національних і загальнолюдських цінностях, що сприяло співпереживанню ними емоційних станів, подібних до переживань, які відчуває митець в процесі відтворення художнього образу або манери виконання та творчого стилю художника у тому чи тому жанрі художньої творчості.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. З огляду на сказане варто зазначити, що формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва буде ефективним завдячуючи впровадженню в освітній процес факультетів мистецького спрямування вищих навчальних закладів моделі, яка містить чотири змістових блоків: ціннісно-

мотиваційний, теоретико-когнітивний, практично-діяльнісний і діагностувально-результативний, кожен з яких побудовано відповідно до вимог освітнього процесу та художньо-творчого розвитку майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Визначено та обмотивовано мету, завдання, підходи і принципи, форми, методи і засоби навчання, а також критерії, показники та рівні сформованості основ художньої майстерності. Перспективи подальших наукових розвідок можуть бути пов'язані з дослідженням формування і становлення авторської школи, як показника найвищого рівня сформованості художньої майстерності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Басин Е. Я. Творческая личность художника. СПб. : Алетей, 2015. 88 с.
2. Гераимчук И. М. Теория творческого процесса: Структура разума (интеллекта): монография / И. М. Гераимчук. – К. : Эдельвейс, 2012. 269 с.
3. Гордаш А. Мистецько-освітня концептуалізація категорії «Художня майстерність» / Эстетика і етика педагогічної дії. 2019. Вип. 19. 276 с.
4. Энциклопедия профессионального образования: [в 3-х т.] ; под ред. С. Я. Батышева – М. : АПО, 1999. – Т. 3. 440 с.
5. Словник української мови / [ред. П. Горещького]. – К. : Наукова думка, 1970. 635 с.

REFERENCES

1. Basin, E. Ya. *Tvorcheskaya lychnost' khudozhnyka*. (2015). [The creative personality of the artist]. St. Petersburg.
2. Geraimchuk, I. M. *Teoriya tvorcheskogo protsessa: Struktura razuma (intellekta)*. (2012).

[Theory of the creative process: The structure of mind (intelligence)]. Kyiv.

3. Gordash, A. *Mystets'ko-osvitnya kontseptualizatsiya katehoriyi «Khudozhnya maysternist'»*. (2019). [Artistic and educational conceptualization of the category «Artistic skill»]. Kyiv.
4. *Éntsyklopedyya professyonal'noho obrazovanyua*. (1999). [Encyclopedia of Vocational Education: [in 3 volumes]. Moskwa.
5. *Slovnnyk ukrayins'koyi movy*. (1970). [Dictionary of Ukrainian]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в країнах Європейського союзу, теорія і методика викладання музичних дисциплін.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERKASOV Volodimir Fedorovich –

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Department of Musical Art and Choreography of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: the formation and development of music-pedagogical education in the countries of the European Union, theory and methodology of teaching music disciplines.

Стаття надійшла до редакції 25.01.2020 р.

УДК 37.091.12.011.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-69-73

ШАНДРУК Світлана Іванівна –

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7472-4584>

e-mail: sishandruk@ukr.net

THEORY AND PRACTICE OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE

Statement and substantiation of the relevance of the problem. The process of association of Ukraine with European Union and integration into European and world educational spheres the features of which are related to the

nature of global processes, and also with the specific terms of development of social, economic, political, cultural and educational life of our country, predetermines the demand of different problems decision.

Dynamic processes of social and economic life, changes in the system of compulsory secondary education revealed contradictory tendencies in the sphere of professional preparation of teachers in Ukraine: deep professionalization of secondary school teachers' practice becomes more important; integration of knowledge from different spheres is noticed; importance of integrated skills and abilities for realization of professional pedagogical practice increases. These tendencies determine new demands for teachers because the task of preparation of secondary school graduates for world market integration, formation of comprehensive world idea, and adoption of cognitive and communicative methods of activity, ability to receive information from different sources is delegated to them.

Analysis of recent research and publications. Tendencies and challenges in professional activity of teachers can be qualified as global, national and regional. Inevitable transformation of consciousness as the result of globalization changes content and form of education. School plays an extraordinarily important role in this process. The role of education in globalization became a spotlight of international financial institutions which assist development of education and effective support of teachers. The use of technological achievement, in particular of distance education, creates the tendency of transporting of western conceptions into new regions and to the population, giving them knowledge, generated by culturally dominant groups, and helping them to join consumer society. Another tendency of introduction of world standards of professional education, practice and professional development in this context becomes urgent.

International educators contributed into theory and practice of teacher professional preparation in such aspects as: education reform (H. Beare, B. Caldwell, and others); professional education (C. Day, J. Sachs, and others); quality of professional preparation (M. Eraut, J. Leino, and others); skills, abilities and knowledge of teachers (A. Ismat, G. Shacklock, and others); professional development of teachers (C. Day, A. Ismat, G. Shacklock, and others).

Modern pedagogical processes require principle changes of the role of a teacher, his/her mutual relations with students, and his/her transformation into facilitator of students' cognitive activity. It also changes students into active subjects of cognition and transformation. Realization of tasks of professional preparation of teachers depends on the condition of pedagogical education that demands objective analysis of the accumulated international and

national experience of pre-service and post-graduate preparation of teachers as the major source of modern professional pedagogic preparation strategy determination.

The purpose of the article. Integration of Ukraine into international education sphere, essentiality of study and implementation of human experience in the sphere of professional preparation of teachers defined the problem of our research that consists in study and analysis of experience of professional preparation of teachers in the USA.

The main material of the study. A clear definition of the classic view of the term "professionalism" is the first step towards understanding the value of professionalism for modern education and practice. Ideology of professionalism is based on functionalist models of John Goody, Robert Merton, Talcott Parsons. The problem of social control of expert evaluation can be successfully solved by the concept of professionalism. Experts are needed to provide services to clients who are not well informed to adequately assess them [3]. Professional qualifications must be created in order to motivate employees to acquire pre-service education and training and constantly improve skills of workers during their professional life. From the perspective of the concept of qualification and competence J. Leino formed a structure that consists of knowledge and ability to perform a professional task [5, p. 71– 90]. The basic principle of teacher training is continuous improvement of teachers' professional qualifications and competences. Every teacher's professional activity competence is important for general educational process [2, p. 3 – 32]. So we can conclude that competence is a motivating factor responsible for personality achievements.

Scholars came to the conclusion that association of colleagues or experts (professional associations) is an important tool for improving competence of professionals. For example, in the United States National Council for the Accreditation of Teacher Education defines key competences that a future teacher must possess in pre service training; National Board for Professional Teaching Standards develops qualification requirements for a National Teacher Certificate; National Institute of Education conducts research related to increase the level of professional competence of American teachers. M. Eraut [3] emphasizes importance of professional preparation and of higher education arguing that activities currently defined as professions (occupations) use several teaching and training methods and their combinations such as:

1. The period of pupilage or internship. During this period students spend a significant amount of time studying their «craft» from an expert.

2. Admission to «a professional college» which is not a part of higher education system.

3. Qualification examination which is usually established by a qualification association by type of activity.

4. The period of study at a college, polytechnic or classical university which allows to gain an academic qualification.

5. Collection of evidence of practical competence in the form of logbook or portfolio.

Each of these methods makes significant contribution to a knowledge base of a student and into the process of student's socialization into profession. Understanding the role of professionalism in the work of a teacher is impossible outside of professional sector and without demonstration of real life experience of teachers [6, p. 177– 189]. This argument is based on certification and licensing and denies arguments regarding teacher's professionalism not based on social experience which is the very essence of teacher profession.

A. Ismat [4] states that there are four criteria that form traditional view of the notion «profession»: remuneration, social status, autonomous or authoritative power and performance of responsibilities. These characteristics include professional autonomy; well-defined, highly developed, specialized and theoretical knowledge base; control of education, certification and licensing of teachers-beginners; self-governing body with particular respect for professional ethics; an obligation to serve society. According to the scientist's conviction, teaching is not a technical (rational) or skillful task performance since the context of teaching is closer to the texture of upbringing in particular the performance of parenting. The nature of teaching the context in which it exists and the process by which the type of activity traditionally turns into a profession makes it impractical and undesirable to use traditional models of professionalization of teaching. It should be noted that professionalization is the best way to improve working conditions of teachers and schoolteaching itself. At the same time it is obvious that some of the main features associated with professions do not exist in teacher's profession. Teachers should have as high qualifications as possible. They should meet the requirements of teacher profession and be interested in it. Teachers must cultivate the right attitude, be faithful and professionally fit. All these will help them successfully teach

nowadays children who in the near future will master our world.

Analysis of the works of famous scholars around universities as this enables the increase of academic level of teacher education and intensification of interaction between education and research. Reform should be directed to a system of education in which basic education is corresponding formal qualifications that are relatively universal and can easily be completed by further education. The perspective is to coordinate all teacher training programs. At the same time professional preparation of a teacher should also cover other branches of science [8, p. 26–30].

Influence of global processes is multidimensional and has meaningful social, economic and political implication. Massed distribution of education and «western» norms of education at all levels is a greater part of globalization process. Globalization becomes the subject of research, especially in the sphere of comparative pedagogy, which applies historiography and social-scientific theories and methods of international education problems decision. In the process and theory of globalization school plays an important role as the basic formal agency of knowledge transmission. Distribution of education as a component of globalization process is considered to be the contribution to the process of world democratization.

New approaches need considerable strategic and procedural reforms of both the system of public higher education and the state general system that will be resulted in modernization of long-term strategies and methods that do not answer modern demands. These reforms will need collaboration of leaders of higher education, governors and public school administrators in overcoming of political barriers and support of new idea of professional preparation of teachers. Thus teachers must understand significance of their position in the society and their responsibilities to the community. Professional activity of teachers contributes to the development of the school system in accordance with the principles of democracy. Education should be continuous. Increase of further education of teachers is expected: every five years a teacher is obliged to take professional development courses.

Conclusions and prospects for further research of the direction. So we may conclude that in order to increase educational potential of the country much attention should be paid to improving the system of professional preparation of teachers as only due to highly educated

teachers the country would be able to take a decent place in the world and be competitive. The level of school cannot be better than the professional level of teachers who work there so improvement of education system of each country depends directly upon the quality of professional preparation of teachers. Education should be coordinated with each stage of the country's development. Educational infrastructures in the school system are worthless if there are no trained, competent teachers to manage them. This has been shown to be a significant difference between academically competent teachers and professionally qualified teachers.

Professionalization is the best way to improve working conditions of teachers and their professional activity. Measures taken to improve the skills of teachers in many states of the USA are primarily driven by modification strategies, which are influenced by strengthening of the role of the state in the education system.

Most of the analyzed studies emphasize the need for academic education as a supplement to professional preparation and in-service training for teachers. Higher Professional Education and advanced training are the most promising ways to improve any professional activity.

Among the promising areas of further research tendencies of professional preparation of teachers in Ukraine, reform of professional preparation of teachers in Ukraine deserve special attention.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Шандрук С. Тенденції професійної підготовки вчителів у США : [монографія] / Світлана Шандрук. – Кіровоград : Імекс ЛТД, 2012. 496 с.
2. Day, C. Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Practice Development / C. Day, J. Sachs // *International Handbook of Continuing Professional Development*, 2004. P. 3–32.
3. Eraut, M. Development Professional Knowledge and Competence / M. Eraut. – London: Falmer Press, 1994. 262 p.
4. Ismat, A. Professionalizing Teaching: Is There a Role for Professional Development Schools? [Електронний ресурс] / A. Ismat. – ERIC Clearinghouse on Teacher Education Washington DC, 1992. – Режим доступу: <http://www.ericdigests.org/1992-3/teaching.htm>.
5. Leino, J. Developing and Evaluation of Professional Competence / In Ruohotie, P. (Eds). *Professional Growth and Development: Direction, Delivery and Dilemmas*. – Canada and Finland, 1996. – P. 71–90.
6. Shacklock, G. Teacher conduct of life / G. Shacklock // *Asia-Pacific Journal of teacher education*, 1998. – Vol. 26(3). P. 177–189.

7. Shandruk, S. Contemporary Professional Preparation of Teachers in Ukraine / Shandruk, S. // *Наукові записки / Ред.кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.* – Випуск 150. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. С. 43–47.

8. Shandruk, S. Professional Preparation of Teachers in the USA and in Ukraine: Comparative Analysis / Shandruk, S. // *Наукові записки / Ред.кол. В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін.* – Випуск 149. – Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2016. С. 34–39.

9. Shandruk, S. Teacher Education Reform in the USA / Shandruk, S. // *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія» / Редкол.: С. М. Ніколаєнко (відп.ред) та ін.* – К. : Міленіум, 2016. – Вип. 233. С. 300–306.

REFERENCES

1. Shandruk, S. (2012). *Tendentsii profesiyniyi pidgotovky vchyteliv u USA*. [Tendencies in professional preparation of teachers in USA]. Kirovograd.
2. Day, C., J. Sachs. (2004). *Profesionalizm, performativnist' ta rozshyrennya mozhyvostey: dyskursy v politytsi, politytsi ta tsilyakh podal'shoho rozvytku praktyky*. [Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Practice Development].
3. Eraut, M. (1994). *Rozvytok profesiynykh znan' ta kompetentnosti*. [Development Professional Knowledge and Competence]. London.
4. Ismat, A. (1992). *Profesionalizatsiya vykladannya: chy isnuye rol' u shkolakh profesiynoho rozvytku?* [Professionalizing Teaching: Is There a Role for Professional Development Schools?].
5. Leino, J. (1996). *Rozvytok ta otsinka profesiynoyi kompetentnosti*. [Development and Evaluation of Professional Competence].
6. Shacklock, G. (1998). *Vchytel's'ke vedennya zhyttya*. [Teacher conduct of life].
7. Shandruk, S. (2016). *Suchasna profesiyna pidhotovka vchyteliv v Ukrayini* [Contemporary Professional Preparation of Teachers in Ukraine]. Kirovohrad.
8. Shandruk, S. (2016). *Profesiyna pidhotovka vykladachiv u SSHA ta v Ukrayini: porivnyal'nyu analiz*. [Professional Preparation of Teachers in the USA and in Ukraine: Comparative Analysis]. Kirovohrad.
9. Shandruk, S. (2016). *Reforma osvity vchyteliv u SSHA*. [Teacher Education Reform in the USA]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШАНДРУК Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педаго-

гічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна освіта, компаративна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
SHANDRUK Svitlana Ivanivna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the

Department of Linguodidactics and Foreign Languages of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional education, comparative pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

УДК : 378 6 37.011.3 – 051 : 78.7.071.2
 DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-73-77

АШИХМІНА Наталія Віталіїна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8843-5217>
 e-mail: ashihmina_n-81@ukr.net

СУТНІСТЬ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стрімкі соціальні перетворення, що відбуваються в сучасному суспільстві, формують нові принципи життєдіяльності людей. Вони зумовлені процесами соціальної інтеграції та посиленням динамічності змін, що викликають зниження можливостей сталого розвитку і домінування ситуації невизначеності. Це вимагає від освітніх інститутів, зокрема вищої школи, підготовки компетентних фахівців, здатних ефективно взаємодіяти з оточуючим світом. Актуальність заявленої проблеми підтверджують європейські та українські документи про освіту, в яких уміння взаємодіяти віднесені до переліку основних компетенцій сучасного фахівця.

Освіта, орієнтована на принципи міжособистісної взаємодії, проявляється не стільки в передачі культурного досвіду, скільки в його трансформації у внутрішню, рефлексивну свідомість, що зумовлює перехід особистості до нового стану. З онтологічних позицій освіта – це процес взаємодії смислів у світі культури, в результаті якого відбуваються зміни у світі та в людині.

Міжособистісна взаємодія в контексті мистецької освіти, зокрема на творчій основі, здатна збагатити процес музичного навчання здобувачів вищої художньо-педагогічної освіти особливим смисловим ставленням, наповнити перетворювальним змістом.

Педагогіка мистецтва є художньо-

педагогічною взаємодією як співтворчість різних «Я», як зустріч суб'єктів із різними стилями мислення, духовними горизонтами, які суттєво збільшують горизонт особистісного бачення і розкривають глибину осягнення смислів. Для художньо-педагогічної діяльності важлива установка на проникнення, на процеси напруженої внутрішньої роботи, на душевні зусилля, спрямовані на самопізнання і пізнання Іншого, впізнання себе в Іншому та Іншого в собі.

Художньо-педагогічна взаємодія, зокрема на заняттях з диригентсько-хорової підготовки в педагогічному університеті, сприяє розширенню можливостей майбутнього вчителя музичного мистецтва щодо набуття необхідного сенсу в художньо-освітній галузі через спів-буття з творами музичного мистецтва, викладачем, концертмейстером. Емоційна форма сенсу – це продукт перетворювального динамічного розвитку особистості майбутнього фахівця. Спілкування на заняттях з мистецтвом хорового диригування допомагає становленню у здобувачів вищої освіти образу «ідеального Я», яке формується на основі «реального Я», але містить «Я» Інших, значущих для студентів.

Нажаль, сьогодні в існуючій практиці навчально-професійних відносин між майбутнім учителем музичного мистецтва, викладачем з диригентсько-хорової підготовки і концертмейстером процес їх міжособистісної творчої взаємодії

утруднений, що зумовлює неможливість ефективного вирішення поставлених перед художньо-педагогічними вишами завдань.

Основне протиріччя полягає в тому, що, з одного боку, існує реальна потреба в міжособистісній творчій взаємодії між учасниками навчального процесу на заняттях з диригентсько-хорової підготовки з метою професійного розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, а з іншого боку, є не до кінця зрозумілими сутність й особливості взаємодії, що могло б забезпечити більш ефективне формування і розвиток індивідуальності студента.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз філософських досліджень показав, що категорію «взаємодія» розглядали такі вчені, як-от: О. Аверьянов, І. Жбанкова, Р. Сарсенов, О. Чернишева та ін.

Проблема взаємодії є однією з найважливіших у психології. Дослідниками відзначається, що саме взаємодія забезпечує перетворення сукупності індивідуальних дій у єдину систему спільних дій (О. Донцов, Б. Ломов, М. Обозов та ін.).

Психологічна наука розглядає взаємодію як вплив людей один на одного, в результаті якого виникають відносини, спілкування, спільні переживання, спільна діяльність тощо. В психологічних дослідженнях розглядається ідея впливу людей на індивідуальну діяльність людини (Б. Ломов, Я. Пономарьов, В. Мухіна, В. Рубцов та ін.); вивчається проблема взаємозв'язку індивідуальних можливостей людини в умовах взаємодії в групах (А. Петровський); виявлено, що взаємодія може виражати як суб'єкт-об'єктні, так і суб'єкт-суб'єктні відносини (В. Малікова).

Аналіз психологічних досліджень свідчить про розгляд проблеми вченими з позицій вивчення особливостей співвідношення соціальних взаємодій і навчання. Зокрема, в роботах Л. Віготського, Дж. Міда і Ж. Піаже зроблено припущення про те, що соціальні взаємодії відіграють вирішальну роль у розвитку мислення особистості.

Означена категорія розглядалася педагогами, зокрема такими: Ю. Бабанським, В. Дяченко, В. Загвязинським, С. Кургановим, Х. Лійметс, В. Семеновим та іншими. Вчені вважають вивчення проблеми взаємодії надзвичайно важливим для вирішення багатьох питань теорії і практики освіти. Н. Кузьміною досліджено означену категорію в контексті залежності від професійно значущих якостей особистості вчителя. Роль взаємодії в процесі формування особистості

учня вивчалася Ш. Амонашвілі Н. Анікеевою. Г. Гатальською, розглянуті психолого-педагогічні чинники, що визначають характер ефективності педагогічної взаємодії; В. Соколовою особливості взаємодії в евристичному навчанні. Взаємодія викладачів і студентів як чинник оптимізації процесу навчання досліджувалася О. Балан; взаємодія як умова професійного становлення майбутніх педагогів – С. Єфремовим.

У теоретичному плані питання педагогічного, в тому числі і певні аспекти міжособистісного спілкування в процесі музичного навчання обговорюються в роботах Л. Арчажникової, М. Бахтіна, Л. Буєвої, Лай Сяоцян, О. Моздикова, А. Сохора, Г. Ципіна та ін. У дослідженнях цих учених підкреслюється важливість вирішення комунікативних проблем у діяльності педагогів-музикантів. Дані наукові розвідки спонукають до більш об'ємного осмислення проблеми міжособистісної взаємодії із залученням нових форм художньо-професійного спілкування.

Мета статті полягає у визначенні сутності міжособистісної творчої взаємодії на заняттях з диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз визначень, представлених у філософських дослідженнях дозволяє констатувати, що категорію «взаємодія» характеризують інтегративні властивості. Це процес взаємного впливу тіл одне на одне, будь-який зв'язок і відносини між матеріальними об'єктами та явищами; у всякій цілісній системі взаємодія є таким відношенням, у якому причина і наслідок постійно міняються місцями. Означену категорію вважають універсальною формою розвитку об'єктивного світу, що визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної системи. Взаємодія як матеріальний процес супроводжується переходом матерії до руху інформації з певною швидкістю, в певному просторі і часі. Взаємодія, крім того, є одиницею аналізу в соціальних науках. Таким чином, поняття «взаємодія» знаходиться у глибокому взаємозв'язку з поняттям структури, визначає існування і структурну організацію будь-якої матеріальної та соціальної системи.

Звернення до вивчення цієї проблеми педагогів і психологів пояснюється тим, що процеси взаємодії широко представлені в діяльності людини, так, наприклад, під час здійснення таких видів діяльності, як-от: педагогічна, психологічна, консультативна,

організаторська, управлінська, спортивна та ін.

Для нашого дослідження є важливим те, що питання взаємодії в психолого-педагогічних дослідженнях тісно пов'язане з проблемами спілкування, взаємовідносин, тому що ефективна співпраця між майбутнім фахівцем, викладачем і концертмейстером неможлива поза процесу спілкування.

На думку Б. Ананьева [2, с. 28], спілкування є умовою, без якої неможливе пізнання дійсності людьми, формування емоційного відгуку на цю дійсність і поведінки в цій дійсності. Міжособистісна взаємодія людей, що позначається як спілкування, майже завжди пов'язана з діяльністю, яка є умовою її виконання. Зокрема І. Бех підкреслює, що взаємодія є спільною діяльністю, в ході якої відбувається обмін інформацією і діями, необхідними для досягнення єдиної мети [4].

Музичне мистецтво, котре існує в часі і просторі, віддзеркалює процесуальний характер духовного світу особистості, дозволяє глибоко проникнути в сферу її почуттів та переживань, а звукова природа музики сприяє спілкуванню людей між собою і залученню їх до реалізації спільних художньо-комунікативних дій. Музична комунікація як спілкування є найважливішою стороною музичної діяльності, в якій творчість і виконавство є основними функціональними блоками в системі музичної культури. При цьому мова йде про комунікації особливого роду, основним змістом якої є емоційний контакт і душевне співпереживання.

На думку Лай Сяоцянь, «у музично-педагогічній діяльності спілкування, як творча категорія, задіяне у вирішенні багатьох комунікативних завдань. Органічний взаємозв'язок процесу педагогічної комунікації і процесу музично-педагогічного спілкування привносить творчу основу в музично-виконавську діяльність» [7, с. 43].

Диригування на заняттях з диригентсько-хорової підготовки в педагогічних університетах розвиває у здобувачів вищої освіти емоційність, художній смак, музичні здібності, формує диригентсько-хорову культуру. Означена дисципліна сприяє формуванню в майбутніх фахівців навичок свідомого і професійно-художнього виконання хорових творів, розвитку слухових здібностей та вмінь, необхідних для роботи з концертмейстером; знайомству з системою диригентсько-хорового навчання, з кращими зразками хорової творчості українських й зарубіжних

композиторів.

Новаторські процеси взаємодії теорії та практики диригентсько-хорової підготовки, що відбуваються сьогодні на всіх рівнях педагогічної системи (від загальноосвітньої школи, школи початкової мистецької освіти до вищої школи), зумовлюють виникнення необмежених можливостей для творчої ініціативи майбутнього вчителя музичного мистецтва, зокрема завдяки сформованості навичок міжособистісної взаємодії. «Зі старанного виконавця він повинен перетворитися у фахівця-творця, в особистість, що володіє необхідною творчою свободою, гнучкістю і самостійністю» [1, с. 67]. Ця ініціатива повинна проявлятися на всіх стадіях художньо-педагогічного процесу і торкатися не тільки його форми, а й самого змісту.

Міжособистісна взаємодія як особливий вид творчості виражена в умінях «передати інформацію, зрозуміти стан студента, в організації взаємодії з учасниками художньо-освітнього процесу, в мистецтві впливу на партнера по спілкуванню, в мистецтві управляти власним психічним станом» [1, с. 123]. Слід зазначити, що на заняттях з диригентсько-хорової підготовки реалізація виконавського задуму, створення художньо-виконавської концепції хорового твору стають неможливими без організації процесу творчого міжособистісної взаємодії всіх учасників музичного навчання в процесі диригентсько-хорової підготовки (викладача, студента і концертмейстера).

На думку О. Грибкової, в умовах диригентсько-хорової діяльності студентів педагогічного університету рівні взаємодії «визначаються загальною, музичною і педагогічною культурою учасників художньо-освітнього процесу, їх індивідуальними характеристиками, професійно-значущими якостями, особливостями музичного твору, котрий розучується в даній конкретній інтерпретаційній ситуації, ціннісною орієнтацією та музичним смаком учасників спілкування, їхнім естетичним досвідом й ставленням один до одного» [6, с. 12].

Л. Арчажникова і А. Готсдінер специфіку міжособистісної взаємодії викладача зі студентами в процесі навчання музиці пов'язують з емоційно-чуттєвим характером музичної діяльності і музично-педагогічного спілкування. У результаті такої творчої взаємодії виникає емоційний контакт через використання художньо-вербальних засобів (яскраві порівняння, образні асоціації тощо), а також мови невербального спілкування (міміка, інтонація, тембр, поза, жести) [3; 5].

Особистісні якості професійної культури викладача з диригентсько-хорової підготовки, стиль його емоційного спілкування зі студентами накладає на майбутніх фахівців особливий відбиток щодо формування в них певної диригентсько-виконавської манери. Найбільш потужним засобом встановлення емоційного контакту між викладачем і студентом на заняттях з диригентсько-хорової підготовки в педагогічному університеті є сама музика, її художньо-виражальні засоби. У зв'язку з цим слід розвивати музикальність студентів, їхню уяву, образне мислення, здатність сприймати, відчувати емоційно-образний зміст хорових творів.

Принципово важливі теоретичні положення і практичні рекомендації стосовно формування міжособистісної творчої взаємодії концертмейстера й майбутнього фахівця сформульовано в роботах Т. Карнаухової, Н. Крючкова, В. Пустовіт, М. Смирнова, Є. Шендеровича та ін. Дослідники зазначають, що основною художньою метою педагога-концертмейстера і соліста є досягнення ансамблевої єдності в процесі виконання музичного твору. Це положення визначає логіку організації процесу роботи педагога-концертмейстера і студента на заняттях з диригентсько-хорової підготовки.

В обов'язки піаніста-концертмейстера диригентсько-хорового класу входить допомога майбутнім фахівцям у підготовці нового репертуару. В цьому плані функції концертмейстера носять значною мірою педагогічний характер. Ця художньо-педагогічна сторона концертмейстерської роботи вимагає від піаніста, крім фортепіанної підготовки і акомпаніаторського досвіду, низки специфічних знань та навичок, зокрема й щодо ефективної взаємодії зі студентами.

На концертмейстера покладається відповідальне завдання – ознайомити майбутнього фахівця з різними музичними стилями, виховати в ньому музичний смак. Цю місію він виконує і через високохудожнє виконання акомпанементу, через професійну роботу і міжособистісну творчу взаємодію на етапах розучування хорових творів з майбутнім учителем музичного мистецтва. Встановити творчий, робочий контакт зі студентом часто буває нелегко, крім цього необхідним є створення контакту суто людського, духовного. Тому робота концертмейстера з майбутнім фахівцем вимагає повної довіри. Студент повинен бути впевнений, що концертмейстер правильно його «веде», розуміє диригентські жести, знає

про його інтерпретаційні можливості, достоїнства, враховує виконавські слабкості тощо.

На думку О. Моздикова, основу для формування творчої міжособистісної взаємодії в майбутніх фахівців у галузі мистецької освіти складають: накопичення комплексу фахових і загальних художньо-педагогічних знань; розвиненість музично-слухових уявлень і виконавських навичок, вдосконалення яких формує професійне творче спілкування і розвиток певних комунікативних здібностей, необхідних для виконавської діяльності студентів.

Активізація цих якостей стає можливою під час використання певних педагогічних умов, таких як-от: актуалізація ціннісно-сміслових аспектів міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі диригентсько-хорової підготовки; використання синергетичного потенціалу диригування хорового твору; а також педагогічних принципів: діалогічності диригентсько-виконавської творчості, фасилітативної художньо-педагогічної взаємодії.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. У результаті аналізу філософської, психолого-педагогічної та мистецької літератури зроблено висновок про те, що взаємодія – це процес безпосереднього або опосередкованого впливу об'єктів (суб'єктів) один на одного, що викликає їх взаємну зумовленість і зв'язок.

Міжособистісну творчу взаємодію на заняттях з диригентсько-хорової підготовки розуміємо як складну і цілісну систему становлення й функціонування спільності «викладач – концертмейстер – майбутній вчитель музичного мистецтва», що розвивається в педагогічній диригентсько-хоровій реальності на ґрунті взаємних художньо-творчих дій щодо реалізації професійних та фахових знань, умінь, навичок і якостей.

Процес міжособистісної творчої взаємодії характеризується прийняттям майбутнім фахівцем нової ролі через визначення цілей особистісного художньо-творчого розвитку, яке супроводжується розумінням «свого місця» в системі взаємодії та індивідуальних цінностей, а також станом задоволеності від реалізації особистісних виконавських потенціалів у процесі диригентсько-хорової підготовки.

Формуванню досліджуваного феномена сприятиме використання таких педагогічних умов, як-от: актуалізація ціннісно-сміслових аспектів міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в

процесі диригентсько-хорової підготовки; використання синергетичного потенціалу диригування хорових творів, а також певних педагогічних принципів: діалогічності диригентсько-виконавської творчості, фасилітаивної художньо-педагогічної взаємодії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Активные методы педагогического общения и его оптимизация / Э. Б. Абдуллин [под ред. А. А. Бодалева и Г. А. Ковалева]. — М. : Просвещение, 1983. 167 с.
2. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. / Б. Г. Ананьев. — Т. 2. — М. : Педагогика, 1980. 287 с.
3. Арчажникова Л. Г. Психолого-педагогическая подготовка в формировании личности педагога-музыканта. Актуальные проблемы музыкальной педагогики / Л. Г. Арчажникова. — Саратов : Научная книга, 2005. 158 с.
4. Бех І. Педагогіка успіху: виховні втрати та їх подолання / І. Д. Бех // Вища освіта України. — 2005. — № 2 — С. 59–66.
5. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. — М. : Магистр, 1993. 190 с.
6. Грибкова О. В. Формирование творческого общения в условиях дирижерско-хоровой деятельности студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / О. В. Грибкова. — М., 2009. 24 с.
7. Лай Сяоцянь. Формування культури міжособистісної творчої взаємодії майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : спец.13.00.04 / Лай Сяоцянь. — Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2019. 276 с.

REFERENCES

1. Abdullin, E. B. (Ed.). (1983). Aktivnyye metody metody pedagogicheskogo obshcheniya i yego optimizatsiya. [The active methods of pedagogical communication and its optimization]. Moscow.
2. Anan'yev, B. G. (1980). Izbrannye psikhologicheskiye trudy [Selected psychological works]. Moscow.

3. Archazhnikova, L. G. (2005). Psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka v formirovaniі lichnosti pedagoga-muzykanta. Aktual'nyye problemy muzykal'noy pedagogiki. [Psychological and pedagogical training on the formation of the personality of a musical teacher. Actual problems of musical pedagogy]. Saratov.

4. Bekh, I. (2005). Pedagogika uspihu: vykhovni vtraty ta yikh podolannya. [Pedagogy of success: educational losses and their overcoming]. Kyiv.

5. Gotsdiner, A. L. (1993). Muzykal'naya psikhologiya. [Musical Psychology]. Moscow.

6. Gribkova, O. V. (2009). Formirovaniye tvorcheskogo obshcheniya v usloviyakh dirizhersko-khorovoy deyatel'nosti studentov. [Formation of creative communication in the conditions of conducting and choral activity of students]. Moscow.

7. Lai Siaotsian (2019). Formuvania kultury mizhosobystisnoi tvorchoi vzaemodii maibutnih uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi vokalnoi pidhotovky. [Formation of culture of interpersonal creative interaction of future teachers of musical art in the process of vocal training]. Odesa.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АШИХМІНА Наталія Віталіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри диригентсько-хорової підготовки ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського».

Наукові інтереси: теорія і методика вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ASHYKHMINA Nataliia Vitaliyvna – PhD (Candidate of pedagogical Sciences), Senior Lecturer of the Department of Conductor and Choral Training, South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky.

Circle of scientific interests: the theory and methods of improvement the special training of prospective music teachers.

Стаття надійшла до редакції 21.12.2019 р.

УДК: 159.922.7

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-77-82

БОГОМОЛОВА Марина Юріївна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Херсонського інституту «Міжрегіональна Академія управління персоналом»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9960-9443>

e-mail: bogomolova-77777@ukr.net

**СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПЕРШІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ
ім. Т. Г. ШЕВЧЕНКА**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У педагогічному знанні завжди необхідно розрізняти два

компонента: науковий і національний. Один із них являє собою рівну цінність для всіх, оскільки несе в собі об'єктивні знання про

людину як предмет виховання. Другий відображає особливості національних традицій школи, педагогічної думки, ідей, концепцій, теорій, які виокремлювали своїми педагогічними феноменами кожен період реформування освіти, навчання, виховання дітей та молоді на різних історичних етапах розвитку країни, які мають глибоке коріння в історії всіх народів світу.

Особливими в цьому контексті були 20-ті – 30-ті рр. ХХ ст. в Україні. Адже, «саме в цей період відбувається процес українізації шкільництва на Україні за різних урядів, який активно розпочався у 1917 році», бо на Україні за царських часів до самої революції 1917 р. не було жодної української школи. Генеральний Секретаріат народної освіти, що постав унаслідок першого універсалу Української центральної Ради, взявся задовольнити потреби українського народу в освітній справі» [1].

Поруч із заснуванням шкіл – від початкової аж до Українського університету, Педагогічної академії, Академії мистецтв та ін. йде підготовка підручників, плану організації єдиної школи, вчителів для української школи, інструкторів дошкільного виховання та позашкільної освіти. На думку академіка О. Сухомлинської «саме в період 1917–1920 років зародилося реальне українське шкільництво, що охопило всі ланки освіти» [2, с. 158].

Слід зазначити, що зміна урядів 1917–1920 рр. то сприяла становленню національної освіти, то забувала про неї. До цих реформаційних процесів безпосередньо долучилися представники української інтелігенції, відомі освітні діячі С. Русова, Я. Чепіга, С. Єфремов, О. Музиченко, створивши відповідні громадські організації, які розгорнули широку роботу з творення нової української школи. Особливо значущою, плідною була робота Товариства шкільної освіти (квітень 1917–1920). «Товариство було засновано з самого початку революції й було визвано необхідністю мати орган, котрий керував би українськими освітніми справами» [3].

На нього покладалися завдання утримання українських шкіл. Після утворення 7 листопада 1917 р. Української центральної ради було започатковано роботу Шкільної комісії, мета якої полягала в забезпеченні викладання у початкових школах українською мовою. Українізація охопила як початкову, так і вищу школи, розпочався процес творення нової української освіти.

Виходячи із соціально-політичної та

освітньої ситуації, комісією було прийнято рішення на початковому етапі реалізації проекту відкриття українських шкіл і гімназій, створити такий один навчальний заклад середньої освіти – Першу українську гімназію. Гімназія була абсолютно новою і з перших днів відкриття (18 березня 1917 р.) носила ім'я Тараса Григоровича Шевченка. Особливість її заснування полягала в тому, що «українська школа до установлення радянської влади в Україні постає не з ініціативи отих урядів, що були на Україні, а з ініціативи самих педагогів, ентузіастів культурної праці й відродження українства. Товариство Шкільної освіти – доручає групі педагогів, куди входить і В. Ф. Дурдуківський, заснувати першу приватну українську школу. Це, згідно з тодішньою освітньою номенклатурою – Перша українська гімназія ім. Т. Шевченка. Ця школа була першою не тільки в Києві, але першою стала вона і для всієї України» [4], мала свою історію, свої етапи становлення та функціонування.

Академік О. Сухомлинська виокремлює два періоди роботи цього навчального закладу: «перший – 1917–1920 рр. – період Першої української гімназії імені Тараса Шевченка за часів існування українських урядів; другий – 1920–1933 рр. – радянський період. Кожен з них мав свою специфіку, яка визначалася не тільки політичними, ідеологічними й соціальними чинниками, але й значною мірою педагогічними» [2, с. 160].

З огляду на наше предметне поле дослідження (20–30-ті рр. ХХ ст.) розглянемо другий етап – етап роботи гімназії в період прийняття і реалізації «Декларації про соціальний захист дітей» (1920) [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За працями провідних учених-істориків педагогіки України (О. Сухомлинської, Л. Березівської, Л. Ваховського, С. Золотухіної та ін.), архівними матеріалами, публікаціями тогочасної преси і сьогодення видно, що в новоствореному закладі навчання і виховання дітей чітко віддзеркалювалися ті освітні процеси, ті зміни, ті реформаторські підходи, які були скеровані на творення як власної моделі організації освітнього процесу, так і творення зразка української гімназії на національному ґрунті, національній традиції, на національній культурі.

Історія українського шкільництва свідчить, що у 1919 році урядовцями було прийнято рішення про створення єдиної трудової школи, обов'язково державної. За цим «Положенням о єдиной трудовой

школе», вивчення «місцевої мови» визнавалося пріоритетним, виключалося відомче підпорядкування шкіл [6].

Але все це залишалося на папері, а в силу соціально-економічної і політичної ситуації в Україні, реформування і розвиток школи відбувався відповідно до «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920), школа визнавалася єдиною трудовою, державною і соціальною, спрямованою на захист дитинства через дитячі будинки, дитячі садки та майданчики, школи-клуби, дитячі містечка, позашкільну систему освіти тощо [5].

Система освіти складалася з семирічної школи (два центри – 4 + 3), професійної освіти (професійна школа 3 роки), вищої (технікуми та інститути), де молодь навчалася відповідно 3–4 роки. Усі складові організації навчально-виховного процесу, визначені директивними постановами, зреалізувалися й у Першій українській гімназії під керівництвом В. Дурдуківського [7].

У своїй праці «Наша школа» (1923) директор так розкриває мету роботи школи «... виховати гармонійно розвинуту людину, виховати по змозі всі сили і здібності дитини (фізичні, розумові, соціальні, естетичні). Ми бажаємо утворити нову душу, змістом і методами праці школу, наблизити її до життя, зробити її потрібною і здатною до життя, викликавши максимум самодіяльності, активності й творчості в дітей» [8, с. 7].

Мета статті – проаналізувати систему роботи Першої української гімназії ім. Т. Г. Шевченка в Україні, засновану в березні 1917 року під керівництвом В. Дурдуківського за пропозицією Шкільної комісії; довести, що виконуючи директивні настанови державних управлінських освітніх органів, в школі була зреалізована власна модель соціального виховання на засадах творчості, активності, самостійності вчителів та учнів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Отже, обґрунтування мети роботи співпадає з метою, визначеною в «Декларації про соціальне виховання дітей» (1920) і в «Кодексі законів про народну освіту» (1922) – «творення нової людини – громадянина Радянської республіки, будівника й борця за соціалізм», що свідчить про власну модель школи, яка спрямовувала свою роботу на гармонійний розвиток дитини [5].

У різні часи своєї діяльності керівництву школи, вчителям і учням довелося працювати під управлінням різних адміністративно-командних систем, творити власні підходи,

зміст, методику навчання, враховуючи нормативно-законодавчі вказівки урядовців, зокрема, працювати за схемою тодішнього народного комісара освіти Г. Гринька, яка була прийнята Всеукраїнською нарадою в справі освіти в серпні 1920 р. У цей період приймаються рішення, закони, постанови, які вносили постійні зміни у діяльність школи. За «Декларацією про соціальне виховання дітей» (1920) і «Кодексом законів України про освіту» (1922) основним закладом реалізації соціального виховання було визначено дитячий будинок, який мав бути місцем проживання, захисту й охорони безпритульних дітей або дітей напівсиріт, які потребували не стільки шкільного навчання, скільки соціального забезпечення. Такі завдання для колективу гімназії не були новими.

Ще у 1918 році при школі було відкрито бурсу, в якій проживали діти в більшості своїй біженці з Галичини, яких воєнні події змусили залишитися у Києві. «Увесь педагогічний колектив і особливо В. Дурдуківський робили все, щоб нагодувати, одягнути, навчити й обігріти цих дітей»: «Клопотання перед владою, приватні пожертви, звернення до військового начальства». Йому вдалося зберегти бурсу й дітей, пережити з ними ті страшні часи, навіть отримати для бурси назву «зразкового дитячого дому» [2, с. 171]. Для підтримки дітей з бурси також використовувалися кошти шкільного кооперативу.

У цілому, перед колективом школи стояло багато завдань спрямованих на досягнення поставленої мети: наприклад, працювати за планом – школа клуб; створити власну модель не порушуючи законодавства творення школи – дитячого будинку, яка б об'єднала всіх дітей, які мають родини і дітей, що їх не мають.

У школі діти перебували цілий день, як і вимагала «Декларація про соціальне виховання», були реалізовані всі складові соціального захисту: охорона здоров'я, створення умов для підтримки нормального психічного і фізичного стану; повноцінне харчування. Зокрема, у праці «Про клубну працю в трудовій школі» (1923) В. Дурдуківський зазначає, що дитина голодна, без обіду, без гарячої страви не може й не повинна залишатися. Школа має подбати, щоб діти мали в самій же школі обід або принаймні хоч гарячий сніданок; без цієї необхідної умови клубна праця не може продовжитися нормально, успішно й з користю для дітей. Голодна, виснажена, знесилена дитина працює без інтересу, без

уваги, без захоплення.

Ці питання вирішувалися різними шляхами: діти з більш заможних родин допомагали з харчами тим, хто потребує, отримували допомогу на соціальний захист дітей від благодійників, від вітчизняних і зарубіжних організацій, меценатів тощо.

В. Дурдуківський був переконаний, що суспільно-політичні зміни в країні, побудова нової української школи актуалізували проблеми соціального виховання, наповнили новим змістом і суспільно-політичними вимогами. У своїх працях В. Дурдуківський наголошує, що дореволюційна, бюрократична школа не тільки не звертала уваги, а завзято боролася проти натяку навіть на соціальне виховання. Ось чому революція, виходячи із реальних, конкретних потреб часу, надає такого великого значення соціальному вихованню; ось чому нова наша школа, не забуваючи про ідеал гармонійного виховання, дбаючи про розвиток усіх сил і здібностей дитини, особливо уважно ставиться до справи соціального виховання дитини, ось чому соціальне виховання – одне з найнегайніших, бойових, актуальних питань нашої реформованої школи, ось чому і вся система сучасної революції школи зветься системою соціального виховання.

Аналізуючи систему виховання у дореволюційній школі, він через низку педагогічних категорій визначає характерні особливості соціального виховання, вводить в обіг таке поняття як «соціально виховані громадяни», які є «... борцями за права народу, творцями нового життя на ґрунті великих всесвітніх ідеалів». А вихованню таких людей сприяє «творча праця», «свідома громадянська праця». У кінцевому підсумку учні зростатимуть «міцними, енергійними, твердо переконаними, перейняті духом солідарності і єдності» громадянами.

Для цього необхідно утверджувати систему гармонійного виховання, зреалізувати розумове виховання на основі того, що кожна «дитина – людина з різними здібностями», враховувати, що кожній людині властиве соціальне почуття, соціальний інстинкт. Необхідно виховати активних, зв'язаних в спільну, дружню громаду, дужих своєю єдністю свідомих громадян. В. Дурдуківський переконує, що зі школи учні повинні виходити «ідейними, активними, соціально неінертними, не байдужими», не бути «сліпими, темними рабами».

Як одну із форм вирішення цих завдань, він виокремлює шкільне самоврядування, яке має велике, безсумнівне значення: воно

об'єднує всіх дітей школи, споріднює дітей і педагогів, утворює з них дружню сім'ю, товариську громаду; воно привчає дітей цікавитися громадськими справами, жити широкими, громадськими інтересами; привчає дітей до громадського, вільного життя по власних законах і конституціях; дає змогу дітям виявити свою самодіяльність і творчість у соціальній сфері, виховує дітей соціально, воно витворює ту інтимну, рідну шкільну атмосферу, яка є найпотрібнішим й найкориснішим засобом для кожної широко педагогічної праці.

Отже, «перша трудова школа ім. Т. Шевченка побудувала свою роботу на самоврядуванні та клубній діяльності як основі всього соціального виховання» [2, с. 176].

У статті «Дитяче шкільне самоврядування» (1923) В. Дурдуківський досить ґрунтовно розкрив: структуру дитячого самоврядування у керованій ним школі на різних рівнях класу, школи в цілому; ролі вчителя в цьому процесі; самоврядування з залученням батьків і громадськості; включення в систему самоврядування гуртків, бібліотеки, клубу; включення в структуру дитячого шкільного самоврядування, як постійно діючих органів, так і тимчасових, створених для виконання і організації конкретних заходів, свят тощо.

Директор і весь педагогічний колектив школи були переконані, що така робота сприяє розвитку активності і самостійності дітей, які є провідними принципами соціального виховання.

Слід наголосити, що на відміну від визнаного Декларацією про соціальне виховання дітей», основним виховним середовищем дитячого будинку були інші соціальні інститути, у тому числі й сім'я. У гімназії до роботи залучалися батьки, громадськість. Сам директор В. Дурдуківський зазначав, що «школа повинна проводити свою роботу в тісному, постійному контакті й порозумінні з громадянством, особливо з родинами учнів.

Відстоював позицію, що кожна важлива зміна чи реформа в житті школи може втілюватися у життя тільки в єдності: діти, вчителі, батьки, громадськість. Такий підхід дає змогу школі швидше, легше й корисніше проводити свою працю, бо дитина буде під подвійним об'єднаним впливом учителів і своїх родин, бо тоді не буде того надзвичайно шкідливого з педагогічного боку розбрату між учителями й батьками, який нищить педагогічну справу, ставить у прикре становище як батьків, так і вчителів, підриває віру в дітей, або до вчителів, або до батьків,

що в рівній мірі не бажано.

До таких форм роботи школи він відносив просвітництво батьків, їхню участь в обговоренні нормативних документів, що регламентують роботу школи, залучення до участі в заходах, як на рівні класу, так і школи.

Слід зазначити, що у 20-х роках ХХ ст. у школах УСРР, Західної Європи й Америки дуже поширеною формою реалізації дитячого самоврядування були шкільні товариські суди, які мали свої особливості, були регламентовані управлінськими структурами. Ця форма не оминула й гімназію, але до неї досить обережно ставилися, визнаючи одним із засобів соціального виховання, але тільки під керівництвом учителя. «Справу з організацією товариського класного суду, треба в змозі не ставити на першу чергу, бо це діло вимагає від учнів більшої підготовки, міцнішої, стараннішої організації, більш розвинених соціальних почувань, бо мало розвинені розумово й соціально діти не вміють розбиратися у вчинках своїх товаришів, дуже захоплюються роллю суддів, часто бувають не в міру жорстокі в своїх постановках і присудах», – писав В. Дурдуківський.

А за такої ситуації дорослі (вчителі) втручаються і викликають невдоволення у дітей, знижують роль шкільного дитячого самоврядування у соціалізації особистості.

У цілому, в своїх працях наголошує, що «соціальне виховання не менш потрібне для кожної дитини, як і інтелектуальне, що в справі нормального, гармонійного розвитку всіх сил і здібностей дитини дефект соціального виховання буде таким великим мінусом, якого нічим не можна вирівняти і покрити».

Завдання школи, вчителів зробити все щоб кожна дитина знайшла вихід своїй соціальній енергії й точку прикладення для своїх соціальних здібностей у шкільних організаціях, щоб серед дітей зовсім не було небайдужих, інертних до соціальної праці.

Розвиток дитячої творчості й активності через самоврядування в школі був спрямований на реалізацію завдань соціального виховання.

Одним із завдань реалізації соціального виховання було залучення дітей до різних видів роботи протягом цілого дня в школі, зокрема через систему позакласної роботи, яка увійшла в історію вітчизняної педагогіки, як клубна робота, навіть існували школи – клуби.

На виконання цієї директиви у школі В. Дурдуківського самим широким чином

проводилася позакласна (гурткова) робота через досить розгалужену систему їх спрямування: наукові, художні, технічні та спрямовувалася на творчий розвиток, самодіяльність, зв'язок з життям, трудову діяльність, активність, національне й соціальне виховання, що може бути темою окремої публікації.

У цілому, свою роботу школа розбудовувала на трудовому і класовому (пролетарському) підходах, які за директивними документами владних структур визнавалися соціалізаційними і становили основу соціального виховання.

Оскільки В. Дурдуківський визначав, що соціальне виховання базується на принципах самодіяльності, активності й творчості особистості, вони і були основоположними. Безумовно, що основу організації всього навчально-виховного процесу становив національний підхід. Виховання, навчання за своїм змістом і суттю було національним.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, аналіз визначених за «Декларацією про соціальне виховання дітей» форм, методів, засобів свідчить, що багато з них були унормовані саме на основі практики у першій українській гімназії: створення майстерень, книгозбірні (бібліотека – центр позаурочної роботи), робота художньої студії, ідальні; гурткова робота (позакласна робота), проведення шкільних свят та ін.

Таким чином, Попри ідеологізацію, школа В. Дурдуківського залишалася провідником національної ідеї, звичайно, в межах, можливих за умов радянської влади. Вона була відомою в усій країні, до неї приїздили численні делегації з багатьох міст Радянського Союзу й з-за кордону. І сьогодні її досвід є унікальним і важливим.

Проте, на жаль, трагічні події 1929 – 1930 рр. не оминули стороною керівництво, учнів, учителів, випускників школи, про що свідчать окремі ґрунтовні праці...

У цілому, аналіз наукової літератури, відкритих архівних матеріалів і справ, маловідомих праць і публікацій переконує в необхідності ґрунтовного, системного вивчення історії творення української національної школи, діяльності науково-педагогічної інтелігенції України першої половини ХХ ст. у контексті історичної ретроспективи.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Siropolko Stepan. History of education in Ukraine. – Kiev: Scientific Thought. – 2001. 912 p.
2. Essays on the history of the development of innovative educational institutions in Ukraine (XX

century): a teaching-methodical tool. / ed. Sukhomlinskaya, V.S. Smoked. – Lugansk: Publishing House of LNU them. Taras Shevchenko », 2010. 444 p.

3. KCSA, F.346, description. 1, right. 1, p. 5.

4. J. Germaise. Ukrainian School Holiday / J. Germaise // Life and Revolution. – 1926. – № 1. P. 70.

5. Declaration of the People's Commissariat of Education of the USSR on social upbringing of children (1. 07. 1920) // Spring. education (Vinnytsia). – 1921. – № 1. P. 2–4.

6. «Regulation on a single labor school» // Spring. education (Vinnytsia). – 1921. – № 2. – P. 4 – 8.

7. V. Durdukivsky, From the Practice of Labor School / V. Durdukivsky. – K. : Word. – 1923 – С. I.; 1924 – Part II.

8. Durdukivsky V. Our school / V. Durdukivsky // From the practice of the labor school. – K., 1923. – Part. I.

REFERENCES

1. Siropolko, Stepan. (2001). *Istoriya osviti v Ukraïni*. [History of education in Ukraine]. Kyiv.

2. Suhomlins'ka, O. V., Kurila V.S. (2010). *Narisi z istorii rozvitku novators'kih navchal'no-vihovnih zakladiv Ukraïni (XX stolittya)*. [Essays on the history of the development of innovative educational institutions in Ukraine (XX century): a teaching-methodical tool]. Lugans'k.

3. KMDA, F.346, op. 1, spr. 1, s. 5.

4. J. Germaise (1926). *Svyato ukraïns'koi shkoli*. [Ukrainian School Holiday].

5. *Deklaraciya Narkomosviti USRR pro social'ne vihovannya ditej (1. 07. 1920)*. (1921). [Declaration of the People's Commissariat of Education of the USSR on social upbringing of children (1. 07. 1920)]. Vinnytsya.

6. «*Polozhenie o edinoj trudovoj shkole*». (1921). [«Regulation on a single labor school»]. Vinnytsya.

7. Durdukivs'kij, V. (1924). *Z praktiki trudovoi shkoli*. [From the Practice of Labor School]. Kyiv.

8. Durdukivs'kij, V. (1923). *Nasha shkola*. [Our school]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОГОМОЛОВА Марина Юрївна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фундаментальних дисциплін Херсонського інституту «Міжрегіональна Академія управління персоналом».

Наукові інтереси: дослідження феномену «соціального виховання» дітей у 20-30-х рр. ХХ ст. в Україні.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BOGOMOLOVA Marina Yurievna –

The Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Fundamental Disciplines of the Kherson Institute «Interregional Academy of Personnel Management».

Circle of scientific interests: study of the phenomenon of «social education» of children in the 20-30's of the twentieth century in Ukraine.

Стаття надійшла до редакції 13.12.2019 р.

УДК 378.147:372.854

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-82-87

БОХАН Юлія Володимирівна –

кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри природничих наук та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9612-7780>

e-mail: lyuliya.bohan@gmail.com

ФОРОСТОВСЬКА Тетяна Олександрівна –

викладач кафедри природничих наук та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9353-4017>

e-mail: forostovskaja67@gmail.com

КОНТЕКСТНІ ХІМІЧНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розв'язування задач в процесі вивчення базових природознавчих дисциплін – кращий, найбільш раціональний метод засвоєння і закріплення теоретичного

матеріалу. Але, на жаль, розв'язування задач під час вивчення фахових хімічних чи фізичних дисциплін залишається для майбутніх учителів природознавчих дисциплін, непривабливим заняттям,

викликає невпевненість у своїх знаннях і здібностях. Відзначимо, що концепція цілісного компетентнісного підходу під час вивчення природничих дисциплін вимагає якісного перегляду і трансформації складових системи навчання: навчальних і робочих програм, змісту, методів і прийомів навчання, кваліфікації педагогічних кадрів, умов навчання, самонавчання та саморозвитку студентів, результатів навчання тощо. Зокрема, для формування та розвитку професійних компетенцій майбутніх учителів блоку природознавчих дисциплін (хімії, фізики, біології) необхідно здійснити перегляд змісту навчання, особливо навчальних предметів, що становлять комплекс природознавчих дисциплін. Для того щоб підвищити ефективність професійної підготовки бакалаврів – майбутніх учителів природознавчих дисциплін, яка з залученням різних дидактичних форм, методів і засобів моделює не просто носія знань, а насамперед, творчу особистість, яка вміє застосовувати набуті знання і вміння на практиці, вважаємо за необхідне посилити професійну зацікавленість майбутніх учителів до розв'язування задач. «Розв'язування хімічних задач належить до провідних методів навчання хімії, сприяє свідомому засвоєнню основних хімічних понять, теорій, законів і розумінню на їх основі хімічних перетворень, розширенню світогляду; вихованню самостійності та волі до подолання труднощів; встановленню міжпредметних зв'язків» [1, с. 326].

Так, аналіз змісту навчальних посібників, які використовуються в процесі вивчення дисциплін предметного природничого циклу, показує, що вони включають тільки систему природничих знань, умінь і способів діяльності. Це свідчить про однобічність змісту курсів базових природничих дисциплін (хімії, фізики та біології), оскільки вони не встановлюють зв'язок з майбутньою професійною діяльністю, а також не сприяють формуванню природничих інтегрованих компетенцій як цілісного феномену. У зв'язку з цим, ми пропонуємо збагатити традиційний зміст природничих дисциплін в педагогічному закладі вищої освіти завданнями, спрямованими на застосування одержаних знань в ситуаціях близьких до майбутньої професійної діяльності. Найбільший потенціал в цьому напрямку мають контекстні завдання, які дозволяють предметом навчальної діяльності майбутніх учителів природознавчих

дисциплін зробити завдання з одного боку, мотиваційними, предметними чи міжпредметними практично-орієнтованого типу, а з іншого, такими, що моделюють актуальні проблеми їх майбутньої професійної діяльності. Такі завдання спонукають студента використовувати весь комплекс знань, умінь, способів діяльності, освоєних в процесі навчання різних дисциплін (педагогіки, психології, методики навчання природничих дисциплін, дисциплін предметного природничого циклу, педагогічної практики тощо).

На сьогодні на кафедрі природничих дисциплін та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (ЦДПУ) ведеться робота по створенню контекстних завдань з основних тем навчальної дисципліни «Загальна та неорганічна хімія», вивчається їх специфіка, розробляються правила створення та критерії оцінювання; аналізується вплив контекстних завдань на формування професійних природничих компетенцій та рівень якості знань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з педагогічних технологій, в рамках якої відбувається вдосконалення освіти в аспекті підвищення практико-орієнтованої спрямованості навчання є контекстне навчання. В педагогічному словнику знаходимо визначення: «контекстне навчання – це імітаційна модель навчання, при якій професійні завдання вирішуються в навчальних або навчально-ігрових ситуаціях. Дані ситуації імітують реальні умови професійної діяльності» [6, с. 62].

Питання, що стосуються теорії контекстного навчання і його застосування в системі вищої професійної освіти глибоко і ґрунтовно розроблені науковою школою А. А. Вербицького. А. А. Вербицький розглядає контекст як дидактичну категорію, вважаючи його системою «внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння і перетворення нею конкретної ситуації, надаючи сенсу і значення цій ситуації в цілому і її компонентів» [3, с. 40].

Контекстне навчання реалізується через включення в навчальний процес контекстних завдань. Розвитку поняття «контекстне завдання» в педагогіці, в методиці навчання хімії сприяли праці Аванесова А. С., Ахметова М. А., Вербицького А. А., Гавронської Ю. Ю., Панькової С. В., Пічугіної В. Г., Степіна Б. Д., Шалашової М.

М. та інших учених.

Серіков В. В. відносить контекстні задачі до задач мотиваційного характеру, в умовах яких описана конкретна життєва ситуація, що корелюється з наявним соціокультурним досвідом учнів (відоме, дане); вимогою (невідомим) задачі є аналіз, осмислення і пояснення цієї ситуації або вибір способу дії в ній, а результатом вирішення задачі є зустріч з навчальною проблемою і усвідомлення її особистісної значущості «Контекстна задача – це питання, задача, проблема, що з самого початку орієнтована на той сенс, який дані феномени мають для того, хто навчається. При цьому враховується його мотивація, ціннісні орієнтації, його життєві і професійні плани, переваги, інтереси, стиль навчальної діяльності, особистісна позиція» [5, с. 145].

Мяснікова О. М. до контекстних відносить завдання, зміст яких відображає ситуації, що часто зустрічаються в реальному побутовому, виробничому, суспільному житті» [4, с. 111].

Денищева Л. О. пропонує контекстними вважати завдання, які зустрічаються в тій чи іншій реальній ситуації. Їх контекст забезпечує умови для використання та розвитку знань під час вирішення проблем, здатних виникати в реальному житті [3, с. 20].

Загалом, більшість дослідників відносять контекстні завдання до

категорії нестандартних завдань, здатних активізувати пізнавальну діяльність.

Аналіз літературних джерел показав, що контекстними називають завдання, в яких міститься відносно закінчений за змістом текст, достатній для розуміння суті описаного, сприйняття представленої інформації. У них можуть бути відображені умови життя і діяльності людини, погляд на проблеми світобудови, особливості розвитку навколишнього світу і людського суспільства [7, с. 21]. Загалом, контекстні – це завдання, які зустрічаються в тій чи іншій реальній ситуації, в яких моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності.

Однак, поза увагою дослідників залишається проблема комплексної фахової підготовки майбутніх учителів хімії, фізики і біології. Аналіз літературних джерел засвідчив брак праць і матеріалів із досвіду роботи, в яких би системно і всебічно

розглядалась проблема використання контекстних завдань. Усе це викликає нагальну потребу у створенні нової моделі професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін, котра б сприяла оновленню змісту, цілей, методів, засобів, форм організації освітнього процесу.

Мета статті – розкрити дидактичні та функціональні можливості контекстних завдань під час викладання хімічних дисциплін (на прикладі загальної та неорганічної хімії) та формування інтегрованих природничих компетентностей майбутніх учителів природознавчих дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зазначимо кілька характерних особливостей формування контекстних завдань, які необхідно враховувати при їх проектуванні:

1) професійна спрямованість (моделюють майбутню професійну діяльність в умовах навчального процесу);

2) проблемність (умова завдання містить в собі проблему (навчальну або навчально-професійну);

3) нестандартність формулювання завдання (можуть мати нестачу або надлишок даних, а також припускають альтернативні варіанти вирішення);

4) навчальна спрямованість (мета розв'язування таких задач полягає в опануванні нових теоретичних відомостей, вміння, способу діяльності, які значимі для студента в пізнавальному, професійному, особистісному та інших аспектах);

5) відповідність змісту завдання майбутній професійній діяльності (завдання повинне описувати деяку ситуацію (сюжет), що враховує контекст майбутньої професійної діяльності вчителя природознавчих дисциплін);

6) діяльнісний характер (при вирішенні такого завдання студент застосовує комплекс знань по одній або кільком загально-професійним та професійним дисциплінам, здійснюючи різні види діяльності);

7) наявність рефлексивних завдань (зміст має включати як самооцінку, так і аналіз процесу виконання завдання; формулювання власного ставлення до одержаного результату).

Процес конструювання контекстних завдань зберігає логіку педагогічного проектування (Рис.1):

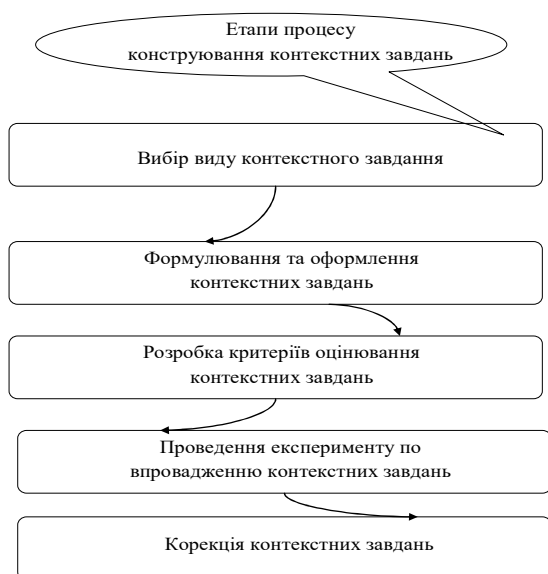


Рис. 1. Основні етапи процесу конструювання контекстних завдань.

Безумовно, комплекс контекстних завдань повинен включати різноманітні типи, оскільки саме в цьому випадку він буде цілісним і сприяти формуванню інтегрованих професійних компетентностей майбутніх учителів природознавчих дисциплін. Так, пропонуємо застосовувати наступні типи контекстних завдань із загальної та неорганічної хімії:

1. *Предметні завдання.* Умову такого завдання становить предметна проблемна ситуація. Для вирішення такого завдання необхідно провести аналіз, сформулювати спосіб розв'язку, на основі встановлення і використання предметного змісту, досліджуваного в рамках різних розділів дисципліни.

2. *Міжпредметні завдання.* У такому завданні в умові описується ситуація на мові однієї з комплексу природознавчих дисциплін з явним або неявним використанням мови іншої природознавчої дисципліни. Відповідно, для вирішення потрібно використовувати знання з кількох дисциплін одночасно.

3. *Практичні.* Умова містить практичну ситуацію, для вирішення якої потрібно застосовувати знання з різних предметних областей комплексу природознавчих дисциплін, а також знання, набуті студентами на практиці, в повсякденному досвіді тощо.

Як приклад розглянемо практичне контекстне завдання.

Опис проблемної ситуації. Студент під час виконання даного завдання повинен

оцінити запропоновану ситуацію, що виникла на уроці хімії та визначити можливі варіанти її розв'язку, обрати оптимальний із них. На основі аналізу ситуації представити свій методичний продукт.

Формулювання завдання. У класі біолого-хімічного профілю учням було запропоноване завдання: Обчисліть масу (г) води, яку необхідно додати до літій оксиду масою 15 г, щоб одержати розчин літій гідроксиду з масовою часткою розчиненої речовини 40%. Учні доволі швидко справилися із завданням та надали остаточну відповідь 36г. Вчитель не погодився із даною відповіддю та запропонував учням ще раз перевірити її розв'язок.

Завдання для студентів.

– представте Ваші варіанти правильного розв'язку доведеного завдання;

– як на Вашу думку розв'язували учні завдання? Представте можливі варіанти розв'язку, що запропонували учні. Поміркуйте над причинами за яких учні не надали вірної відповіді;

– проаналізуйте описану вище ситуацію на уроці хімії. Які могли б бути подальші дії вчителя? Щоб могли запропонувати Ви, щоб допомогти учням швидко знайти помилку у розв'язку?;

– запропонуйте методику роботи з розв'язку завдання з учнями. Складіть блок-схему розв'язку даного завдання. Складіть невелику підборку подібних завдань, щоб попередити виникнення подібних помилок у наступному. Будь-ласка, представте детальний розв'язок всіх складених Вами завдань.

Організація діяльності студентів з виконання контекстних завдань представлена у таблиці 1.

Таблиця 1.

Організація діяльності студентів по виконанню контекстних завдань.

Етап	Діяльність студента	Діяльність викладача	Технології навчання
Підготовчий	Орієнтування в тематичному полі, ознайомлення зі змістом контекстного завдання, пошук та аналіз проблеми, постановка мети проекту	Консультавання	«Мозковий штурм», робота в малих групах, контекстне навчання, case-study
Пошуковий	Планування та виконання контекстного завдання; розробка, визначення та обговорення	Консультавання	«Мозковий штурм», робота в малих групах, контекстне навчання,

	можливих варіантів розв'язку; вибір способу розв'язку; збір та аналіз інформації, планування діяльності студентів по розв'язку завдання.		case-study
Основний	Реалізація схеми розв'язку контекстного завдання	Консультація	Метод проєктів
Рефлексивний	Аналіз результатів виконання проєкту, самооцінювання діяльності та результатів виконання контекстного завдання, коректування	Організація та координування (формування груп рецензентів та експертів)	Метод проєктів
Узагальнюючий	Підготовка звіту, презентації	Консультація	Метод проєктів

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Ще раз підкреслимо, що сформовані інтегровані природничі компетенції студента – майбутнього вчителя природознавчих дисциплін це феномен, який носить інтегрований, динамічний характер і потребує забезпечення безперервності процесу їх формування. Безперечно, контекстні завдання виступають ефективним інструментом для вирішення даного питання. Окрім того, вони мають певний потенціал із відстеження динаміки їх формування. Тому виступають також ефективним засобом оцінювання і вимірювання рівня сформованості інтегрованих природничих компетенцій, що дозволяє встановити динаміку формування компонентів компетенцій за рівнями в процесі професійної підготовки вчителя блоку природознавчих дисциплін (хімії, фізики, біології).

З нашої точки зору, вирішення проблеми введення завдань в контексті майбутньої професійної діяльності вимагає системного підходу, що обумовлює модернізацію всіх компонентів методичної системи предметного навчання (мети, змісту, форм, засобів, методів). Формуванню необхідних суспільству професійних якостей майбутніх учителів хімії, біології і фізики буде сприяти посилення професійної спрямованості хімічних дисциплін, яке повинно здійснюватися в усіх організаційних формах навчання: в лекційному курсі, на лабораторних і семінарських заняттях, в межах самостійної роботи студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бохан Ю. В., Форостовська Т. О. Особливості викладання курсу «Загальна та неорганічна хімія» в професійній підготовці майбутніх вчителів природничих дисциплін. Науковий вісник Львівської академії. Серія: Педагогічні науки. – 2019. – Вип. 5. С. 325–332.
2. Вербицкий А. А. Компетентностный подход в теории контекстного обучения. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
3. Денищева Л. О., Глазков Ю. А., Краснянская К. А. Проверка компетентности выпускников средней школы при оценке образовательных достижений по математике // Математика в школе. 2008. №6. С. 19–30.
4. Мясникова О.М. Использование контекстных задач при оценивании метапредметных результатов// Пермский педагогический журнал, 2014, № 5, С. 110–113.
5. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М. : Логос, 1999. 272 с.
6. Педагогический словарь : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. 352 с.
7. Шалашова М. М. Оценка качества школьного химического образования: инновационный инструментарий // Химия в школе, 2011.– № 10. С. 20–28.

REFERENCES

1. Bokhan, I. V. Forostovska. T. O. (2019). *Osoblyvosti vykladannja kursu zaghajlna ta neorghanična khimija v profesijnij pidghotovci majbutnikh vchyteliv pryrodoznavchykh dyscyplin*. [The peculiarities of teaching the course «General and inorganic chemistry» in professional preparation of future nature studies teachers]. Kropyvnytskyi.
2. Verbitskiy, A. A. (2004). *Kompetentnostnyy podkhod v teorii kontekstnogo obuchenija*. [Competence approach in the theory of contextual learning]. Moscow.
3. Deniweva, L. O., Glazkov, Ju. A., Krasnjanskaja, K. A. (2008). *Proverka kompetentnosti vypusknikov srednej shkoly pri ocenke obrazovatelnyh dostizhenij po matematike*. [Testing the competence of middle school graduates in assessing educational achievements in mathematics]. Moscow.
4. Myasnikova, O. M. (2014). *Ispolzovanie kontekstnykh zadach pri otsenivanii metapredmetnykh rezultatov*. [Using contextual tasks in evaluating meta-subject results]. Moscow.
5. Serikov, V. V. (1999). *Obrazovanie i lichnost'. Teorija i praktika proektirovanija pedagogicheskikh sistem*. [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow.
6. Zagvyazinskiy, V. I., Zakirova, A. F. (2008). *Pedagogicheskij slovar'*. [Pedagogical dictionary]. Moscow.

7. Shalashova, M. M. (2011). *Otsenka kachestva shkol'nogo khimicheskogo obrazovaniya: innovatsionnyy instrumentariy*. [Quality assessment of school chemical education: innovative tools]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

БОХАН Юлія Володимирівна – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри природничих наук та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: методика та історія викладання хімії у закладах вищої освіти; аналітична хімія малих концентрацій; пробопідготовка в інструментальних методах аналізу.

ФОРОСТОВСЬКА Тетяна Олександрівна – викладач кафедри природничих наук та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: проблеми методики навчання хімії в закладах вищої освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

BOKHAN Iuliia Volodymyrivna – Candidate of Chemical Sciences, Docent Head of Department of Natural Sciences and Methods of their Training of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methodology and history of teaching chemistry in institutions of higher education; analytical chemistry of small concentrations; sample preparation in instrumental analysis methods.

FOROSTOVSKA Tetiana Oleksandrivna – Scinces Teacher Department of Natural Sciences and Methods of their Training of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: The Theory and Methodology for Teaching chemistry in institutions of higher education.

Стаття надійшла до редакції 13.12.2019 р.

УДК: 378

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-87-92

ДЕМ'ЯНЧУК Михайло Ростиславович –

кандидат педагогічних наук, викладач терапевтичних дисциплін комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія»

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8729-5144>

e-mail: dmr-rv@ukr.net

КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У КОЛЕДЖАХ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Оновлення сучасної системи освіти в медичних коледжах спроможне розширити інформаційний, культурний, мотиваційно-аксіологічний, особистісно-акмеологічний, фахово-практико-логічний простір професійного становлення майбутніх фахівців сестринської справи в процесі здобуття певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Розробка цілісної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи передбачає визначення концептуальних положень такого наукового дослідження. Розкриття концепції (що є терміном філософського дискурсу) передбачає авторське уточнення й розуміння досліджуваної проблеми, позаяк пов'язане з розробкою і розгортанням особистого знання. Концептуальні положення як елементи системного бачення організації освітнього

процесу в медичному коледжі розуміємо як взаємопов'язані концепти, що відображають всебічне осмислення різнопланових множинних методологічних, теоретичних і практичних підходів до вирішення проблеми професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Ще в епоху Середньовіччя обговорення смислів окремих речей отримало назву диктазма. Проте, сучасна логіка відображення авторського розуміння певних об'єктів (процесів) дає змогу теоретично аргументувати і практично підтвердити концептуальне бачення розвитку конкретної ситуації – розробки методики оновлення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах. Відтак, розроблена концепція корелює не з визначеним об'єктом (процесом навчання в медичних коледжах), а з питаннями і відповідями на них: як вдосконалити,

осучаснити, покращити професійну підготовку майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Тому кожне положення концепції корелює не лише з досліджуванним об'єктом, а в основному з цілісністю особистісного науково-дослідницького досвіду і перспективного бачення та розуміння взаємозв'язку складних і внутрішньо диференційованих концептуальних структур (всебічного наукового дослідження проблеми, раціонально-теоретичного обґрунтування шляхів її розв'язання, рефлексивного аналізу дієвості пізнавальних засобів та ін.), що в сукупності дає змогу розробити авторську систему професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи залишається актуальною, про що свідчать численні наукові розвідки. Дослідники розглядають медичний коледж як освітнє середовище формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів сестринської справи (І. Мельничук і Х. Козак) [2]; вивчають зарубіжний досвід багаторівневості професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в умовах ступеневої освіти (К. Пікон) [6] та шляхи вирішення проблеми якості медичної освіти у Європейському освітньому просторі (Н. Новосолова) [5]; обґрунтовують практичну доцільність використання інноваційних підходів у медсестринській освіті (А. Мутигуллина) [3]; аргументують шляхи вдосконалення механізмів державного управління системою освіти середнього медичного персоналу в Україні (Р. Неділько) [4] та ін. Фундаментальні праці, в яких розкривається сутність концепції як форми наукового знання (В. Рижко) [7] не дають чіткого уявлення про концепцію професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах, а сприяють постулатизації засадничих концептів реалізації авторського підходу до вирішення окресленої проблеми.

Мета статті – розкрити сутність основних концептуальних положень професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у коледжах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розроблена концепція дослідження відображає в комплексі основні наукові ідеї, реалізація яких передбачає оновлення системи професійної підготовки

майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах. На основі врахування фундаментально-наукових, рекомендаційно-методичних і діяльнісно-технологічних аспектів розробленості окресленої проблеми основні концептуальні положення розглядалися на методологічному, теоретичному та практичному рівнях, які визначаються як концепти – вузлові частини, в яких сконцентровані основні наукові ідеї. Означені концепти взаємопов'язані між собою змістом, особливостями, спрямованістю навчання студентів у медичних коледжах, враховують закономірності професійної освіти медичних працівників середньої ланки, наукові підходи і принципи її ефективної організації, відображають специфіку поєднання традиційних форм і методів навчання з педагогічними інноваціями в професійній підготовці середнього медичного персоналу.

Методологічний концепт дослідження базується на реалізації науково-методологічних підходів у професійній підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Такими підходами визначено системний, компетентнісний, процесуальний, праксеологічний, інтеграційний, комплексний, аксіологічний, акмеологічний, особистісно зорієнтований, синергетичний.

Системний підхід дає змогу розглядати освітній процес у медичному коледжі в поєднанні всіх структурних складників досліджуваної системи у взаємозалежності та взаємозв'язку:

– мета реалізації оновленої системи поєднується з очікуваним результатом, який залежить від активної та діяльної позиції суб'єктів освітнього процесу і відображає структуру тих якісних характеристик, які свідчать про готовність і професійну компетентність випускників до роботи за фахом (хоча абсолютно точна «міра оцінки передбачуваних результатів не може бути задалегідь визначеною» [1, с. 26]);

– ефективність системної роботи викладачів медичного коледжу залежить від їхнього педагогічного професіоналізму, сучасного навчально-методичного забезпечення та цілеспрямовано активної пізнавальної діяльності студентів (що актуалізує реалізацію процесуального та особистісно зорієнтованого підходів);

– важливим аспектом у системі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи є окреслення студентами особистісних цінностей професійного становлення,

визначення цілей професійного зростання (що є результатом використання аксіологічного та акмеологічного підходів);

– позаяк традиційна система навчання не може паралелізуватися з динамічними перетворювальними процесами в суспільстві, відтак використання педагогічних інновацій у традиційній медсестринській освіті є вагомим чинником (каталізатором) осучаснення освітнього середовища (що передбачає використання інтеграційного підходу) та виникнення на такій основі більш продуктивних і дієвих нових форм, методів, педагогічних технологій (що є результатом реалізації синергетичного підходу);

– оновлена система професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи охоплює також реалізацію взаємодоповнювальних педагогічних умов такого процесу, органічне поєднання теорії та практики вивчення дисциплін різних циклів та ін. (що відображає спрямованість комплексного підходу).

Методологічний концепт базується на методології, «яка вивчає засоби, принципи організації пізнавальної та практично-перетворюючої діяльності людини» [1, с. 63]. У дослідженні системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Використовувалися такі загальнонаукові принципи:

– використання студентами теоретичної підготовки в нових змодельованих ситуаціях роботи за фахом з метою апробації єдності теорії і практики, що зумовлює сформованих умінь і навичок виконання професійних дій;

– історизму, що створює наукове підґрунтя розвитку професії медичної сестри та розширює професійний світогляд студентів;

– наступності вивчення дисциплін гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової та професійно-орієнтованої підготовки, що забезпечує певний освітній та освітньо-кваліфікаційний рівень випускників медичних коледжів;

– креативності, що спонукає студентів до виявлення творчих задатків і здібностей до оптимізації сприйняття навчального матеріалу та його адаптації до практичних ситуацій професійної діяльності;

– рефлексивності, що зорієнтовує майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до саморозвитку на основі самооцінки власного рівня готовності до роботи за фахом.

Теоретичний концепт формується на основі аналізу та узагальнення таких його

складників:

– основні положення законодавчої нормативно-правової бази, що унормовує професійну підготовку майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах і відображає стратегічні напрями медсестринської освіти;

– сучасний понятійно-термінологічний апарат дослідження, використання якого передбачає професійну ідентифікацію майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи;

– наукові розвідки останніх років, які дають змогу розкрити специфіку професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи закордоном та в Україні;

– перспективні методики використання інноваційних технологій у медичних коледжах, які дають змогу визначити спрямованість сучасних експериментальних досліджень на вдосконалення освіти майбутніх медичних сестер;

– теоретичні розробки структурно-функціональних моделей різних аспектів професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, створені з урахуванням загальнонаукових положень про моделювання та дають змогу встановити особливості й цілісність освітнього процесу в медичних коледжах і компонентний склад сформованості досліджуваного феномену (готовності, підготовленості, різних видів компетентності та ін.).

Практичний концепт поєднує різнопланові процесуальні складники досліджуваного процесу:

– визначення дієвих чинників (організаційно-педагогічних умов дослідження), які позитивно впливають на перебіг освітнього процесу в медичних коледжах у контексті оновлення професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи;

– розробка авторського навчально-методичного забезпечення сукупності дисциплін з різних циклів підготовки, обраних для проведення дослідно-експериментальної роботи в медичних коледжах;

– апробація експериментальної методики професійної підготовки студентів у медичних коледжах шляхом реалізації визначених організаційно-педагогічних умов;

– уточнення сутності визначених чинників та методики їх упровадження в систему професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи;

– організація та проведення цілісної дослідно-експериментальної роботи у виокремлених (експериментальних) групах;

– проведення порівняльного аналізу результативності традиційної та експериментальної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах;

– визначення достовірності отриманих результатів шляхом використання статистичних методів, які застосовуються у педагогічних дослідженнях;

– використання можливостей впровадження авторської системи в освітній процес інших медичних коледжів.

Урахування методологічного, теоретичного та практичного концептів дослідно-експериментальної роботи створює основу для розробки авторської системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах, яка органічно входить в систему вищої медичної освіти в Україні та відзначається новизною.

Визначаємо такі основні показники новизни розробленої системи, сформовані на основі врахування концептуальних положень дослідження:

1) наукове обґрунтування *методологічних* підходів, закономірностей, особливостей та принципів організації освітнього процесу в медичних коледжах;

2) творча реалізація складників *теоретичного* концепту, що відображається в таких напрямках:

– авторське тлумачення основних понять і термінів, які використовуються в дослідно-експериментальній роботі;

– визначення перспективних тенденцій в організації сучасних педагогічних досліджень у сфері професійної освіти медичних сестер;

– проведення компаративного аналізу закордонного та вітчизняного досвіду, історії та сучасності підготовки фахівців сестринської справи з метою визначення оптимальних стратегічних напрямів організації освіти в медичних коледжах;

– структурування педагогічних технологій, які в наукових колах спрямовувалися на формування конкретних компетентностей (професійної, термінологічної, комунікативної, деонтологічної та ін.) і готовності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи до певних видів діяльності в роботі за фахом, щоб визначити структуру (компонентно-критеріальний склад) одного з таких феноменів, у якому враховуються всі аспекти підготовки студентів у медичних коледжах;

– визначення переваг використання інтерактивно-комунікативних та проєктно-симуляційних технологій у медичних коледжах, які дають змогу викладачам в умовах аудиторних занять створити безпечні умови навчання майбутніх медичних сестер (з дотриманням одного з основних принципів роботи медперсоналу: «Не нашкодь!») виконувати конкретні професійні функції на високому рівні автоматизму та професійної компетентності. Адже ситуаційний пошук вирішення професійних завдань науковці розглядають як «вдалу спробу реалізувати рефлексні механізми, властиві психічному комплексу людини» [8, с. 225]. Студенти мають змогу озвучити власне бачення вирішення професійно-ситуативного завдання і продемонструвати свої дії в умовах участі в спроектованих інтерактивних професійно-симуляційних вправах;

– визначення та теоретичне обґрунтування змістового наповнення основних блоків структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, встановлення взаємозв'язків та взаємовпливу між усіма визначеними складниками та розробити схематичне зображення такої моделі, що свідчить про структуровану цілісність освітнього процесу в медичних коледжах;

3) експериментально перевірена методика реалізації визначених педагогічних умов і наукових підходів свідчить про дієвість розробленої структурно-функціональної моделі та достовірність авторського бачення оновленої системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, що свідчить про новизну *практичного* концепта. Навчання студентів у медичних коледжах представлено як структурований, системний, динамічно-функціональний, інноваційно-технологічний процес, результати якого свідчать про ефективність розробленої експериментальної системи, яку можна адаптувати до підготовки майбутніх фахівців сестринської справи різних кваліфікаційних рівнів. Основним змінним складником такої системи може бути її змістове наповнення – вибір дисциплін, який залежить від профілю підготовки сестринського персоналу.

Важливим доповненням практичного концепта є узагальнення педагогічного досвіду впровадження оновленої системи професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в медичних коледжах (проведення педагогічних практикумів, відкритих занять з демонстрацією передового

досвіду; методичні розробки для вивчення фахових дисциплін з сестринської справи з використанням педагогічних інновацій; проведення експертного оцінювання на основі «інтуїтивно-логічного аналізу проблеми з кількісними судженнями та формальною обробкою результатів») [1, с. 180]).

Результати проведеної дослідно-експериментальної роботи знаходять відображення в таких напрямках:

- фіксація та опис передбачуваних позитивних і неочікуваних негативних результатів на основі проведення перманентних спостережень, вивчення статистичних матеріалів, бесід, опитування, анкетування, тестування, аналізу навчально-методичної документації тощо;

- створення бази змодельованих ситуативних завдань кваліфікаційної діяльності фахівців сестринської справи;

- визначення класифікаційних ознак для структурування компонентів професійної компетентності випускників медичних коледжів, що визначатимуться студентами як особистісні акме-вершини;

- «встановлення причинно-наслідкових зв'язків, механізму педагогічного впливу, їх оцінка; з'ясування внутрішніх механізмів і закономірностей досягнення успіху педагогічної діяльності» [1, с. 179].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Авторське бачення шляхів оновлення існуючої системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах базується на розробці концепції дослідно-експериментальної роботи. Основні положення цілісної концепції презентовані у трьох концептах: методологічному, теоретичному, практичному. Детальний опис засадничих складників кожного концепта дає змогу відобразити різні аспекти оновлення та реалізації сучасної системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробці навчально-методичного забезпечення для інтеграції педагогічних технологій у медсестринську освіту на різних кваліфікаційних рівнях.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Коханко О. М. Основи науково-педагогічних досліджень : навч. посібник / О. М. Коханко. – Хмельницький : ХНУ, 2005. 254 с.
2. Мельничук І. М. Медичний коледж як освітнє середовище формування професійної ідентичності майбутніх спеціалістів сестринської справи / І. М. Мельничук, Х. І. Козак // Наукові

записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2017. – Вип. 16 (59). С. 212–216.

3. Мутигуллина А. А. Имитационные методы обучения в формировании практической компетентности будущей медицинской сестры : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / А. А. Мутигуллина. – Казань, 2014. 227 с.

4. Неділько Р. В. Удосконалення механізмів державного управління системою освіти середнього медичного персоналу в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. наук з державного управління : спец. 25.00.02 – механізми державного управління / Р. В. Неділько. – Запоріжжя, 2018. 22 с.

5. Новосолова Н. Ф. Проблема якості медичної освіти у Європейському освітньому просторі / Н. Ф. Новосолова // Медсестринство. – 2007. – № 1. С. 16–20.

6. Пікон К. С. Багаторівневість професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи в умовах ступеневої освіти США / К. С. Пікон // Молодий вчений. – 2017. – № 7 (47). – С. 313–316.

7. Рижко В. А. Концепція як форма наукового знання / В. А. Рижко ; НАН України, Центр гуманіт. освіти. – К. : Наук. думка, 1995. 203 с.

8. Теоретические основы системного анализа / В. И. Новосельцев, Б. В. Тарасов, В. К. Голиков, Б. Е. Демин ; под ред. В. И. Новосельцева. – Москва : Майор, 2006. 592 с.

REFERENCES

1. Kokhanko, O. M. (2005). *Osnovy naukovopedagogichnykh doslidzhen*. [Fundamentals of scientific and pedagogical research]. Khmelnytskyi.
2. Melnychuk, I. M., Kozak, Kh. I. (2017). *Medychnyi koledzh yak osvitnie seredovyshe formuvannya profesiinoi identychnosti maibytynikh spetsialistiv sestrynskoi spravy*. [Medical college as an educational environment for forming of professional identity of future specialists in nursing]. Rivne.
3. Mutigullina, A. A. (2014). *Imitatsionnye metody obucheniya v formirovanii prakticheskoy kompetentnosti budushchey meditsinskoj sestry*. [Simulation training methods in the formation of the practical competence of future nurse]. Kazan.
4. Nedilko, R. V. (2018). *Udoskonalennia mekhanizmv derzhavnoho upravlinnia systemoiu osvity serednoho medychnoho personalu v Ukraini*. [Improvement of the public administration mechanisms of the educational system of average medical personnel in Ukraine]. Zaporizhzhia.
5. Novosolova, N. F. (2007). *Problema yakosti medychnoi osvity u Yevropeiskomu osvitnomu prostori*. [The problem of quality of medical education in the European educational space]. Ternopil.
6. Pikon, K. S. (2017). *Bahatorivnevist profesiinoi pidhotovky maibutnykh fakhivtsiv sestrynskoi spravy v umovakh stupenevoi osvity SSHA*. [The multilevel vocational training of future

specialists in nursing in the conditions of degree education of the USA]. Kherson.

7. Ryzhko, V. A. (1995). *Kontseptsia yak forma naukovoho znannia*. [Concept as a form of scientific knowledge]. Kyiv.

8. Novoseltsev, V. I., Tarasov, B. V., Golikov, V. K., Demin, B. E. (2006). *Teoreticheskie osnovy sistemnogo analiza*. [Theoretical foundations of system analysis]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДЕМ'ЯНЧУК Михайло Ростиславович – кандидат педагогічних наук, викладач терапевтичних дисциплін Комунального закладу вищої освіти «Рівненська медична академія».

Наукові інтереси: інноваційні педагогічні технології, медична література, професійна підготовка медичних сестер.

DEMIANCHUK Mykhailo Rostyslavovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer of Therapeutic Disciplines of Municipal Institution of Higher Education «Rivne Medical Academy of Rivne Region Council».

Circle of scientific interests: innovative pedagogical technologies, medical literature, vocational training of nurses.

Стаття надійшла до редакції 19.12.2019 р.

УДК 378.011.3'015.311

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-92-98

ДУБІНКА Микола Михайлович –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7129-3750>

e-mail: mdubinka72@gmail.com

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Оцінюючи зміни в змісті професійних устремлінь молоді на сучасному етапі, необхідно зазначити, що економічні та інформаційні зміни, реформування системи освіти мають величезний вплив на плани професійного самовизначення молоді. Зміни змісту праці диктують особливі, іноді суперечливі вимоги до фахівців певного професійного спрямування. І ця тенденція посилюється у сьогоденні, тому професійне самовизначення характеризується як свідомий та активний вияв, визначення та утвердження власної позиції в системі суспільних відносин чи суспільного розподілу праці.

Як результат, у сучасному освітньому просторі науковці виокремлюють низку тенденцій, пов'язаних зі сферою освіти та професійним самовизначенням молоді: 1) *зростання престижу освіти взагалі й технічної освіти зокрема*, де професійна освіта представлена як одна з основних цінностей суспільства, без якої неможливі ні становлення особистості, ні подальший розвиток суспільства; 2) *зміна цільових настанов професійної освіти як соціального інституту*: від забезпечення потреб держави у фахівцях різного профілю до задоволення

різноманітних освітніх потреб особистості заради її розвитку й самореалізації, а також для забезпечення її конкурентоспроможності на ринку праці; 3) *зміна характеру попиту на робочу силу*: необхідно досягти такого рівня кваліфікації, що дозволить продуктивно працювати в умовах інформаційного суспільства; 4) *внутрішня реорганізація освіти* відповідно до вимог ринкової економіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні теоретико-методологічні основи дослідження самовизначення закладені у працях К. О. Абульханової-Славської, Т. А. Араканцевої, Л. І. Анциферової, Л. І. Божович, М.Р. Гінзбурга, Г. П. Нікова, М.С.Пряжнікова, С. Л. Рубінштейна, В.Ф. Сафіна, О. П. Щотки, С. М. Чистякової, Б. А. Щербатюк та ін.

Основою теоретичної концепції технології професійного самовизначення (О. М. Борисова, Л. Є. Галаганова, О. І. Головаха, Ф. І. Іващенко, О. Є. Климів, Л. М. Кухарчук, Н. М. Нікітіна, Ю. М. Орлов, Ф. В. Повшедна, М. Г. Чобітько, Н. А. Шовір) є усвідомлена соціально-професійна позиція особистості, підґрунтям якої є широкий комплекс виховних і освітніх впливів на

шляху професійного становлення. У психолого-педагогічній науці, як стверджує Ф. В. Повшедна [7], професійне самовизначення розглядається в тісному взаємозв'язку із загальним процесом самовизначення та самореалізації особистості (С. Л. Рубінштейн).

Метою статті є дослідження процесу професійного самовизначення як важливої психолого-педагогічної проблеми на шляху професіоналізації майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спрямованість сучасної психолого-педагогічної науки – це розвиток самобутньої особистості, створення умов для прояву її унікальності, сформованість здатності до самореалізації і самоактуалізації як важливих чинників професійного становлення майбутнього фахівця. Адже у процесі професіоналізації відбувається злиття суспільного і особистісного смислів: суспільство зацікавлене у розвитку індивідуальності (від «нормативної» особистості, не обтяженої своєю індивідуальністю, воно отримує значно менше, ніж від людини з індивідуальною творчою позицією). ... Людина відчуває задоволення, формуєчи смисл свого життя в процесах самовизначення, самоактуалізації і саморегуляції. Таким чином, її особистісні цілі і смисли стають суспільно значимими, а індивідуальність сприймається не тільки як особистісна, але і соціальна, в тому числі професійна цінність [1, с. 8].

Сучасна молода людина має безліч можливостей жити позитивно, вирішувати свої життєві і професійні проблеми, за умови постійного процесу самовизначення у культурно-освітньому просторі, який для неї є як формою існування, так і основою для свідомого формування себе, як особистості, так і професіонала. Цінною у цьому контексті є думка Н. М. Нікітіної, яка стверджує, що проблему самовизначення необхідно досліджувати через призму культури, що має бути представлена як основний шлях та умова професійно-особистісного самовизначення [6, с. 66]. Ми акцентуємо увагу, що процес професійного становлення стосується підготовки майбутнього вчителя.

При цьому пошук системоутворюючих особистісних властивостей учителя, що забезпечують його цілісний розвиток як носія педагогічної культури суспільства, привів дослідників до виділення в якості цілісної, комплексної характеристики особистості її професійно-педагогічну культуру, яка відображає рівень зрілості і розвитку педагога в цілому, міру його творчої

активності, що реалізовується в професійній діяльності (І. Ф. Ісаєв, В. О. Сластенін, Є. М. Шиянов) [11]. У той же час, будучи комплексною, багаторівневою властивістю особистості вчителя, професійно-педагогічна культура сама є своєрідною системою і передбачає існування тих інтегрованих і системоутворюючих властивостей, які відображають ієрархічність даної системи, її динамічні характеристики, що забезпечують професійно-особистісну готовність учителя як системну якість. Такою цілісною, системоутворювальною властивістю, що утворює професійно-педагогічну культуру, на думку Н. М. Нікітіної, є культура професійно-особистісного самовизначення вчителя, яка відображає єдність сфер його свідомості і діяльності, єдність особистості вчителя як індивідуальної та інтегрованої системи: визначає з одного боку, її внутрішню цілісність і функціонування як самоорганізуючої системи, а з іншого, її відкритість, взаємозв'язок і взаємодію з навколишнім світом, з культурою [6, с. 79].

У становленні зрілої особистості, на думку Ю. М. Орлова, В. Ш. Сабірова, особливе місце посідає професійне самовизначення. За методами вирішення та за змістом робота у напрямку професійного самовизначення молоді – це соціально-економічна, медико-фізіологічна та психолого-педагогічна проблема, а за сферою впливу – соціальна, результати якої відображаються й на економічному рівні. У подальшому дослідженні при розгляді процесу професійного самовизначення важливо зробити акцент на таких моментах.

По-перше, професійне самовизначення – це усвідомлений вибір професійної діяльності, що базується на оцінці власних здібностей та можливостей, особливостей професії та вимог до неї. Так, у «Соціолого-педагогічному словнику» зазначається, що професійне самовизначення – це процес прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності, полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста» [10, с. 293]. Не випадково однією з важливих передумов успішного професійного самовизначення є сформованість в особистості професійно-важливих якостей – окремих психічних, психологічних і фізіологічних властивостей, які відповідають вимогам певної професії та

сприяють успішному оволодінню нею (здібності, інтереси, ціннісні орієнтації, прагнення, професійні плани, ідеали, переконання).

Е. Ф. Зеєр додає до цього ще й такі чинники, як усвідомлення цінності суспільно-економічної праці; орієнтування в соціально-економічній ситуації і прогнозування престижності обраної праці; загальне орієнтування в світі професій і виділення професійної мети; інформування про професії, спеціальності, професійні навчальні заклади і місця працевлаштування; уявлення про перешкоди на шляху досягнення професійних цілей, про свої переваги, що сприяють реалізації намічених планів і перспектив; наявність резервних варіантів вибору на випадок невдачі за основним варіантом професійного самовизначення; початок практичної реалізації особистісної професійної перспективи і постійне коригування окреслених планів [3].

По-друге, процес професійного самовизначення зазвичай пов'язаний з прагненням людини до самореалізації. Зокрема, М. С. Пряжников підкреслює нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя, і відзначає: «суттю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження значень обраної або вже виконуваної роботи і всієї життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації, а також знаходження значення в самому процесі самовизначення» [8, с. 64].

По-третє, професійне самовизначення характеризується активним пошуком можливостей для власного професійного саморозвитку. Як зазначає В. Т. Лозовецька, «особистість відходить від позиції об'єкта впливу з боку суспільства, державних і громадських організацій щодо вирішення своєї професійної долі, перестає служити об'єктом програмування ззовні» [5, с. 10], стаючи самостійним суб'єктом професійного самовизначення.

У цілому, професійне самовизначення в педагогіці – це самопізнання та об'єктивна оцінка особою індивідуальних особливостей, зіставлення власних професійних якостей і можливостей із вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією. Це процес прийняття особистістю рішення щодо вибору майбутньої трудової діяльності (вибір професії, професійного закладу освіти, місця працевлаштування). Воно полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта

конкретної професійної діяльності і передбачає: 1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей та зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста; 2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; 3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети [2, с. 48].

Узагальнюючи ряд наукових досліджень [4; 6; 7; 8] можна стверджувати, що професійне самовизначення розглядається з різних позицій і достатньо широко: 1) «самовизначення професійне – міра самооцінки себе як фахівця певної професії; 2) змістовна сторона спрямованості особистості, що взаємодіє з покликанням; 3) найважливіший об'єкт формування особистості в процесі професійної орієнтації» тощо [7, с. 24]. Проведений же аналіз трактувань поняття «професійне самовизначення» дає можливість виділити найбільш визначальні ознаки: 1) усвідомлення свого власного «Я» у світі професій; 2) ціннісні орієнтації і професійні перспективи; 3) професійну спрямованість і вибір професії; 4) врахування потреб суспільства в тій або іншій діяльності; 5) формування особистісного відношення до професійної діяльності; 6) вдосконалення себе у вибраній професійній діяльності [7, с. 31–32]. Саме тому професійне самовизначення характеризується як багатоплановий процес, який можна розглядати з різних точок зору: 1) як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, яка формується, і які особистість має вирішити за певний період часу; 2) як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми побажаннями та нахилами і потребами суспільства; 3) як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якого є професійна діяльність [2, с. 48].

Аналіз досліджень проблеми професійного самовизначення в контексті життєвого шляху особистості засвідчує про безпосередню залежність його від рівня зрілості особистості, від характеру і способів її ідентифікації себе із професією. Цінною для нашого дослідження є позиція К. О. Альбуханово-Славської, яка виокремлює декілька типів і рівнів професійного самовизначення: 1. Ідентифікація, в основі якої лежить прагнення особистості досягти високого рівня матеріального достатку,

орієнтує особистість на професійне просування в сферах професійної діяльності, що високо оплачується. 2. Ідентифікація особистістю себе з громадською діяльністю дає той тип професійного самовизначення, який пов'язаний із професійними перспективами в будь-якій діяльності, що забезпечує прояв нею соціальної активності. 3. Ідентифікація, в основі якої лежить відношення до себе як носію певних здібностей, орієнтує особистість на максимальний прояв і на професійний розвиток в тій професії, де ці здібності будуть в більшій мірі затребувані. 4. Ідентифікація людини, що володіє широким спектром здібностей і орієнтована на творчість у праці, визначає реалізацію нею себе в тих професіях, які надають можливість творчості [1, с. 145–146].

Дослідження проблеми дало змогу стверджувати, що професійне самовизначення майбутнього вчителя є неперервним процесом, воно не обмежене часовими рамками, є сутнісною характеристикою і основним механізмом процесу професійного становлення фахівця. Тобто таким, що забезпечує його саморозвиток, самореалізацію і самоздійснення в професійній діяльності. При цьому М. Г. Чобітько доводить, що «самовизначення вчителя у річищі педагогічної реальності ставить його перед вибором тієї парадигми, в межах якої він має намір реалізувати себе у професії на підставі усвідомлення і прояву своєї внутрішньої цілісності, свого істинного «Я» і його збагачення завдяки «входженню» у професійну культуру суспільства. Вибір гуманітарної парадигми і особистісно-орієнтованої діяльності в ній як способу професійного буття вказує на те, що професійно-особистісне самовизначення педагога по суті своїй є культуродоцільним і культуротворчим процесом, підґрунтям якого є процеси смислоутворення і ціннісного самовизначення вчителя, ідентифікації себе як носія гуманістичних норм і цінностей. Це, свого роду, духовний акт, що веде до побудови вчителем професійно цінної життєвої концепції і «Я-концепції» [11].

При цьому, на шляху професійного становлення вчителя, важливим є сформованість професійно значущих мотивів, які інтегруючись з високим рівнем креативності, забезпечують оптимальний результат педагогічної діяльності. Для таких учителів характерний пошук інноваційних форм і методів роботи, осмислення своєї діяльності, створення власної концепції

освітнього процесу. Вчитель із мотивами особистісної самореалізації надає перевагу творчим видам праці, що відкривають беззаперечні можливості для саморозвитку, кожний раз здійснює вибір кращого варіанту методу, що осмислений через усвідомлення своїх здібностей і педагогічних завдань. М. Г. Чобітько зазначає, що таку діяльність відрізняє високий рівень сприйняття нового, постійний пошук себе в новому, потреба у створенні нового, бачення різних форм педагогічної діяльності. Характеризуючи вчителя з мотивами особистісної самореалізації, науковець зазначає, що це людина з високим рівнем творчого потенціалу, що має прояв у прагненні досягнути результату в своїй діяльності без особистісної прагматичної мотивації, як такий, що отримує задоволення у самій інноваційній діяльності, яка має для нього глибокий особистісний смисл. Його відрізняє створення нових концептуальних підходів, високий рівень рефлексії і психологічної готовності до сприйняття нового [11].

Реальною причиною педагогічних дій вчителя, що стоїть за мотивами як безпосереднім побудженням, є інтерес – особистісний і професійний. Він надає орієнтуючу дію на діяльність педагога, тобто під впливом інтересу відбувається формування направленості особистості вчителя на усвідомлення цілей діяльності і самовдосконалення в процесі реалізації особистісно-орієнтованого підходу. Наявність потреби і прагнення досягти майбутнього результату є інваріантною ознакою, що визначає мету як образ передбачуваного результату. Усвідомлена і прийнята вчителем мета покликана надавати особистісний смисл педагогічної діяльності. Під особистісним смислом розуміється індивідуалізоване відображення справжнього відношення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, усвідомлене як «значення для мене». Основними об'єктами, до яких формується відношення аспекту, котрий ми досліджуємо, є особистісно-орієнтована педагогічна діяльність і позитивний образ «Я-професійне» [11]. Отож, відправним моментом для максимально повної творчої самореалізації педагога у професійній діяльності є встановлення ним особистісного смислу педагогічної діяльності, її особистісна спрямованість та відображення дійсного відношення до свого «Я-професійного».

Аналіз літератури з професійного самовизначення дає підстави віднести досліджуваний феномен до реально-

практичної структури діяльності фахівця, що характеризується: 1) своєрідним поєднанням внутрішніх факторів професійного самовизначення і зовнішніх умов; 2) усвідомленням збуджуючого «хочу» і спонукального «вимагають»; 3) наявністю комплексу реально-практичних дій людини в умовах ринку, спрямованих на прийняття рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; 4) дієвістю комплексу пізнавально-перетворюючих дій, спрямованих на постдійове усвідомлення здійснених поведінкових дій, на усвідомлення результатів діяльності, на оцінювання, осмислення їх [9, с. 112].

Узагальнюючи, можемо констатувати, що професійне самовизначення – це процес становлення як фахівця та його соціалізація, у процесі яких майбутній спеціаліст набуває готовності до самостійної, творчої професійної діяльності на основі усвідомлення і суб'єктивного співвіднесення суспільних вимог з власними потенційними та наявними здібностями, комплексом внутрішніх умов, та, разом з цим, набуває здатності до самостійного прийняття рішень відносно важливих професійних цілей, які мають сенс як для самого суб'єкту, так і для суспільства [2, с. 49].

Проаналізувавши ряд психолого-педагогічних джерел з окресленої проблеми, визначаємо ряд орієнтирів, на які має бути спрямовано процес професійного самовизначення вчителя: 1) сформуванню установку на власну активність та самопізнання як основу професійного самовизначення; 2) забезпечити самопізнання та сформуванню «образ-Я» як суб'єкта майбутньої професійної діяльності; 3) сформуванню вміння зіставляти «образ-Я» з вимогами професії до особистості та потребами ринку праці, створювати на цій основі професійний план і перевіряти його; 4) сформуванню вміння аналізу різних видів професійної діяльності, враховуючи їх спорідненість за психологічними ознаками та схожістю вимог до людини; 5) створювати умови для перевірки можливостей самореалізації в різних видах професійної діяльності шляхом організації професійних проб; 6) забезпечити розвиток професійно важливих якостей; 7) сформуванню мотивацію та психологічну готовність до зміни професії і переорієнтації на нову діяльність; 8) виховувати загальнолюдські та загальнопрофесійні якості, потреби особистості [2, с. 49].

Досліджуючи специфіку окресленої

проблеми, зазначаємо, що самовизначення є процесом і результатом усвідомленого вибору особистістю своєї позиції, цілей і засобів самореалізації у конкретних життєвих обставинах. Найважливішими характеристиками самовизначення фахівця є активність, здатність до самостійного вибору, належний рівень відповідальності. При цьому процес самовизначення передбачає пошук значимої для себе та схвалюваної іншими позиції суб'єктності. Він характеризується: 1) особистісною рефлексією (пошуком відповіді на запитання «Хто я?», виокремленням себе по відношенню до соціального; переживаннями; усвідомленням права на самооцінку, можливістю бути собою); 2) добудовою власної ідентичності по відношенню до інших людей, у першу чергу значимих; 3) випробуванням себе і своїх можливостей, удосконаленням умінь та навичок, необхідних у діяльності; 4) вибірковою ставленню до дійсності, а також їх моделюванням та відтворенням у різних видах творчої самореалізації [2, с. 49].

На шляху свого самовизначення фахівець в тій чи іншій мірі виявляє свою діяльність через такі її аспекти: 1) нормативний (сукупність тих вимог, які висуваються до особистості суспільством взагалі чи колективом зокрема: а) фізична, інтелектуальна, моральна готовність до виробничої праці; б) готовність до виконання обов'язків; в) готовність до згуртування колективу, його підтримка і розвиток); 2) реальний (матеріальний або духовний внесок, який був зроблений для педагогічного колективу чи суспільства взагалі: а) особистий фактичний внесок, який особистість робить для колективу, та визнання його цінності; б) підтримка та позитивна оцінка активності, самостійності особистості в діяльності та спілкуванні в рамках моральних норм суспільства); 3) психологічний (усвідомлення, співвіднесення вимог особистості і вимог оточуючих: а) загальна спрямованість на співпрацю; б) уміння підкоряти власні бажання на користь колективу).

Для нас також досить важливим є науковий доробок М. С. Пряжнікова, який істотно збагатив теорію й практику професійного самовизначення. Постійно підкреслюючи нерозривний зв'язок професійного самовизначення із самореалізацією людини в інших важливих сферах життя, він відзначає: «суттю професійного самовизначення є самостійне і усвідомлене знаходження значень обраної або вже виконуваної роботи і всієї

життєдіяльності в конкретній культурно-історичній (соціально-економічній) ситуації, а також знаходження значення в самому процесі самовизначення» [8, с. 64].

Ми враховуємо позицію Є. О. Клімова, який розглядає професійне самовизначення «... як важливий прояв психічного розвитку, формування себе як повноцінного учасника спільноти, «деталлю» чогось корисного, об'єднання професіоналів». Навіть у системі вузівського навчання необхідно пам'ятати його вислів, що вибір професії, удаваний легким, насправді здійснюється за формулою «миль плюс все попереднє життя». Аналізуючи результати досліджень Є. О. Клімова, робимо узагальнення, що професійне самовизначення здійснюється впродовж усього професійного життя і не зводиться до одномоментного акту вибору професії, не закінчується завершенням професійної підготовки за обраною спеціальністю. Науковець стверджує, що професійне самовизначення не є простим «самообмеженням» або добровільним входженням у професійну обмеженість: це завжди активний пошук можливостей для власного професійного розвитку [4, с. 40]. Цінними у цьому контексті є праці В. Ф. Сафіна, де автором зроблено ґрунтовний теоретичний аналіз процесуального аспекту самовизначення особистості у його відношенні до розвитку самосвідомості, процесу вибору і визначення життєвої мети [9], що сприяє особистісній та професійній траєкторії розвитку фахівця.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, з метою подальшого ефективного здійснення професійного самовизначення студентської молоді необхідно *враховувати наступні чинники* (використання наявного професійного досвіду (педпрактика, стажування) та сукупність педагогічних ситуацій, в які включається студент; стимулювання особистої зацікавленості студента в розумінні соціальної значимості результатів своєї діяльності і набутого професійного досвіду; створення ситуацій з формування професійного досвіду; включення студента в активну діяльність, пов'язану з плануванням, обговоренням варіантів участі, відповідальності, з організацією самоконтролю і здійснення самооцінки; безпосереднє включення у різні види творчої і продуктивної діяльності; розширення професійного досвіду з орієнтацією на перспективу професійного розвитку), а також створювати у ЗВО сприятливі організаційно-педагогічні умови, *змістовна сторона* яких зорієнтована на: 1) актуалізацію наявного досвіду у

молодої людини та активне залучення студента в зміст професійної підготовки; 2) розширення особистісних функцій студентів у освітньому процесі; 3) виокремлення нагальних навчально-професійних завдань діяльності та співвіднесення їх з поведінкою самих студентів; *процесуальна сторона* яких має включати: 1) компетентність викладачів, що сприятиме продуктивності самореалізації студента; 2) діалогічна взаємодія суб'єктів освітнього процесу; 3) рефлексивне управління діяльністю студентів з позицій викладача; *методична сторона* має бути спрямована: 1) використання інтерактивних методів та прийомів навчання; 2) включення студентів до системи додаткової професійної освіти.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у виокремленні організаційно-педагогічних умов ефективності професійного самовизначення майбутніх учителів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение. Личностный аспект: Дисс. ... докт. психол. наук: 19.00.07 / Елена Михайловна Борисова. – М., 1995. 423 с.
2. Дубінка Микола. Специфіка професійного самовизначення особистості майбутнього фахівця / Микола Дубінка // Наукові записки / Ред. кол.: В. В. Радул, В. А. Кушнір та ін. – Вип. 140. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – (Серія: Педагогічні науки). С. 47–51.
3. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. – 4-е изд., перераб., доп. – Москва: Академ. проект; Фонд «Мир», 2006. 336 с.
4. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. 391 с.
5. Лозовецька В. Т. Професійна орієнтація молоді в умовах сучасного ринку праці: монографія / В. Т. Лозовецька. – Київ: ІПТО НАПН України, 2012. 157 с.
6. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя: Монография / Н. Н. Никитина – М. : Прометей, МНГУ, 2002. 316 с.
7. Повшедная Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: Монография / Фаина Викторовна Повшедная. – Н. Новгород: Нижегород. гос. пед. ун-т, 2002. 167 с.
8. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение в культурно-исторической перспективе / Н. С. Пряжников // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. С. 62–71.

9. Сафин В. Ф. Психология самоопределения личности: Учебное пособие / Свердловский институт / В. Ф. Сафин. – Свердловск, 1986. 142 с.

10. Соціолого-педагогічний словник [Уклад.: Радул В. В., Галета Я. В., Довга Т. Я., Дубінка М. М., Кічук Я. В., Кравцов В. О., Радул О. С., Фабрика А. А., Шульга О. А.] / За ред. В. В. Радула, вид. 2-е. – Харків: Мачулін, 2015. С. 293.

11. Чобітько М. Г. Особистісне і професійне самовизначення майбутнього вчителя / М. Г. Чобітько // е-журнал «Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку». – 2009. – № 3.

REFERENCES

1. Borisova, Ye. M. (1995). *Professional'noye samoopredeleniye. Lichnostnyy aspekt*. [Professional self-determination. Personal aspect]. Moscow.

2. Dubinka, Mykola. (2015). *Spetsyfyka profesijnoho samovyznachennya osobystosti maybutn'oho fakhivtsya*. [The specifics of professional self-determination of the future specialist]. Kirovohrad.

3. Zeyer, E. F. (2006). *Psikhologiya professiy*. [Psychology of professions]. Moscow.

4. Klimov, Ye. A. (1996). *Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya*. [Psychology of professional self-determination]. Rostov n/D.

5. Lozovets'ka, V. T. (2012). *Profesijna oriyentatsiya molodi v umovakh suchasnoho rynku pratsi*. [Professional orientation of youth in the conditions of the modern labor market]. Kyiv.

6. Nikitina, N. N. (2002). *Stanovleniye kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya*. [The formation of a culture of professional and personal self-determination of a teacher]. Moscow.

7. Povshednaya, F. V. (2002). *Metodologicheskiye osnovy professional'nogo samoopredeleniya budushchego uchitelya*.

[Methodological foundations of professional self-determination of a future teacher]. N. Novgorod.

8. Pryazhnikov, N. S. (1996). *Professional'noye samoopredeleniye v kul'turno-istoricheskoy perspektive*. [Professional self-determination in the cultural-historical perspective].

9. Safin, V. F. (1986). *Psikhologiya samoopredeleniya lichnosti*. [Psychology of personality self-determination]. Sverdlovsk.

10. *Sotsiolocho-pedahohichnyy slovnyk*. (2015). [Sociological-pedagogical dictionary]. Kharkiv.

11. Chobit'ko, M. G. (2009). *Osobystisne i profesijne samovyznachennya maybutn'oho vchytelya*. [Personal and professional self-determination of the future teacher]. Cherkasy.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ДУБІНКА Микола Михайлович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: самовизначення особистості майбутнього педагога; педагогіка вищої школи; вивчення педагогічної спадщини В. О. Сухомлинського.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

DUBINKA Mykola Mikhaylovich – Candidate of Pedagogic Sciences, associate professor, associate professor Department of Pedagogy and Management of Education, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: self-determination of personality of future teacher; pedagogics of higher school; study of pedagogical inheritance of V. O. Sukhomlynskogo.

Стаття надійшла до редакції 16.12.2019 р.

УДК 37.035:316.46

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-98-105

ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки, Львотна академія Національного авіаційного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8301-2060>
e-mail: sanusiazakharova@gmail.com

ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність дослідження зумовлена новими вимогами, які

ставить суспільство перед людиною, зокрема авіафахівцем, якому важливо не тільки завчасно й активно готуватися до обраної

ним професії по спеціальних предметах, але і цілеспрямовано розвивати ті фізичні і психічні якості, що необхідні для формування і розвитку лідерської компетентності і що визначають успіх у майбутній професійній діяльності. Шляхом формування і розвитку цих якостей вбачаємо фізичне виховання майбутніх авіафахівців і наявність у них високого рівня фізичної культури. Особливого значення набуває зміст професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіаційних фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці, соціологи, психологи, педагоги привертають увагу до проблеми лідерства, над якою в тій чи іншій мірі працювали багато дослідників.

Природа, специфіка, функції, типологія лідерства як форми неофіційного керівництва досліджується у працях В. Ф. Ануфрієва, В. Д. Гончарова, В. І. Зацепіна, Т. Н. Мальковської. Прояви лідерства в дитячих групах на кожному віковому етапі, їх специфіку й організаторські та координаційні функції широко розглянуто у працях психологів: Г. М. Драгунової, О. С. Залужного, І. С. Кона, А. П. Краковського, Д. І. Фельдштейна та ін. Формування мотивації лідерства відповідно до вікового підходу у вивченні онтогенезу особистості досліджували Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін, С. В. Походенко. Проблему виховання лідерів, створення умов для розвитку лідерських здібностей та формування соціально-активної особистості розглядали такі відомі педагоги і психологи, як І. Д. Бех, І. П. Иванов, А. Н. Лутошкін, А. С. Макаренко, С. М. Мудрик, Л. І. Новикова, І. П. Підласий, В. О. Сухомлинський.

Аналіз соціально-психологічної вітчизняної і зарубіжної літератури з проблем лідерства засвідчив, що існують різноманітні точки зору щодо сутності цього поняття і підходів до його дослідження. Так, Б. Д. Парігін трактує лідерство як один з процесів організації та управління малої соціальної групи, який сприяє досягненню групових цілей в оптимальний термін і з оптимальним ефектом. Інші науковці (Н. І. Алексеева, С. А. Багреців, І. Д. Бех, Дж. Террі) визначають лідерство як вплив на групу, що спонукає її членів до досягнення спільної мети. І. Валер, Ф. Массарик, Р. Таннекебаром трактують лідерство як міжособистісну взаємодію, яка виявляється в конкретній ситуації за допомогою комунікативного процесу і спрямована на досягнення цілей. О. М. Зайцева, Р. Л. Кричевський під лідерством розуміють явище активного

провідного впливу особистості – члена групи – на групу в цілому в напрямку виконання групових завдань.

Узагальнивши різні визначення, під лідерством ми розуміємо комплексне, відносно стійке, динамічне особистісне утворення, що характеризується певною системою ставлень людини до людей та до самої себе. Зовнішньо воно виявляється у лідерській поведінці і діяльності. Внутрішньо лідерська позиція зумовлюється системою установок, цілей і цінностей і відображає характер потреб, мотивів і переконань особистості.

Мета статті полягає у визначенні умов ефективної реалізації методики професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіафахівців у процесі формування лідерських якостей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Різні аспекти професійної діяльності фахівців авіаційної галузі були предметом наукової уваги вчених.

Спеціальні наукові дослідження, проведені останніми роками, практика фізичного виховання студентів розширили уявлення про значення й зміст професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю. Ученими було з'ясовано (Ю. Антошків, Н. Борейко, І. Бондаренко, Н. Завидівська, С. Канішевський, М. Ковенько, Р. Макаров, Р. Римик, В. Філінков, С. Халайджі, В. Хомич, О. Церковна, О. Ярмошук), що в процесі ППФП у студентів успішно формується комплекс психофізіологічних, особистісних якостей, зумовлених вимогами їхньої майбутньої професійної діяльності. Аналіз стану ППФП майбутніх авіафахівців показав, що такій підготовці, особливо її практичному аспекту, не приділяється належна увага. Не акцентується вона на ґрунтовності вимог до фізичної та психофізіологічної підготовленості студентів у процесі формування лідерської компетентності. Ці вимоги потребують систематизації та уточнення. Інші принципові питання побудови та організаційно-педагогічної структури методики ППФП фахівців авіаційної галузі (обґрунтованість її значення й ефективності, дидактичне наповнення, форми організації, контролю забезпечення), особливо на етапі навчання у ВНЗ, досліджені вченими фрагментарно або взагалі не представлені, що не дає можливості змоделювати в цілому методику професійно-прикладної фізичної підготовки до формування лідерської компетентності.

Метою фізичного виховання майбутніх

авіафахівців у ЗВО авіаційного профілю є «формування фізичної та психофізіологічної надійності організму до професійної діяльності, а також фізичної, духовної та професійної культури, підвищення ресурсів здоров'я як системи цінностей, що активно і довготерміново реалізуються у здоровому способі життя, а також здатності застосовувати її у соціально-професійній, фізкультурно-спортивній та у професійній діяльності» [2, с. 5]. Основним принципом фізичного виховання стає принцип відповідності застосованих форм, засобів і методів підготовки з урахуванням вікових особливостей організму особистості майбутнього авіафахівця та загальної фізичної підготовленості.

Загальна фізична підготовка (ЗФП) є основним, базовим видом фізичного виховання, що реалізує загальну підготовчу спрямованість системи фізичного виховання в цілому, її зміст, засоби, методи та форми організації занять передбачають створення надійної бази фізичної підготовленості до будь-якого виду діяльності (професійної, побутової тощо) людей у процесі життя.

Загальна фізична підготовка не лише створює передумови, а й визначає рівень і темпи розвитку основних рухових здібностей людини: сили, швидкості, витривалості, гнучкості, спритності.

Спеціальні завдання фізичної підготовки майбутніх авіафахівців, визначаючись специфікою професійної діяльності та періодом професійного вдосконалювання лідерської компетентності, виконують такі завдання [4]: формування емоційної стійкості, здатності зберігати стійкість психічних і психофізичних процесів, рухових дій в умовах емоційного впливу; розвиток і вдосконалення функцій уваги (розподілу, перемикання, зосередження, обсягу), короткочасної та оперативної пам'яті; формування тонкого рухового відчуття, координації рухів, здатності змінити їх структуру залежно від інформації, що надходить; формування здатності прогнозувати розвиток ситуації, оцінювати відстань і швидкість; формування стійкості організму до перевантажень.

Крім того, спеціальні завдання фізичної підготовки авіафахівців включають: підтримку й удосконалювання психофізіологічних якостей, передбачених для майбутніх авіафахівців; формування стійкості організму до гіпоксії та дихання в умовах надлишкового тиску; удосконалення стійкості до несприятливого впливу обмеженої рухової активності та

монотонності; розвиток і вдосконалення силової й статичної витривалості; формування й удосконалення прикладних рухових навичок, навичок виживання у складних умовах середовища; формування й удосконалення якостей психологічної сумісності членів екіпажів, престижного та лідерського статусу командного складу; формування навичок і навчання методам активного відпочинку й аутогенного тренування авіафахівців після роботи.

З педагогічної точки зору в контексті розвитку лідера доцільно зосередитися саме на лідерських якостях як властивостях особистості лідера. Формуючи лідерські якості в певного фахівця, ми надаємо йому певний інструментарій для реалізації себе у соціальному середовищі в якості лідера. Як зазначалось вище, цей інструментарій має відповідати специфіці професійної діяльності, а також враховувати виклики сьогодення та сучасні філософські погляди на процес лідерства. Визначення та формування лідерських якостей повинно здійснюватися таким чином, щоб їх використання здійснювалось і безпосередньо за призначенням, і як основа для подальшого розвитку.

В цілому, можна виділити деякі характеристики, що здебільшого зустрічаються у лідерів. На формування цих рис, якостей здійснює значний вплив середовище, що оточує курсанта, соціальний статус його батьків і родини, стать, рівень фізичної культури, рівень технічної та фізичної підготовленості (що є результатом фізичної підготовки), а, також, вид спорту, якщо курсант займався ним до вступу до навчального закладу.

Детально вивчивши всі відомі науці теорії стосовно питань лідерства, науковці В. Зазикін та Е. Смирнов виділяють такі основні характеристики лідера: його досить високий ступінь ініціативи й активності під час вирішення групових завдань; всебічні знання про членів групи, ситуацію в цілому та вирішувану завдання зокрема; видатна здібність впливати на поведінку решти групи [4]. Хочемо особливо підкреслити таку рису як інформованість, яка є дійсно важливим фактором для лідерства.

Слід зазначити, що З. Гапонюк наступним чином характеризує потенційні якості лідера [3]:

1. Загально-професійні якості. До них можна віднести глибокі теоретичні знання, практичний досвід, системність у вирішенні професійних питань, вміння легко адаптуватися до ситуації, здатність зберігати

стійкість психічних і психофізичних процесів, рухових дій в умовах емоційного впливу, здатність до прогностичної діяльності, належне виконання професійних обов'язків, вміння керувати колективом, виділяти головне і другорядне, правильно розпоряджатися власним часом і розподіляти обов'язки в колективі.

2. Творчі якості, тобто широкий світогляд стосовно загальних питань, творчий підхід до роботи, педагогічна та методична підготовка, високий рівень творчої майстерності.

3. Соціально-психологічні якості, а саме: вміння встановлювати міжособистісні контакти, створення позитивної атмосфери в колективі, якості психологічної сумісності членів групи, індивідуальний підхід до кожного члена групи, вимогливість до підлеглих, уміння розбиратися в людях і впливати на них, подавати власний приклад, викликати довіру і прихильність до себе, задавати темпи роботи, переконувати у власній правоті, а також урівноваженість, схильність до аналізу та самоаналізу, людяність.

4. Соціально-комунікативні якості. До таких належить уміння спілкуватися та налагоджувати професійні контакти, відстоювати власні інтереси й інтереси всього колективу, забезпечувати належний контроль за робочим процесом, стимулювати колектив до роботи, вміння товаришувати та заводити друзів, доброзичливість, такт, чесність і порядність, відповідальність, адекватний емоційний стан і психологічна збудливість, правильність артикуляції, гарна постановка голосу тощо.

Отже, погоджуючись з думкою А. Пільганчук та В. Кузьменко, вважаємо, що лідерські якості – це якості особистості, які забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні й соціально-психологічні особливості особистості, що впливають на групу і призводять до досягнення мети та установки на успішну професійну діяльність.

У процесі навчання і формування авіафахівців важко переоцінити значення установки на успішну професійну діяльність. Відомо, що вирішальну роль у кар'єрі авіоніка може зіграти тільки факт його спрямованості на успіх або на невдачу. Від того, чи прагне він досягти позитивних і конструктивних результатів або уникнути негативних, безпосередньо залежать як результати його професійної діяльності, так і становлення його як лідера. Тому першим важливим шляхом, умовою формування

лідерської компетентності визначаємо мотиваційно-ціннісне спрямування майбутнього фахівця на успішну професійну діяльність за допомогою актуалізації позитивного досвіду досягнень і почуття успіху в спеціально змодельованих ситуаціях; позитивну мотивацію майбутньої професійної діяльності і власної професійної надійності. Під мотиваційно-ціннісною сферою авіафахівця слід розуміти сукупність ієрархічно систематизованих мотивів і цінностей, що зумовлюють його професійну діяльність. На нашу думку, під професійною мотивацією в педагогічному аспекті слід розуміти систему стійких мотивів, які спонукають особистість до опанування відповідних знань, умінь і навичок з метою досягнення професійної компетентності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє нам виділити найбільш важливі складові мотивації фахівця на успішну професійну діяльність в аспекті цієї роботи: прагнення до постійного особистого розвитку; прагнення до постійного професійного розвитку; бажання реалізувати свої професійні здібності; бажання бути кращим за своїх колег у професійній площині; спрямованість на позитивний розвиток своєї кар'єри; бажання визнання іншими його професіоналізму (навіть якщо йдеться про вузьке коло спеціалістів) тощо.

Другим шляхом, другою умовою формування лідерської компетентності визначаємо засвоєння майбутнім авіафахівцем системи практично-орієнтованих, інтегрованих знань про феномен лідерства на основі пізнавальної активізації студентів і критичної інтерпретації ними навчального матеріалу, знань про професійно важливі якості, формування яких здійснюється під час фізичної підготовки і які є необхідними для формування лідерських якостей; використання навчальних ситуацій квазіпрофесійної авіаційної діяльності на усіх етапах фізичної підготовки. З метою впливу на індивідуально-особистісні та соціально-психологічні якості особистості, що дозволяють авіафахівцю власними діями об'єднувати та спрямовувати колектив, вважаємо доцільним розвиток відповідних лідерських умінь. Отже, третім шляхом формування лідерської компетентності визначаємо застосування особистісно орієнтованих технологій, спрямованих на формування в майбутнього фахівця прикладних лідерських умінь. Виконання вправ із застосування студентами низки вмінь, які дозволяють застосовувати інтегративну та цілеспрямовану функції

лідера, сприяють розвитку інтегративно-діяльнісного та спрямовально-діяльнісного компонентів лідерських якостей. З метою забезпечення формування якостей особистості майбутнього авіафахівця, що забезпечать здатність виконувати функцію лідера з об'єднання колективу (інтегративну), з організації професійної взаємодії з готовністю взяти на себе відповідальність за прийняте рішення вважаємо необхідним розвиток під час навчання у ВНЗ умінь з командоутворення і ефективної взаємодії в команді.

З метою забезпечення формування якостей особистості майбутнього авіафахівця, що забезпечать здатність виконувати функцію лідера з цілеспрямування, вважаємо необхідним розвиток під час навчання у ВНЗ умінь з прийняття рішень. Відповідно до довідника кваліфікаційних характеристик професій працівників метою діяльності авіафахівця, зокрема, є забезпечення умов для безперервної й ефективної роботи працівників підприємства, підтримання сприятливих умов і комфорту в команді. На практиці це означає, що фахівець повинен забезпечити виконання значної кількості організаційних завдань. Для виконання своїх посадових обов'язків він зобов'язаний також вирішити велику кількість як поточних, так і непередбачуваних проблемних ситуацій. Необхідність приймати рішення при наявності певної множини різноманітних критеріїв, які можуть конфліктувати та протирічити один одному, вимагає від авіафахівця відповідних специфічних умінь і навичок.

З метою впливу на індивідуально-особистісні та соціально-психологічні якості особистості, що дозволяють авіафахівцю розуміти й управляти власними та чужими емоціями четвертим шляхом, умовою формування лідерської компетентності визначаємо формування сукупності інтегрованих знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту в майбутнього авіафахівця на основі тренінгових вправ з рефлексії (розуміння й усвідомлення емоцій) та емоційного впливу. Суттєве значення має особистісний фактор та емоційна складова, і в науковій літературі останнім часом зазначеній проблематиці приділяється заслужена увага. Специфіка професійної діяльності авіафахівця передбачає наявність значної кількості стрес-факторів, які впливають на стан психологічного здоров'я, який, у свою чергу, безпосередньо впливає на

його відносини з оточенням і здатність якісно виконувати свої функціональні обов'язки.

Роль особистісного фактору в професійній діяльності авіафахівця посідає важливе місце серед компонентів її успішності. Від психологічного стану лідера залежить не тільки його особистий успіх, а й успіх його послідовників і всієї організації. Вивчення питання психологічного здоров'я авіафахівців в аспекті їхньої професійної діяльності дає можливість стверджувати про актуальність цієї проблематики в контексті формування лідерських якостей у майбутніх фахівців під час навчання у ВНЗ. З урахуванням даних з кількості стресових ситуацій, що переживають авіафахівці, виходячи з рівня стресостійкості успішних авіафахівців і характеру діяльності авіафахівців, можна підтвердити висновок про високу актуальність цієї проблематики в процесі формування лідерських якостей у майбутніх авіафахівців. Зазначені дані дають підстави зробити висновок, що особливості професійної діяльності авіафахівця вимагають від нього здатності підтримувати рівень свого психологічного здоров'я в належному стані, у свою чергу, такі здатності необхідно розглядати як невід'ємну складову професійної компетентності авіафахівця та успіху діяльності всієї організації. З іншого боку, розвинутий емоційний інтелект передбачає наявність у особистості здібностей з розуміння й управління власними емоціями, а також здібностей з розуміння та управління емоціями інших. Ми дійшли до висновку, що професійний авіафахівець, який не в змозі підтримувати стан свого психологічного здоров'я на належному рівні, незважаючи на високий рівень професійної підготовки та компетентності, у довгостроковій перспективі матиме суттєві складності з реалізацією своїх професійних і лідерських якостей. А тому вважаємо розвиток емоційного інтелекту необхідною та невід'ємною умовою формування лідерських якостей у майбутніх авіафахівців під час навчання у вищому навчальному закладі.

Реалізація педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх авіафахівців відбувалась на засадах таких методологічних підходів: системний (розгляд педагогічного процесу як цілісності, що включає сукупність взаємопов'язаних компонентів); компетентнісний (спрямованість педагогічного процесу на удосконалення професійної компетентності майбутніх авіафахівців); діяльнісний (розвиток особистості відбувається у процесі

діяльності – навчальній, квазіпрофесійній; відповідно до цього підходу необхідним є забезпечення високої активності студентів та суб'єкт-суб'єктної їх взаємодії з викладачами у процесі навчання); особистісно орієнтовний (забезпечення розвитку особистісного потенціалу, можливостей, здібностей, повага до кожного студента як самоцінної особистості, призначення якої – розвиватися на протязі всього життя); акмеологічний (забезпечення максимального розвитку дорослої, досвідченої людини). Відповідно до педагогічних цілей було сформовано зміст педагогічного процесу.

Враховуючи вищезазначене, ми пропонуємо впроваджувати технологію формування лідерських якостей курсантів через: урахування особливостей і розвиток мотивації майбутньої професійної діяльності та лідерства майбутніх авіаційних фахівців; забезпечення цілеспрямованого розвитку лідерських якостей курсантів шляхом організації грамотно проведених індивідуальних та групових занять з фізичної підготовки й аналізу фізичної самопідготовки; підвищення рухової активності курсантів.

На нашу думку, формуванню мотивації майбутньої професійної діяльності авіаційних фахівців сприяють такі форми роботи, як теоретичні та практичні заняття, олімпіади, наукові конференції. Так, програмами з предмета «Фізичне виховання» в Львівській академії Національного авіаційного університету (ЛА НАУ) у межах теоретичної підготовки передбачено 8 годин лекційних занять (2 години у кожному семестрі). На заміну існуючої тематики, ми включили до робочої навчальної програми такі теми, як «Значення фізичної підготовки для професійного здоров'я і довголіття авіаційних фахівців», «Основи рухового режиму, загальної та професійно-прикладної психофізіологічної підготовки авіафахівців на етапі професійного становлення», «Засоби фізичної підготовки у формуванні психофізіологічної стійкості організму авіаційних фахівців до негативних чинників професійної діяльності та профілактики нервово-емоційного стомлення у звичайних і стресових ситуаціях», «Вплив фізичної підготовки на розвиток лідерських якостей», «Сформовані лідерські якості авіаційного фахівця як запорука успішної командної роботи».

Раціональна організація фізкультурно-оздоровчого процесу здійснювалась за рахунок адекватного добору засобів і методів фізичного виховання, дозування фізичних навантажень, урахування закономірностей

адаптації людського організму на основі індивідуальних фізичних та психологічних особливостей організму кожного студента.

На нашу думку, якщо заняття з фізичного виховання проводити в обсязі 4-х практичних годин і 2-х годин секційних занять на тиждень, то майбутні авіафахівці у процесі фізичної підготовки отримають широке коло знань з проблеми лідерства, лідерських якостей та їх формування у процесі фізичного виховання, професійно-прикладної фізичної підготовки, соціологічного, гігієнічного, медико-біологічного та методичного змісту, що робить процес занять фізичними вправами більш осмисленим і результативним.

Запровадження таких заходів сприяє формуванню стійкого інтересу до занять фізичною культурою та спортом, розвитку мотивації до постійного фізичного самовдосконалення та формування лідерської компетентності.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Майбутньому авіафахівцеві важливо не тільки завчасно й активно готуватися до обраної ним професії по спеціальних предметах, але і цілеспрямовано розвивати ті фізичні і психічні якості, що необхідні для формування і розвитку лідерської компетентності і що визначають успіх у майбутній професійній діяльності. Недостатня фізична підготовленість майбутніх фахівців до виконання всього комплексу професійних видів робіт може привести до різноманітних несприятливих ситуацій, що виявляється в обмеженні використання таких фахівців або в їх недостатній професійній «віддачі», яка приводить до визначених економічних і моральних витрат при підготовці фахівців.

Проте фізичні можливості людини, фізіологічна межа інтенсивності її праці досить «еластичні» і, як уже зазначалося, можуть бути змінені під впливом спрямованого застосування засобів фізичної культури і спорту, тобто в результаті загальної фізичної і професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіафахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антошків Ю. М. Вдосконалення професійно-прикладної фізичної підготовки курсантів вищих навчальних закладів МНС України: дис. ... кандидата наук з фіз. виховання і спорту : спец. 24.00.02 / Антошкін Юрій Михайлович. – Львів, 2006. 164 с.
2. Вежевич Т. Е. Педагогические условия развития лидерских качеств учащихся: автореф.

дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Вежевич Татьяна Ефимовна. – Улан-Удэ, 2001. 20 с.

3. Гапонюк З. Г. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов гуманитарных вузов: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / Гапонюк Зоя Георгиевна. – М. : Военный университет, 2008. 24 с.

4. Зазыкин В. Г. Психология и акмеология лидерства: монография / В. Г. Зазыкин, Е. А. Смирнов. – М.: ЭЛИТ, 2010. 304 с.

5. Зорина А. В. Педагогические условия формирования лидерских качеств у студентов вуза: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 / Зорина Анна Викторовна. – Нижний Новгород, 2009. 25 с.

6. Локшин В. С. Формування лідерських якостей майбутніх менеджерів соціокультурної діяльності в контексті процесу модернізації вищої освіти / В. С. Локшин // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб.наук.пр.* – Сєверодонецьк, 2013. – №1 (54). С. 109–120.

7. Пільганчук А. Розвиток лідерських якостей у майбутніх психологів / А. Пільганчук, В. Кузьменко // *Гуманітар. вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет ім. Г. Сковороди»: зб. наук. пр.* – 2012. – №25. С. 412–415.

8. Руководство по физической подготовке летного состава авиапредприятий и курсантов летных училищ гражданской авиации (РФП ЛС ГА–83). – М. : Воздушный транспорт, 1983. 151 с.

9. Фотинюк В. Г. Роль фізичного компонента у структурі професійної готовності майбутніх фахівців авіаційної галузі / В. Г. Фотинюк // *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка.* – 2011. – № 91. – Т. II. С. 278–281.

REFERENCES

1. Antoshkiv, Yu. M. (2006). *Vdoskonalennya profesiyno-prykladnoy i fizychnoyi pidhotovky kursantiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv MNS Ukrainy.* [Improvement of professionally applied physical training of cadets of higher educational establishments of the Ministry of Emergencies of Ukraine]. L'viv.

2. Vezhevych, T. E. (2001). *Pedahohycheskye uslovyia razvytiya lyderskykh kachestv uchashchyykh.* [Pedanonical conditions for the development of leadership qualities of students]. Ulan-Ude.

3. Haponiuk, Z. H. (2008). *Pedahohycheskye uslovyia formirovaniya lyderskykh kachestv u studentov humanyarnekh vuzov.* [Pedanonical conditions for the formation of leadership qualities in students of humanitarian universities]. Moscow.

4. Zazykyn V. H. (2010). *Psykhohohyia u akmeohohyia lyderstva* [Psychology and Acmeology of Leadership]. Moscow.

5. Zoryna, A. V. (2009). *Pedahohycheskye uslovyia formirovaniya lyderskykh kachestv u studentov vuza.* [Pedahohic conditions for the formation of leadership qualities among university students]. Nyzhnyi Novhorod.

6. Lokshyn, V. S. (2013). *Formuvannia liderskykh yakostei maibutnikh menedzheriv sotsiokulturnoi diialnosti v konteksti protsessu modernizatsii vyshchoi osvity.* [Formation of leadership qualities of future managers of socio-cultural activity in the context of the process of modernization of higher education]. Severodonetsk.

7. Pilhanchuk, A. (2012). *Rozvytok liderskykh yakostei u maibutnikh psykhohohiv.* [Development of leadership qualities in future psychologists]. Pereyaslav-Khmel'nickiy.

8. *Rukovodstvo po fizycheskoy podhotovke letnoho sostava avyapredpriyaty u kursantov letnyikh uchylshch hrazhdanskoj avyatsyy. (RFP LS HA–83)* (1983). [Guidelines for the physical training of flight personnel of aviation enterprises and cadets of civil aviation flight schools]. Moscow.

9. Fotynyuk, V. H. (2011). *Rol' fizychnoho komponenta u strukturi profesiynoyi hotovnosti maybutnikh fakhivtsiv aviatsiynoyi haluzi.* [The role of the physical component in the professional readiness structure of future aviation specialists]. Chernihiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної і психофізіологічної підготовки Льотної академії Національного авіаційного університету

Наукові інтереси: професійно-прикладна фізична підготовка авіаційних фахівців.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

ZAKHAROVA Oksana Vitaliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor Department of Physical and Psycho-physiological Training, Flight Academy of the National Aviation University.

Circle of research interests: professionally applied physical training of aviation specialists.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2019 р.

УДК 378.4.09

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-105-111

ЗАЯЧКІВСЬКА Надія Михайлівна –

кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої освіти Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8370-0197>
e-mail: nadiyastrem@gmail.com

ЛЕЩАК Теодор Володимирович –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої освіти Львівського національного університету імені Івана Франка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5256-1393>
e-mail: t_leshchack@lnu.edu.ua

СПЕЦИФІКА ЗДОБУТТЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ВИПУСКНИКАМИ УНІВЕРСИТЕТІВ АВСТРІЙСЬКОЇ (АВСТРО-УГОРСЬКОЇ) МОНАРХІЇ НА ПРИКЛАДІ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Зростання вимог до професійної компетентності педагога на сучасному етапі, трансформаційних змін в українській освіті, а особливо, відгукуючись на актуальні загальноосвітні виклики, ставить перед науковцями і педагогами-практиками потребу верифікації чинного комплексу заходів з удосконалення системи відбору до педагогічної професії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему кваліфікаційного відбору кандидатів на вчительські посади в історичній ретроспективі досліджували такі українські вчені, як Н. Дем'яненко, М. Барна, Д. Герцок, Н. Кузнецова та ін. Особливості вищої педагогічної освіти у Центрально-Східній Європі досліджували також польські науковці – Ч. Майорек, А. Мейснер, Б. Лучинська, К. Шмид, С. Валясек, В. Шулякевич, К. Редзінський.

Метою статті є висвітлення організаційних, процедурних, змістових, кадрових, методичних та інших аспектів кваліфікаційних випробувань кандидатів на посади вчителів середніх шкіл у XIX – на початку XX стст. на прикладі випускників Львівського університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Починаючи з середини XIX ст. в Австрії, при Віденському університеті, започатковується робота так званих екзаменаційних комісій з перевірки претендентів на посади вчителів середніх шкіл («Lehramts-prüfungs-Commission für Mittelschule»). Тимчасовий закон про екзамен для кандидатів на посаду вчителя гімназії від 10 серпня 1849 р. передбачав проведення спеціального іспиту у формі виконання індивідуального дидактичного домашнього

завдання, який мав підтвердити «теоретичну і практичну навчальну здатність» претендента до здійснення педагогічної діяльності. Згодом такі комісії постали при австрійських університетах у м. Інсбруку (1850), м. Граці (1865) та інших університетських центрах імперії. З 1850 р. подібні іспитові випробування були запроваджені і для студентів Львівського університету. І хоча підходи до організації, умови проведення учительського кваліфікаційного екзамену упродовж другої половини XIX ст. постійно змінювалися, побачили світ нові приписи (1853, 1856, 1870, 1884, 1897 pp.), які посилювали вимоги до майбутніх учителів середніх шкіл, на загал у Австрії було законодавчо унормована дворівнева система підготовки гімназійного вчителя (університетська підготовка і кваліфікаційний вчительський іспит). Органами державної влади було визначено вимоги для кандидатів на вчительську посаду і сформовано вичерпний перелік етапів, які повинен був пройти майбутній вчитель середніх навчальних закладів. Щоб отримати кваліфікацію «звичайний учитель», яка уможлилювала право викладання в гімназіях, учительських семінаріях і реальних школах, передбачалося проходження ряд етапів.

Базовою вимогою для кандидатів на вчительське звання було проходження *повного курсу вищої освіти*. З 1897 р. Міністерством віросповідань та освіти дозволялося допускати до кваліфікаційних іспитів тих студентів, які закінчили чотири курси університету, але обов'язковою умовою було 5-семестрове навчання на філософському факультеті. Кожний кандидат мав довести, що протягом навчання в

університеті відвідував чотиригодинний навчальний курс філософії (у тому числі психології) і чотиригодинний курс педагогіки (науки про виховання і навчання, особливо її історії від XVI ст.), а також за можливістю – методику викладання профільних предметів, основи шкільної гігієни, основи фізичного виховання, мови, обраної мовою викладання та німецької мови, якщо її не було обрано мовою викладання. Крім того, додаткові вимоги висувалися для кандидатів на посади вчителів основних навчальних дисциплін. Серед іншого, ці вимоги передбачали документальне засвідчення відвідування відповідних просемінарійних занять, а також занять з дотичних навчальних дисциплін [11].

Студенти Львівського університету могли отримати кваліфікацію вчителя середньої школи з наступних спеціальностей: – класична філологія (основна) і мова викладання (додаткова); – основна: німецька або інші крайові мови (польська, українська); додаткова – класичні мови; – математика та зображувальна геометрія (основна) і геометричне креслення та фізика (додаткова); – природописна історія (основна) і математика та фізика (додаткова); – ілософія (основна), класичні мови або матаеатика та фізика (додаткова); – одна з сучасних мов (французька або англійська) – основна, німецька чи одна з крайових мов як додаткова спеціальність; – природописна історія і хімія [3].

У Львові всі справи щодо організації та проведення вчительського іспиту кандидатами на вчительські посади провадила Екзаменаційна комісія для кандидатів на вчителів гімназій (з 1911 р. – середніх шкіл) міста Львова, яка розпочала роботу в 1850 р. Членами екзаменаційної комісії на три роки призначалися професори Львівського університету, які представляли основні групи навчальних дисциплін, що викладаються у середніх навчальних закладах, а також за поданням голови комісії окремі визначні фахівці регіону з окремих навчальних дисциплін. Проведений нами аналіз розроблених положень про порядок складання іспиту засвідчує про високі вимоги загальнонаукової і психолого-педагогічної підготовки до кандидатів на вчительські посади.

До участі в учительському іспиті допускався кандидат, який подав до комісії зголошення із зазначенням профільних предметів і бажаної мови викладання, свідоцтво зрілості (аналог атестату про закінчення повної середньої освіти), документальне підтвердження факту

завершення навчання в університеті упродовж семи семестрів (включаючи п'ять семестрів вивчення профільних навчальних дисциплін на філософському факультеті) і успішного переведення на восьмий семестр, *curriculum vitae* (автобіографію) із зазначенням напрямку вищої освіти кандидата і його вузької наукової спеціалізації, свідоцтво про успішне складення іспиту з філософії та педагогіки. У випадку невідповідності кандидата одному чи декільком із зазначених пунктів комісія могла відмовити йому в участі в іспиті або передати питання для особливого розгляду в Міністерство [11].

Так, у своєму зверненні до Комісії від 3 липня 1901 р. студент університету, згодом відомий композитор, С. Людкевич просить допустити його до складання вчительського іспиту з української мови як основного предмету і класичної філології як побічного з українською мовою викладання. До листа було додано автобіографію, свідоцтво зрілості, університетську залікову книжку (т. зв. «легітиміційну книжку») і посвідчення про успішне складення двох колоквиумів [1, арк. 18].

Із автобіографії (*curriculum vitae*) кандидата дізнаємося факти про його навчання у Львівському університеті, під час якого він, зокрема, відвідував лекції з української філології, брав участь у семінарах і просемінарах з української філології та класичної філології [1, арк. 21]. У літньому семестрі 1898/99 н.р. і зимовому семестрі 1900/01 н.р. він слухав лекції з педагогіки («Історія виховання від епохи гуманізму» та «3 історії розвитку педагогічних теорій») доцента А. Даниша в обсязі трьох годин на тиждень, а в зимовому семестрі 1900/01 н.р. також лекції з психології професора К. Твардовського в обсязі чотирьох годин на тиждень [1, арк. 22–23]. Колоквиуми з педагогіки і психології студент С. Людкевич склав, відповідно, 12 лютого і 20 травня 1901 р. Ці факти було зафіксовано в офіційних документах і підтверджено підписами викладачів [1, арк. 2]. Повний університетський курс навчання було завершено кандидатом у червні цього ж року. 13 липня 1901 р. рішенням Комісії С. Людкевича було визнано таким, що виконав усі необхідні вимоги, і допущено до складання вчительського іспиту.

Вимоги вчительського іспиту для окремих предметів визнавалися однаковими для усіх видів середніх навчальних закладів (гімназій, реальних гімназій, реальних шкіл, дяківських середніх шкіл та жіночих ліцеїв).

Іспит, складений з основного предмету, надавав право викладати його в будь-якому класі гімназії (середньої школи). Натомість, іспит з побічного предмету, давав право на викладання лише у нижчих класах [11].

Під час складання вчительського іспиту кандидат мав виявити відповідні вимогам знання філософії, педагогіки, мови викладання, німецької мови (якщо вона не визначалася як мова викладання) та обраних ним профільних предметів. Структурно вчительський іспит складався з наступних етапів:

1. Теоретичні колоквиуми з педагогіки і психології.

На цьому етапі кандидат мав довести, що набув рівня, необхідного для виконання професійних педагогічних обов'язків. Дані випробування, як і всі наступні, складалися в індивідуальному порядку. Зміст колоквиумів містив основні поняття педагогіки і дидактики, знання з психології та логіки, а також основи історико-педагогічних знань, зокрема з історії вищої школи від XVI ст. У письмовому зголошенні до участі в даному іспиті кандидат мав зазначити, які саме форми навчальних занять (колоквиуми, семінари, вправи, лекції), на його думку, допомогли здобути необхідну філософську і педагогічну кваліфікацію. Окремо зазначалася кількість відвіданих навчальних лекцій з педагогіки та психології під час навчання в університеті. Колоквиум проводився університетськими лекторами з педагогіки та психології і тривав близько півгодини [11].

2. Самостійна письмова робота з профільного предмету.

Успішно склавши колоквиуми з педагогіки та психології і здобувши дозвіл від Комісії кандидат отримував тексти конкурсних завдань. Самостійна письмова робота кандидата полягала в написанні розлогих відповідей на два завдання з обраних ним навчальних дисциплін.

Для написання роботи кандидат отримував три місяці. Втім, серед офіційних документів зустрічаються листи кандидатів до Комісії з проханням підтримати їхнє звернення до Міністерства щодо продовження терміну виконання письмової роботи до дев'яти місяців. Зазвичай такі клопотання задовольнялися [8, арк. 1, 5, 7, 26, 28, 31, 33].

Для написання самостійної письмової роботи вже згадуваний нами С. Людкевич отримав два завдання – з української філології та класичної філології. Головна тема звучала наступним чином: «Подати

характеристику південно руської мови XIII–XVI вв. з особливим розглядом мови пам'ятника т.н. Євангеліє Путнянського» і була викладена кандидатом на 90 аркушах [1, арк. 25–114]. Друге завдання полягало у перекладі з коментарем фрагменту з твору Аристотеля про Афінську республіку і було викладене на 30 аркушах [1, арк. 135–165]. Обидві праці було оцінено «дуже добре», що дало право кандидатові перейти до наступного етапу вчительського іспиту.

3. Письмовий іспит з мови викладання, німецької мови (якщо її не було обрано як мову викладання) та обраних профільних предметів.

Письмовий іспит кандидата на вчительську посаду передбачав завдання для оцінки детально окресленої сфери знань і вмінь, необхідних для визнання за екзаменованим відповідної наукової кваліфікації. Чимало інформації про процедуру проведення письмових іспитів можна почерпнути з протоколів (організаційних та підсумкових) та офіційного листування Комісії з кандидатами і Міністерством.

Засідання Екзаменаційної комісії скликалося для складення розкладу письмового іспиту групою кандидатів. Число цієї групи коливалося від 3 до 10 кандидатів, які об'єднувалися за спільним дисциплінарним профілем (наприклад філософський, математично-природничий, мовний). Під час засідання члени Комісії зі свого складу формували підкомісію у складі трьох екзаменаторів – фахівців із відповідного профілю, до числа яких обов'язково входив голова Комісії або його заступник [11].

Протокол засідання Екзаменаційної комісії містив перелік членів Комісії, текст екзаменаційних завдань і розклад іспиту. Перелік містив учені ступені і прізвища усіх дев'яти членів Комісії та їхні підписи. Кандидатам на вчительські посади ставили два екзаменаційні завдання. Наприкінці протоколу зазначалися точний час і тривалість написання екзаменаційної роботи кандидатами, а також прізвища членів Комісії. По завершенні іспиту останні залишали поруч свої підписи. На звороті протокол скріплювався печаткою та підписом секретаря Комісії.

Як уже зазначалося, до протоколу Комісії додавалися письмові відповіді кандидатів на два екзаменаційні завдання. Нормативно для написання роботи відводилося дві години часу, однак екзаменовані не завжди дотримувалися цього

положення і зазвичай відхилялися від нього у бік як збільшення, так і зменшення. Наприклад, у 1854 р. кандидат на вчительську посаду К. Бляйм витратив на написання 3 ½ год, В. Августяк – 4 год, К. Хердлічка – 2 ½ год, В. Манастерський – 1 ¾ год. тощо. Після своєї відповіді екзаменованій ставив підпис, після чого роботу перевіряли і оцінювали два з трьох членів екзаменаційної підкомісії. Оцінка кожного з них була розгорнутою і також підтверджувалася підписами. Письмова відповідь кожного кандидата зшивалася і скріплювалася печаткою Екзаменаційної комісії [3, арк. 12–17, 34–39, 40–46, 61–66, 73–75, 77–80].

Екзаменаційні завдання (у документах – «теми») формулювалися профільними членами Комісії, після чого її голова або заступник звертався з проханням їх затвердження на початках до центрального Міністерства, а з кінця 60-х рр. XIX ст. – до Красвої шкільної ради у Львові. При цьому сам текст екзаменаційних завдань у листі не оголошувався, а зазначалися лише відповідні навчальні дисципліни, прізвиська екзаменованих та екзаменаторів. Кандидати ознайомлювалися з текстами завдань безпосередньо перед початком іспиту.

Для прикладу, С. Людкевич приступив до складання письмових іспитів з класичної філології 28 листопада 1901 р. Екзаменаційні завдання полягали у перекладі на польську мову уривків з творів античних класиків. Так, з 9.00 до 13.00 кандидат виконував переклад фрагменту з твору Цицерона «*De Officiis*» (книга II, частина 5, §§ 16–18.) [1, арк. 10], а з 16.00 до 20.00 Ксенофана «*La Hellanika*» (книга V, частина 4, § 1–4) [1, арк. 7] – відповідно, з латинської та з грецької мов. Написання кожного із завдань відбувалося під наглядом двох викладачів, про що було зазначено у підсумковому екзаменаційному протоколі [1, арк. 4].

4. Усний іспит з мови викладання, німецької мови (якщо вона не визначалася як мова викладання) та обраних профільних предметів.

Позитивні результати письмового іспиту давали підстави кандидатові приступити до складання усного іспиту, який тривав близько години з основного предмету і близько півгодини з побічного предмету. Під час складання усного іспиту кандидат повинен був підтвердити свої знання, виявлені під час складання письмового іспиту [11].

Знову звернемося до прикладу вчительського екзамену С. Людкевича.

Усний іспит із побічних предметів він

складав 6 грудня 1901 р. о 17.20. Відповіді з кожного предмету давалися на оголошені запитання, послідовно фаховому екзаменаторові. Так, з 17.20 до 18.45 проф. Крончкевич задавав запитання екзаменованому з класичної філології. Завдання полягало у перекладі з поясненням фрагменту з праці Овідія «Фасті» (част. IV, с. 679–691) та з «Одісеї» Гомера (част. III, с. 75–91) [1, арк. 11–12]. Від 18.45 до 19.20 проф. А. Калина слухав відповіді кандидата на запитання з польської мови і літератури, а саме – «Відмінки іменників (польської мови) у стосунку до старослов'янської та української мов» і «Мовний аналіз «Ориadi» Міцкевича» [1, арк. 14]. З 19.20 до 19.50 проф. Л. Фінкель ставив запитання із загальної історії. Вони звучали наступним чином: «Пізнні праці з грецької і римської історії», «Війни персів з греками», «Завоювання Італії римлянами», «Полібій, його праця і діяльність», «Римські провінції, здобуті за часів імперії» [1, арк. 13]. Від 19.50 і до завершення іспиту проф. Гернер задавав кандидатові запитання з граматики німецької мови. Усі предмети було складено на оцінку «достатньо», крім загальної історії, за яку кандидат отримав «задовільно». Успішне складання іспиту підтверджувалося особистими підписами екзаменаторів [1, арк. 4–5].

Усний іспит з головного предмету для С. Людкевича відбувся 27 травня 1902 р. о 16.20. Екзаменаційна комісія складалася з трьох осіб – проф. Л. Фінкеля (голова), проф. Ф. Колесси (екзаменатор), проф. М. Грушевського (помічник). Іспит тривав до 17.40, а запитання з української філології задавав лише проф. Ф. Колесса [1, арк. 5]. Екзаменатор сформулював перед кандидатом два завдання для відповіді, а саме:

1) Церковно-слов'янська мова та її історія. Паннонська, саларська і моравська теорії. Найдавніші пам'ятки церковно-слов'янської мови. Поділ староруських діалектів.

2) Найдавніші руські літописи.

У підсумковому протоколі екзаменатор залишив запис – «відповіді вдовольнили» [1, арк. 17]. Цього ж дня Комісією було винесено остаточну ухвалу за підсумком повного вчительського іспиту. Цим документом було офіційно встановлено, що С. Людкевич є придатним для викладання української мови як головного предмету і латинської та грецької мов як побічних предметів у гімназіях і реальних школах з українською і польською мовами викладання.

Загальні результати вчительського

іспиту виносилися комісією після завершення усного етапу. Свідцтво про складання вчительського іспиту містило: біографічну інформацію про кандидата та детальні відомості про освіту; детальну інформацію про результати кожного з етапів учительського іспиту; загальний висновок екзаменаційної комісії про навчальні дисципліни, право на викладання яких кандидат отримав.

Кожна незадовільна оцінка, виставлена кандидатові за іспит, фіксувалася в окремому документі із зазначенням причини. У переважній більшості випадків мотивацією для виставлення такої оцінки виступала недостатня підготовка кандидата [2, арк. 19, 52, 53, 59, 60; 4, арк. 16, 38, 39, 42, 44; 5, арк. 22, 23].

Втім, траплялися і окремі випадки, пов'язані з недопуском до іспиту з політичних мотивів. Зокрема, привертає увагу розгорнутий лист-клопотання кандидата на посаду вчителя М. Бабика, поданий до Екзаменаційної комісії і датований 9 листопада 1905 р. Із листа стає відомо про участь автора в публічній студентській акції проти ректора за декілька років до написання листа, після чого він уже двічі підлягав дисциплінарному покаранню у формі обмеження ряду його студентських прав. У листі, поданому українською та німецькою мовами, М. Бабик шкодує про свій «необдуманий учинок», просить «не карати його втретє» і надати змогу все ж скласти вчительський іспит з історії та географії на основі української, польської і німецької мов викладання [2]. Відомо, що далеко не всі листи потрапляли до архівних фондів, тому можна припустити, що такий факт не був одиноким.

Успішне складання вчительського іспиту давало кандидатові право на допуск до педагогічної практики у середніх навчальних закладах. Якщо кандидат на вчительську посаду не приступив до практики протягом п'яти років або ж мав перерву у педагогічній діяльності на такий самий період, виникала необхідність повторного складання вчительського іспиту [11].

Варто зазначити, що число складених вчительських іспитів у Львові починаючи з середини XIX ст. хоча і нешвидкими темпами, однак стабільно зростало. Так, у 1855 р. через горнило Комісії успішно пройшло 15 кандидатів; у 1891 р. цей показник становив 17 осіб [4, арк. 22–24], у 1900 – 20 [5, арк. 1–3], у 1906 – вже 41 [6, арк. 32–34].

Також слід зауважити, що майже

половині з числа кандидатів, які зголошувалися до вчительського іспиту, було відмовлено у наданні вчительської ліцензії. Так, у 1913/14 н.р. Комісія у Львові надала вчительську ліцензію 78 кандидатам, а відмовила у її наданні 74 кандидатам [9, арк. 1–7]. У 1915/16 н.р. ці показники у зв'язку з воєнними діями скоротилися, однак співвідношення залишалось майже аналогічним – відповідно 33 і 22 [10, арк. 56–58]. В офіційних звітах Комісії, що подавалися до Міністерства, фіксується дві причини відмови – недостатній рівень самостійної письмової роботи і недостатній рівень знань, продемонстрований безпосередньо під час вчительського іспиту. Факт відмови супроводжувався вказівкою часового терміну, якого стосувалася відмова. У документах зустрічається лише два варіанти відмови – повна відмова і відмова на 6 місяців, по завершенні яких кандидат може ще раз подати звернення про допуск до вчительського іспиту [7, арк. 118–119].

III. Проходження річної стажувальної педагогічної практики.

Після успішного складання вчительського іспиту, кандидат на вчительську посаду мав пройти річну педагогічну практику в середніх навчальних закладах. Пропевдетичним кроком до цього етапу було відвідування кандидатом упродовж т.зв. «пробного року» засідань шкільного семінару. Такі шкільні семінари діяли у деяких школах університетських міст Австрійської монархії і мали на меті ознайомити кандидатів на вчительські посади з практикою шкільної освіти та підготуватися до самостійної педагогічної діяльності. Керував семінаром директор школи, а розподілом кандидатів (від чотирьох до восьми на один середній навчальний заклад) між школами займалася Краєва шкільна рада [11].

До видів діяльності кандидата на вчительську посаду у школи під час його річної педагогічної практики належало відвідування шкільних навчальних занять, проведення пробних уроків і вчительських виступів, самостійне викладання та участь у конференціях і нарадах.

Упродовж перших тижнів педагогічної практики кандидати на вчительські посади відвідували навчальні заняття педагогів, до яких вони були прикріплені на час практики, а саме – викладачів профільних навчальних дисциплін, а також викладачів з дотичних навчальних дисциплін. Опираючись на визначені при початку педагогічної практики вимоги і на власні спостереження,

практиканти формували плани-проспекти уроків. Кількість відвіданих уроків мала становити від 12 до 16 на тиждень. По завершенні початкового етапу практики та етапу спостереження, практиканти продовжували відвідувати навчальні заняття різних учителів з метою формування цілісного уявлення про шкільну освіту. При цьому міністерська інструкція зобов'язувала заздалегідь повідомляти вчителів про факт відвідування їхнього навчального заняття практикантом.

Етап проведення пробних занять розпочинався після кількох днів спостережень і тривав до завершення першого навчального півріччя. Пробні навчальні заняття відбувалися 1–2 рази на тиждень під наглядом вчителя, до якого був прикріплений практикант у класах, в яких викладав цей вчитель. Рекомендувалося згодом провести декілька пробних уроків і в інших класах. Якщо до вчителя було прикріплено декілька практикантів, то вони були зобов'язані відвідувати уроки одне одного. Упродовж даного етапу педагогічної практики періодично (раз на 3–4 тижні) відбувалися відкриті уроки, на яких були присутні всі практиканти школи і всі вчителі-предметники. Обмін думками присутніх з приводу якості проведеного навчального заняття мав на меті з'ясувати міру професійного поступу практиканта і шляхи його подальшого розвитку [11].

Із початком другого навчального півріччя розпочинався етап самостійної або, залежно від рівня готовності практиканта, частково-самостійної педагогічної діяльності у визначеному класі під керівництвом вчителя-предметника. Відкриті уроки на цьому етапі практики відбувалися щонайменше один раз на місяць. Практиканти, які самостійно проводили заняття, мали право брати участь у засіданнях педагогічних нарад школи і користуватися дорадчим голосом у питаннях організації навчального процесу в його класі [11].

Елементом учительського стажування була участь практикантів в організації та проведенні методичних конференцій, що відбувалися з метою збагачення педагогічної практики науковим змістом, поглиблення педагогічних знань і вдосконалення навиків виступів перед аудиторією. На таких зібраннях майбутні вчителі виголошували доповіді і дискутували на загальні дидактичні теми, обговорювали проблеми шкільної освіти, зокрема питання навчальних планів і програм, шкільного розпорядку та гігієни, методів виховання, новинок педагогічної

літератури та шкільних підручників тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Опираючись на з'ясовані деталі організаційних, процедурних, змістових та методичних аспектів кваліфікаційних випробувань кандидатів на вчительські посади можемо стверджувати, що в системі практичної підготовки вчителя з університетською освітою були закладені підходи, які пройшли випробування часом і до сьогодні не втратили своєї актуальності. Кваліфікаційні вимоги та комплексний характер професійних випробувань у справі присудженні вчительських посад формувалися відповідно до правових норм, встановлених на державному рівні і визначених на підставі системної перевірки теоретичних знань та практичних умінь кандидатів. Подальше опрацювання поточної проблематики доречно спрямувати у сферу порівняльної педагогіки, з'ясовуючи формальні та якісні характеристики кваліфікаційних педагогічних випробувань, а також розширюючи часові і територіальні рамки дослідження.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Центральний державний історичний архів України у Львові (ЦДІАЛ). Фонд 174. Опис 1. Справа 1037. 166 арк.
2. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 1. 111 арк.
3. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а (1850–1938). Спр. 10. 88 арк.
4. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 43. 25 арк.
5. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 47. 24 арк.
6. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 55. 36 арк.
7. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 61. 121 арк.
8. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 65. 104 арк.
9. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 71. 78 арк.
10. ЦДІАЛ. Ф. 174. Оп. 1а. Спр. 73. 59 арк.
11. Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich. / Wydał Dr. Kazimierz Twardowski. Lwów, 1911. 83 s.

REFERENCES

1. Tsentralnyj Derzhavnyj Istorychnyj Archiv Ukrainy u Lvovi (TDIAUL). Fond 174. Opy 1. Sprava 1037. 166 p.
2. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 1. 111 p.
3. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 10. 88 p.
4. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 43. 25 p.
5. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 47. 24 p.
6. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 55. 36 p.
7. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 61. 121 p.
8. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 65. 104 p.
9. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 71. 78 p.
10. TDIAUL. F. 174. Op. 1a. Spr. 73. 59 p.
11. Przepisy egzaminacyjne dla kandydatów na nauczycieli szkół średnich. / Wydał Dr. Kazimierz Twardowski. Lwów, 1911. 83 s.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ЗАЯЧКІВСЬКА Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: історія розвитку школи і педагогічної думки, сучасні проблеми педагогіки та освіти Польщі.

ЛЕЩАК Теодор Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої освіти Львівського національного університету імені Івана Франка.

Наукові інтереси: історія університетської освіти, еволюція професійної системи підготовки педагогів для середньої та вищої школи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

ZAYACHKIVSKA Nadiia Mykhailivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Ivan Franko National University of Lviv.

Circle of research interests: history of education and pedagogy, contemporary problems of pedagogy and education of Poland.

LESHCHAK Teodor Volodymyrovych – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher Education, Ivan Franko National University of Lviv.

Circle of research interests: history of higher education, evolution of teacher training system for secondary and higher education.

Стаття надійшла до редакції 11.12.2019 р.

УДК 378 (410)

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-111-115

ІВАНОВА Вікторія Вікторівна –

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти

Мукачівського державного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3954-9407>

e-mail: vika-ivanova@ukr.net

РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Підготовка дошкільних педагогів в університетах та інших освітніх навчальних закладах у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії є складником неперервної освіти, системним педагогічним процесом, якому притаманна діалектика становлення і розвитку в суспільному житті та освітній діяльності, власні теоретичні та практичні засади, суспільно-мотиваційна і педагогічна зумовленість, а також відповідна структура: мета, завдання, зміст, технологія реалізації, оцінка якості, загальні соціально-педагогічні механізми ефективного функціонування. Процес професійної підготовки дошкільних педагогів у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії носить цілісний, неперервний, диференційований характер, охоплює сукупність взаємопов'язаних структурних елементів (законодавчу базу, освітні заклади і центри, національні й державні програми розвитку дошкільної освіти та підготовки фахівців, освітні

програми; зміст, форми, принципи організації навчання, інноваційні технології, методи та засоби навчання педагогічних працівників, науково-методичний супровід тощо), що впливають на забезпечення якості професійної підготовки дошкільних педагогів у цілому [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти знайшли відображення у працях вітчизняних та зарубіжних учених (Л. Артемової, А. Богущ, Н. Мельник, М. Олійник, С. Попиченко, О. Прокопчук, С. Русової, А. Саргсян, Б. Уотс (B. Watts) та ін.).

Мета статті – проаналізувати розвиток професіоналізму фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії в системі неперервної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії освітні програми неперервної професійної освіти

забезпечують кваліфікацію педагогів, яка відповідає 6-му та 7-му рівням компетентнісних характеристик СКР. Зазвичай 6-й рівень це – ступінь бакалавра (Bachelor degree) та базовий рівень (foundation degree), та 7-й рівень – випускники (graduate) та аспіранти (postgraduate), які мають ступінь «магістра науки» (Master of Science), «магістра освіти» (Master of Education), «магістра навчання» (Master of Teaching). Усі освітні програми різняться тривалістю (повна, не повна форма), типом (денна, заочна), в окремих випадках – з урахуванням попередньої підготовки, яку може мати студент чи з урахуванням професійного досвіду.

Окрім того, в окремих частинах Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії, наприклад в Англії та Шотландії, пропонується спектр професійних програм для педагогів, які будуть або мають намір працювати з дітьми з особливими потребами. Відносно дошкільних педагогів та їхніх кваліфікацій яскравим прикладом для британської системи професійної підготовки є Англія. Курси для дошкільних педагогів у Англії надаються шляхом політики «відкритого університету» і забезпечуються університетами, коледжами та системою дистанційного навчання. Досить часто інститути пропонують широкий вибір ступеней і спеціальностей. Так, наприклад університет Темз Велі (Thames Valley University), який є структурною одиницею Лондонського Західного Університету (University Of West London) один з університетів, який одночасно готує спеціалістів по догляду за дитиною раннього віку, спеціалістів по роботі з дітьми з освітніми потребами та поківку по догляду за дорослими з особливими психофізіологічними потребами [1].

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії існує багато програм неперервного педагогічного навчання як на міжнародному, так і на внутрішньому рівні. Сполучене Королівство активно бере участь у європейській програмі неперервного навчання (LLP), яка підтримує навчання та професійну підготовку в Європі. Дана програма забезпечує фінансування всіх стадій постійного навчання: у вищій школі, колегіумі, університетах, на робочому місці. Програма неперервного навчання (LLP) є одним із багатьох програм, пропонуючи різні можливості для учасників [2].

Розглянемо деякі програми неперервного навчання у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії:

Cometius – програма спрямована на допомогу молодим педагогічним працівникам краще зрозуміти коло європейських культур, мов та цінностей на всіх рівнях подальшої освіти [3];

Erasmus – програма обмінів студентів, викладачів та науковців країн-членів Євросоюзу. Програма надає можливість навчатися, проходити стажування чи викладати в іншій країні, що бере участь в програмі. У Єврокомісії Erasmus назвали найуспішнішою освітньою програмою ЄС і важливим інструментом боротьби з молодіжним безробіттям. Терміни навчання і стажування можуть складати від 3 місяців до 1 року [4].

Leonardo – одна з базових програм Європейського Союзу в галузі професійного навчання та розвитку. Суть програми полягає в активній підтримці розвитку професійної підготовки, наданні допомоги організаціям ЄС, які прагнуть налагодити партнерство з навчання робочої сили, зокрема взаємодію в реалізації молодіжних навчальних програм [5].

Grundtvig – програма Grundtvig спрямована на те, щоб надати дорослим шляхи вдосконалення своїх знань та навичок, підтримати їхню розумову форму. Програма охоплює освіту дорослих, а також викладачів, тренерів, працівників освіти та закладів вищої освіти, які беруть участь у навчанні впродовж життя та навчанні дорослих у місцевих, регіональних та національних рівнях [6].

Europass – проєкт Європейського Союзу, спрямований на представлення професійних навичок, компетентностей і кваліфікацій у формі, зрозумілій у всіх країнах Європейського Союзу. Europass заснований Директивою 2241/2004/ЄС Європейського парламенту та Ради від 15 грудня 2004 [7].

Курси підвищення кваліфікації у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії використовуються в різних навчальних закладах: при університетах, коледжах подальшої освіти, інститутах педагогіки, при Департаменті освіти та науки, при Учительських центрах, при місцевих наукових установах. Курси діляться на короткострокові і довгострокові.

Популярними курсами є ті, що проводяться при інститутах педагогіки – одноденні, триденні, п'яти-шестиденні та канікулярні. Вони представляють єдиний інформаційний центр для забезпечення служб у сфері підвищення кваліфікації місцевих органів освіти.

Організація триденних курсів

відрізняється тим, що вони існують за типом сендвіч-моделі. Кожне заняття відокремлюється від іншого тижневою перервою. Це дає можливість на практиці застосовувати теоретичні знання, отримані на курсах, також виконувати наукове дослідження.

П'яти-шестиденні курси організують також за типом «сендвіч-моделей» з тижневими перервами. Вони, виходячи з одночасно триденних, не вимагають звільнення від роботи, так як проводяться ввечері і розбиваються на 2–3 години заняття, що заощадує не тільки час, але і кошти. За один навчальний рік проводиться від 15 до 20 таких 3-денних та 5–6-денних курсів, кожен з яких відвідує 25 студентів.

До числа короткочасних курсів відносяться канікулярні курси. Вони проводяться один раз у рік по 3–5 повних днів без перерви. Відвідують ці курси від 15 до 40 людей, які приходять із різних місцевостей. Всі короткочасні курси підвищення кваліфікації у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії є платними.

До довгострокових курсів відносяться трьохрічні курси підвищення кваліфікації. Ці курси дозволяють отримати ступінь бакалавра без відриву від роботи. У Лондонському університеті існує модель довгострокового підвищення кваліфікації – регіональні річні курси. Заняття проводять по блоках від 2–3 до 10–15 днів. Переходи між заняттями можуть містити кілька місяців [8].

Коледжі з подальшої освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії фінансуються урядом і пропонують повні бакалаврські ступені. Кваліфікація коледжу призначена для того, щоб озброїти студентів спеціальними навичками, які вони можуть перенести на робоче місце, підвищуючи їх працездатність. Вони розроблені у тісному партнерстві з роботодавцями, забезпечуючи тим самим конкурентну перевагу освітньої галузі. Дипломи коледжів у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії, часто є більш доступними, і пропонують артикуляційні шляхи до бакалаврських ступенів у різних університетах. Багато коледжів також пропонують кваліфікацію для вищої освіти у прямому партнерстві з університетами [9]. Асоціація коледжів (AoC), The Association of Colleges (AoC), яка представляє інтереси коледжів для подальшої освіти (further education (FE)), рекомендує у своєму керівництві 2014 року ефективне управління

якістю навчання.

У Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії в основному, постійний професійний розвиток персоналу в установах по догляду за дітьми фінансується Департаментом у справах дітей та молоді (Department of Children and Youth Affairs (DCYA)) через міські та регіональні комітети з питань догляду за дітьми (City and County Childcare Committees (CCCs)) та Національні добровільні організації з догляду за дітьми (National Voluntary Childcare Organisations (NVCOs)).

Фінансування сприяє широкому спектру заходів на підтримку розвитку створеної робочої сили в рамках ЕССЕ. До них відносяться короткі курси професійної практики (наприклад, навчання з надання першої допомоги, захист дитини), навчальні семінари та акредитовані навчальні програми. Крім того, ряд організацій, що входять до групи та спеціальні групи за інтересами, пропонують курси в різних сферах, включаючи навчання з ірландської мови, роботу з обдарованими дітьми та навчання з особливими освітніми потребами.

Участь у курсах підвищення кваліфікації є добровільною. Цільова політика полягає в тому, щоб гнучкі варіанти навчання та навчання прогресували, зосереджуючись на усуненні перешкод для участі тих, хто працює на робочому місці в постійній освіті та навчанні.

На розвиток системи неперервної педагогічної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії безсумнівний вплив зробило також прийняття урядового документа «Загальнонаціональний курикулум» (1987). Він був першою спробою, яка узаконила прагнення уряду М. Тетчер здійснити централізацію освіти, розпочату ще з приходом до влади партії консерваторів в кінці 1970-х рр. Поняття «курикулум» в британській педагогіці включає в себе сукупність цілей, змісту, методів і форм навчання, сферу виховання, використання матеріально-технічної бази і т.д. Впровадження цього поняття вимагає розгляду процесу навчання в єдності всіх компонентів, що само по собі є позитивним фактом [8].

Розглянемо структуру неперервної педагогічної освіти в Сполученому Королівстві Великої Британії та Північній Ірландії у відповідності з наступною

логікою: педагогічна профорієнтація та довузівська підготовка; курси початкової підготовки фахівців; неуніверситетський сектор вищої освіти; університетський сектор вищої освіти; теоретична і практична підготовка стажера; підвищення кваліфікації.

Одним з основних компонентів в ході втілення концепції неперервної педагогічної освіти в практиці є створення оптимально функціонуючої підсистеми професійного відбору, що забезпечує не тільки об'єктивне виявлення схильностей до педагогічної професії, але і рівень сформованості морально-духовних якостей майбутнього педагога. У світовій практиці все частіше зустрічається досвід доуніверситетської підготовки фахівців [8].

Британські педагоги класифікують форми підвищення кваліфікації педагогічних кадрів за різними критеріями: за місцем проведення, за терміном, за завданням, за джерелом ініціативи.

За місцем проведення виділяють такі форми професійного розвитку педагогів: в межах навчального закладу (дні професійного розвитку, взаємовідвідування та взаємооцінювання, спільне планування занять тощо), в межах кооперації (відвідування інших навчальних установ, участь у конференціях, професійні тренінги тощо) та позанавчальна діяльність (відвідування курсів підвищення кваліфікації, дистанційна освіта, обмінні програми тощо).

За терміном курси підвищення кваліфікації можуть бути довготривалі (2 і більше років), середньотривалі (від 10 тижнів до 2 років) та короткотривалі (менше 10 тижнів).

За завданнями форми післядипломної освіти бувають такими: отримання дипломів магістра, бакалавра або доктора освіти; підвищення освітнього рівня працюючих педагогів, включаючи їх підготовку до певних професійних ролей, самоосвіта.

За джерелом ініціативи розрізняють внутрішні, зовнішні та індивідуальні форми підвищення кваліфікації.

До внутрішніх належать заходи, що заплановані й організовані закладом або індивідуально самим педагогом. До такого типу форм належать організація занять для групи, регулярні методологічні семінари для педагогів на базі, конференції, «круглі столи», дискусії, організація робочих груп для розробки навчальних програм, планів, навчальних матеріалів в межах навчального закладу, створення інформаційних та методичних центрів для забезпечення потреб закладів, організація груп наставників із

досвідчених педагогів, лекторів, інспекторів для допомоги в професійному становленні молодих спеціалістів. Запровадження днів професійного розвитку, ознайомчі візити до інших установ.

Зовнішні форми – це курси та заняття, що організовуються у вчительських центрах при місцевих управліннях освітою, в університетах, інститутах підвищення кваліфікації, в спеціалізованих центрах з професійного розвитку педагогічних кадрів (курси різного терміну навчання, організація проєктів чи творчих груп при центрах, дослідницька робота, консультації, що організовані різними центрами для педагогічних працівників; регіональні семінари та конференції тощо).

До індивідуальних форм підвищення кваліфікації належать творча відпустка, отримання наукового ступеня, самооцінювання тощо.

Сполучене Королівство Великої Британії та Північної Ірландії не залишилося осторонь європейської освітньої інтеграції. Це виявляється у багатоаспектності її зв'язків у галузі освіти, в тому числі й професійному розвитку.

Ефективною формою професійного розвитку педагогічних кадрів у даному контексті є програми обміну. Програми обміну педагогами як форми професійного розвитку надають можливість краще познайомитися з досвідом роботи своїх закордонних колег, запозичити нові ідеї та технології викладання, співставити педагогічні концепції і парадигми вітчизняних та зарубіжних учених.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Постійний професійний розвиток вчителя дошкільної освіти зумовлює подальше становлення педагога як професіонала, спроможного до проєктування і реалізації, корекції і розвитку власної діяльності та діяльності інших, що вміють працювати з учасниками освітнього процесу будь-якого віку й будь-якого соціально-психологічного статусу. Тому професійний розвиток є невіддільною частиною особистісного розвитку майбутнього вчителя дошкільної освіти, в основі якого лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення та приводить до творчої самореалізації. Стимулювання професійного розвитку як неперервного особистісно орієнтованого процесу самопроєктування особистості фахівця дає змогу зрозуміти умови, механізм, рушійні сили й динаміку

цього процесу.

Перспективи подальших розвідок із напрямку вбачаємо у виокремленні прогресивного досвіду розвитку дошкільної освіти Сполученого Королівства Великої Британії та Північної Ірландії.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Мельник Н. (2018) Особливості професійної підготовки дошкільних педагогів у Великій Британії. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 1–2. С. 98–108.
2. Абазовик Е. В. (2010) Подготовка учителей в Великобритании и России в условиях болонского процесса. Дисс. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. 13.00.08. Санкт-Петербург. 226.
3. Comenius programme URL: https://en.wikipedia.org/wiki/Comenius_programme
4. Програма Еразмус URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
5. Leonardo da Vinci Programme URL: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/lp/leonardo-da-vinci-programme_en
6. Grundtvig Programme URL: https://eacea.ec.europa.eu/sites/2007-2013/lp/grundtvig-programme_en
7. Europass URL: <https://europass.cedefop.europa.eu/about-europass>
8. Сабирова Д. Р. (2008) Обеспечение качества непрерывного педагогического образования в Великобритании (вторая половина XX в.): Дисс. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. 13.00.01. Казань. 457.
9. UK Further Education URL: <https://www.britishcouncil.cn/en/uk-further-education>
10. Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and Training URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-and-trainers-working-adult-education-and-78_en

REFERENCES

1. Mel'nyk, N. (2018). *Osoblyvosti profesynoyi pidhotovky doshkil'nykh pedahohiv u Velykiy Brytaniyi*. [Features of pre-service teacher training in

the UK. Continuing Professional Education].

2. Abazovyk, E. V. (2010). *Podhotovka uchytel'ey v Velykobyrtaniyu y Rossyy v uslovyakh bolonskoho protsessa*. [Teacher Training in the UK and Russia in the Bologna Process]. Sankt-Peterburh.
3. Comenius programme URL.
4. Prohrama Erasmus URL.
5. Leonardo da Vinci Programme URL.
6. Grundtvig Programme URL.
7. Europass URL.
8. Sabyrova, D. R. (2008). *Obespechenye kachestva nepreryvnoho pedahohycheskoho obrazovanyya v Velykobyrtaniyu (vtoraya polovyna XX v.)*. [Quality Assurance of Continuing Teacher Education in the United Kingdom (second half of XX century)]. Kazan.
9. URL-adresa podal'shoiy osvity Velykobyrtaniyi. [UK Further Education URL].
10. Postynnyy profesynnyy rozvytok dlya vchyteliv ta treneriv, yaki pratsyuyut' u URL-adresi z navchannya ta navchannya doroslykh. [Continuing Professional Development for Teachers and Trainers Working in Adult Education and Training URL].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ІВАНОВА Вікторія Вікторівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти Мукачівський державний університет.

Наукові інтереси: розвиток професіоналізму фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в системі неперервної педагогічної освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

IVANOVA Viktoriya Viktorivna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Preschool Education Mukachevo State University.

Circle of scientific interests: development of professionalism of a specialist of preschool education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland in the system of continuous pedagogical education.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2020 р.

УДК 378: 81

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-115-120

КАРАПЕТЯН Аліна Овіківна –

кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія»
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7614-9838>
 e-mail: planetka1982@gmail.com

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ПОКОЛІННЯ Z У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Діючі в Україні

закони «Про освіту» [4], «Про вищу освіту» [3], а також розлогий документ «Національна

стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [1] формують такі завдання, які можна охарактеризувати як формування творчої особистості, що здатна не лише повторювати за викладачем певні вправи, але, забезпечуючи і себе, і своє оточення у новітніх знаннях, здійснювати важливу для суспільства діяльність.

Вищезазначені документи наголошують на необхідності реформування системи вищої освіти, переходу від навчання, зорієнтованого на викладача, до студентоцентрованого навчання. Також наголошується на доцільності застосування так званого антропоцентричного підходу у підготовці фахівців у вищій школі, в основі якого лежить поняття людського потенціалу, тобто сукупність знань, умінь, компетенцій, здатностей індивідуума, набутих у процесі отримання освіти, професійної підготовки та практичного досвіду, які є основою, що забезпечує активну участь у суспільному виробництві. Саме тому, як підкреслено Ю. Сухарніковим, займаючись модернізацією системи вищої освіти, важливо приділяти увагу використанню людського потенціалу, тому що це є умовою зростання економіки України та її конкурентоспроможності [5, с. 17].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що проблема модернізації вітчизняної освіти, підвищення її якості, орієнтація системи вищої освіти на ринок праці, усвідомлення необхідності розвитку не лише знань, але й здатності застосовувати їх на практиці частково розглядалась в українській педагогічній науці. Згадаємо розробки таких українських учених, як О. Антонова, О. Куцевол, В. Луговий, М. Поташик, Ю. Рашкевич, Л. Харченко та інші. Із зарубіжних дослідників відзначимо таких, як К. Гевен, Дж. Гілфорд, А. Ліндберг-Сенд, С. Торренс, Х. Шмідт. Але за межами досліджень цих науковців залишилась проблема спорідненості і спадковості поколінь, адаптації до навчального процесу представників новітнього покоління – Покоління Z, представники якого мають свої, чітко окреслені соціальні і, отже, педагогічні характеристики.

Мета статті – запропонувати методи організації навчального процесу представників покоління Z, враховуючи їх характерні риси, соціальні налаштування та особливості реагування на процес навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідно зазначити, що прояв тих чи інших особливостей, схильностей

тощо, зазвичай пов'язують насамперед із впливом соціокультурних та технологічних чинників сприйняття будь-якого контенту. У цьому ракурсі важливо розглянути класифікацію таких характеристик поколінь, які можна вважати типовими для різних генерацій людства. Подібна класифікація дозволить не лише враховувати означені особливості у процесі навчання, але й вдосконалювати цей процес.

Йдеться про теорію поколінь, розроблену Вільямом Штраусом і Нейлом Хоувом, які визначили феномен «покоління» як сукупність усіх людей, народжених в проміжок часу, що становить приблизно 20 років. Теорія поколінь описує цикли, що повторюються, в історії США. В. Штраус і Н. Хоув вивчили тренди градації поколінь, виявивши при цьому цикли схожості характеристик поколінь в деяких розвинених країнах.

Основні характеристики поколінь, які було виокремлено авторами, наведено в таблиці 1.

Таблиця 1

Характеристики поколінь (за Вільямом Штраусом і Нейлом Хоувом) у період від 1900 до 2000 років

Покоління та роки народження	Характеристики
Найвеличніше покоління 1900–1923	Працьовитість, відповідальність, майже релігійна віра у світле майбутнє, прихильність ідеології, сім'я і сімейні традиції, домінантність і категоричність суджень
Мовчазне покоління 1923–1943	Відданість, дотримання правил, законів, повага до посади і статусу, честь, терпіння
Покоління Бебі-буму 1943–1963	Оптимізм, зацікавленість в особистісному зростанні та винагороді, в той самий час колективізм і командний дух, культ молодості
Покоління X 1963–1984	Готовність до змін, можливість вибору, глобальна інформованість, технічна грамотність, індивідуалізм, прагнення вчитися протягом усього життя, неординарність поглядів, пошук емоцій, прагматизм, надія на себе, рівноправність статей

Аналіз даної таблиці свідчить про те, що спадковість поколінь призводить до зростання ролі таких характеристик, як

гнучкість та готовність до сприйняття перемін, особистісне зростання, не пов'язане з конкретною організацією; натомість зникає зв'язок між тяжкою працею та кар'єрним успіхом.

Припустимо, що найбільший прояв тотожних характеристик можна буде спостерігати у представників Покоління Z. Покоління Z, також відоме як Post-Millennials, – це певна демографічна когорта. Немає точних дат, коли ця когорта починається або закінчується; демографи і дослідники зазвичай використовують початкові роки народження, починаючи з середини 1990-х до початку 2000-х років та закінчуючи роками народження, починаючи з кінця 2000-х до початку 2010-х років. Це особи, які були народжені від 1995-го року у західних країнах та від 2000-го року (і тих, хто ще буде народжуватися протягом декількох наступних років) у країнах Східної Європи.

Важливим аспектом цього покоління є широке використання інтернету з молодого віку. Представники Покоління Z зазвичай вважаються компетентними у технологіях та взаємодіють на веб-сайтах переважно соціальних мереж, які становлять ключову частину їхнього спілкування.

Потенційний аналіз типових рис даного покоління становить інтерес для широкого кола науковців – від менеджерів і фахівців по роботі з персоналом і до діячів освіти. В усіх випадках оцінка специфіки психологічних особливостей представників окремих поколінь допомагає коректно вибудувати систему розуміння мотивації учасників комунікаційних процесів, пов'язаних із вдосконаленням та збільшенням ефективності будь-яких виробничих чи навчальних процедур.

Зауважимо, що, оскільки формування Покоління Z ще не закінчено, його характеристика постійно доповнюється новими описами. Серед найяскравіших виділимо такі:

- вміння грамотно працювати з будь-якою інформацією;
- здатність робити одночасно декілька справ (необхідно, однак, зазначити, що Покоління Z не є успішним в умовах поліконтентності, адже представники цього покоління демонструють нездатність зосереджуватися на безлічі проблем одночасно. При цьому представники цього покоління ефективні в оперативності перемикання між окремими завданнями);
- превалювання «кліпового» мислення;
- недостатньо розвинуте критичне

мислення;

– погане запам'ятовування (що пов'язано з можливістю звернутися за довідкою в мережу інтернет у будь-який момент);

– віра у свою винятковість і неповторну індивідуальність;

– прагнення до швидкого успіху і гедонізму;

– не вміння долати життєві труднощі, небажання наполегливо працювати;

– критичне ставлення до довгострокового планування, бажання жити сьогоднішнім днем;

– зневаження авторитетів;

– партнерські відносини з батьками;

– несприйняття критики;

– бажання самовдосконалюватися;

– креативність;

– бачення будь-якого фізичного об'єкту (людини чи території) у вигляді цифрового еквіваленту. В уявленні покоління Z реальний і цифровий світ природним чином переплетені, віртуальний світ стає частиною їхнього реального світу – і навпаки;

– здатність фіксувати увагу на інформації не більше 8 секунд;

– виокремлення комфорту і тихого щастя як життєвих пріоритетів;

– високий ступінь персоналізації (представники Покоління Z наполегливо працюють над пошуком і створенням власного іміджу: від назв посад до шляхів кар'єрного зростання ступінь персоналізації тільки зростає. 57% представників Покоління Z готові радше самостійно скласти перелік своїх посадових обов'язків, ніж отримати від компанії їх стандартний варіант);

– відчуття синдрому втраченої вигоди (з англійської FOMO – «fear of missing out»). Представники Покоління Z страждають від страху пропустити щось важливе. У цього феномену є як свої плюси, так і мінуси. З одного боку, представники Покоління Z завжди знаходяться в авангарді нових віянь і зберігають високу конкурентоспроможність. Але з іншого боку, їх постійно лякає думка про те, що вони просуваються вперед досить швидко і повз них проходить щось важливе;

– недостатня самостійність, що потребує значної структуризації навчального процесу, керівництва та регулярного зворотного зв'язку;

– вміння «зроби сам» (з англійської DIY – «do-it-yourself»). Виховані на роликах YouTube, призначених для навчання всіх і кожного робити все, що завгодно, представники цього покоління абсолютно впевнені, що здатні самостійно зробити практично все;

– сприймання свого місця роботи як осередку однодумців, здатних допомогти зробити світ краще;

– фанатичне прагнення контролювати безліч речей (більшість його представників вважають, що відмінно справляються з багатьма завданнями одночасно) [2].

Висловимо припущення про те, що усвідомлення та врахування вищезазначених характеристик є вкрай важливим чинником процесу розроблення навчальних та кваліфікаційних програм в контексті реформування системи вищої освіти. Йдеться насамперед про те, що за сучасних умов роль та функції університетів зазнають фундаментальних змін. Змінюється також сприйняття студентів суспільством та суспільства – студентами. В сучасній системі вищої освіти і заклади освіти, і студентство виступають як стейкхолдери, а це передбачає суттєвий вплив думки представників Покоління Z на систему вищої освіти, отже вимоги студентів та їхні очікування виходять на перший план при методичних розробках.

Значно зростає роль органів студентського самоврядування, адже ці органи вільно формуються власно студентами. Студентські активісти не лише повинні, але й здатні захищати права та інтереси студентів, вносити пропозиції до навчальних планів, вони мають значний вплив (15% голосів) при обранні ректорів, директорів і деканів, їм надано право на оголошення акцій протесту; більш того, органи самоврядування отримують 0,5% від усіх фінансових надходжень до казни вищого закладу освіти (ст. 40, п. 5) [3].

Водночас, освіта стає невід’ємною частиною глобальної економіки знань. Окупність вищої освіти визначатиметься можливістю працевлаштування, науковими розробками, вважається, що освіта повинна задовольняти потреби економічної системи. Представники Покоління Z є не лише свідками, але й учасниками цих змін, тому дуже добре усвідомлюють поточну важливість зв’язку між предметом навчання та можливістю його застосування на практиці, його прикладною спрямованістю. У цьому контексті ми повинні особливо підкреслити, що освіта має допомогти здобути компетенції, необхідні для працевлаштування як на національному, так і на міжнародному ринку праці.

Тому, природно постає запитання: які саме навички будуть вважатися найбільш важливими для роботодавців? Економічний форум в Давосі (2016 р.) приділив цьому питанню серйозну увагу. Фахівцями в галузі

освітнього менеджменту було проаналізовано вплив четвертої Промислової революції на ринок праці та висловлено думку про те, що до 2020 року четверта Промислова революція зможе запропонувати людству не лише штучний інтелект, але й передову інтелектуальну робототехніку та автономний транспорт, інтелектуальне машинне навчання, суперсучасні передові матеріали, біотехнології та геноміку. Зміни у технологіях призводять до кардинальних змін на ринку праці – отже, безсумнівно є те, що майбутнім співробітникам необхідно буде здобувати нові навички, щоби залишатись конкурентоздатними.

У доповіді форуму «Майбутнє робочих місць» розглядається методологічна конотація стратегії в галузі зайнятості, професійних навичок і робочої сили із перспективами на майбутнє. Авторами доповіді виокремлено 10 найважливіших навичок, які матимуть найбільший попит серед роботодавців у 2020 році, а саме:

- комплексне вирішення проблем;
- критичне мислення;
- креативність;
- вміння управляти людьми;
- взаємодія з іншими людьми;
- емоційний інтелект;
- вміння аналізувати і приймати рішення;
- клієнтоспрямованість;
- навички ведення переговорів;
- гнучкість мислення.

Зіставляючи характерні риси, притаманні Поколінню Z, та навички, зазначені у доповіді, можна помітити, що здатність до комплексного вирішення проблем, креативність, гнучкість мислення можуть бути сильними аргументами для представників Покоління Z, в той час як критичне мислення та вміння аналізувати і приймати рішення їм буде важко набути, виходячи з психологічних особливостей середнього представництва цього покоління.

Наведене вище актуалізує усвідомлення того, що необхідно нівелювати слабкі та використовувати сильні сторони представників Покоління Z. А тому методи роботи зі студентами, які представляють це покоління, повинні мати спрямування на:

б) нівеляцію слабких сторін представників Покоління Z (наприклад, кліпове мислення, нездатність до критичного мислення);

а) адаптацію навчання до психологічних особливостей представників Покоління Z.

Наступні підходи, методи та прийоми вважаємо ефективними у адаптації матеріалу,

який викладається в межах курсів навчання для представників даного покоління:

- високий рівень персоналізації, індивідуальний підхід до кожного учня чи студента;

- проблемно орієнтоване навчання;

- квести (наприклад, частина тестових завдань може бути у формі комп'ютерної гри);

- коучинг (введення коучингу, як предмета, має допомогти студентам правильно ставити цілі і досягати їх);

- побудова відносин на рівні «Дорослий – Дорослий» (спілкування на рівних є важливим для представників Покоління Z, адже вони не визнають авторитетів);

- формулювання викладачем чітких цілей та завдань, виконання яких дає швидкий результат;

- велика кількість різноманітних курсів порівняно з обмеженою кількістю, але довгими за тривалістю;

- поділ курсу навчання на блоки (представники Покоління Z відчувають задоволення від кожного пройденого етапу, а не лише один раз, наприклад, від усього курсу після його завершення);

- створення інтересу через залучення до участі у великих, соціально значущих проєктах (навіть невеликий етап одного із завдань дає відчуті причетність до справи, що мотивує студентів);

- заохочення і невеликі винагороди в кінці кожного етапу успішного завершення роботи;

- «фіджитал» навчання (поєднання комп'ютеризованого і стаціонарного навчання), що передбачає поєднання особистого спілкування з інструктором із використанням технічних засобів;

- використання на заняттях сучасних гаджетів, електронних книг та посібників;

- створення мотивації і здорової конкуренції серед учнів (студентів);

- викладання складних тем у вигляді презентацій з наочними образами і мінімумом тексту;

- вправи на згуртування команди і прийняття спільних рішень [2; 6].

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Викладення матеріалу, поданого вище, дозволяє дійти певних висновків. Під впливом соціального та технічного чинників представники Покоління Z сформували типові риси, які відчутні в процесі навчання. Педагог має враховувати як ризики, пов'язані з особливостями життя в інформаційну добу, так і потенціал для формування навичок, які зможуть зробити

студента конкурентоспроможним на ринку праці.

Серед ризиків можна виокремити такі характеристики представників Покоління Z, як недостатньо розвинене критичне мислення, схильність до «кліпового» мислення, нездатність довго тримати увагу, небажання наполегливо працювати для отримання бажаного результату, погане запам'ятовування.

Потенціал для формування важливих в майбутньому навичок мають наступні риси: вміння опрацьовувати будь-яку інформацію, бажання самовдосконалюватися, креативність, прагнення працювати в команді однодумців, зацікавленість у великих проєктах, спрямованих на покращення соціуму, навколишнього середовища тощо.

Адаптацію процесу навчання з метою досягнення вище зазначених цілей вважаємо завданням викладача/педагога. Реорганізуючи процес навчання, педагог може спиратися на такі підходи та методи: студентоцентроване, проблемно орієнтоване навчання, коучинг, використання нових технологій, командна робота. Перспективними напрямками подальших досліджень є розширення педагогічного інструментарію методів роботи з представниками покоління Z із врахуванням їхніх психологічних властивостей.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. Режим доступу: – <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

2. Поколение Z – что это такое и какие их характерные черты? [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://kak-bog.ru/pokolenie-z-cto-eto-takoe-i-kakie-ih-harakternye-chertry>

3. Про вищу освіту. Закон України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://sfs.gov.ua/diyalnist-/zakonodavstvo-pro-diyalnis/zakoni-ukraini/65715.html>

4. Про освіту. Закон України [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/law/2231/>,

5. Сухарніков Ю. Концептуальні підстави розробки і впровадження національної рамки (академічних) кваліфікацій України [Текст] / Ю. Сухарніков // Вища школа. – 2012. – № 3. С. 16–38.

6. Gazzaley A., Rosen L. D. The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World//The MIT Press, 2016. 303 p.

REFERENCES

1. *Natsionalna Stratehiia Rezhym Dostupu Rozvytku Osvity V Ukraini Na Period Do 2021 Roku.*

[The National Strategy of Education Development in Ukraine].

2. Pokolenye, Z. (2019). *Chto Eto Takoe Y Kakye Ykh Kharakternye Cherty* [What is it and what are their characteristic features].

3. *Pro Vishu Osvitu. Zakon Ukrayini*. [Act of Ukraine «About Higher Education»].

4. *Pro Osvitu. Zakon Ukrayini* [Act of Ukraine «About Education»].

5. Suharnikov, Yu. (2012). *Konceptualni pidstavi rozrobki i vprovadzhennya .nacionalnoyi ramki (akademichnih) kvalifikacij Ukrayini* [Key Foundations of the Design and Implementations of National Framework of Qualifications in Ukraine].

6. Gazzaley, A., Rosen, L. D. (2016). *Vidvolikanyu rozum: starodavni mizky u sviti vysokykh tekhnolohiy*. [The Distracted Mind: Ancient Brains in a High-Tech World].

ВІДОМСТІ ПРО АВТОРА

КАРАПЕТЯН Аліна Овівівна – кандидат наук з державного управління, старший викладач кафедри англійської мови Національного університету «Києво-Могилянська академія».

Наукові інтереси – особливості навчання представників покоління Z, комунікативна методика.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KARAPETYAN Alina Ovikivna – PhD in Public Administration, senior lecturer of the English Language Department, National University of «Kyiv-Mohyla Academy».

Circle of Scientific Interests – teaching students belonging to generation Z, communicative approach in education.

Стаття надійшла до редакції 07.01.2020 р.

УДК 621.396.933(075)

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-120-124

КМІТА Євген Вікторович –

кандидат педагогічних наук, методист 1-ої категорії Навчально-сертифікаційного центру Державного підприємства обслуговування повітряного руху України
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3117-4535>
e-mail: Soulwarrior3792@gmail.com

МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Погане знання іноземної професійної розмовної мови є одним з факторів, що сприяє виникненню авіаційних інцидентів та авіакатастроф.

Занепокоєння з приводу ролі мовного фактору в авіаційних пригодах призвело до прийняття резолюції А 32-16 Асамблеї ІКАО, яка нагально закликала Раду ІКАО дати вказівки Аеронавігаційній комісії розглянути цю проблему в пріоритетному порядку і закінчити виконання поставленої задачі щодо посилення відповідних положень ІКАО, які стосуються вимог щодо володіння мовою [2].

Проте катастрофи на міжнародних повітряних трасах, які виникають внаслідок непорозуміння між пілотом і авіадиспетчером через обмежене володіння англійською мовою, все ще займають значне місце.

Про це свідчить детальний аналіз більшості авіакатастроф, який показав, що їх причинами стали: несподівані переходи на рідну мову в процесі ведення радіообміну англійською мовою; перенесення диспетчерами знань інших мов, як рідної, так

іноземної, на процес ведення радіообміну англійською мовою; невиконання вимоги ІКАО Doc. AN9432: «...Учитывая, что у человека-оператора, принимающего сообщения, английский язык возможно не является родным языком. Поэтому говорите ясно и, как правило, используйте стандартные фразы и ситуации...» [7, с. 35].

Складність використання для прийому та передавання інформації мови, що не є для авіадиспетчера рідною (наявність низької іншомовної компетенції) і якою він володіє не повною мірою, обумовлена не тільки структурно-мовними нормами конкретних мов. Істотний вплив на безпеку польотів робить національно-культурна специфіка мовного спілкування, «бар'єр», створюваний мовними стереотипами, звичками, цінностями: скорочення можуть бути сприйняті з опорою або на звуковий код, або на специфіку рідної мови (особливо при неповноті інформації, що надходить, в умовах дефіциту часу); виникає міжмовна інтерференція, подолання якої збільшує час декодування повідомлення тощо, а також недостатньою мотивацію вести радіообмін як

слід, замість цього вважати, що інші і так зрозуміють, або того, що вже сказано буде достатньо (з відхиленням від встановлених процедур).

До того ж наявність думки про відсутність необхідності поглибленого проходження професійної іншомовної підготовки з авіаційної англійської мови та фразеології радіообміну через знання загальної англійської мови теж дуже впливає на мотиваційно-ціннісний компонент розвитку професійної іншомовної комунікативної компетентності авіадиспетчера.

Стає зрозумілим брак професійної іншомовної комунікативної компетентності авіадиспетчера через недостатню присутність мотиваційно-ціннісного компоненту у підготовці з формування та розвитку вищезазначеної компетентності, особливо її використання.

Сформованість професійної іншомовної комунікативної компетентності у фахівця свідчить про його теоретичну, практичну та мотиваційно-ціннісну готовність до ведення радіозв'язку іноземною мовою в авіаційній галузі або до відповідної підготовки, що вимагає встановлення регулярних комунікативних контактів з іншими співпрацівниками [5].

Професійна (іншомовна) комунікативна компетентність диспетчерів управління повітряним рухом (далі – УПР) – це професійні та фахові іншомовні комунікативні знання, навички, вміння та здатність їх адекватного використання для здійснення службової взаємодії в процесі ведення радіообміну з екіпажами повітряного судна, які здійснюють польоти на міжнародних повітряних трасах, в тих або інших умовах професійної взаємодії та діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття та зміст іншомовної комунікативної компетентності вивчалось та досліджувалось ученими, такими як Л. Біркун, Л. Брахман, О. Волобуєва, Г. Китайгородська, Е. Пассов, та ін. Дослідження показали, що на даний час відсутнє універсальне визначення поняття іншомовної комунікативної компетентності та його компонентів [1].

Особливості професійного іншомовного спілкування авіаційних операторів дискутувались у працях Б. Алякринського, В. Колосова, А. Пчелінова, В. Цветкова. Елементи авіаційного дискурсу досліджували О. Акімова, Д. Бродбент, М. Бондарчук та ін. Більшість авторів єдині у тому, що правильне

іншомовне спілкування авіадиспетчерів та пілотів є одним з важливіших факторів авіаційної безпеки [1].

Питання мовної підготовки авіаційних фахівців були об'єктом досліджень вітчизняних учених (В. Півень, Г. Пашенко, Г. Пухальська, Т. Тарнавська). Дослідженнями визначено, які саме компоненти повинні входити до іншомовної підготовки авіадиспетчерів та пілотів та зроблено наголос на комунікативності самого процесу радіообміну [1].

Мотиваційно-ціннісний компонент та його елементи досліджувалися вченими Д. Кікнадзе, Н. Кузьміною, О. Леонтьєвим, П. Ігнатенко, Р. Скульським та іншими. Більшість учених визначають, що:

– мотив викликається тільки тією потребою або тими потребами, що в конкретній ситуації набувають найбільш об'єктивної і суб'єктивної цінності;

– мотив як усвідомлене збудження для певної дії, власне, і формується в міру того, як людина розуміє, оцінює, зважує обставини, за яких вона перебуває й усвідомлює мету, що перед нею постає.

Мета статті – розкрити ключові елементи мотиваційно-ціннісного компоненту розвитку професійної (іншомовної) комунікативної компетентності диспетчерів УПР; визначити особливості їх функціонування у процесі розвитку професійної іншомовної компетентності диспетчерів управління повітряним рухом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мотиваційний компонент професійної спрямованості визначає ставлення диспетчерів управління повітряним рухом (далі – диспетчерів УПР) до професійної діяльності та підготовки. Загалом професійна спрямованість має вплив на конкурентну здатність авіаційних спеціалістів та їх організацій. [6].

Це призводить до необхідності формування та розвитку не тільки професійних авіаційних знань, але й високого рівня професійної спрямованості, який дозволить самостійно засвоювати нові знання, здійснювати когнітивну діяльність, що обумовлюються новими технологічними процесами.

Діяльність людини-оператора, її вчинки в суспільстві завжди суб'єктивно визначені. Тому потреби, мотиви, світогляд, установки і мета її життя і діяльності формують спрямованість особистості (див. Рис. 1).

При виконанні професійної діяльності можливе виникнення протиріч, що стають рушійними силами розвитку професійної

спрямованості [6].

Ці протиріччя призводять до розвитку професійної спрямованості авіаційного фахівця, яка полягає в підвищенні її рівня.

Однією з умов розвитку професійної спрямованості спеціаліста, що дозволяє вирішувати протиріччя, є освітньо-виховний процес.

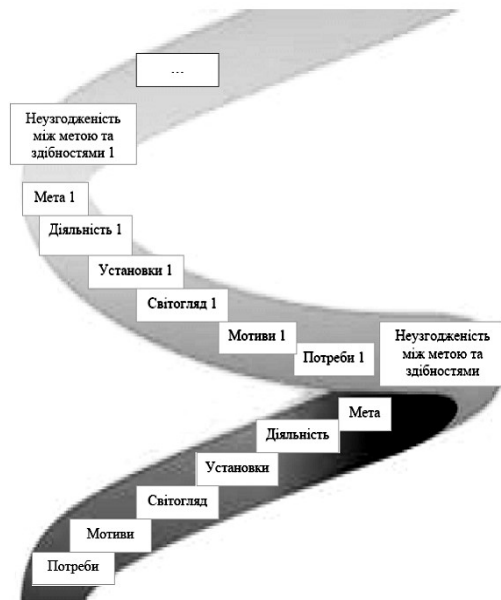


Рисунок 1. Розвиток професійної спрямованості фахівця [6]

На думку О. Леонтьєва, термін «мотив» використовується не для відмітки переживання потреби, а як такий, що позначає те об'єктивне, у чому ця потреба конкретизується в визначених умовах і на що спрямовується діяльність, яка збуджує її [4].

Розуміння мотиву як об'єкта, у якому потреба конкретизується за певних умов, дає змогу розглядати не лише динамічний аспект мотивації, а насамперед змістовий, чітко побачити в мотиваційних явищах зв'язок суб'єкта з середовищем, зі світом. І провідною лінією мотивації стає розвиток її предметного змісту [4].

Мотиваційний компонент професійної та соціальної поведінки диспетчера УПР пов'язаний з волею – особливою динамічною характеристикою мотивів, формою психологічної активності людини в процесі діяльності, яка спрямована на збереження, утвердження обраної мети. Зміст збуджувальних мотивів зумовлюється ціннісною свідомістю індивіда, його здатністю до роздумів у форматі «ми», що врешті-решт віддзеркалює характер його дій і поведінки.

Якість спонук, аналіз обставин роблять будь-яку іншомовну дію корисною і необхідною, сприяють накопиченню

корисного досвіду, позитивних дій, запобігаючи можливим негативним наслідкам недостатньо осмислених кроків [4].

Категорія цінності – одна з найскладніших у психології, адже вона є і мотиваційним, і когнітивним утворенням, відіграючи особливу роль в організації соціального пізнання та поведінки особистості [4].

Ціннісне ставлення диспетчера УПР до зовнішнього світу опосередковується орієнтацією людини на інших людей, професійне середовище, на суспільство загалом, на вироблені суспільством ідеали, погляди, уявлення та норми, які панують у ньому [4].

Зрілу особистість диспетчера УПР, як відомо, повно характеризує система цінностей, тому що перебуває у центрі змістового відношення «Я – світ» та визначає потребо-мотиваційний вектор її соціальної поведінки й ефективність життєдіяльності.

Загалом управління «іншомовною поведінкою» людини-оператора здійснюється на двох рівнях: а) на базі свідомості за допомогою системи цінностей та соціальних установок, б) на рівні несвідомого завдяки системі елементарних установок і фіксованих стереотипів. Водночас, людина вважає абсолютною, найголовнішою цінністю власного життя ту потребу, бажання задовольнити яку домінує в даний момент часу.

Отже, поняття «цінність» ставиться в один ряд з поняттями «потреба» і «мотив», а ціннісні орієнтації індивіда розміщують на перетині когнітивної та мотиваційної сфер особистості. Осмислити це співвідношення допомагає дворівнева модель мотивації, запропонована О. Ю. Патяєвою.

О. Ю. Патяєва виділяє два види впливів стійких мотиваційних структур на виникнення і функціонування конкретно-ситуативних мотивів. Перший вид – ситуативна конкретизація, наприклад, пізнавальної потреби в мотиві правильно вести радіообмін іноземною мовою (у нашому випадку – англійською); другий – це «зсув» конкретної діяльності відповідно до окремих стійких принципів поведінки: скажімо, прояв у різних ситуаціях і, відповідно, в різних мотивах стійкої схильності до ризику чи високого рівня домагань або конформності, чи, навпаки, нетерпимості до недоліків.

Отже, цінності – психосмислове утворення, яке формується на перетині мотиваційної сфери та світоглядних структур свідомості і в цьому контексті є найдієвішою

категорією становлення соціально зрілої та духовно здорової особистості авіадиспетчера, її оптимального функціонування і реалізації природних потенцій у культурному форматі фахової діяльності.

З точки зору здійснення професійної підготовки мотиваційно-ціннісний компонент інструктора (викладача) розуміється як сукупність особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість професійно-педагогічної діяльності, характеризуються високою значимістю для нього методичної діяльності, усвідомлення її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним відношенням до майбутньої професії.

Мотиваційно-ціннісний компонент інструктора (викладача) забезпечує спрямованість на ціннісне засвоєння знань з циклу професійних дидактико-методичних дисциплін і включає систему мотивів, цінностей, бажань, зацікавленість в роботі, позитивне ставлення до навчання слухачів-авіадиспетчерів, та самовдосконалення інструктора (викладача) в професійній діяльності під час навчання слухачів певному предмету (у нашому випадку загальній авіаційній мові, авіаційній англійській мові та фразеології радіообміну).

Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку культури особистості та її підготовки до успішного й ефективного здійснення професійної діяльності.

При цьому мотивація до професійно-педагогічної діяльності передбачає усвідомлення інструктором (викладачем) своїх актуальних потреб, серед яких отримання педагогічної освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо. У відносно стійких і домінуючих мотивах першочергово виявляється спрямованість особистості [3].

Професійно-орієнтована спрямованість особистості інструктора (викладача) забезпечує його планомірне професійне становлення, осмислення і прийняття педагогічних цінностей, формування власного ставлення до тактичних та стратегічних цілей і завдань педагогічної діяльності. Вона в контексті педагогічної професії розглядається Н. Кузьміною як емоційно-ціннісне ставлення до педагогічного фаху, схильність до нього; Л. Ахмедзяновою – як педагогічне покликання; В. Сластьоніним, Л. Мітіною – як педагогічно значуща якість, що займає значне місце у структурі особистості

викладача, формується і розвивається в діяльності та здатна проявляти себе у світогляді, вчинках, відношенні до довколишнього тощо [3].

Особливим видом професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій диспетчера-інструктора (викладача) є ціннісна орієнтація на методичну діяльність, яку розуміємо як свідоме індивідуальне позитивне ставлення до методичної діяльності, що виявляється в усвідомленні її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення професійної (викладацької) діяльності.

Потрібно враховувати особливості формування мотиваційно-ціннісного компонента слухачів; це дає змогу стверджувати, що в процесі розвитку професійної іншомовної комунікативної компетентності можливо використовувати наступні особистісні детермінанти [3]:

- комплекс мотивів професійного вибору (професійна мотивація психологів, чинники привабливості професії тощо);
- професійно-ціннісні орієнтації;
- особистісні конструкти та настанови;
- спрямованість на використання в професійній діяльності тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Враховуючи усе вищезазначене, можна зробити наступні висновки: мотиви та ціннісні орієнтації є важливими психологічними характеристиками особистості диспетчера УПР. Вони відображають її усвідомлене ставлення до соціальної дійсності, спрямованість соціальної та професійної поведінки. Поміж цими важливими процесами відбувається і становлення професійної позиції диспетчера УПР. Соціальна поведінка, спрямована на відповідальне ставлення до виконання своїх професійних обов'язків, за своєю сутністю, є проявом їх робочої позиції. Проведене дослідження свідчить про необхідність подальшого поглибленого вивчення мотиваційно-ціннісної сфери особистості людини-оператора для підвищення ефективності процесів формування його професійної позиції.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Теоретичні і практичні аспекти формування мовної компетентності майбутніх пілотів і авіадиспетчерів / А. М. Богуш, О. В. Ковтун // Вісник НТУУ «КПІ». Філологія. Педагогіка: збірник наукових праць. – 2014. – Вип. 4. С. 66–74.
2. Васюкович О. М. Педагогічні умови формування професійної компетентності

майбутніх авіадиспетчерів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://er.nau.edu.ua:8080/handle/NAU/18156> (дата доступу: 09.09.2019)

3. Княжева І. А. Діагностика цінно-мотиваційного компонента методичної культури майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «дошкільна освіта»/ І. А. Княжева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету – 2014 – Випуск 9(52)

4. Лякішева А. Мотиваційно-ціннісний компонент соціальної поведінки особистості у формуванні її громадянської позиції. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.mdpu.org.ua/id/eprint/194/1/1261-2629-1-SM.pdf> (дата доступу: 10.10.2019)

5. Пляка Л. В. Структура професійної комунікативної компетентності майбутніх провізорів / Л. В. Пляка // журнал Академії педагогічних наук України. – Київ : Державне видавництво «Педагогічна преса», 1993. С. 74–78.

6. Полубєдова А. О. Діагностика сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної спрямованості спеціалістів в умовах сформованості знань [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=4429> (дата доступу: 09.10.2019)

7. Руководство по внедрению требований ИКАО к владению языком – Дос 9835 AN/453 – 2-е изд. – 2010. 180 с.

REFERENCES

1. Bogush, A. M. (2014). *Teorety`chni i prakty`chni aspekty` formuvannya movnoyi kompetentnosti majbutnix pilotiv i aviady`spetcheriv* [Theoretical and practical aspects of future pilots and controllers competence].

2. Vasyukovy`ch, O. M. (2019). *Pedagogichni umovy` formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnix aviady`spetcheriv*. [The pedagogical conditions of future controllers oprofessional competence forming].

3. Knyazheva, I. A. (2014). *Diagnosty`ka cinnosno-moty`vacijnogo komponenta metody`chnoyi kul`tury` majbutnix vy`kladachiv vy`shhoyi shkoly`*

special`nosti «doshkil`na osvita» [The diagnostics of higher school future teachers methodical culture value-and motivation component, specialty ‘Preschool education’].

4. Lyakisheva, A. (2019). *Moty`vacijno-cinnisny`j komponent social`noyi povedinky` osoby`stosti u formuvanni yiyi gromadyans`koyi pozy`ciji*. [The motive-and-value component of personality social behavior and its civic stand forming].

5. Plyaka, L. V. (1993). *Struktura profesijnoyi komunikaty`vnoyi kompetentnosti majbutnix provizorov*. [The structure of future provisors professional communicative competence]. Kyiv.

6. Polubyedova, A. O. (2019). *Dy`agnosty`ka sformovanosti moty`vacijno-cinnisnogo komponentu profesijnoyi spryamovanosti specialistiv v umovax sformovanosti znan*. [The diagnostics of specialists professional orientation motivation-and value component in conditions of knowledge establishment].

7. *Rukovodstvo po vnedreny`yu trebovany`j Y`KAO k vladeniy`yu yazykom*. (2010). [Manual on the implementation of ICAO language proficiency requirements].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КМІТА Євген Вікторович – кандидат педагогічних наук, методист 1-ої кат. відділу практичної підготовки центру початкової підготовки навчально-сертифікаційного центру Державного підприємства обслуговування повітряного руху.

Наукові інтереси: професійна іншомовна підготовка диспетчерів управління повітряним рухом.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KMITA Eugene Viktorovich – Philosophy Doctor in Pedagogic Science, 1st cat. methodist of Initial Training Center Practical Training Department of Training and Certification center of UkSATSE.

Circle of scientific interests: the professional foreign language training of air traffic controllers.

Стаття надійшла до редакції 03.01.2020 р.

UDK 378. 11

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-124-128

KULIKOVA Svitlana Viktorivna –

Candidate of Pedagogical Science,

Senior Lecturer of the Department of Musical Art and Choreography of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0397-6853>

e-mail: svetlanagrozan@ukr.net

RESEARCH WORK AS A FACTOR OF CREATIVE DEVELOPMENT OF A FUTURE MUSIC ART TEACHER

Formulation and justification of the relevance of the problem. The significant changes caused by the integration of Ukraine

into the European space result in increased requirements for the professional competence of specialists in various fields, the intensive

formation of which occurs during their professional preparation. Higher education possesses today a leading place among the basic structures of the education system. There are changes in the content of education, the system of values of socio-cultural activity and artistic creativity. In this connection the problem of formation of professional image of the future teacher-choreographer, the leader of the dance collective is actualized, due to the theoretical and practical tasks of improving the professional activity of a specialist of a new type, who is oriented in the modern world, where self-realization in the profession is very important.

The significant changes caused by the integration of Ukraine into the European space result in increased requirements for the professional competence of specialists in various fields, the intensive formation of which occurs during their professional preparation.

The main tasks related to the education politics for the training of future specialists are determined by the laws of Ukraine «On Education», «On Higher Education», the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012–2021, etc. These regulations pay great attention to the professional competence of teachers, their ability to use new forms and methods of teaching, the pursuit of continued professional growth and a willingness to ensure the European quality of education.

A system of general and professional competences has been developed for students of arts specialties, which provides for the development of complex ideas about the specifics of future activities in various fields of music and education. Therefore, one of the factors of creative self-development of students-musicians is the formation of research skills, which becomes quite a difficult problem for teachers to work with students of different specialties [6].

Analysis of recent researches and publications. The theoretical and methodological underground for solving this problem is the concepts of competence approach (V. Bolotov, T. Borovikova, O. Vishnyagkova, S. Vorovshchikov, O. Grishina, I. A. Zimnya, E. Kogan, O. Lebedev, N. Talizina, I. Frumin, A. Khutorskaya, R. Shakurov, T. Shamov, etc.); ideas of research competence (B. Ananiev, T. Borovikova, V. Vvedensky, N. Kuzmin, A. Markov, I. Nikonorova, M. Rybakov, S. Osipov, A. Khutorskaya, V. Shadrikov, etc.); the problem of teacher's research activity (S. Vershlovsky, V. Zagvyazinsky, V. Kraevsky, O. Novikov, M. Potashnik, V. Slastonin, M. Skatkin, I. Chechel, etc.). There are important

to our work studies of scientists and teachers describing the special professional competence (L. P., Alekseev, A. V. Belkin, I. A. Zimnyaya, A. K. Markova, L. M. Mitina, N. I. Kukharev, A.V. Khutorskoy etc.). The authors dwell in detail on the adopted global scientific practices of the late twentieth-century interpretation and contribute to the explanation and use of the term in practice. It is the result of a new evaluation of human resources, which means the overall ability of an individual based on knowledge, values, inclinations, to establish a link between knowledge of the situation and find a way (knowledge and action), suitable for solving professional tasks [5].

The purpose of this article is to identify the importance of interdisciplinary integration, which is the basis of research work of music students, related to the integration of various layers of humanitarian, psychological and pedagogical and special professional knowledge.

The main material of the study. In the competence model of professional development of the future teacher of music art we have relied on a systematic, personality-oriented, value-active and competent approach to pedagogical activity.

The systematic approach allows to define the structural elements of the model, to carry out its analysis, to identify stable external and internal relations, to define the system of principles, to reveal the content and to justify the choice of methodological support for the process of professional development of the teacher [4].

A personality-oriented approach recognizes the uniqueness of the individual, his or her intellectual and moral freedom; considers activity as the basic means and the decisive condition for the development of the personality, considering that it is in the activity of the person manifests himself as the subject of his development; defines the formation of personality activity as a complete psychological process, which includes the need, motive, purpose, actions and operations, conditions, means and result, etc. [6].

The value-activity approach shapes the active position of the subject of pedagogical activity and takes it to a new level of professional, moral development and self-awareness. T. V. Borovikova notes that competence is formed in the activity and always manifests itself under the condition of value attitude to the activity, personal interest. In this regard, a high professional result is achieved [4].

One of the most significant indicators of a competitive teacher is a competent approach that ensures the formation of his professional development. According to the competence

approach, research competence is the determinant of successful professional activity, the amount of one's knowledge and skills, the combination of experience and personal qualities, that is, all those potential opportunities that are important for achieving a high result of professional activity and competitiveness in the labor market [1]. It should be emphasized that the basic principles of research work of music students are the principles of scientific, cultural responsibility, creativity, integrity and interdisciplinary coherence [3]. An important condition related to the complexity and multidimensionality of research work is «interdisciplinarity and integrativeness, which implies substantial technological integration of disciplines» [6, p. 14]. Interdisciplinary integration becomes one of the means of forming the research competence of students of the pedagogical university, promotes systematization in the development and application of general cultural and professional competences.

The goal of professional training of music students is facilitated by the creation of conditions for the development of abilities for creative self-development, as well as the development of musical thinking. Students' understanding of the interconnection of all components of the complex of humanitarian, musical-theoretical and special performing training contributes to the formation of professional competence. One of the factors contributing to the development of professional skill, self-actualization in the profession may be creative research work [3].

It is very important for students to master the methodology of scientific research, which is associated with understanding the principles of scientific work. Further knowledge of the ways of research is realized in the awareness of the structure of work. First of all, it is necessary to choose a topic that determines the student's interest in the study of various music and pedagogical activities. It promotes the development of independence, originality of thinking, analytical skills, a willingness to creatively master various ways of activity. Also it is important to form critical thinking, which allows a person to directly perceive a large amount of diverse information, to understand the logically interconnected sides of the phenomena under study. In the process of searching and selecting the necessary material, the development of search capabilities aimed at identifying a problem situation is of great importance. The selection and assimilation of multifaceted information involves the formation of skills to creatively apply the knowledge obtained in the process of theoretical work

preparation. Also, to form a research competency, music students need to be able to see the problem and search creatively in solving problems.

The professional erudition of a music teacher helps to develop the ability to comprehensively analyze the various aspects of musical art. Therefore, a prerequisite is the creation of a process of teaching students on the basis of systematic and consistent interdisciplinary interaction. This opens up opportunities for new knowledge that gives impetus to the creation of independent and original scientific research work of future music teachers [4].

The integrative approach largely determines the patterns of construction of the educational process in the pedagogical university [3; 4; 5]. The study of the features of integration processes in music pedagogy gives grounds for the identification of system-forming components, aimed at solving complex problems related to the improvement of the process of vocational training. Some scientists who have researched the specifics of pedagogical interaction, view integration as «the process of development of components of the pedagogical system, which leads to increased integrity and the emergence of qualitatively new properties in this integrated system» [4, p. 24]. Therefore, interdisciplinary integration is one of the basic prerequisites for forming a systematic thinking of music students, aimed at improving professional skills in all spheres of activity.

As various integration processes penetrate into all spheres of human activity, the enrichment and interpenetration of different branches of knowledge are aimed at the emergence of new interdisciplinary forms of both scientific and artistic-cognition phenomena. The purpose of these processes is the comprehensive disclosure of the creative personality, which has the necessary qualities for the most complete and holistic perception of the world picture. The systematization of professional knowledge and skills is facilitated by the interdisciplinary integration of humanitarian and special professional knowledge of music students. This becomes the basis for the construction of the structure of research work, within which further logic of disclosing the topic of research is built [6].

It should be emphasized that one of the quite difficult tasks is to formulate the main sections of the work and the student needs the advise of the scientific supervisor, which help to understand the construction of the scientific apparatus of the research, which is carried out over a rather long period of work and requires

periodic adjustment. There is a particularly important ability to determine the purpose of the study, to formulate a task that guides the entire process of research and further contributes to clarity in determining the conclusions.

Finding materials to carry out research tasks requires especially careful selection of the literature needed to reveal the topic of this work. Often students need the methodical assistance of the supervisor at this stage, which allows them to choose from the flow of information the most significant, on the basis of which the initial data will be analyzed and conclusions will be drawn. This stage of work involves the formation of the ability to organize the selected material and make a plan for more detailed study.

One of the most important methodological guidelines may be to understand the process of research in the context of a category such as a dialogue. It should be emphasized that the dialogue is an integral part of the professional activity of a musician, built on the interaction of the performer with both the musical material and the author of the work.

Currently, the development of dialogue technologies based on the ideas of L. S. Vygotzky, is related to the study of psychological aspects of interaction with works of art, which is presented as an internal dialogue of anyone who knows and understands the artistic image that expresses the content of the author's expression. M. M. Bakhtin studied a dialogue as a phenomenon of culture. A dialogue as a universal phenomenon that permeates «everything that has meaning and means» was considered by V. S. Bibler, who believed that the dialogue was a fundamental factor in the development of creative thinking [1, p. 5].

In order to improve the quality of the research work of the performing musicians, it is necessary in the dialogue process to search for the meaning of the studied musical phenomenon, which contributes to the comprehensive knowledge of music as an artistic and aesthetic phenomenon. Spiritual-value attitude to musical art gives rise to new creative discoveries. It helps to find the most interesting aspects for each musician for the study of musical culture and gives grounds for analytical development and comprehensive self-study of various phenomena of music art and features of music education. The choice of the perspective of the study may be related both to the understanding of the artistic content and musical language of the work, as well as to the peculiarities of its performative interpretation.

The creative imagination of the performing musician leads to the comprehension of the semantic depth of the author's plan. The

development of imagination can be facilitated by the use of a game method of work, built on the use of the internal dialogue of the artist with the imaginary image of the author of the work, which allows you to choose a variety of ways of work and helps to solve creative problems.

It should be noted that often the most difficult for the students is the stage of presentation of the main content of the work. It is often enough to state students' inability to express their thoughts in writing, especially in the framework of scientific research, which involves mastering not only literary language, but also methods of scientific argumentation and consistent construction of theoretical work. In the professional development of students, a great role is played by the presentation of reports in scientific and practical conferences.

Conclusions and prospects for further research. Thus, it should be emphasized that the research competence of music students is formed in the context of a variety of professional and educational activities related to both special executive disciplines and various aspects of the humanities and music-theoretical training aimed at comprehensive study of musical art. Accumulation of creative experience contributes to the development of professional skill, which opens new opportunities for further self-improvement.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Байденко В. І. Компетенції в професійній освіті (До освоєння компетентнісного підходу) / В. І. Байденко // Вища освіта в Україні. – 2004. – № 11. С. 17–22.
2. Библер В. С. Мышление как творчество (Введение в логику мыслительного диалога) / В. С. Библер. – М.: Политиздат, 1975. 399 с.
3. Гильмеева Р. Х. Системно-технологическая модель формирования исследовательской компетенции студента среднего профессионального образования педагогического профиля / Р. Х. Гильмеева // Казанский педагогический журнал – 2008. – №8. С. 101–110.
4. Интеграционные процессы в современном профессиональном образовании: коллективная монография / под ред. Г. В. Мухаметзяновой. – Казань: Печать-сервис -XXI век, 2013. 356 с.
5. Зеленкова Е. В. Педагогическая компетентность музыканта: содержание и структура: монография / Е. В. Зеленкова. – Казань: Изд-во Казан. гос. консерватории, 2015. 208 с.
6. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. 20 с.

REFERENCES

1. Baydenko, V. I. (2004). *Kompetentsii v profesiynyi osviti (Do osvoyennya kompetentnogo pidkhodu)*. [Competencies in Vocational Education (Before Mastering the Competency Approach)]. Kyiv.

2. Bibler, V. S. (1975). *Myshleniye kak tvorchestvo (Vvedeniye v logiku myslitel'nogo dialoga)*. [Thinking as creativity (Introduction to the logic of thought dialogue)]. Moscow.

3. Gil'meyeva, R. KH. (2008). *Sistemno-tekhnologicheskaya model' formirovaniya issledovatel'skoy kompetentsii studenta srednego professional'nogo obrazovaniya pedagogicheskogo profilya*. [System-technological model for the formation of the research competence of a student of secondary vocational education of a pedagogical profile]. Kazan.

4. *Integratsionnyye protsessy v sovremennom professional'nom obrazovanii: kollektivnaya monografiya*. (2008). [Integration processes in modern professional education: a collective monograph]. Kazan.

5. Zelenkova, Ye. V. (2015). *Pedagogicheskaya kompetentnost' muzykanta: sodержaniye i struktura: monografiya*. [Pedagogical competence of a musician: content and structure: monograph]. Kazan.

6. Karpova, L. H. (2004). *Formuvannya profesiynoi kompetentnosti vchytelya zahalnoosvitnoi shkoly*. [Formation of professional competence of a teacher of a comprehensive school]. Kharkiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КУЛІКОВА Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KULIKOVA Svitlana Viktorivna – Candidate of Pedagogical Science, Senior Lecturer in the Department of Musical Art and Choreography of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of a future music teacher.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2020 р.

УДК: 371.15 Л:86

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-128-133

ЛЕВРІНЦ Маріанна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ракоці Ференца II, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2206-7113> e-mail: marianna@kmf.uz.ua

ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів ІМ (іноземних мов) у вищих навчальних закладах США визначається специфікою суспільно-історичного, політико-економічного, соціокультурного і демографічного тла. Як свідчить аналіз нормативної документації освітніх стандартів і фахової літератури, іншомовна комунікативна компетентність відіграє ключову роль у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя-філолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У фаховій психолого-педагогічній і лінгводидактичній літературі досить плідно розробляються теоретичні і практичні аспекти проблеми формування

іншомовної комунікативної компетентності. Актуальними напрямками досліджень, у контексті нашого дослідження, є сучасна система іншомовної освіти (Бігич О., Ніколаєва С., Тарнопольський О.), сучасні підходи і методи навчання ІМ у США (Crandall J., Kaufman D., Kraschen S.), проблеми комунікативного підходу (Hymes D., Savignon S., Swan M.), проблеми післяметодового стану (Kumaradivelu B., Pennycook A.). Наявність деяких напрацювань з окресленої проблеми уможливує здійснення систематизації й узагальнень різних кутів зору на проблему розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів в американських університетах.

Мета статті – вивчення підходів до формування іншомовної комунікативної

компетентності майбутніх учителів іноземних мов в освітній системі США.

Виклад основного матеріалу дослідження. Окреслимо основні тенденції і підходи до навчання ІМ, які зумовлюють як методи формування іншомовної компетентності студентів, так і зміст профілюючих курсів (методика викладання ІМ, лінгводидактика). ІМ та її навчання/викладання є об'єктом засвоєння для майбутнього вчителя, ядром професійних знань, виступаючи в процесуальній парадигмі в ролі інструмента професійного становлення й розвитку. Відтак, аналіз підходів і методів навчання ІМ розкриває сутнісно-процесуальні аспекти і змістове наповнення ходу професійної підготовки вчителя ІМ, зокрема, розвитку комунікативної і методичної компетентностей.

Досвід, здобутий в ході вивчення ІМ, здійснює потужний вплив на професійну діяльність майбутнього вчителя. Тому правомірною вважаємо думку, що вчитель навчає так, як його навчали, а не в той спосіб, в який його навчали викладати [1, с. 34–36]. Іншими словами, професійно-педагогічна спрямованість, когніції, стиль викладання, надання переваги тим чи тим методам викладання вчителя формуються під дією практичного досвіду вивчення ІМ.

Підходи до підготовки й формування професійної компетентності вчителів ІМ у США розвиваються паралельно із еволюціонуванням концептуалізації сутності навчання й учіння ІМ. Підходи й методи навчання ІМ визначаються, насамперед, мовною політикою і стратегіями національного розвитку, які в США тісно зв'язані з політико-економічним станом [4, с. 1].

У період від кінця XIX до середини XX століття найпоширенішим підходом до викладання сучасних ІМ залишався граматико-перекладний, запозичений із практики навчання класичних мов. Розвитку комунікативної компетентності відводилась другорядна роль, тоді як граматичній обізнаності, перекладу й читанню надавалось першорядне значення. Поштовхом для оновлення підходів до викладання ІМ стали події Другої світової війни, коли захист національних інтересів країни було вирішено здійснювати за рахунок інвестування в освіту громадян, зокрема у вивчення ІМ. Концентровані зусилля американської науково-педагогічної громади призвели до повної переорієнтації методів викладання ІМ, де розвиток навичок іншомовного спілкування виходить на передній план.

Наступним поштовхом до розвитку навчальних підходів став запуск Радянським Союзом штучного супутника у 1957 р., який американське суспільство сприйняло як виклик національним інтересам і добробуту. У 1958 р. прийняття Закону «Освітній закон щодо національної безпеки» (National Defense Education Act) змусило американців задуматись над важливістю знань ІМ, внаслідок чого почала зростати кількість кваліфікованих фахівців-філологів та інтенсивність навчання ІМ у школах. Революційним досягненням періоду стала поява аудіо-лінгвального підходу, базованого на теоретичних засадах біхевіоризму та структуралізму. Навчання усномовного спілкування здійснювалось на основі імітації мовленнєвих зразків шляхом багаторазового повторення, а також заучування діалогів. Вивчення ІМ асоціювалось із формуванням звички.

Позаяк аудіолінгвальний підхід не дав бажаних результатів, виявившись мало-ефективним у формуванні функціональних мовленнєвих компетентностей, низка вчених на чолі з американським лінгвістом Чомскі Н. виступила під гаслами когнітивізму й важливості ролі когнітивних процесів у вивченні ІМ, протиставивши формуванню мовних звичок свідоме навчання мови. Оновлений підхід до навчання ІМ одержав загальну назву когнітивного. Згідно з головними постулатами теорії засвоєння мови відбувається у процесі формування й перевірки учнем висунутих власних гіпотез, на основі яких виведені правила верифікуються й інтерналізуються ним. Тому процес вивчення мови є свідомим і креативним процесом. Однак, незважаючи на психолого-лінгвістичну теоретичну обґрунтованість, означений підхід не здобув рівнозначної популярності до аудіолінгвального підходу за браком дидактичної основи й конкретних навчальних прийомів.

Наступну віху в розвитку підходів до викладання ІМ у США зв'язують з іменем американського дослідника Крашена С., який ґрунтуючись на дослідженні психолого-лінгвістичних процесів засвоєння ІМ, став автором натурального підходу (the Natural Approach) [6]. Головною метою вивчення ІМ є спілкування, відтак аналіз формальних елементів мовної системи відходить на задній план. Науковець прирівнює процес засвоєння другої або ІМ до вивчення рідної мови. Враховуючи результати емпіричних розвідок, автором було запропоновано п'ять основних гіпотез, що лежать в основі навчання й

засвоєння ІМ, а також дидактичні пропозиції щодо організації процесу викладання ІМ.

Згідно з положеннями теорії засвоєння ІМ Крашена С., закладеної у підваліни методології іншомовного навчання у США, ІМ слід навчати у спосіб, споріднений з вивченням рідної мови, де увага учнів зосереджується не на граматичних структурах, а на змістовій комунікативній діяльності. У подальшому теорію було розвинено й інкорпоровано до сучасних підходів викладання ІМ, як наприклад, навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (task-based language instruction) і навчання мови шляхом виконання завдань (task-based learning).

Концепція засвоєння ІМ Крашена С. була розроблена у руслі комунікативної парадигми, яка цілковито заповнила навчально-методичний освітній простір більшості країн. Комунікативне навчання ІМ або комунікативний підхід розвинувся як реакція на неспроможність попередніх підходів задовольнити суспільний запит в оволодінні ІМ як засобу комунікації. Відтак, ідеологи підходу задалися амбітною метою – формувати готовність і спроможність учнів послуговуватись ІМ в комунікативних цілях.

Згідно з думкою Савіньон С., комунікативний підхід є збірним набором методів і курикулумів, які охоплюють цілі, процеси та практичні підходи до викладання ІМ, що розглядають іншомовну компетентність з кута зору соціальної взаємодії [8, с. 263]. Відтак, комунікативний підхід як концептуально, так дидактично засновується на засадах еkleктицизму. Поняття комунікативної компетентності було введено в науковий обіг американським ученим Хаймсом Д., який пояснював, що комунікативна діяльність передбачає не тільки знання про мову й граматичні правила, а й знання того, що необхідно сказати, як, кому, яким чином і за яких обставин [5, с. 277].

Популярність комунікативного підходу набула великих масштабів, однак, зважаючи на хитку теоретичну обґрунтованість і неспіврозмірно гучні похвальні відгуки на адресу підходу, між якими виник дисонанс, учені поступово почали відмовлятися від догматичного положення підходу у царині методики викладання ІМ. За словами Свон М., який визнаючи істотний внесок комунікативного підходу в галузі викладання ІМ, все ж відмітив, що догма в будь-якому вигляді залишається догмою, тому комунікативна революція є не кращою, за будь-яку зі своїх попередниць.

Суспільно-історичні настрої американського соціуму кінця ХХ століття визначились світовими глобалізаційними тенденціями, на виклик яких країна зреагувала спільними діями владних і освітніх структур, спрямованими на підвищення освітнього рівня нації, зокрема, в галузі вивчення ІМ. Прийняття законодавчих ініціатив «Американський 2000» (American 2000) та «Цілі 2000: закон про освіту американців» (Goals 2000: Educate America Act) посприяло розробленню й упровадженню національної системи освітніх стандартів, узгоджених обопільними діями професійно-педагогічної і наукової спільнот, які стали орієнтирами, що визначають змістово-процесуальні процеси в освіті, професійну підготовку й розвиток когорти вчителів ІМ. Стандартом, який принципово змінив тенденції у викладанні ІМ, стали «Стандарти вивчення ІМ» (Standards for Foreign Language Learning, 1996).

Подальший хід формування підходів до навчання ІМ відбувається на фоні окреслених тенденцій унаслідок особливостей демографічного складу країни та завдячуючи прогресу наукової думки. Одним із чинників подальшого вдосконалення практики викладання ІМ та англійської мови як другої є етнічна строкатість населення США. Необхідність складання іспитів англійською мовою представниками всіх національних меншин, включаючи корінні народності, змусило освітню громадськість замислитись над забезпеченням ефективних шляхів її засвоєння означеною категорією населення. Відтак, одним із основних завдань у сфері викладання ІМ стало розроблення навчальних підходів, які сприяли б одночасному вивченню шкільних дисциплін й оволодінню іншомовною компетентністю.

Методологічну відповідь на окреслене соціальне замовлення дали теорії конструктивізму або соціалконструктивізму, критичної педагогіки та дослідження в галузі засвоєння другої мови, які вилились у лінгводидактичній площині у формі таких підходів як навчання через виконання завдань і навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін. В основі підходів лежить переконання, що оволодіння ІМ відбувається найбільш ефективно, коли увага учня спрямовується не власне на аналіз мовного оформлення повідомлення, а на зміст, інформаційне наповнення та їхнє маніпулювання задля розв'язання конкретних навчальних завдань. Вищезгадані підходи набули поширення у білінгвальних різнорівневих освітніх програмах США.

Розглянемо форми, яких набуло оновлене бачення сутності ефективного навчання ІМ у США на прикладі змістово-організаційних особливостей програм викладання мов.

У сфері іншомовної освіти США сформовано декілька дидактичних моделей викладання ІМ в інтегрованій парадигмі, а саме навчання ІМ через зміст навчальних дисциплін (content-based language instruction), що передбачає вивчення різнопланових дисциплін засобами ІМ у між-дисциплінарному підході; спрощене викладання навчального матеріалу (sheltered subject matter teaching), де навчання ІМ та інших курсів здійснюється шляхом адаптації та спрощення мовного матеріалу до рівня розвитку іншомовної комунікативної компетентності студентів; тематично-зорієнтоване навчання ІМ – зміст курсу ІМ добирається із окремих галузей знань, приміром, профільних дисциплін, що сприяє формуванню мотивації учіння завдяки включенню навчального матеріалу відповідно до інтересів і потреб студентів; когнітивний академічний підхід до вивчення мов (cognitive academic language learning approach) – опрацювання іншомовного матеріалу та тематичних курсів за фахом студентів відбувається з допомогою застосування навчальних стратегій [2, с. 3–4; 3].

Перевагами інтегрованого навчання ІМ та профільних курсів є застосування автентичного іншомовного матеріалу, що дозволяє долати бар'єр псевдореального спілкування, розвиток навчальної мотивації, активізація когнітивних процесів та збільшення обсягів часу, виділеного на вивчення ІМ. Основними навчальними технологіями, які застосовуються в рамках означених підходів, є кооперативне навчання, де студенти розв'язують навчальні завдання на засадах партнерства; експерієнційне навчання, яке наближує навчальну діяльність до реальних умов професійної діяльності; цілісний підхід у навчанні ІМ, якому протиставляють поділ мовного матеріалу на окремі, деконтекстуалізовані елементи; соціальна взаємодія [2; 3].

Новим витком у розвитку іншомовної освіти США стала відмова від методичного догматизму на користь концепції принципного прагматизму та еклектицизму, розвинута у працях Кумурадівелу Б. [7]. Сутність ідеї заключається у запереченні існування універсального методу навчання ІМ, який працює безвідмовно, незалежно від контингенту учнів та соціокультурного контексту, в умовах якого протікає освітній

процес. Відтак, вчитель добирає педагогічно виправдані підходи і методи формування іншомовної компетентності, враховуючи низку показників, як-от потреби й інтереси учнівської групи, цілі навчання дисципліни, наявні ресурси і та ін.

Нині відбувається активний пошук шляхів розроблення й упровадження курикулумів, які корелюють з новими підходами до навчання ІМ, ефективної системи оцінювання узгодженої із оновленими освітніми стандартами та ефективних умов професійного становлення учителів ІМ.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Опрацювання фахової літератури дає змогу констатувати першорядність іншомовної комунікативної компетентності у складі загальної професійної компетентності вчителів іноземних мов з огляду її широкої представленості у вимогах стандартів підготовки і розвитку вчителів-філологів, наскрізного внутрішнього і зовнішнього контролю за станом розвитку комунікативної компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти в США. Зокрема, сформована іншомовна компетентність є підставою допуску студентів до педагогічного компонента освітньої програми, а також успішності процедури ліцензування кандидатів на посаду вчителя ІМ.

Здійснений нами аналіз підходів і методів до формування іншомовної комунікативної компетентності дозволив виявити основні тенденції, що характеризують сучасний стан іншомовної освіти США. Фоновим підходом, що підсумовує стратегічну мету сфери іншомовної освіти є комунікативний підхід. Зважаючи на етногенез американської нації, у країні поширеності набули білінгвальні й імерсійні освітні програми, які створили сприятливий ґрунт для оновлення навчальних підходів. Зокрема, особливою популярністю у сфері іншомовної освіти користуються наступні підходи: навчання ІМ через виконання завдань та навчання ІМ через зміст дисциплін/спеціальності. Основними навчальними технологіями, які застосовуються у перерахованих підходах є кооперативне навчання, експерієнційне навчання, цілісний підхід у викладанні ІМ і соціальна взаємодія. Сутність означених підходів полягає у формуванні іншомовної комунікативної компетентності як побічного продукту в ході опрацювання змісту навчальної інформації і виконання

навчальних завдань. Важливим витком у розвитку галузі іншомовної освіти США є післяметодовий стан або відмова від методичного догматизму, за якого заперечується можливість навчання ІМ засобами універсального методу на користь електики у виборі дидактично доцільних підходів.

Водночас, труднощі застосування інноваційних підходів у практиці викладання ІМ пов'язують із підвищенням вимог до компетентнісного рівня вчителів-філологів, яким необхідно добре орієнтуватись як у методичному репертуарі, так і володіти певними знаннями із предметів, що викладаються в інтегрованому підході засобами ІМ. Перспективу подальших розробок в означеному напрямі становить вивчення дидактичних підходів до формування методичної компетентності майбутніх учителів-філологів організувати освітній процес згідно з оновленими підходами навчання ІМ у США.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Crandall J. *Language teacher education*. Annual Review of Applied Linguistics. 2000. № 20, P. 34–55.
2. Crandall J. Content-Centered Language Learning. ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics Washington DC, 1994. Retrieved from: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED367142.pdf> (Last accessed: 10.11.2019)
3. Crandall J. Content-centered learning in the United States. Annual Review of Applied Linguistics. 1992. № 13, P. 111–126.
4. Dolci R. On America's foreign language education policy and the «foreign language deficit». *Intercomprehension and Plurilingualism. Assets for Italian Language in the USA* / Dolci R., Tamburri A. J. (Eds). New York: Calandra Italian American Institute, CUNY, 2015. P. 1–27.
5. Hymes D. On communicative competence. *Sociolinguistics: Selected readings/* Pride J., Holmes J. (Eds.). Harmondsworth, England: Penguin Books, 1972. P. 269–293.
6. Krashen S. D. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982. 218 p.
7. Kumaravadivelu B. *Language teacher education for a global society*. NYC, NY: Routledge, 2012. 168 p.

8. Savignon S. J. *Communicative language teaching: State of the art*. TESOL Quarterly. 1991. № 25. P. 261–277.

REFERENCES

1. Crandall, J. (2000). *Osvita vchytelyiv inozemnykh mov*. [Language teacher education].
2. Crandall, J. (1994). *Navchannya movy cherez zmist dystsyplin*. [Content-Centered Language Learning].
3. Crandall, J. (1992). *Navchannya movy cherez zmist dystsyplin u Spoluchenykh Shtatakh*. [Content-centered learning in the United States].
4. Dolci, R. (2015). *Pro osvitynu movnu polityku Ameryky ta defitsyt inozemnykh mov*. [On America's foreign language education policy and the «foreign language deficit»]. New York.
5. Hymes, D. (1972). *Pro komunikatyvnu kompetentnist*. [On communicative competence]. Harmondsworth.
6. Krashen, S. D. (1982). *Pryntsyipy i praktyka zasvoyennya inozemnoi movy*. [Principles and practice in second language acquisition].
7. Kumaravadivelu, B. (2012). *Osvita vchytelyiv inozemnykh mov u hlobalizovanomu suspilystvi*. [Language teacher education for a global society]. Routledge.
8. Savignon, S. J. (1991). *Komunikativne navchannya movy: suchasni tendentsii*. [Communicative language teaching: State of the art].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛЕВРІНЦ Маріанна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філології Закарпатського угорського інституту ім. Ракоці Ференца II

Наукові інтереси: теорія та методика підготовки вчителів іноземних мов

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LEVRINTS (Lórinicz) Marianna – Candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Department of Philology, Ferenc Rákóczi II Transcarpathian Hungarian College of Higher Education

Circle of research interests: foreign language teacher education research and practice

Стаття надійшла до редакції 13.01.2020 р.

УДК 316.444.5:159.9

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-133-136

МАЛИШЕВСЬКИЙ Олег Володимирович –

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями,
Уманського державного педагогічного університету
імені Павла Тичини

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

e-mail: omalys67@gmail.com

СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нині досить актуальними є питання, пов'язані з вивченням саморозвитку потенційних можливостей і творчих ресурсів особистості як суб'єкта освітньої діяльності і як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, інтенсифікації у процесі її повноцінної самореалізації. Окреслені питання обумовлюють необхідність вивчення проблеми формування професійної мобільності з позицій особистісно-професійного розвитку в рамках суб'єктно-діяльническої парадигми.

Сьогодні суб'єктно-діяльнический підхід дозволяє найбільш повно висвітлити проблему професійного розвитку особистості та визначити теоретичні основи формування професійної мобільності інженера-педагога комп'ютерного профілю в системі вищої професійної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти суб'єктно-діяльнического підходу до проблеми формування професійної мобільності майбутніх фахівців у галузі професійної освіти обґрунтовували вітчизняні й зарубіжні науковці. Так, діяльнический підхід було використано у дисертаціях Л. Амірової, Н. Анісімової, В. Дюніної, О. Іпатової, Ю. Котенєвої, Г. Міхненко, О. Нікітіної, Л. Сушенцевої, І. Хом'юк та ін.; суб'єктний – у роботах О. Дементєвої, Р. Карелової, Л. Фамілярської та ін.; суб'єктно-діяльнический – у наукових дослідженнях Ю. Дворецької, Ю. Сачук та інших. У своїх роботах вони розглядають процес формування професійної мобільності майбутнього фахівця з позицій активності суб'єкта змінюватися у ході діяльності, що сприяє саморозвитку, саморегуляції, самовдосконалення у професійному становленні.

Мета статті полягає у розкритті проблеми формування професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю у контексті суб'єктно-діяльнического підходу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Теоретико-методологічні проблеми вивчення суб'єктно-діяльнического підходу та суб'єктності досліджували Абульханова-Славська, А. Ананьєв, А. Брушлінський, Л. Виготський, В. Давидов, І. Зязюн, О. Леонтєв, Б. Ломов, Л. Лук'янова, В. Мясішева, С. Рубінштейн та інші.

На початку ХХ ст. Л. Виготський окреслив загальні контури діяльнического підходу в психології. В структурі одиничного акту діяльності науковець вбачав предмет як об'єкт, що розв'язує певну задачу, поставлену суб'єктом діяльності, і як засіб, за допомогою якого здійснюються необхідні для розв'язання задачі психологічні операції [7]. В. Давидов зазначав, що Л. Виготський зосереджував увагу на діяльності як на загальному пояснювальному принципі і методологічно обґрунтовував положення про діяльність як принцип пізнання й еволюції, як загальний закон про розвиток [8].

Відповідно до діяльнического підходу засвоєння змісту історичного досвіду людей здійснюється не шляхом передачі інформації про нього людині, а в процесі власної діяльності, спрямованої на явища і предмети навколишнього світу [5].

За С. Рубінштейном, в основу суб'єктно-діяльнического підходу покладено концепцію перетворення людиною оточуючого світу і себе у процесі діяльності. Науковець висунув вихідну концепцію діяльнического підходу – формування внутрішньої сутності людської свідомості в процесі впливу людини на зовнішній світ через суспільну практику, в якій відбувається взаємопроникнення дії та предмета на формування суб'єкта і свідомості. С. Рубінштейн окреслює принцип єдності свідомості і діяльності, в якому суб'єкту, який займає активну, творчу, самостійну позицію, відводить центральну роль, а діяльність розглядає як систему подразників, як об'єкт дії і пізнання. Активність фахівця у контексті даного підходу спрямована на перетворення себе у професію та оточуючому середовищі, мінливість якого є чинником

детермінації його мобільності. Водночас, особистості як суб'єкту діяльності властиві і такі особливі індивідуальні здатності як здатність до організації власного часу, здатність до планування майбутньої діяльності та передбачення її наслідків, визначати оптимальні для себе режими активності, визначати ритми діяльності тощо.

Особистість як суб'єкт різних видів відносин, головними серед яких є відношення до інших людей, була предметом досліджень В. Мясіщева. Б. Ананьев досліджував людину з позицій системи індивідуальних, індивідних, особистісних і суб'єктних характеристик [4]. А. Брушлінський досліджував суб'єктно-діяльнісний напрям розвитку психології і розробив теорію діяльності як процесу. В рамках цієї теорії автор акцентував увагу на цілісності, єдності й інтегральності суб'єкта як основи для системності прояву усіх його психічних якостей у спільній трудовій діяльності [6, с. 13]. Суб'єкт, за А. Брушлінським, це: всеохоплююче, найбільш широке поняття людини, що розкриває нерозривність, цілісність усіх його якостей: природних, соціальних, суспільних, індивідуальних тощо; якісно визначений спосіб самоорганізації, саморегуляції, узгодження зовнішніх і внутрішніх умов активності, центр координації усіх психічних процесів, станів, властивостей, здатностей, можливостей особистості відповідно до об'єктивних і суб'єктивних умов діяльності і спілкування [5]. У цьому відношенні науковець протиставляє поняття суб'єкта поняттю особистості, як менш широкому визначенню людського індивіда. Особистість за своїм змістом і об'ємом є поняттям більш вузьким, що розкриває лише взаємозв'язок окремих, хоч і досить суттєвих рис характеру людини. Для А. Брушлінського цілісність суб'єкта – це, передусім, єдність, інтегративність його діяльності й усіх видів його активності [5, с. 21]. Досліджуючи теорію особистості С. Рубінштейна, науковець, вводить такі узагальнення: діяльність суб'єктивна (вона належить тільки людині) і безсуб'єктної діяльності бути не може; діяльність відбувається в умовах спільної діяльності суб'єктів; діяльність завжди предметна, реальна, змістовна і передбачає усвідомлену діяльність суб'єкта з об'єктом; діяльність усвідомлена і цілеспрямована; лише в творчій і самостійній діяльності людина формується і розвивається [5]. Цікавими для нашого дослідження є особливості суб'єктно-діяльнісних відносин. Б. Ломов, розкриваючи специфіку таких

відносин, зазначав, що діяльність разом із пізнанням і спілкуванням займає одну з провідних позицій у системі відношень суб'єкта до оточуючого світу.

На думку, К. Абульханової-Славської, особистість як суб'єкт розвиває індивідуальний спосіб організації діяльності, що відповідає її якостям, ставленню до діяльності та вимогам, об'єктивним характеристикам власне даного виду діяльності. Суб'єкт – це інтегруюча, центральна, координуюча інстанція діяльності. Він цілісно погоджує всю систему своїх індивідних, психофізіологічних, психічних й особистісних можливостей і особливостей з умовами та вимогами діяльності [3, с. 91].

О. Леонтьєв сформулював принцип предметно-практичної діяльності і розглядав цілісну діяльність суб'єкта як органічну систему в усіх її формах і видах, у їхніх взаємопереходах і трансформаціях. Діяльність як вищий рівень активності, на його думку, має власну диференціацію (мотив, мета, операції, дії, навички тощо). Отже, згідно з О. Леонтьєвим [10], поняття діяльності тісно пов'язано з поняттям мотиву. Діяльності без мотиву не буває: «немотивована» діяльність – це діяльність не позбавлена мотиву, а діяльність з суб'єктивно і об'єктивно прихованим мотивом. Подані вище тези є корисними для нашого дослідження, оскільки пояснюють внутрішню організацію діяльності суб'єкта (у тому числі й професійної), яка містить психологічні структури, що забезпечують можливість майбутньому фахівцеві реалізувати себе як організатора власної професійної активності: цінності, мотиви, цілепокладання, орієнтації, спрямованість активності, механізми її регуляції і способи реалізації. Таким чином, зміст професійної діяльності суб'єкта створюють: мотив – предмет, на який спрямована діяльність, або предмет потреби; мета – уявлення про результати професійної дії (що повинно бути досягнуто); умови здійснення професійної діяльності, серед яких найважливішими є способи досягнення цілі; мета, що задана у певних умовах, являє собою завдання професійної діяльності.

Важливим критерієм суб'єкта життєдіяльності, за К. Абульхановою, є здатність розв'язувати суперечності, притаманні особистості у її суспільних відносинах [2]. На її думку, становлення особистості визначається як самою особистістю, так і зовнішніми умовами, вимогами, подіями, і в жодному разі суб'єктивні мотиви, цілі, можливості

особистості не співпадають з тими вимогами, які діяльність (зокрема, професія) ставить перед людиною [1, с. 39].

Суб'єктний підхід у навчально-виховному процесі буде сприяти, на думку І. Зязюна, формуванню в учнів «...не лише нормативних знань, але передусім механізмів самонавчання і самовиховання з врахуванням максимального включення індивідуальних здібностей кожного учня» [9, с. 55]. З позицій суб'єктної педагогіки Л. Лук'янова окреслює дидактичні принципи освіти дорослих, зокрема принципи свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою, «врахування яких сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації».

Поданий вище аналіз суб'єктно-діяльнісних концептів дозволяє нам розглядати професійну мобільність як суб'єктну характеристику майбутнього фахівця у галузі професійної освіти з усіма притаманними їй внутрішніми елементами. До таких елементів відносимо особистісні цінності, внутрішні мотиви, здатність до активності в самоосвіті, саморозвитку та професійній діяльності.

Вибір суб'єктивно-діялісної основи розуміння механізму розвитку професійної мобільності для характеристики особистості майбутнього інженера-педагога як суб'єкта професійної діяльності обрано нами у зв'язку з універсальністю цього підходу.

Системно-діялісний підхід передбачає виявлення механізму становлення професійної мобільності інженера-педагога. На початкових її етапах детермінантним є особистісний розвиток студента, тобто суб'єктність забезпечує розвиток особистості, індивідуальності, універсальності фахівця, без чого сам процес саморозвитку втрачає цілісність і провідну сутність. Паралельно у процесі професійної освіти відбувається формування суб'єктивних характеристик майбутнього фахівця, що забезпечують активність, вибірковість, творчість і, відповідно, позиціонують його як суб'єкта професійної діяльності. Подальша трансформація професійної мобільності можлива за умови розвитку професійної адаптації, включання до процесу майбутньої професійної діяльності. Отже, сутність системно-діялісного підходу полягає у формуванні суб'єктного досвіду майбутніх фахівців щодо розв'язання інженерно-педагогічних проблем, що виникають у

процесі як освітньої, так і майбутньої професійної діяльності. Це, у свою чергу, відіграє не останню роль у формуванні професійної мобільності.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи проведений вище аналіз, варто окреслити характеристики професійно мобільного інженера-педагога у світлі суб'єктивно-діялісного підходу: морально-ціннісні й вольові властивості; спрямованість на саморозвиток і професійне самовдосконалення; активна позиція особистості, прагнення і здатність ініціативно, критично рефлексіювати результати діяльності і відношень з іншими людьми; володіння інтелектуально-когнітивними властивостями, зокрема професійною компетентністю, професіоналізмом, володіння новими технологіями в інженерно-педагогічній діяльності; здатність створювати продукти предметної та інтелектуальної діяльності, перетворювати їх; творчий потенціал, унікальність, комунікабельність, такт, толерантність.

Перспективи подальших розвідок формування професійної мобільності майбутніх інженерів педагогів комп'ютерного профілю пов'язані з виокремленням та характеристикою компонентів досліджуваної якості.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова К. А. Рубинштейновская категория субъекта и ее различные методологические значения. Психология индивидуального и группового субъекта. Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М. : ПЕР СЭ, 2002. С. 34–50.
2. Абульханова К. А., Рубинштейн С. Л. Ретроспектива и перспектива. Проблема субъекта в психологической науке. М. : Изд-во ИП-РАН, 2000. С. 13–27.
3. Абульханова-Славская К. А. Акмеологическое понимание субъекта. Основы общей и прикладной акмеологии. М. : РАГС, 1995. С. 85–108.
4. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. М. : Наука, 1977. 397 с.
5. Брушлинский А. В. Психология субъекта. Ред. В. В. Знаков. М. : Институт психологии РАН; СПб. : Алетей, 2003. 272 с.
6. Брушлинский А. В. Мышление как процесс и проблема деятельности. Вопросы психологии. 1982. № 2. С. 28–40.
7. Выготский Л. С. Проблема возраста. Собрание сочинений: В 6-ти т.; Т. 4. М. : Педагогика, 1984. С. 244–268.
8. Давыдов В. В. Категория деятельности и психического отражения в теории А. Н. Леонтьева. Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1979. № 4. с. 25–41.

9. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. 302 с.

10. Избранные психологические произведения: В 2 т. Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко, А. А. Леонтьева, А. В. Петровского. М. : Педагогика, 1983. Т. 2. 318 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova, K. A. (2002). *Rubinshteynovskaya kategoriya subekta i yee razlichnye metodologicheskie znacheniya*. [Rubinstein's category of subject and its various methodological meanings]. Moskva.

2. Abulkhanova, K. A., Rubinshteyn, S. L. (2000). *Retrospektiva i perspektiva*. [Retrospective and perspective]. Moskva.

3. Abulkhanova-Slavskaya, K. A. (1995). *Akmeologicheskoe ponimanie subekta*. [Acmeological understanding of the subject]. Moskva.

4. Anan'ev, B. G. (1977). *O problemakh sovremennogo chelovekoznaniiya*. [About the problems of modern human science]. Moskva.

5. Brushlinskiy, A. V. (2003). *Psikhologiya subekta*. [Subject Psychology]. Moskva.

6. Brushlinskiy, A. V. (1982). *Myshlenie kak protsess i problema deyatel'nosti* [Thinking as a process and the problem of activity]. *Voprosy psikhologii*.

7. Vygotskiy, L. S. (1984). *Problema vozrasta*. [Age problem]. Moskva.

8. Davydov, V. V. (1979). *Kategoriya*

deyatelnosti i psikhicheskogo otrazheniya v teorii A. N. Leonteva. [The category of activity and mental reflection in the theory of A. N. Leontyev]. *Vestnik MGU*.

9. Ziaziun, I. A., Sahach, H. M. (1997). *Krasa pedahohichnoi dii*. [The beauty of pedagogical action]. Kyiv.

10. *Izbrannye psikhologicheskie proizvedeniya*. (1983). [Selected psychological works]. Moskva.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МАЛИШЕВСЬКИЙ Олег Володимирович

– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної освіти та технологій за профілями, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Наукові інтереси: дослідження шляхів підвищення ефективності професійної підготовки інженерів-педагогів комп'ютерного профілю.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MALYSHEVSKYI Oleh Volodymyrovych

– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at Vocational Education and Technologies on Profiles Department, Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: investigation of ways of increasing the efficiency of training of computer engineers-educators.

Стаття надійшла до редакції 15.01.2020 р.

УДК 159.92

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-136-141

МЕЛЬНИЧУК Сергій Костянтинович

– кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6507-3946>

e-mail: sergiymelnichuk8@gmail.com

МЕЛЬНИЧУК Марія Юрївна

– викладач кафедри практичної психології

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0995-9790>

e-mail: sergiymelnichuk8@gmail.com

МІСЦЕ ТА РОЛЬ КРЕАТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах, що склалися проблема креативності особистості, джерел і чинників її розвитку набуває особливої актуальності і стає найважливішим напрямком сучасних наукових досліджень.

Питання вивчення креативності має давню історію. Довгий час ця важлива психологічна характеристика викликала суперечки, і цілі покоління психологів заперечували її значимість. Виділення її як самостійної психологічної особливості

вимагало докази того, що креативність відображає особливу психологічну реальність, що не зводиться до тієї, яка описується іншими характеристиками, традиційно вивчаються в психології, і дозволяє створити більш точний портрет індивідуальності.

Накопичено великий і змістовний матеріал, який дав певні результати як в теоретичному, так і в практичному відношеннях, проте єдиної і стрункої теорії креативності до сих пір не існує, як і не існує усіма визнаних методик, що діагностують дану властивість. У багатьох випадках розбіжності у визначенні місця креативності в структурі особистості і її психологічного змісту, джерел і умов її розвитку диктуються різними теоретичними позиціями.

Проблема розвитку креативності виступила предметом спеціального вивчення в дослідженнях, як зарубіжних (М. Воллах, Дж. Гілфорд, Х. Грубер, Дж. Девідсон, Н. Коган, С. Медник, Р. Муні, Е. Торренс, Д. Фельдман, Дж. Фодор, Д. Харрінгтон, А. Штейн та ін.), так і вітчизняних учених (Р. Белоусова, І. Воронюк, Є. Григоренко, В. Дружинін, В. Козленко, Л. Ляхова, Л. Малімон, І. Міхіна, В. Моляко, Я. Понамарьов, К. Торшина, Л. Чорна, Н. Черноусенко та ін.).

Дослідники виділяють численні детермінанти високого рівня розвитку креативності. І в даний час, для вирішення завдань нового часу суспільство зацікавлене у виявленні психічних ресурсів і підвищенні рівня творчого потенціалу людини на всіх етапах онтогенезу, а саме в процесі соціалізації та індивідуалізації.

Одним з основних факторів формування особистості, поряд з біологічним, є соціальний фактор, який забезпечує, в першу чергу, соціалізацію особистості.

Поняття «соціалізація», незважаючи на його широку поширеність і більш як столітню історію існування, не має однозначного трактування серед науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Соціалізація визначається І. С. Коном як «сукупність всіх соціальних і психологічних процесів, за допомогою яких індивід засвоює систему знань, норм, цінностей, що дозволяють йому функціонувати в якості повноцінного члена суспільства. Вона включає в себе не тільки усвідомлені, контрольовані, цілеспрямовані дії (виховання в широкому сенсі слова), але і стихійні, спонтанні процеси, які так чи інакше впливають на формування особистості» [3, с. 46].

Схожі тенденції ми бачимо і в визначеннях Б. Д. Паригін. Так, його лаконічне формулювання «процес входження в соціальне середовище, пристосування до нього, освоєння певних ролей і функцій, які слідом за своїми попередниками повторює кожен індивід протягом всієї історії свого формування і розвитку» змінюється більш розгорнутим визначенням: «Соціалізація – багатогранний процес олюднення людини, що включає в себе як біологічні передумови, так і безпосередньо саме входження індивіда в соціальне середовище і передбачає: соціальне визнання, соціальне спілкування, оволодіння навичками практичної діяльності, включаючи як предметний світ речей, так і всю сукупність соціальних функцій, ролей, норм, прав, обов'язків і т.д., активну перебудову як природного, так і соціального навколишнього світу; зміну і якісне перетворення самої людини, її всебічний і гармонійний розвиток» [3, с. 47].

Мета статті – з'ясувати основні методологічні позиції що до місця та ролі креативності в процесі індивідуалізації та соціалізації особистості юнацького віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наведені приклади, з одного боку, ілюструють складність, багатогранність проблеми соціалізації, її феноменологічну і об'єкту приналежність до різних наукових дисциплін, спрямованість на людинознавчу орієнтацію, і, з іншого боку, демонструють, хоч і в найзагальнішому вигляді, рух від теоретико-соціологічного трактування поняття до соціально-психологічного.

У психологічному словнику соціалізація визначається як історично обумовлений процес, який здійснюється у діяльності та спілкуванні і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду.

Є. В. Змановський визначає соціалізацію як процес поступового інтегрування індивіда в соціум за допомогою пізнання, присвоєння та прийняття суспільно-значимих відносин, смислів і норм [3].

Г. М. Андреева дає наступне визначення: «Соціалізація – двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, з іншого боку – процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності; активного включення в соціальне середовище» [1].

У «Психологічному словнику» під редакцією В. В. Давидова, О. В. Запорожця та

ін., можна прочитати: «Соціалізація» (від лат. з *socialis* – суспільний, соціальний) – процес засвоєння та активного відтворення індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин у його власному досвіді. Тут соціалізація трактується як весь багатогранний процес

У «Словнику прикладної соціології» поняття «соціалізація» визначається як складний, багатогранний процес включення людини у соціальну практику, набуття нею соціальних якостей, рис, засвоєння соціального досвіду та реалізації власної сутності через виконання певної ролі у практичній діяльності. В даному визначенні робиться акцент, як бачимо, на включенні людини у той чи інший вид діяльності, в якій реалізується її соціальна сутність.

На основі вищенаведених визначень соціалізацію особистості можна розглядати як складне соціально-психологічне явище, яке одночасно виступає і як процес, і як спосіб, і як результат становлення особистості у діяльності та спілкуванні.

Отже, соціалізація особистості – це двосторонній процес, що включає в себе, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище та систему соціальних зв'язків, а з іншого – це процес активного вироблення системи соціальних зв'язків індивідом за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище. Людина не лише засвоює соціальний досвід, але і перетворює його у власні цінності, установки, орієнтації, переконання.

Перша сторона процесу соціалізації – засвоєння соціального досвіду – це характеристика того, як середовище впливає на особистість.

Друга сторона – характеризує момент впливу особистості на середовище через діяльність та взаємодію іншими людьми.

Якщо виходити з тези загальної психології про те, що особистістю не народжуються, а нею стають, то зрозуміло, що процес соціалізації по своєму змісту є процесом становлення особистості, який починається з перших хвилин життя людини. Тому, тільки шляхом соціалізації індивіда здійснюється його розвиток як особистості.

Соціальна адаптація – це процес пристосування індивіда до умов і змін життєдіяльності, до ролевих функцій та норм поведінки, до форм соціальної взаємодії, що склалися у спільноті, до якої інтегрується індивід. Адаптацію біологічну, психологічну, соціальну – як її вищий рівень

розглядають як основну умову та механізм людської життєдіяльності. Вона є засобом оптимізації, взаємодії людини з навколишнім середовищем.

У процесі соціалізації формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні навички, що дає людині можливість стати дієздатним учасником соціальних відносин.

Серед критеріїв соціалізованості особистості виділяють:

1. Зміст сформованих установок, стереотипів, цінностей, картин світу;
2. Адаптованість особистості, її типова поведінка, спосіб життя;
3. Соціальна ідентичність, незалежність особистості, впевненість, самостійність.

Соціалізація відбувається як в умовах стихійного впливу на особистість різних обставин життя, так і за умови цілеспрямованого формування особистості.

У цілому процес соціалізації умовно можна розглядати як сукупність чотирьох складових:

1. Стихійної соціалізації (людини у взаємодії і під впливом об'єктивних обставин життя суспільства, зміст, характер і результати якої визначаються соціально-економічними і соціокультурними реаліями).

2. Відносно спрямованої соціалізації (коли держава застосовує певні економічні, законодавчі, організаційні заходи для рішення своїх задач, що об'єктивно впливають на зміну можливостей і характеру розвитку, на життєвий шлях тих чи інших соціально-професійних, етнокультурних і вікових груп (визначаючи обов'язковий мінімум освіти, вік її початку, терміни служби в армії і т.д.).

3. Відносно соціально контрольованої соціалізації (виховання) – планомірного створення суспільством і державою правових, організаційних, матеріальних і духовних умов для розвитку людини.

4. Більш-менш свідомої самозміни людини, що має просоціальний, асоціальний чи антисоціальний вектор (саморозвитку, самовдосконалення, саморуїнування), відповідно до індивідуальних ресурсів і в чи відповідності всупереч об'єктивним умовам життя.

Соціалізація протікає у взаємодії людей з величезною кількістю різноманітних умов, що більш-менш активно впливають на їхній розвиток. Ці діючі на людину умови прийнято називати факторами. Фактично не усі вони навіть виявлені, а з відомих причин далеко не всі вивчені.

Більш-менш вивчені умови чи фактори соціалізації умовно можна об'єднати в чотири групи:

1. Мегафактори (мега – дуже великий, загальний) – космос, планета, світ, що тією чи іншою мірою через інші групи факторів впливають на соціалізацію всіх жителів Землі.

2. Макрофактори (макро – великий) – країна, етнос, суспільство, держава, що впливають на соціалізацію всіх жителів певної країни (цей вплив опосередкований двома іншими групами факторів).

3. Мезофактори (мезо – середній, проміжний); умови соціалізації великих груп людей, які виділяються: за місцевістю і типом поселення, в яких вони живуть (регіон, село, місто, селище); за належністю до аудиторії тих чи інших засобів масової комунікації (радіо, телебачення та ін.); за належністю до тих чи інших субкультур. Мезофактори впливають на соціалізацію як прямо, так і посередковано через четверту групу – мікрофактори.

4. Мікрофактори – фактори, що безпосередньо впливають на конкретних людей, які з ними взаємодіють (сім'я і родина, сусіди, групи однолітків, виховні організації, різні суспільні, державні, релігійні, приватні і антисоціальні організації, мікросоціум).

Соціалізація відбувається під дією різноманітних впливів та засобів, що походять від макро – чи мікросередовища. Якщо йдеться про цілеспрямовані впливи, що здійснює суспільство на формування особистості, то їх здійснюють агенти соціалізації – історично усталені форми організації спільної діяльності (сім'я, школа, установи чи організації, комунікація, громадська думка).

Вони можуть діяти на макрорівні через засоби масової комунікації (телебачення, радіо, комп'ютер, періодичні видання), культуру, мистецтво тощо і впливають на становлення «Я – концепції», формування переконань, уявлень, ціннісних орієнтацій особистості.

Віддаючи належне ролі соціалізації впливу макрофакторів, великих і малих груп, необхідно враховувати, що найбільший вплив на особистість, на те як пройде її становлення відіграють люди, у безпосередній взаємодії з якими протікає її життя, які теж є агентами соціалізації особистості. На різних вікових етапах склад агентів специфічний. Соціалізація людини здійснюється широким набором універсальних засобів, зміст яких специфічний для того чи іншого суспільства,

того чи іншого соціального прошарку, того чи іншого віку. До них можна віднести: способи годування дитини і догляду за нею; сформовані побутові і гігієнічні вміння; оточуючі продукти матеріальної культури; елементи духовної культури (від колискових пісень і казок до скульптур); стиль і зміст спілкування, а також методи заохочення і покарання в родині, у групах однолітків, у виховних та інших організаціях; послідовне залучення людини до численних видів і типів відносин в основних сферах її життєдіяльності – спілкуванні, грі, пізнанні, предметно-практичній і духовно-практичній діяльності, спорті, а також у сімейних, професійних, суспільних, релігійних сферах.

До психологічних і соціально-психологічних механізмів можна віднести наступні:

1. Імпринтинг (закарбування) – фіксування людиною на рецепторному і підсвідомому рівнях особливостей життєво важливих об'єктів, що впливають на неї. Імпринтинг відбувається переважно в дитячому віці. Однак і на більш пізніх вікових етапах можливе закарбування образів, відчуттів тощо.

2. Екзистенційний натиск – оволодіння мовою і неусвідомлене засвоєння норм соціальної поведінки, обов'язкових у процесі взаємодії зі значимими особами.

3. Наслідування – слідування прикладові, зразку. У даному випадку – один зі шляхів довільного і найчастіше мимовільного засвоєння людиною соціального досвіду.

4. Ідентифікація (ототожнення) – процес неусвідомленого ототожнення людиною себе з іншою людиною, групою, зразком.

5. Рефлексія – внутрішній діалог, у якому людина розглядає, оцінює, приймає чи відкидає ті чи інші цінності, властиві різним інститутам суспільства, родині, суспільству однолітків, значимим людям і т.д. Рефлексія може бути внутрішнім діалогом декількох видів: між різними Я людини, з реальними чи вигаданими особами тощо. За допомогою рефлексії людина може формуватися і змінюватися в результаті усвідомлення і переживання нею тієї реальності, в якій вона живе, свого місця в цій реальності і себе самої.

До соціально-педагогічних механізмів соціалізації можна віднести:

1. Традиційний механізм соціалізації (стихийної) є засвоєння людиною норм, еталонів поведінки, поглядів, стереотипів, що характерні для її родини і найближчого

оточення (сусідського, приятельського та ін.). Це засвоєння відбувається, як правило, на неусвідомленому рівні за допомогою закарбування, некритичного сприйняття панівних стереотипів. Ефективність традиційного механізму дуже рельєфно виявляється тоді, коли людина знає, «як треба», «що треба», але це її знання суперечить традиціям найближчого оточення. Справедливими є слова французького мислителя XVI ст. М. Монтеня, який писав: «Ми можемо скільки завгодно повторювати своє, а звичай і загальноприйняті життєві правила тягнуть нас за собою» [3, с. 44]. Крім того, ефективність традиційного механізму виявляється в тім, що ті чи інші елементи соціального досвіду, засвоєні, наприклад, у дитинстві, але згодом незатребувані чи заблоковані в силу змінених умов життя (наприклад, переїзд із села у велике місто), можуть «спливати» у поведінці людини через чергову зміну життєвих умов чи на наступних вікових етапах.

2. Інституціональний механізм соціалізації, як впливає вже із самої назви, функціонує в процесі взаємодії людини з інститутами суспільства і різних організацій, як спеціально створеними для його соціалізації, так і реалізуючими функції соціалізації попутно, паралельно зі своїми основними функціями (виробничі, суспільні, клубні й інші структури, а також засоби масової комунікації).

3. Стилізований механізм соціалізації діє в рамках певної субкультури. Під субкультурою в загальному значенні розуміється комплекс морально-психологічних рис і поведінкових проявів, типових для людей певного віку чи певного професійного чи культурного прошарку, що у цілому визначає певний стиль життя і мислення тієї чи іншої вікової, професійної чи соціальної групи. Але субкультура впливає на соціалізацію людини настільки, наскільки групи, що є її носіями, (люди, однолітки, колеги й ін.) референтні (значимі) для неї.

4. Міжособистісний механізм соціалізації функціонує в процесі взаємодії людини із суб'єктивно значимими для неї особами. У його основі лежить психологічний механізм міжособистісного переносу завдяки емпатії, ідентифікації і т.д. Значимими особами можуть бути батьки (у будь-якому віці), будь-який авторитетний дорослий, друг-одноліток своєї чи протилежної статі. Природно, що значимі особи можуть бути членами тих чи інших організацій і груп, з якими людина взаємодіє,

а якщо це однолітки, то вони можуть бути і носіями вікової субкультури. Але часті випадки, коли спілкування зі значимими особами в групах і організаціях може чинити на людину вплив не ідентичний тому, який чинить на неї сама група чи організація. Тому доцільно виділяти міжособистісний механізм соціалізації як специфічний.

Соціалізація людини відбувається за допомогою всіх названих вище механізмів. Однак, у різних статево-вікових і соціально-культурних групах, у конкретних людей співвідношення ролі механізмів соціалізації різне, і часом це розходження дуже істотне. Так, в умовах села, малого міста, селища, а також у малоосвічених родинах у великих містах істотну роль може грати традиційний механізм. В умовах великого міста особливо явно діють інституціональний і стилізований механізми. Для людей явних інтровертів (тобто звернених усередину себе, із підвищеною тривожністю, самокритичних) найважливішим може стати рефлексивний механізм. Ті чи інші механізми відіграють різну роль у тих чи інших аспектах соціалізації. Так, якщо мова йде про сферу дозвілля, про наслідування моди, то ведучим часто є стилізований механізм, а стиль життя нерідко формується за допомогою традиційного механізму.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Соціалізація як одиничний процес пов'язана з індивідуалізацією особистості, виробленням нею власної лінії поведінки, набуттям особистого життєвого досвіду, навичок креативності і як результат – становленням індивідуальності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: [учеб. пособие для студентов пед. вузов] / Е. В. Андриенко; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Academia, 2000. 262 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. 416 с.
3. Вульффов Б. 3. Профессиональная рефлексия в непрерывном образовании // Гуманизация образования. – 1994. – № 2. С. 43–50.

REFERENCES

1. Andryenko, E.V. *Sotsyalnaia psikhologhiya*. (2000). [Social psychology]. Moskwa.
2. *Vikova ta pedahohichna psikhologhiia: navch. posib.* (2001) [Age and pedagogical psychology: teach. manual]. Kyiv.
3. Vulfov, B. Z. *Professyonalnaia refleksyia v neprernvom obrazovanuu*. (1994). [Professional

reflection in continuous education]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МЕЛЬНИЧУК Сергій Костянтинович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та психології Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: уверенность, условие эффективности, креативность, уверенность в себе, психологическая поддержка развития и коррекция уверенности в себе.

МЕЛЬНИЧУК Марія Юрїївна – викладач кафедри практичної психології Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: психология творческих способностей.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MELNYCHUK Sergiy Konstantinovich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of SocialRobotics, Social Pedagogy and Psychology of Volodymyr Vinnichenka Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: Assertiveness, condition for the effectiveness, creative, self-confidence, psychological support of development and correction of self-confidence.

MELNYCHUK Maria Yuriiivna – Lecturer in the Department of Practical Psychology of Volodymyr Vinnichenka Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: Psychology of creative abilities.

Стаття надійшла до редакції 27.01.2020 р.

УДК 372.881.111.1:004.77

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-141-146

МОРОЗ Олена Леонідівна –

кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судноводінні

Херсонської державної морської академії

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1483-9136>

e-mail: alyona_moroz@ukr.net

МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Однією з найважливіших особливостей сучасної реальності є перехід усіх розвинених країн світу від постіндустріального до інформаційного суспільства [7], що, в свою чергу, зумовлює необхідність розгляду питання щодо впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сферу освіти і науки, а також пошук оптимальних та ефективних методів і прийомів їх застосування. Результатом соціального та науково-технічного прогресу ХХ століття є бурхливе зростання обсягу наукової інформації. Науковці зазначають, що кожні 10–15 років відбувається подвоєння світового обсягу інформації [1], а отже, викладач просто не в змозі залишатися вичерпним джерелом інформації про свій предмет. Тому теорія та практика розроблення та використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в сучасній освіті є одним із перспективних напрямків модернізації освіти, зокрема вищої.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових джерелах визначено

поняття «інформаційної компетенції» (В. Акуленко, О. Зайцева, Н. Таїрова); висвітлено питання вдосконалення освіти через застосування засобів ІКТ, визначено педагогічні умови перебігу цього процесу та модифікації форм навчальної взаємодії (В. Биков, Р. Гуревич, М. Кадемія, С. Сисоева та ін.); розглянуто можливості підвищення ефективності освітнього процесу за допомогою ІКТ (В. Бойчук, В. Головенкин, Л. Морська, О. Павленко, С. Сисоева, С. Graham, S. Moebs, D. Rosen, A. Rossett, C. Stewart, S. Weibelzahl). Проте актуальним залишається питання щодо визначення методичних особливостей використання ІКТ під час навчання професійно-орієнтованого спілкування на різних етапах неперервної професійної освіти.

Метою статті є визначення методичних особливостей організації процесу змішаного навчання на різних етапах професійної підготовки майбутніх фахівців морської галузі в системі неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні технології електронного навчання є важливою

складовою процесу підготовки майбутніх фахівців морської галузі до професійно-орієнтованої комунікації, оскільки сучасна комп'ютерна техніка та засоби телекомунікацій надають можливість оперативно здобувати, поширювати й обробляти необхідну інформацію з навчальною метою [2]. Проте повну комп'ютеризацію процесу формування комунікативних навичок вважаємо неможливою, адже людина не здатна мислити лише образами, для мислення необхідне спілкування, обговорення отриманої інформації, а ІКТ не навчають комунікації, вони є альтернативним джерелом отримання інформації, сприяють ефективності її засвоєння.

Використання Інтернету, мультимедійних та комп'ютеризованих пристроїв на заняттях з мови покладено в основу так званого змішаного навчання, що є такою моделлю навчання, за якої традиційний класно-урочний компонент особистого контакту студентів та викладачів поєднується з дистанційним он-лайн компонентом. Метою змішаного навчання є об'єднання переваг очного навчання та електронних ресурсів [4]. Як відзначають Е. Розетт та Р. В. Фразі, змішане навчання досягає свого найвищого рівня продуктивності саме завдяки інтеграції спілкування «обличчям-до-обличчя» (face-to-face) та спілкування «он-лайн» (on-line) [8]. Таким чином, змішана модель навчання уможливує поєднання переваг дистанційних курсів, мультимедіа та Інтернет-технологій із продуктивністю використання аудиторного часу для виконання інтерактивних комунікативних завдань, формуючи при цьому єдину структуру, компоненти якої взаємодіють між собою та поєднуються в одне ціле.

З метою забезпечення якості фахової підготовки в науково-педагогічному комплексі «лицей-коледж-академія» при Херсонській державній морській академії навчання майбутніх мореплавців здійснюється поетапно. Такий підхід, поперше, узгоджується із освітньо-кваліфікаційними рівнями, визначеними державними нормативними документами, що забезпечує поступове просування фахівця від нижчих щаблів (кваліфікований робітник) до вищих (бакалавр, магістр) і неперервність навчання [6]. По-друге, це надає змогу організувати навчання таким чином, щоб на кожному окремому етапі курсанти оволодівали знаннями та навичками згідно вимог професійного рівня встановленого ПДНВ: допоміжний рівень (support level),

рівень експлуатації (operational level) та рівень управління (managerial level) [5].

Дослідники зазначають, що для того, щоб вважати навчання саме «змішаним», відсоток використання комп'ютерних та он-лайн технологій не повинен бути меншим за 30% і може сягати 79% [8]. На нашу думку, такий спектр співвідношення традиційного класного очного навчання з дистанційним он-лайн опануванням навчального матеріалу вдало корелює з досліджуваним поняттям різнорівневого навчання майбутніх фахівців морської галузі в системі неперервної освіти, адже дає можливість встановити певні особливості застосування моделі змішаного навчання на різних етапах розвитку професійно-орієнтованої комунікації.

Однією з можливостей практичного застосування моделі змішаного навчання під час занять з дисципліни «Морська англійська мова» є використання мультимедійних програм MarEng та MarEng Plus. Ці програми є професійно-орієнтованими педагогічними програмними засобами, мають зручний інтерфейс, який дозволяє швидку навігацію курсом з можливістю обрання необхідної теми. Однією з переваг зазначених програм є їх компліментарність із робочою навчальною програмою та розробленими відповідно до програми авторськими посібниками. Так, наприклад, зазначені мультимедійні програми можуть бути використані під час занять з тем «Судно» (The Ship), «Екіпаж та його обов'язки» (The Crew and Its Tasks), «У порту» (In Port), «Вживання в екстремальних умовах» (Survival in an Emergency), «Типи суден» (Vessel Types) та ін., які включені до робочих навчальних програм дисциплін та, відповідно, до навчальних посібників.

Мультимедійність згаданих програмних засобів зумовлює їхню дидактичну ефективність завдяки здатності одночасно діяти на різні канали сприйняття інформації та впливати на три види пам'яті студента: зорову (за допомогою засобів графічного супроводу картинок, курсорів, динамічних елементів), слухову (за допомогою звукових засобів мультимедіа) і моторну (студент не просто пасивно спостерігає за роботою програмних засобів, а й сам бере участь у керуванні програмою, виконує запропоновані вправи, наприклад: підписати частини судна, заповнити пропуски в реченні відповідними термінами, з'єднати терміни з їх дефініціями).

Ми погоджуємося із думкою науковців (В. Бойчук, А. Литвин, С. Сисоєва) про необхідність створення й впровадження в

освітній процес електронних навчальних ресурсів, проте, власний досвід викладання на різних етапах професійної підготовки курсантів Херсонської державної морської академії дозволив зробити висновок, що використання зазначеної категорії ІКТ (педагогічні-програмні засоби) має суттєві обмеження через лімітованість її функціонального потенціалу. А саме – відсутність творчого елементу під час виконання будь-яких із завдань, запропонованих згаданими мультимедійними програмами. Тобто, ці програмні засоби є ефективними лише для затренування та запам'ятовування певного обсягу лексичної та/або граматичної інформації. Крім того, можливість багаторазового виконання вправ може мати наслідком те, що курсант просто підбирає правильну відповідь шляхом «проб та помилок», а отже не завжди гарантує свідоме розуміння виконуваних дій. До того ж, зазначені вправи – підпишіть структурні частини судна/рятувального човна, з'єднайте терміни та їх дефініції, заповніть пропуски відповідними термінами, розставте дії в правильній послідовності тощо – для курсантів II (операційного) рівня, а тим більше III (управлінського) рівня не представляють жодного інтересу, оскільки рівень їхніх професійних знань та комунікативної компетентності на зазначених етапах навчання достатньо високий, а їхні вікові особливості детермінують потребу в більш складних, проблемних завданнях, працюючи над якими вони зможуть проявити свої здібності до вирішення комплексних професійно-орієнтованих ситуацій.

Отже, проведене дослідження уможливило зробити висновок про те, що використання педагогічних програмних засобів має найбільшу ефективність під час підготовки учнів/курсантів професійного морського ліцею / перших двох курсів морського коледжу / перших двох курсів морської академії, які отримують базову професійну освіту та освітньо-кваліфікаційний рівень «кваліфікований робітник», що відповідає **допоміжному рівню відповідальності** згідно ПДНВ (молодший рядовий плавсклад) [5]. Це пояснюється необхідністю формування лінгвістичної компетенції, яка полягає в оволодінні орфографічними, фонологічними, граматичними та лексичними навичками та є необхідною базовою основою для здійснення ефективної професійно-орієнтованої комунікації.

Подальше навчання в науково-педагогічному комплексі здійснюється в

морському коледжі або в морській академії, в результаті якого курсанти отримують освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр», що відповідає **операційному рівню відповідальності** згідно ПДНВ (молодший офіцерський склад) [5, с. 125]. Методичною особливістю змішаного навчання на цьому етапі є збільшення співвідношення он-лайнного та контактного компонентів в сторону першого. Проте, варто пам'ятати про те, що Інтернет-ресурс так само залишається лише джерелом інформації, а головною відмінністю навчання професійно-орієнтованого спілкування на даному етапі буде продуктивна діяльність курсантів на основі знайденої інформації, з урахуванням проблематичності її характеру. Оскільки операційний рівень відповідальності пов'язаний із здійсненням контролю за виконуваними судовими операціями, аналізом поточної ситуації та прийняттям рішень, то увага фокусується на комунікативно-діяльнісних потребах, пов'язаних, насамперед, із майбутньою професійною діяльністю. Тому особливої ваги набувають міжособистісна комунікація, розвиток умінь аналізувати, доводити свою точку зору, пояснювати переваги та недоліки можливих шляхів вирішення обговорюваного питання та симулювати професійну комунікацію під час різних судових операцій.

Отже, на цьому етапі навчання необхідно залучати он-лайн ресурси для пошуку та використання інформації, що матиме потенціал множинного тлумачення або неоднозначної оцінки, що спонукатиме курсантів до критичного аналізу та обговорення усіх можливих альтернативних шляхів розвитку подій або вирішення проблемної ситуації та обґрунтованого вибору одного з них. Наприклад, під час вивчення теми «План переходу» (Passage planning) курсантам можна запропонувати скласти власний план переходу судна з порту А до порту Б. Для цього необхідно передусім визначити зону плавання судна на поточний момент, потім дати завдання курсантам у групах за допомогою он-лайнного сервісу Marine Traffic (<https://www.marinetraffic.com>) здійснити аналітичний пошук серед реальних суден, що перебувають у зазначений час у визначеному районі того судна, для якого буде складатися план переходу. Після визначення судна та аналізу його параметрів й особливостей конструкції, кожна група курсантів має представити свій власний план переходу на великому екрані інтерактивної панелі. Інші групи курсантів можуть ставити

запитання, уточнювати ті чи інші аспекти презентованого матеріалу. Після презентації усіх розроблених маршрутів клас може обрати найефективніший та найбезпечніший з представлених варіантів.

Для виконання поставлених задач на етапі підготовки фахівців оперативного рівня відповідальності варто пам'ятати про необхідність постановки професійно-орієнтованих завдань, максимально наближених до реальних ситуацій, що сприятиме формуванню мотиваційно-ціннісного компонента структури готовності майбутніх фахівців морського флоту до професійно-орієнтованого спілкування.

Підготовка курсантів згідно найвищого рівня відповідальності – **рівня управління** [5, с. 126], – здійснюється лише в морській академії під час навчання в магістратурі. Комунікативні вміння цього рівня відповідальності повинні бути достатніми для ведення ділових перемов із судовими агентами, представниками портової адміністрації, судновласниками тощо. Вміння здійснювати ділове листування є відмінною рисою розвитку професійно-орієнтованої комунікації під час навчання в магістратурі. Вивчення кожного тематичного модуля супроводжується формуванням умінь заповнювати відповідні стандартні форми документів (коносамент, показання свідків, лист протесту, декларація щодо особистих речей членів екіпажу тощо). Отже, Інтернет-технології під час проведення занять за технологією змішаного навчання на цьому етапі використовуються переважно для пошуку та аналізу відповідної судової документації, зразки якої викладаються на відповідних морських сайтах, у блогах мореплавців або в розділах навчальних ресурсів на сайтах судноплавних компаній. Крім того, курсанти можуть надавати зразки власних судових документів, якщо це не заборонено правилами їхньої компанії. Так, для прикладу, під час вивчення теми «Вантажні документи» (Cargo Paperwork) курсантам пропонується здійснити пошук можливих зразків заповнення коносаменту (Bill of Lading). Потім, об'єднавши курсантів у групи, викладач ставить перед ними завдання: проаналізувати структуру документа, визначити обов'язкові стандартні та уніфіковані пункти, а також визначити можливі відмінності, варіативні частини та з'ясувати, чим вони зумовлені (типом вантажу, типом судна, прапором країни, під яким судно зареєстровано, зоною плавання чи законодавством тих країн, в які заходить судно тощо). Після обговорення, аналізу та

визначення типових структурних компонентів документа, курсантам можна запропонувати індивідуальне завдання: заповнити бланк коносаменту, використовуючи інформацію про певний вантаж. За допомогою проєктора або екрана інтерактивної панелі демонструються окремі документи для можливості їх аналізу іншими курсантами (якщо кількість курсантів в групі не перевищує 8 чоловік), або згрупувати курсантів у міні групи (3– 4 особи) та поставити перед ними задачу проаналізувати документи, заповнені їхніми колегами. Аналіз складених документів надасть можливість виявити типові помилки та виправити їх під час виконання домашнього завдання.

Зважаючи на особливості різних етапів підготовки майбутніх фахівців морського флоту в системі неперервної освіти, маємо виокремити і певні особливості застосування ІКТ на кожному з них. На першому (допоміжному) рівні переважає опрацювання мовного матеріалу, оскільки курсанти лише починають своє знайомство з майбутньою професією та ще не мають сформованого термінологічного вокабуляра або професійного досвіду, а тому на цьому етапі відбувається здебільшого виконання вузько предметних завдань тренажерного типу за допомогою педагогічних програмних засобів. На наступному (операційному) рівні курсанти залучаються до розв'язання міжпредметних професійно-орієнтованих завдань засобами іноземної мови, у зв'язку із чим важливе місце посідають пошукові та перетворювальні завдання, під час виконання яких курсанти мають змогу застосувати свій практичний досвід, знання та створити певний комунікативний професійно-орієнтований продукт. І на найвищому (управлінському) рівні підготовки фахівців можемо говорити про значне підвищення рівня самостійності, збільшення самостійної роботи за рахунок зменшення годин аудиторних занять. Тренувальні відтворювальні вправи на цьому етапі не припустимі. Натомість виконання творчих вправ зі створення власного професійно-значущого продукту із залученням не лише знайденої он-лайн інформації, а й власного професійного досвіду, є доволі ефективним.

Висновки та перспективи подальшого розвідок напрямку. На кожному етапі підготовки до професійно-орієнтованого спілкування викладач повинен пам'ятати та брати до уваги визначені особливості застосування цієї моделі навчання з метою забезпечення поступового розвитку

комунікативних можливостей студентів/курсантів. Перспективою подальшого дослідження є визначення можливостей застосування ІКТ для організації самостійної роботи курсантів, які перебувають на плавальній практиці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Теорія. Історія. / Алексюк А. М. – К. : Либідь, 1998. 560 с.
2. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Бойчук Віталій Миколайович. – К., 2016. – 873 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. / Караулов Ю. Н. – М. : Наука, 1987. 262 с.
4. Кун К. E-Learning – электронное обучение. / К. Кун // Информатика и образование. – 2006. – № 10. С. 16–18.
5. Международная конвенция о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978 года с поправками (консолидированный текст) / пер.: В. Стрелков, Т. Кузнецова, С. Лапченков. – Санкт-Петербург: ЗАО «ЦНИИМФ», 2010. 805 с.
6. Мороз О. Л. Особливості формування професійно-орієнтованої комунікації майбутніх фахівців морського флоту в умовах неперервної освіти / О. Л. Мороз // Молодий вчений. – 2019. – №7.2 (71.2). С. 118–121.
7. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі непевної професійної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Олена Олександрівна Павленко. – Дніпропетровськ, 2010. 560 с.
8. Rossett A., Vaughan Frazee R. Blended Learning Opportunities. – American Management Association Special Report. Copyright, 2006. 26 p.

REFERENCES

1. Aleksyuk, A. M. (1998). *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Teoriia. Istoriia*. [Pedagogics of Higher Education in Ukraine. Theory. History]. Kyiv.
2. Boichuk, V. M. (2016). *Teoretychni i metodychni osnovy khudozhno-hrafichnoi pidhotovky maibutnoho vchytelia tekhnolohii*. [Theoretical and Methodological Basics of Art-graphical Preparation of Future Technology Teachers]. Kyiv.

3. Karaulov, Yu. N. (1987). *Russkij jazyk i jazykovaja lichnost*. [Russian Language and the Language Personality]. Moscow.

4. Kun, K. (2006). *E-Learning – jelektronnoe obuchenie*. [E-learning – Electronic Education]. Moscow.

5. Strelkov, V., Kuznecova, T. (Translation) (2010). *Mezhdunarodnaja konvencija o podgotovke i diplomirovanii morjakov i nesenii vahty 1978 goda s popravkami (konsolidirovannyj tekst)*. [International Standards on Training, Certification and Watchkeeping 1978 (consolidated edition)]. Sankt-Peterburh.

6. Moroz, O. L. (2019). *Osoblyvosti formuvannia profesiino-orientovanoi komunikatsii maibutnih fakhivtsiv morskoho flotu v umovakh neperervnoi osvity*. [Peculiar features of professionalmaritime communication formation in term of lifelong learning]. Kyiv.

7. Pavlenko, O. O. (2010). *Formuvannia komunikatyvnoi kompetentsii fakhivtsiv mytnoi sluzhby v systemi nepevnoi profesiinnoi osvity*. [Communicative Competency Formation of Future Custom Service Specialists in the Framework of Continuous Professional Education]. Dnipropetrovsk.

8. Rossett A., Vaughan Frazee R. (2006). *Zmishani mozhyvosti navchannya. Spetsial'nyy zvit Amerykans'koyi asotsiatsiyi menedzhmentu*. [Blended Learning. American Management Association Special Report].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МОРОЗ Олена Леонідівна – кандидат філологічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови в судноводінні Херсонської державної морської академії.

Наукові інтереси: методика навчання англійської мови професійного спрямування (морської англійської мови) у вищій школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MOROZ Olena Leonidivna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the English Language Department for Deck Officers in Kherson State Maritime Academy.

Circle of Scientific Interests: methods of teaching English for Specific Purposes (Maritime English) in higher educational establishments.

Стаття надійшла до редакції 17.01.2020 р.

УДК: 811.111

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-146-150

НЕЧЕПОРУК Яна Сергіївна –

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1152-8030>

e-mail: yananecheporuk83@gmail.com

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ (50– 80-ті РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Проблема оволодіння іноземними мовами стала в Україні одним з пріоритетних напрямів у сфері вищої професійної освіти, оскільки той факт, що небагато фахівці володіють іноземними мовами, обмежує можливості держави в освоєнні інноваційних технологій, гальмує міжнародну інтеграцію вітчизняної науки і виробництва. Особливо це стосується авіаційної галузі, як такої, де англійська мова вважається умовою допуску працівника до безпосередньої професійної діяльності. Аби ґрунтовно та якісно вибудувати стратегію підготовки сучасного авіаційного спеціаліста в сфері іншомовної мовленнєвої діяльності слід дослідити значний минулий досвід викладання іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної літератури та багатьох наукових досліджень з різних питань мовленнєвої освіти в технічних навчальних закладах свідчить про необхідність дослідження вітчизняного культурно-історичного досвіду організації мовної підготовки в рамках вищої освіти для відтворення цілісної картини і з'ясування закономірностей розвитку мовленнєвої підготовки авіаційних кадрів. В історії вивчення іноземних мов у вищій професійній освіті присутні моменти, що дозволяють зв'язати різні історичні епохи і показати як окремі рішення, прийняті в один історичний період, сприяють або заважають вирішенню завдань іншого.

Якщо протягом усього радянського періоду зміст вищої професійної освіти фахівця визначався, перш за все, потребами держави і вже потім запитами самої особистості, то в незалежній Україні починають ставитись питання про інтереси і всебічний особистісний розвиток людини і фахівця. Актуальні аспекти професійної освіти, підготовки висококваліфікованих багатогранно розвинених фахівців і ролі мовленнєвої підготовки у формуванні професійної спрямованості студентів розглядалися в працях сучасних провідних

учених вищої школи О. А. Артем'євої, В. І. Байденко, В. М. Жураковського, О. А. Леонтович, М. Н. Макеєвої, В. Ф. Мануйлова, Р. Г. Мильруд, Б. С. Мітіна.

Мета статті – проаналізувати історико-педагогічний досвід радянської вищої школи в організації мовленнєвої підготовки технічних спеціалістів, відновити цілісну картину розвитку мовленнєвої підготовки технічних кадрів в радянський і пострадянський періоди.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після війни, особливо з розширенням міжнародних зв'язків, росла потреба у знанні іноземних мов. У Постанові Ради Міністрів СРСР від 4 жовтня 1947 року «Про поліпшення вивчення іноземної мови» ставилися пріоритетні завдання вивчення і викладання іноземних мов у вищих технічних навчальних закладах для спеціальних, тобто професійних, цілей. Постанова також визначала співвідношення мов: 45% – англійська; 25% – німецька; 20% – французька; 10% – іспанська мови.

Нові мовні програми базувалися на принципах рецептивно-репродуктивного засвоєння і вимагали вироблення навичок самостійного перекладу текстів. У той же час годин для вивчення іноземних мов, особливо інженерами, яким необхідно було працювати з трофейною та імпортною технікою, явно не вистачало. У 1955 році аналіз навчальних програм деяких політехнічних і механічних вузів відбив загальну для вищих навчальних закладів країни тенденцію у ставленні до мовної підготовки (табл. 1) [7, с. 17].

Таким чином, проблема інтенсифікації навчання мовам знову стала актуальною, проте не знайшла свого наукового втілення. Елементи інтенсивних методів і раніше застосовувалися під час короткострокової підготовки дипломатів, військових і т. п. У 1940–1950-і роки активізувалась мовна підготовка дипломатів. Навчальні плани КІМ (курсів з іноземних мов) свідчили про розширення масштабів міжнародної діяльності СРСР. У 1945 році там вивчалось вже 19 мов. У 1948–1949 роках були створені

секції далекосхідних мов, групи мов Близького і Середнього Сходу. 12 квітня 1968 року КІМ перейменовані у Вищі курси іноземних мов МЗС СРСР (ВКІМ), як і називаються досі.

У період «відлиги» потреба у вивченні іноземної мови зросла як в суспільстві, так і серед фахівців авіаційної галузі. У той період в світі з'явився новий напрямок у викладанні іноземних мов – Language for Specific Purposes (LSP). В СРСР він розвинувся в спеціалізовану або професійну іноземну мову. Відтоді поставала задача створення галузевих навчальних посібників, орієнтованих на викладання у вищій школі мов професійної діяльності, що було в руслі загальноосвітньої тенденції і широко віталося викладачами вищих технічних навчальних закладів.

Також вводився державний іспит з іноземної мови в усіх вищих неможливих навчальних закладах, а абітурієнти вищих технічних навчальних закладів повинні були здавати іноземну мову на вступних іспитах. 27 травня 1961 року Рада Міністрів СРСР прийняла постанову «Про поліпшення вивчення іноземних мов». Вперше визнавалося, що «знання іноземних мов фахівцями різних галузей науки, техніки і культури і широкими колами працюючих нашої країни набуває особливо важливого значення» [14].

Постанова давала об'єктивний аналіз стану справ в сфері викладання та вивчення іноземних мов в системі освіти країни: «В переважній більшості особи, які закінчують загальноосвітні середні школи, середні спеціальні і вищі навчальні заклади, іноземною мовою володіють слабо: незначний запас слів і формальне знання граматики не дозволяють їм перекладати іноземні тексти без словника. Особливо недостатні навички розмовного мовлення. В даному випадку постанова містила істотне протиріччя – «навички іноземної мови» не могли формуватися через відсутність контактів з носіями мови і рідкістю міжнародних обмінів, недоступних для більшості населення країни. Серйозні недоліки є в підготовці викладачів іноземної мови» [6].

У цьому плані, зокрема, пропонувалися наступні заходи:

– поліпшення програм з іноземних мов для шкіл і видання згідно з ними нових підручників із зверненням «особливої уваги на те, щоб зміст їх максимально сприяв виробленню в учнів навичок розмовної мови і перекладу іноземного тексту без словника»;

– видання книг та підручників іноземними мовами як для викладачів, так і для учнів;

– запровадження поділу класів і груп на підгрупи;

– введення у вечірніх (змінних) школах додаткових факультативних занять з іноземної мови по дві години на тиждень;

– заборона викладання іноземних мов учителями інших предметів, які слабо володіють іноземними мовами;

– відсторонення викладачів іноземних мов, які не мають достатньої підготовки, з подальшим направленням їх на курси підвищення кваліфікації або звільненням від роботи;

– розширення мережі стаціонарних і заочних курсів іноземних мов для дорослих, з прирівнюванням викладачів курсів іноземних мов щодо навчального навантаження, оплати праці, а також пільг, переваг та пенсійного забезпечення до вчителів середніх шкіл;

– з урахуванням побажань батьків і за їх рахунок, дозвіл організації груп для занять з іноземних мов в дитячих садках і в початкових класах загальноосвітніх шкіл;

– поліпшення підготовки вчителів іноземних мов для шкіл (удосконалення навчальних планів, програм і підручників для університетів і педагогічних вузів (факультетів), що здійснюють підготовку вчителів іноземних мов, організація педагогічної практики і практичних занять студентів з оволодіння мовою і т. п.);

– організація в університетах і в педагогічних інститутах підготовки вчителів загальноосвітніх дисциплін для роботи в школах з викладанням низки предметів іноземною мовою;

– дозвіл ректорам вищих навчальних закладів організувати курси для студентів, що бажають вдосконалити свою підготовку з іноземних мов;

– організація в провідних педінститутах і університетах іноземних мов дворічних вищих педагогічних курсів з підготовки висококваліфікованих викладачів іноземної мови для вищих навчальних закладів;

– відбір адаптованих зарубіжних художніх фільмів іноземними мовами для навчальних цілей;

– виготовлення звичайних і довгограючих грамплатівок і тонфільмів із записом уроків з іноземних мов відповідно до програм шкіл, технікумів і ВНЗ.

Для розвитку закладених в постанові установок в СРСР пройшли наукові конференції щодо вдосконалення методів викладання і вивчення іноземних мов. В

червні 1962 року у Воронежському державному університеті пройшла Всесоюзна конференція викладачів іноземних мов (340 учасників з 84 ВНЗ 49 міст СРСР). На конференції вчені з Воронежського державного університету представили новітні методичні принципи свідомо-практичного методу, з якого і почалася перебудова викладання іноземних мов [1, с. 80].

З початку 1960-х років вивчення/знання іноземної мови стає статусним, престижним. Володіння іноземними мовами зазначалося і схвалювалося у виробничих характеристиках.

В мовні школи виник конкурс. Випускник такої школи володів мовою на рівні *intermediate*, в той час як випускник «простої» середньої школи – *beginning* або *advanced*. Мовні школи мали хорошу методичну і матеріальну бази, використовувалися елементи інтенсивних підходів до навчання іноземним мовам.

У 1965–1970 роках, в ході вступних іспитів підтвердилися оцінки: «відмінно» – 50%, «добре» – 25%, «задовільно» – 25%. Отримані результати якості знань з іноземних мов, на думку автора, були забезпечені приведенням у відповідність змісту освіти і методів навчання в середній та вищій школах. Сучасні дослідження також показують зростання ефективності навчання іноземним мовам при дотриманні принципу наступності в системі «школа – ВНЗ» [5].

У 1950–1980-ті роки методики вивчення іноземних мов в СРСР ділилися на: традиційні, комунікативні, авторські (поєднують традиційні методи і комунікативні методики з елементами творчого осмислення мови).

У 1960–1980-і роки були запропоновані методи комунікативного, інтенсивного, діяльнісного та інших видів навчання. У 1970-ті роки затребуваним інтенсивним методом вивчення іноземної мови стала суггестопедія. Для вивчення іноземної мови тут надзвичайно важливі психологічне налаштування та емоційний стан учнів, а викладач повинен створювати атмосферу, яка знімає боязкість і страх помилок. Суггестопедія активно використовувала музику, рух, сценічну дію. В СРСР викладачі не мали спеціальної підготовки для проведення подібних занять, тому метод нерідко обертався профанацією.

Найбільш активно ідеї інтенсивного навчання іноземної мови в 1980-і роки розроблялися Г. О. Китайгородською. Метод активізації можливостей особистості і колективу Г. О. Китайгородської широко викладено в працях автора [2; 3; 4]. Слід

зазначити, що в повній мірі ці ідеї були реалізовані лише зі створенням в 1986 році Центру інтенсивного навчання іноземним мовам при Московському державному університеті.

Цікавий досвід організації вивчення іноземної мови на заочних відділеннях вищих навчальних закладів, де, як показують новітні дослідження, протягом усього періоду становлення вищої заочної освіти в СРСР вивчалися шляхи і засоби вдосконалення навчального процесу. Саме викладачі іноземної мови на заочних відділеннях, відчуючи крайню обмеженість в навчальних годинах, прагнули до інтенсифікації процесу навчання. Так, Е. В. Єршова і Н. А. Шелінгер на Ленінградській студії телебачення організували телевізійні курси з навчання читанню і перекладу німецької, а потім і англійської технічної літератури. Вони ж з 1963 року розробляли методику програмованого навчання із застосуванням машинного контролю знань студентів.

У той же час для сучасної вищої школи було створено величезну кількість навчально-методичних посібників традиційного типу з іноземних мов для студентів заочних відділень. У таких посібниках, як правило, були відсутні комунікативні завдання. Очевидно, студенти, які не мали відповідної базової підготовки з іноземної мови, навичок самостійної роботи, були нездатні автономно набути практичних навичок володіння іноземною мовою. Тому проблема створення для студентів заочного професійного навчання навчально-методичних посібників з іноземних мов, які забезпечують формування загальної комунікативної і професійної комунікативної компетенції при самостійному навчанні, залишалася актуальною.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Беручи до уваги вищевикладений матеріал, можна зробити висновок, що формування підходів та методів щодо вивчення іноземної мови у ХХ столітті, то був тривалий процес. Відповідно він дає змогу ґрунтовно його дослідити у сфері особливостей викладання та вивчення авіаційної англійської мови. Наразі професійно-орієнтоване навчання іноземних мов у закладах вищої технічної освіти, зокрема авіаційної, стало пріоритетним на сучасному етапі глобалізації та інтернаціоналізації освітнього процесу, знайшло своє відображення в державних документах. Знання мов є найважливішою складовою стандарту загальної та спеціалізованої освіти.

Таблиця 1

Основні методи вивчення іноземної мови в СРСР у XX столітті

Метод	Мета	Засоби	Переваги	Недоліки
Граматико-перекладний метод (все XX століття до 1970-х років)	Вивчення граматики, читання і розуміння текстів	Граматичні перекладацькі вправи	Послідовне логічне осмислення письмової мови	Відсутність мовленнєвої практики, без якої не засвоюється граMATика; студенти не володіють мовою.
Аудіолінгвальний (1970-ті роки)	Заучування найбільш використаних формул у типових мовленнєвих ситуаціях	Прослуховування типових діалогів, постійні вправи на механічну заміну у структурі речення, заучування протягом них фраз і граматичних структур	Велике співвідношення з реальною ситуацією спілкування; подається поняття про структуру речення мови, що вивчається	Немає зворотнього зв'язку, обмеженість формул спілкування; як результат – неможливість спілкуватися в реальній мовленнєвій ситуації
Суггестопедія (1970–1980-ті роки)	Занурення в атмосферу іншої мови, зняття психологічного бар'єру під час навчання	Декламація, пісні, сценічні дії іноземною мовою	Занурення в іноземну мову, вивчення її як розвага	Невисока кваліфікація викладачів, вимушене застосування традиційних методик
Комунікативний	Вміння спілкуватись іноземною мовою в реальних мовленнєвих ситуаціях, зняття мовного бар'єру	Нелінійні завдання, під час яких мова проявляється не як самоціль, а як засіб її досягнення	Гнучкість та природність вивчення; досягається найбільша ефективність	Невисока кваліфікація викладачів, вимушене застосування традиційних методик

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Ведель Г. Е. Соображения об истории отечественной методики обучения иностранным языкам / Г. Е. Ведель // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2003. – № 2. С. 65–83
2. Китайгородская Г. А. Интенсивное обучение. Теория и практика. / Г. А. Китайгородская. – М. : Рус. яз., 1992. – 280 с.
3. Китайгородская Г. А. Методика интенсивного обучения иностранному языку / Г. А. Китайгородская. – М. : Высш. шк., 1986. 103 с.
4. Китайгородская Г. А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. / Г. А. Китайгородская. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1986. 175 с.
5. Паршуткина Т. А. Преемственность в обучении иностранным языкам в средней и высшей школах России в 60-е годы XX века: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. – Елец, 2009. С. 16–17.
6. Об улучшении изучения иностранных языков. Постановление Совета министров СССР от 27 мая 1961 года // СП СССР. – 1961. – № 9. С. 73–74.
7. Мусихина О. Н. Развитие языковой подготовки инженерных кадров в советский и постсоветский периоды (на примере Краснодарского края и Республики Адыгея): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Ульяновск, 2011. 32 с.

REFERENCES

1. Vedel, G. E. (2003). *Soobrazheniya ob istorii otechestvennoy metodiki obucheniya inostrannym yazykam*. [Considerations on the history of the

domestic method of teaching foreign languages]. Voronezh.

2. Kitaygorodskaya, G. A. (1992). *Intensivnoye obuchenie. Teoriya i praktika*. [Intensive language training. Theory and practice]. Moscow.

3. Kitaygorodskaya, G. A. (1986). *Metodika intensivnogo obucheniya inostrannomu yazyku*. [The intensive method of foreign language training]. Moscow.

4. Kitaygorodskaya, G. A. (1986). *Metodicheskie osnovy intensivnogo obucheniya inostrannym yazykam*. [Methodological bases of intensive training in foreign languages]. Moscow.

5. Parshutkina, T. A. (2009). *Preemstvennost' v obuchenii inostrannym yazykam v sredney i vysshey shkolakh Rossii v 60-e gody XX veka: avtoref. dis. kand. ped. nauk: 13.00.01*. [Continuity in teaching foreign languages at secondary and higher schools of Russia in the 60s of the XX century. Author's abstract of diss. PhD in pedagogy]. Elets.

6. *Ob uluchshenii izucheniya inostrannykh yazykov. Postanovlenie Soveta ministrov SSSR ot 25 maya 1961 goda*. (1961). [Of improving foreign language learning. Council of Ministers of the USSR Decree]. Moscow.

7. Musikhina, O. N. *Razvitie yazykovoy podgotovki inzhenernykh kadrov v sovetskiy i postsovetskiy periody (na primere Krasnodarskogo kraya i Respubliki Adygeya): avtoref. dis. kand. ped. Nauk*. (2011). [Development of language training of engineers in the Soviet and post-Soviet periods (the example of the Krasnodar Territory and the Republic of Adygea). Author's abstract of diss. PhD in pedagogy]. Ulyanovsk.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НЕЧИПОРУК Яна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки

та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: історія та методика викладання авіаційної англійської мови у льотних навчальних закладах, формування спеціалізованих комунікативних навичок у авіаційних спеціалістів.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR
NECHPORUK Yana Serhiivna – Candidate

of Pedagogical Sciences, Doctoral student of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: methods of teaching the aviation English language in flight establishments, formation of specialized communication skills in aviation specialists.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2019 р.

УДК 378.14:004.

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-150-155

ПЕТРЕНКО Сергій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-6499>
 e-mail: s.petrenko@fizmatsspu.sumy.ua

ДЕГТЯРЬОВА Неля Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9590-4915>
 e-mail: degtyarevanv@fizmatsspu.sumy.ua

ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Розвиток суспільства на сучасному етапі супроводжується вимогою до його активної частини володіння навичками швидкого аналізу та опрацювання інформації. Ці процеси вимагають формування певних навичок стосовно володіння інформаційними технологіями у широких масах працюючої частини суспільства. Так як розвиток держави є неможливим без широкого впровадження в усі сфери життєдіяльності інформаційно-комунікаційних технологій.

У сучасному інформаційному суспільстві досить швидко відбувається «старіння» інформації. Нові технології та технологічні процеси витісняють старіші такими темпами, що людині не вистачає здобутих професійних знань, умінь та навичок на весь період продуктивного професійного життя. На узбіччі своєї професії досить часто опиняються спеціалісти, які вчасно, з певних причин, не змогли отримати нові, більш сучасні, більш ефективні професійні знання та навички. Ця проблема останнім часом молодшає. У значній кількості випадків некомфортно почувають себе в професійній діяльності люди не багатьох старші за 40 років.

Досить гостро ця проблема відчувається і у професійній діяльності викладачів

закладів вищої освіти. Ця робота, яка вимагає постійного контакту з молодим поколінням, яке по всяк час користується гаджетами, мережевими сервісами та доступними програмними засобами. Викладачам старшого покоління не вистачає, як це не парадоксально, методичного досвіду. А саме методичних навичок використання сучасних технологічних досягнень у викладацькій діяльності. Ментальний і технологічний розрив не дозволяє у повній мірі передати свій колосальний життєвий і професійний досвід, реалізувати набуті теоретичні знання та практичні вміння. Надзвичайно стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій впливає на зростання ролі останніх в інформаційному суспільстві і застосування інформаційних технологій у професійній діяльності викладачів закладів вищої освіти є нагальною проблемою.

Ці обставини вимагають проводити регулярне навчання викладачів закладів вищої освіти всіх спеціальностей з метою формування у них елементів ІКТ-компетентності, що в свою чергу дозволить підвищити ефективність викладацької роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз проблем пов'язаних з підвищенням компетентності фахівця в області застосування засобів інформаційно-

комунікаційних технологій та формування складових цієї компетентності відображено у наукових працях дослідників: В. Бикова, А. Гуржій, М. Жалдака, Н. Морзе, О. Овчарук, В. Петрук, Л. Петухової, Л. Чернікової та ін.

Аналіз наукових досліджень стосовно визначення компетентностей застосування та володіння інформаційно-комунікаційними технологіями дозволив виявити декілька дуже близьких за змістом понять.

У системі освіти США використовують терміни: цифрова грамотність (digital literacy), технологічна грамотність (technology literacy), інформаційна та технологічна грамотність (information and technology literacy). Ці терміни тлумачаться як здатність людини, працюючи незалежно або колективно, використовувати інструменти, ресурси, процеси і системи відповідально, щоб отримати доступ і оцінити інформацію на будь-якому носії, і використовувати цю інформацію для вирішення проблеми, прийняття обґрунтованих рішень, отримання нових знань і створення нових продуктів або систем.

Науковий співробітник Європейської Комісії А. Фераррі (Anusca Ferrari) використовує термін цифрова компетентність (digital competence) і трактує його як здатність критично, творчо та впевнено використовувати ІКТ для досягнення своїх цілей, пов'язаних з роботою, працевлаштуванням, навчанням, дозволяям, включаючи участь у житті суспільства.

Аргентинський дослідник Х. Романі (Cristobal Romani) користується терміном е-компетентності (e-competencies), які визначаються як набір здібностей, навичок і вмінь, щоб використовувати потенційні і здобути знання, посилювати їх використанням цифрових технологій і мати стратегію використання інформації.

М. Жалдак використовує поняття соціально-інформатичних або інформатичних компетентностей і вважає, що сформованість таких компетентностей характеризується набуттям наступних якостей: здатність орієнтуватися в інформаційному просторі; вміння здійснювати пошук, опрацювання, систематизацію, зберігання, подачу, передачу різноманітних відомостей з використанням засобів сучасних ІКТ; вміння застосувати інформаційно-комунікаційні технології у самонавчанні та повсякденному житті; здійснювати оцінку процесу та досягнення результатів технологічної діяльності; розуміння методологічних аспектів та

технологічних обмежень використання ІКТ для розв'язування індивідуальних та суспільно значущих задач тощо [3, с. 46].

У Концепції нової української школи використовується категорія інформаційно-цифрова компетентність, яка передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією в професійній діяльності, в публічному просторі та приватному спілкуванні [11].

Ґрунтовний, системний і багаторівневий аналіз ІКТ-компетентності вчителя проведено інтернаціональною групою фахівців під патронатом ЮНЕСКО (UNESCO's ICT Competency Framework for Teachers). Керівною ідеєю документів є положення про те, що володіння викладачем відповідними компетентностями стимулює успішну роботу в інформаційно-насиченому освітньому середовищі.

Практика показує, що увага дослідників усього світу зосереджена на визначенні змісту, компонентів та шляхів формування компетентностей в галузі інформаційно-комунікаційних технологій. Отже, важливе місце відводиться проблемі запровадження елементів ІКТ в освітній процес, але недостатньо уваги дослідників приділяється формуванню ІКТ-компетентності викладачів вищої школи у післядипломній освіті. Соціальний запит суспільства, що стосується підготовки педагогічних працівників для роботи у новому інформаційному суспільстві, та реальний стан їхньої підготовки багато в чому не відповідає сучасним вимогам.

Мета статті – провести уточнення і теоретичний аналіз проблем формування ІКТ-компетентності у викладачів закладів вищої освіти, а також проаналізувати ефективні шляхи подолання зазначеної проблеми.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз приведених визначень з питань компетентностей застосування та володіння інформаційно-комунікаційними технологіями дозволяє зробити висновок про те, що вони передбачають теоретичні знання та практичні вміння і навички орієнтуватися в інформаційному просторі; опрацювати, зберігати, передавати та представляти інформацію, створювати нові інформаційні продукти за допомогою новітніх технологій; застосовувати ІКТ для підвищення професійної майстерності та у повсякденному житті тощо. Отже, ІКТ-компетентність – це інтегративна якість особистості, яка характеризується здатністю

свідомо й ефективно використовувати інформаційні й комунікаційні технології та ресурси для здійснення інформаційної діяльності (пошук інформації, її аналіз і систематизація, подання у зрозумілому для споживачів вигляді, а також її створення і поширення у доступній індивідуальній формі) під час вирішення всіх поставлених завдань в обраній професійній сфері діяльності, маючи постійну свідому необхідність отримувати нові знання, новий досвід і удосконалювати практичні вміння і навички.

Характеристика рівнів сформованості ІКТ-компетентності викладача представлена у методичних рекомендаціях стандартизації інформаційно-комунікаційних компетентностей в системі освіти України, які розроблені Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. Для формулювання ІКТ-компетентності викладача пропонується використовувати шість рівнів (початковий, мінімально-базовий, базовий, підвищений (поглиблений), дослідницький, експертний) та визначає для кожного з них когнітивний, операційний та рефлексивний компоненти).

Автори рекомендацій вважають, що для визначення рівня сформованості ІКТ-компетентності слід використати підхід розроблений Міжнародним товариством для технологій в освіті ISTE (International Society for Technology in Education), яке є провідною організацією у США, що підтримує інновації в освіті, а саме:

початковий – рівень ІКТ-компетентності викладача, який розуміє важливість та необхідність інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку освіти;

мінімальний базовий – рівень ІКТ-компетентності викладача, який вміє користуватися готовими програмними продуктами у власній діяльності;

базовий – рівень ІКТ-компетентності викладача, який знає і вміє використовувати основні поняття ІКТ;

поглиблений – рівень ІКТ-компетентності викладача, який вільно оперує знаннями з ІКТ у професійній діяльності;

дослідницький – рівень ІКТ-компетентності викладача, який дозволяє йому вільно оперувати знаннями з ІКТ, Інтернет-ресурсами і використовувати їх у дослідницькій, проектній діяльності;

рівень експерта – такий рівень ІКТ-компетентності викладача, який дозволяє йому вільно оперувати знаннями з ІКТ, Інтернет-ресурсами, оцінювати інноваційний розвиток ІКТ і виступати як експерт з питань

впровадження ІКТ у навчально-виховний процес.

Спираючись на досягнення українських і світових науковців у Сумському державному педагогічному університеті організовано курси підвищення кваліфікації «Упровадження інформаційних технологій у освітній процес» для викладачів закладів вищої освіти. Ці курси покликані сприяти вирішенню проблеми впровадження ІКТ у освітній процес університету, підвищити його ефективність, інформативність, практичність і доступність.

Робота на курсах виявила, що підвищення кваліфікації викладачів у сфері володіння засобами ІКТ має декілька методичних аспектів, які необхідно враховувати при роботі з такою категорією слухачів:

– люди старшого покоління погано сприймають інформацію (особливо текстову) з екрану монітора, що вимагає наявності друкованих методичних матеріалів;

– люди старшого покоління витрачають значно більше часу на освоєння нових технологій і швидше втрачають уже здобуті навички при відсутності регулярної практики, що вимагає повторів демонстрацій прийомів роботи з технічними засобами та прикладними програмами;

– невпевнені при роботі з технічними засобами, мають боязнь зробити невірні дії, що передбачає закріплення індивідуальних навичок роботи технічними засобами;

– у багатьох випадках потребують індивідуального навчання, що знижує ефективність самостійної роботи і вимагає постійної присутності помічника-консультанта;

– навчання проводять викладачі молодші за віком і це створює певний дискомфорт у слухачів.

На виділені аспекти впливають і вікові особливості слухачів і те, що вони є вихованцями зовсім інших, докомп'ютерних методик навчання. І для роботи викладача вони освоювали інші методи навчання. Усе вище зазначене безпосередньо впливає на зміст і методику підготовки викладачів університетів, що мають здатність застосувати ІКТ для розв'язання задач і проблем у своїй професійній діяльності та повсякденному житті.

Підвищення кваліфікації розраховано на 90 годин навчального часу. З яких 60 годин аудиторної (20 год. – теоретичні заняття, 40 год. – практичні) роботи і 30 годин самостійної.

Мета курсів: сформувати у слухачів

здатність розв’язувати професійні задачі і проблеми через впровадження в освітній процес інформаційних технологій.

Програма курсів представлена у таблиці 1.

За результатами курсів слухачі повинні представити наступні роботи:

1. Інтерактивний конспект лекцій з дисципліни у форматі PDF.

2. Комплекс презентацій для супроводу лекцій з дисципліни.

3. Комп’ютерні тести з дисципліни у спеціалізованому програмному середовищі MyTest.

4. Створити профіль у репозитарії наукової бібліотеки і внести до нього декілька своїх наукових праць.

5. Створити профіль у наукометричній базі Google-Академія і внести до нього декілька своїх наукових праць.

6. Створити проєкт власного блогу.

7. Зареєструватися та розмістити навчальні матеріали з дисципліни в середовище освітнього контенту Moodle.

З 2014 року навчання на курсах пройшли навчання 82 викладачі Сумського державного педагогічного університету імені

А. С. Макаренка, Сумського національного аграрного університету і Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. У вересні 2018 року було проведено анонімне анкетування колишніх слухачів курсів підвищення кваліфікації. У анкетуванні було задіяно 68 викладачів з усіх навчальних закладів. Анкетування виявило, що після навчання: 13% викладачів в практичній роботі стали використовувати середовище освітнього контенту Moodle; 74% викладачів регулярно використовують методи комп’ютерного тестування; 88% – готують мультимедійні презентації до лекцій, семінарів, виступів на засіданнях кафедр тощо, 97% – вносять наукові доробки до репозитарію наукової бібліотеки університету та наукометричної бази Google-Академія; 9% – в роботі використовують авторські блоги; 16% – стали користуватися хмарними сховищами даних; 44% – відповіли, що підготовка до занять стала займати менше часу; 22% – більше часу; 91% – що затрачають менше часу для пошуку необхідної інформації у мережі Інтернет; 94% – вважають, що курси дозволили урізноманітнити методи подачі і закріплення навчального матеріалу.

Таблиця 1

**Програма курсів підвищення кваліфікації
«Упровадження інформаційних технологій у освітній процес»**

Зміст навчального матеріалу	Очікувані результати навчально-пізнавальної діяльності
Застосування технологій обробки даних для створення освітніх матеріалів	
<p>Тема 1. Набір, форматування, редагування, рецензування та збереження текстових документів. Структурування текстового документу. Створення списків літератури, ілюстрацій та предметних покажчиків.</p>	<p>Когнітивна компонента. Знає особливості набору спеціальних символів, формул, списків літератури, ілюстрацій, предметних покажчиків та створення гіперпосилань, поняття форматування, редагування, рецензування документа, про особливості структурованого документа. Операційна компонента. Уміє формувати, редагувати, рецензувати текст, додавати в текст формули, схеми, таблиці, ілюстрації, структурувати текст, створювати автоматизований зміст документа, встановлювати колонтитули, створювати гіперпосилання, використовувати буфер обміну, зберігати текст у різних форматах. Рефлексивна компонента Розуміє й обґрунтовує необхідність дотримання вимог до стильового оформлення й структурування текстового документа</p>
<p>Тема 2. Створення дидактичних презентацій. Методичні особливості дидактичних презентацій.</p>	<p>Когнітивна компонента Знає поняття та етапи створення презентації, рекомендації до її оформлення, типи слайдів, принципи естетичного оформлення слайдів. Операційна компонента Уміє створювати лінійні та розгалуженні презентації, додавати до презентації елементи анімації, фрагменти аудіо та відео, оформляти презентацію згідно до методичних рекомендацій, налаштовувати показ презентацій. Рефлексивна компонента Оцінює якість презентації та дотримання вимог до її оформлення.</p>

<p>Тема 3. Використання MS Excel для аналізу даних. Типи даних. Формули. Вбудовані функції. Побудова діаграм і графіків.</p>	<p>Когнітивна компонента Знає поняття табличного процесора, електронної таблиці, даних, формули, логічних, математичних та статистичних функцій, автозаповнення, етапи побудови діаграм та графіків</p> <p>Операційна компонента Уміє форматувати і редагувати дані основних типів, користуватися автозаповненням, застосовувати формули, використовувати вбудовані логічні, математичні та статистичні функції, будувати діаграми і графіки.</p> <p>Рефлексивна компонента Усвідомлює перспективність застосування табличного процесора для статистичного аналізу результатів педагогічних експериментів.</p>
<p><i>Застосування Інтернет-технологій в освітньому процесі</i></p>	
<p>Тема 4. Бібліотечний репозитарій. Google-Академія. Сервіси Google</p>	<p>Когнітивна компонента Знає призначення бібліотечного репозитарію та наукометричної бази Google-Академія, вимоги до реєстрації та внесення праць до ресурсів, можливості інших сервісів Google.</p> <p>Операційна компонента Уміє реєструватися в бібліотечному репозитарію університету та наукометричній базі Google-Академія, вносити праці до бази ресурсів, користуватися Google-дискон, YouTube та іншими сервісами</p> <p>Рефлексивна компонента Усвідомлює перспективність використання мережевих ресурсів та бібліотечного репозитарію .</p>
<p>Тема 5. Створення навчальних блогів.</p>	<p>Когнітивна компонента Знає можливості сервісу Blogger, методичні рекомендації по створенню освітнього блогу.</p> <p>Операційна компонента Уміє використовувати сервіс Blogger, створювати і редагувати освітній блог.</p> <p>Рефлексивна компонента Усвідомлює перспективність педагогічної діяльності з застосуванням власного блогу.</p>
<p><i>Створення електронних навчально-методичних комплексів</i></p>	
<p>Тема 6. Створення дидактичних тестів</p>	<p>Когнітивна компонента Знає можливості середовища для створення комп'ютерних тестів, типи тестових завдань.</p> <p>Операційна компонента Уміє створювати тестові завдання різних типів, запускати та налаштовувати мережеве комп'ютерне тестування, аналізувати результати комп'ютерних тестів.</p> <p>Рефлексивна компонента Усвідомлює доцільність та ефективність комп'ютерного тестування навчальних досягнень.</p>
<p>Тема 7. Середовище дистанційного навчання MOODLE</p>	<p>Когнітивна компонента Знає можливості середовища дистанційного навчання Moodle, методичні рекомендації до структури дистанційного навчального методичного комплексу.</p> <p>Операційна компонента Уміє створювати дистанційний навчальний методичний комплекс, організувати освітню роботу з використанням середовища дистанційного навчання Moodle</p> <p>Рефлексивна компонента Усвідомлює ефективність та мобільність електронного навчально-методичного комплексу.</p>

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Педагогічна практика з формування ІКТ-компетентності викладачів дозволяє зробити висновки:

1. Формування ІКТ-компетентності викладачів сприяє підвищенню ефективності освітньої діяльності.
2. Перехід до дистанційних і змішаних форм навчання дозволяє індивідуалізувати освітній процес.
- 3 Формування ІКТ-компетентності викладачів сприяє формуванню інформаційно-освітнього середовища в університеті, зміни підходів до освітнього процесу.
4. Формування ІКТ-компетентності викладачів сприяє зміні методики і технології освітнього процесу.
5. Різний рівень ІКТ-компетентності викладачів потребує індивідуального підходу

в процесі післядипломної освіти.

Перспективи подальшої наукової роботи спрямовані на поглиблення досліджень в області формування ІКТ-компетентності викладачів різних вікових категорій та майбутніх учителів, а також вивчення можливостей розширення спектру використання ІКТ в освітньому процесі.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Биков В. Ю., Лапінський В. В., Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. № 2, 2012. С. 3–6.
2. Гуржій А. М., Овчарук О. В. Дискусійні аспекти інформаційно-комунікаційної компетентності: міжнародні підходи та українські перспективи. *Інформаційні технології в освіті*. Вип. 15, 2013. С. 38–43.

3. Жалдак М. І., Рамський Ю. С., Рафальська М. В. Формування системи інформатичних компетентностей майбутніх учителів інформатики у процесі навчання в педагогічному університеті. *Вища школа*. №10. 2009. С. 44–52

4. Морзе Н. В., Кочарян А. Б. Модель стандарту ІКТ-компетентності викладачів університету в контексті підвищення якості освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. т. 43, Вип. 5, С. 27–39, 2014. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/6198>

5. Петрук В. А. Формування базового рівня професійної компетентності у майбутніх фахівців технічних спеціальностей засобами інтерактивних технологій, монографія, Вінниця, ВНТУ. 2011. 285 с.

REFERENCES

1. Bykov, V. Yu., Lapinskyj, V. V. (2012). *Metodychni ta metodychni osnovy stvorenyya ta vykorystannya elektronnykh navchal'nykh posibnykiv*. [Methodological and methodical foundations for the creation and use of electronic teaching aids].

2. Gurzhij, A. M., Ovcharuk, O. V. (2013). *Dyskusiyini aspekty informatsiyno-komunikatsiynoyi kompetentsiyi: mizhnarodni pidkhody ta perspektvyv Ukrainy*. [Discussion aspects of information and communication competence: international approaches and Ukrainian perspectives].

3. Zhaldak, M. I., Ramskyj, Yu. S., Rafalska, M. V. (2009). *Formuvannya systemy informatsiynykh kompetentnostey maybutnikh vykladachiv informatyky v protsesi navchannya v pedahohichnomu universyteti*. [Formation of the system of informative competences of future teachers of informatics in the process of studying at a pedagogical university].

4. Morze, N. V., Kocharyan, A. B. (2014). *Model' standartu IKT-kompetentnosti vykladachiv universytetu v konteksti pidvyshchennya yakosti osvity*.

[Model of the standard of ICT competence of university teachers in the context of improving the quality of education].

5. Petruk, V. A. (2011). *Formuvannya bazovoho rivnya profesiyanoi kompetentnosti maybutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsial'nostey za dopomohoyu*. [Formation of the basic level of professional competence of future specialists of technical specialties by means of interactive technologies].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

ПЕТРЕНКО Сергій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: формування ІКТ-компетентності учителів.

ДЕГТЯРЬОВА Неля Валентинівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інформатики, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

Наукові інтереси: методика навчання інформатики.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

PETRENKO Sergii Ivanovich – Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Profesor of the Chair of Informatics Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Circle of research interests: The formation of the ICT competence of teachers.

DEHTIARIOVA Nelia Valentynivna – Doctor of Sciences (Pedagogy), Associate Profesor of the Chair of Informatics Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko.

Circle of research interests: methodology of educating of informatics.

Стаття надійшла до редакції 15.12.2019 р.

УДК 371.032:78

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-155-160

СВЕЩИНСЬКА Наталя Василівна –

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1290-136X>

e-mail: pednauk@gmail.com

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У новий час відкриттів і змін в науці, культурі, економічних стосунках ставлять перед

педагогікою усе більш масштабні цілі. Головне протиріччя, головна проблема сучасної педагогіки – конфлікт між ліберальною (заниженою з точки зору

суспільства) системою цінностей і зростаючими вимогами до рівня педагогічних стосунків і вченості. З одного боку, навчання перестає встигати за прогресом, з іншої (що ще істотніше) – ліберальні цінності вступають в протиріччя з вимогами прогресу.

Зміни в житті сучасного суспільства України спричинили ряд проблем, що торкнулися молоді в цілому і студентської зокрема: криза системи освіти і виховання; криза традиційних інститутів соціалізації і механізмів соціально-культурної спадкоємності, що значно ускладнює процес адаптації молодого покоління в сучасних умовах; пошук соціально прийнятних і оптимальних форм самореалізації особи. Ці проблеми нерозривно пов'язані з проблемами виховання, соціальною адаптацією і, як наслідок, формуванням ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проведений науковий пошук педагогічних праць М. Г. Казакіної, Л. Г. Коваль, В. С. Мухіної, Г. М. Падалки, О. П. Рудницької, досліджень Б. Асафєва, О. Лосєва, музикознавчих праць М. Лобанової, В. Медушевського, Є. Назайкінського, А. Соколова, В. Холопової та інших розкриває різні аспекти осмислення естетичних та аксіологічних питань, пов'язаних із особистісно-ціннісним світобаченням особистості.

Мети статті – визначення критеріїв сформованості ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки в інструментальному класі.

Виклад основного матеріалу дослідження. У педагогіці поняття «ціннісні орієнтації» почало активно використовуватися лише з 70-х років ХХ століття. Аналіз наукових праць В. Анненкова, О. Асмолова, І. Бежа, В. Бугенка, З. Васильєвої, І. Зяюна, М. Казакіної, Л. Коваль, І. Нужиної, В. Мухіної, Г. Падалки, В. Радула, О. Рудницької та інших дослідників надає можливість виявити декілька важливих аспектів, що характеризують сутність ціннісних орієнтацій. По-перше, вони становлять взаємозв'язок інтересів, потреб, здібностей, смаків, установок особи, а, по-друге, є відбиттям певного виду ціннісно-орієнтаційної діяльності, котра зумовлена рівнем розвитку естетичних ставлень і переваг людини в широкій сфері матеріальної і духовної культури. Тому цілеспрямована ціннісна регуляція при вихованні вимагає проникнення у сутність особи, структуру й динаміку її мотивацій, потреб, смаків і

установок, у сферу створення й відбору цінностей.

«Вивчення ціннісних орієнтацій людини підтверджує важливість цього нетрадиційного для педагогіки особистісного утворення у структурі особи», – пише М. Г. Казакіна і далі зазначає, «... що в змісті ціннісних орієнтацій відображений широкий спектр об'єктивних суспільно-моральних цінностей, які за допомогою цього механізму «проростають у самооцінку» й оцінку оточуючих, виступають регулятором-орієнтиром загальної лінії поведінки. У такій регуляції і проявляється дійовий характер ціннісних орієнтацій особи» [4, 66]. Від того, наскільки активно буде засвоєна особистістю система цінностей, наскільки ця система буде відповідати цінностям суспільства в цілому, залежить і рівень розвитку індивідуальних орієнтацій людини, міра її адекватного ставлення до загальнолюдських цінностей.

Ціннісні орієнтації утворюються на основі системи цінностей особи і є найважливішим елементом у структурі особистості. У них відображається вибіркоче, суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних явищ або предметів. Значущість окремої особи залежить від того, як вона засвоює і реалізує досягнення практики суспільства і проявляє в ній свої індивідуальні здібності.

У сучасній педагогічній літературі нерідко зазначається, що коли історичний процес зумовлюється об'єктивними законами суспільного розвитку, то діяльність суб'єкта, реалізація ним своїх сутнісних сил детермінується життєвими сенсами, цінностями, котрі орієнтують молоду людину на певне ставлення до світу, культури, мистецтва. «Вивчення ціннісних орієнтацій людини підтверджує важливість цього нетрадиційного для педагогіки особистісного утворення у структурі особи» [4, с. 66], – підкреслює М. Казакіна.

Потреба докорінного реформування освіти сьогодні часто пов'язується з ідеєю відродження принципу пріоритету духових цінностей над матеріально-економічними. Це вимагає, щоб у кожному з наявних педагогічних учень система цінностей і проблема їх формування були спеціально досліджені. Причина, яка гальмує формування правильних ціннісних орієнтацій, полягає в тому, що все вагомішу роль у сучасному житті почали відігравати не вищі духовні цінності людства, а задоволення тільки примітивних потреб на рівні «псевдоцінностей». І тому за важливу умову формування ціннісних орієнтацій особи,

втіленої у формах соціально-педагогічної практики, виступає ціннісно-зорієнтований, діяльнісний, особистісний підхід до виховання молоді.

Специфіка виховного аспекту ціннісної регуляції полягає і в тому, що тільки визначена в результаті оцінки цінність, яка усвідомлюється і переживається, виконує «ціннісну функцію – функцію орієнтуру у формуванні людиною рішення про ту чи іншу поведінку» підкреслює Б. Додонов у праці «У світі емоцій» [2]. У дослідженні вищих почуттів і соціальної активності людини найважливішу роль у процесі формування почуттів через осмислення й засвоєння певних цінностей «відіграє їх глибоке теоретичне усвідомлення і пропаганда, яка досягає очікуваної мети лише за умов, коли буде впливати не тільки на розум, але й на серця людей, коли опиниться у найтіснішому зв'язку з життєвим досвідом, з їх практичною діяльністю» [2].

Не менш важливим є питання структури ціннісних орієнтацій. Цінності включають в себе когнітивний і емоційний компонент, знання та оцінку. Ці компоненти мають протилежні логічні властивості. У знаннях людина усвідомлює предметну вираженість явища, в оцінці з'ясовує, чи відповідає це предмету її потребам. Оцінювання явища або предмета має зворотне щодо пізнання спрямування на оцінювача. Тому ціннісний рівень свідомості має потужний духовний потенціал самоудосконалення особистості, її самоствердження. Цінність констатується для свідомості індивіда в акті оцінки, є підсумком оцінювання, з'ясування значимості явища. Цінність і оцінка становлять єдиний комплекс: цінність – це характеристика оцінюваного, а оцінка – процес встановлення наявності чи відсутності цінності.

Будь-який витвір людської діяльності реалізує ціннісний аспект, але цінним він стає лише тоді, коли задовольняє певну потребу. Зацікавленість у певних потребах є неодмінною умовою оцінки. Відсутність потреби робить неможливою оцінку. Таким чином, оцінка поєднує потенційну цінність явища або предмета з потребами й інтересами суб'єкта. Оцінка передбачає існування підстави або критерію, згідно з яким відбувається оцінювання. Такою підставою служить потреба щодо якої визначається цінність предмета або норматив, норма, що порівнює предмет з ustalеним взірцем. Отже, акт оцінки передбачає порівняння двох реальностей – духовної і матеріальної.

Відомий музикознавець В. Цуккерман розміщує компоненти ціннісних орієнтацій в

такій послідовності: «потреба – інтерес – установка – акт сприйняття – оцінка – художній смак» [5, с. 21]. В. Ядов аналізував їх вияв трьома рівнями – емоційним, когнітивним й поведінковим [6, с. 89–105]. В. Анненков, Т. Брайченко, В. Дряпіка, О. Здравомислов, В. Мухіна пропонують розглядати особистісні орієнтації, що складаються з наступних компонентів: «потреби, ідеали, установки, інтереси і смаки» [1, с. 24–36; 3, с. 339]. Спираючись на наведені вище положення, можна розглядати структурну схему ціннісних орієнтацій у вигляді таких парних компонентів: почуття та інтереси – потреби й ідеали людини; акти сприйняття й оцінки – здатності особи до їх засвоєння.

Формування ціннісних орієнтацій залежить від рівня художньо-естетичних знань, сформованості почуттєвої сфери й рівня образного мислення, інтелектуальних здібностей, навичок сприйняття, оцінки, вибору, вміння спілкуватися з високохудожніми творами музичного мистецтва та творчого підходу до музичної діяльності.

Навчаючись у вузі, студентська молодь проходить через два умовні етапи соціалізації. І якщо на першому етапі відбувається залучення студентів до певних цінностей, які наділяють молодь рисами соціальної однорідності, то другий засвідчує готовність студентства до виконання визначеної йому соціальної функції в суспільстві. Це дає студентській молоді можливість більш критично оцінювати свої професійні можливості, зокрема і в сфері музичного мистецтва. Як відомо, музика – це вид мистецтва, що знаходить тісні контакти із сферою чуттєвої культури й емоційним досвідом молоді. Але характер засвоєння музичних цінностей залежить не лише від чуттєвих переживань, а й від рівня сформованості соціального досвіду молодих людей. І чим ширший і багатший цей досвід, тим усвідомленіші пізнавальні потреби, інтереси, тим має бути вищим рівень орієнтацій студентства у справжніх цінностях музичного мистецтва.

Проблема формування ціннісних орієнтацій набуває особливого значення у підготовці майбутніх учителів музики, чия особиста система художніх цінностей та вміння формувати її у майбутніх вихованців багато в чому зумовлює рівень розвитку підрастаючого покоління. Ці питання знайшли широке відображення у сучасній педагогічній літературі, в працях Б. Асаф'єва, О. Апраксіної, Т. Беркман, В. Дряпіки,

Л. Коваль, Г. Падалки, О. Рудницької, Г. Шевченко, Т. Цвєлих, В. Шацької та інших, численних публікаціях, в яких підкреслюється, що визначальним принципом навчання на музично-педагогічних та мистецьких факультетах є підготовка всебічно освічених, кваліфікованих музикантів-просвітителів з розвинутими художніми орієнтаціями, готовими до виконання почесної ролі носіїв і пропагандистів музичного мистецтва. У зв'язку з цим одним із найважливіших критеріїв фахових якостей майбутнього вчителя і наставника молоді має бути вміння правильно орієнтуватись і чітко визначити цінність музичної інформації, аргументовано пояснювати своє ставлення до неї.

Орієнтації на цінності проявляються у вибіркового ставленні студентської молоді до того чи іншого виду музичної діяльності, що залежить від обсягу засвоєння художньо-естетичних знань, сформованості почуттєвої сфери, музичних умінь та навичок і виявляються в потребах, інтересах і оцінках. Ціннісні орієнтації на пізнавальну, оціночну, комунікативну, перетворюючу і творчу діяльність характеризуються за рівнем насиченості (слабко, яскраво), за взаємозв'язком пізнавальних компонентів (потреб та інтересів, почуттів та емоційних переживань, сприйняття й оцінки), за рівнем прояву (низький – високий тощо). Водночас, щоб кваліфіковано керувати цим складним процесом, необхідно виходити із сучасного стану орієнтацій студентів на цінності сучасного фортепіанного мистецтва.

Для діагностики стану сформованості ціннісних орієнтацій визначені критерії, узгоджені з компонентною структурою досліджуваного феномену (мотиваційний, когнітивно-аналітичний та ціннісно-орієнтаційний компоненти). Такими критеріями виступають: емоційно-інтелектуальний, інтелектуально-діяльний і діяльно-творчий. Розглянемо означені критерії детальніше.

Під емоційно-інтелектуальним критерієм розуміють різноманітні установки особистості, що зумовлюють процес засвоєння музичних творів. Емоційне переживання відображає предметні цінності у їх відношенні до потреб у цілісному розвитку індивідуальності, а отже, емоційна сприйнятливість є однією з необхідних передумов повноцінного споживання музики, що виховується і розвивається її засобами. Завдяки особистісній зацікавленості і зорієнтованості емоційні почуття відображають не будь-які музичні твори, а

тільки ті з них, що включені у коло інтересів людини. Інтерес є важливим чинником для особистості і визначається як об'єктивно зумовлений мотив діяльності особи, спрямований на задоволення певних потреб. Водночас, музично-ціннісний інтерес пов'язаний з прагненням глибше проникнути в сутність предмета, досягнути всю складність закладеної в ньому ціннісної інформації. Поєднання емоційно-чуттєвої та інтелектуальної сфер має вирішальне значення, що й зумовило обрання цього критерію діагностування сформованості ціннісних орієнтацій. Показниками цього критерію виступають: інтерес до музичного мистецтва; наявність певних уявлень і знань оцінити ідейно-образний зміст музичного твору; власні уподобання у сфері музичного мистецтва.

Розгляд інтелектуально-діяльного критерію зумовлюється особливістю сприйняття творів музичного мистецтва. Це вимагає вирішення багатьох завдань, пов'язаних з вивченням музичного мистецтва, усвідомленням виражальних можливостей різноманітних елементів музичної мови, відзначається наявністю теоретичних знань, власних асоціативних зв'язків і, на цьому ґрунті, заглибленням у художній зміст твору. Відомо, що система знань студента є результатом навчання і має три рівні: загальнотеоретичний (знання, які виходять за рамки конкретного предмета вивчення і дають можливість розширити й поглибити предметні знання); конкретно теоретичний (знання з конкретного предмета); практичний (змістом якого є знання щодо способів і механізмів дій у різних видах діяльності). Використання теоретичних знань визначає придатність до оцінно-вбіркової діяльності та забезпечує самореалізацію особистості у ній. Ця характеристика сформованості ціннісних орієнтацій виявляється у вибіркового ставленні студента до музичних творів, що вивчаються, і залежать від рівня засвоєння студентом соціального досвіду і прийнятої в суспільстві системи цінностей. Особистісний аспект ціннісних уявлень, що проєктуються в оцінні судження, виявляється в умінні свідомо обробляти музичну інформацію і здатності до оцінки. Оцінна діяльність студента спрямована не лише на засвоєння та усвідомлення об'єктивно-змістовної сторони об'єкта чи предмета, а й на оцінювання його властивостей, задоволення власних потреб та інтересів у реалізації цієї діяльності. В результаті оцінної діяльності відбувається формування ціннісних орієнтацій. Цей

критерій характеризується такими показниками: ставлення і частота залучення до музичного мистецтва; вміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цінність музичної композиції; здатність до цілісного сприйняття музичних творів різних стилевих напрямків.

Враховуючи творчу природу музичного мистецтва, наступним критерієм є діяльно-творчий, що визначає наявність творчого підходу до вибору музичних творів різних жанрів і стилевих напрямків. Майбутній вчитель музики, заглиблюючись у художній зміст твору, переосмислює авторську інформацію і трансформує її згідно власного розуміння. Створення або відтворення музичних цінностей включає в себе музичну творчість і вільний вибір цінностей, що сприяє не тільки професійному, а й загальнокультурному розвитку особистості. Забезпечити ефективність процесу формування ціннісних орієнтацій може лише творчість як процес, необхідними рисами якого виступають свобода вибору і самовираження особи. Можливість самостійно оперувати знаннями, вміннями і навичками у практичній діяльності розкриває ступінь художньо-творчої активності особистості. Завдання розвитку художньо-творчого, аксіологічного мислення студентів, активізації їхніх самостійних творчих пошуків визначили показники цього критерію: наявність творчого підходу до вибору музично-художніх цінностей; можливість самостійно оперувати знаннями, вміннями і навичками у музично-практичній діяльності; наявність пізнавальної потреби.

Виділені критерії і показники дають можливість діагностувати процес формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, рівень сформованості ціннісних орієнтацій, які розглядаються як об'єднані в єдиний комплекс пізнавальні потреби, інтереси та емоційні переживання майбутніх учителів.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Ціннісні орієнтації формуються переважно на інертному сприйнятті тих чи інших композицій, спираючись на вказівки педагогів, які пояснюють образно-змістовну побудову музичного твору, надають йому програму або зміст. Таким чином, коло музичної інформації досить обмежене і самостійно практично не розширюється. Постає необхідність формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики, використовуючи інтонаційно-стильові, жанрово-стильові та асоціативні аналоги з

іншими видами мистецтв.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Брайченко Т. Ф. Содержание и структура ценностных ориентаций студентов пединститута в музыкальном искусстве // Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. – Кировоград: КГПИ, 1994. с. 24–36.
2. Додонов В. И. В мире эмоций. К. : Политиздат Украины, 1987. 140 с.
3. Дряпика В. И. Социально-педагогичні основи формування орієнтації студентської молоді на цінності музичної культури. – Дис... док-ра пед.наук. – К., 1997. 400 с.
4. Казакина М. Г. Старшеклассники и коллектив // Изучение школьников учителем. – М. : Педагогика, 1991. 205 с.
5. Цуккерман В. С. Музыка и слушатель: Опыт социологического исследования. М. : Музыка, 1972. 208 с.
6. Ядов В. А. Социальная психология личности // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1979. 288 с.

REFERENCES

1. Braychenko, T. F. (1994). *Soderzhaniye i structura zennosnyh orientaciy studentov pedinstitutu v muzikalnuh isskustve*. [The content and structure of the value orientations of students of the pedagogical institute in musical art]. Kirovohrad
2. Dodonov, V. I. (1987). *V mire emociy*. [In the world of emotions]. Kyev.
3. Dryapika, V. I. (1997). *Socialno-pedagogichni osnovy formuvannya orientacii studentskoi molodi na cinnisti myzuchnoi kylytru*. [Social and pedagogical foundations of the form of ornate student youth at the value of musical culture]. Kyev.
4. Kazakina, M. G. (1991). *Starsheklassniki i kolektiv*. [High school students and staff]. Moscow.
5. Tsukkerman, V. S. (1972). *Myzuka i slushatel: Opyt sociologicheskogo isledovaniya*. [Music and listener: The experience of sociological research]. Moscow.
6. Yadov, V. A. (1979). *Socialnaya psichologiya lichnosti* [Social psychology of personality].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СВЕЩИНСЬКА Наталя Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: формування ціннісних орієнтацій особистості в процесі музично-виконавської підготовки в інструментальному класі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SVESHCHYNSKA Natalia Vasyliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Musical Arts and Choreography of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: formation of personality value orientations in the process of

musical and performance training in instrumental class.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2020 р.

УДК 675.89

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-160-165

СЛЮСАРЕНКО Микола Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її навчання Криворізького державного педагогічного університету.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0288-5482>
e-mail: nick_slusarenko@yahoo.com

ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМА ВИЩОЇ ШКОЛИ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Нові завдання, які ставить життя, зумовлюють необхідність якісних змін педагогічного процесу в сучасній вищій школі. Розробка концепції вдосконалення освітнього процесу в сучасних умовах пов'язана з проблемою студентоцентризму, спрямованості навчально-пізнавальної діяльності на особистість майбутнього фахівця, пошуком наукових основ розвитку його особистості в навчанні.

Вдосконалення діяльності ЗВО України передбачає впровадження в навчальний процес нових концепцій і технологій професійної підготовки майбутніх фахівців, організації навчально-пізнавальної діяльності на основі принципів студентоцентризму, ефективного використання системи науково-педагогічних знань і практичних умінь і навичок оволодіння ними, що обумовлює необхідність змістово-процесуального підходу до організації навчання.

Реалізація соціального замовлення суспільства на формування у студентів педагогічних ЗВО якісних знань і умінь, інтелектуальних рис, професійних якостей, які дозволяють їм продуктивно і ефективно виконувати функції майбутньої професійної діяльності, вимагає застосування змістово-процесуального підходу до організації навчання у вищій школі. Наявність в арсеналі викладачів ЗВО новітніх і апробованих технологій, оснований на використанні принципів гармонізації інформаційної і процесуальної сторін навчання, дозволяє подолати протиріччя між зростанням обсягу знань і можливостями їх застосування у визначений період професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки шляхів оптимізації

підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності в умовах ЗВО спрямовані на визначення умов, у яких студенти могли б не тільки сприймати навчальну інформацію, засвоювати теорію, опанувати поняттями, законами, фактами, але й змушені активно діяти, приймати рішення, відповідати за їхні наслідки, послуговуватися науковими знаннями як інструментом практичної дії у системі «природні умови і ресурси – людина – суспільство». Аналіз наукової літератури і педагогічної практики показав, що якість освітнього процесу, усунення труднощів, які виникають у майбутніх фахівців в навчанні, багато в чому пов'язані з забезпеченням цілісності різних сторін педагогічного процесу. Ці та подібні їм питання розкриваються в роботах учених-дидактів: Ю. Бабанського, В. Бондаря, І. Малафійка, Н. Мойсеюк, О. Савченко та інших. Встановлено, що умовою, яка визначає формування цілісного здійснення навчання, є співвідношення в його структурі змістової і процесуальної сторін (В. Краєвський, Л. Кондрашова, І. Лернер, В. Сластьонін, М. Скаткін та інші).

Змістово-процесуальний підхід не тільки переставляє акценти із предметно-змістовного аспекту на особистість студента, але й припускає забезпечення гармонізації інформації й дій, що спричиняє кардинальну зміну всього характеру навчання. Цілком справедливо стверджує Л. Кондрашова, що сьогодні викладач не повинен перебувати в полоні інструкцій, строгих методичних рекомендацій, а має будувати навчальну діяльність майбутніх фахівців відповідно до творчого, проектно-конструктивного й духовно-особистісного досвіду. Важливо домогтися того, щоб студенти не тільки

опанували системою знань, але й розвивали б у себе здатність використовувати ці знання для вирішення практичних завдань.

Мета статті полягає в спробі охарактеризувати процес гармонізації інформаційної і процесуальної сторін навчання та розглянути можливості змістово-процесуального підходу до організації навчально-пізнавальної діяльності студентів як умову підвищення якості їх професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ускладнення функцій професійної праці передбачає подальше вдосконалення процесу навчання у загальноосвітній школі. Традиційне навчання, яке склалося у практиці вищої школи, не може повною мірою ефективно виконати соціальне замовлення і відчуває потребу у подальшому вдосконаленні. Навчальний процес повинен надати кожному студенту можливість привнести, на основі своїх індивідуальних здібностей, знань, умінь, навичок, моральних і світоглядних пріоритетів, що визначають масштаб особистості, реальний вклад у збагачення матеріальних і духовних цінностей світу [2, с. 5].

Орієнтація тільки на «знаннєвий» підхід, оволодіння предметними знаннями не відповідає ані умовам, що змінилися, ані вимогам суспільства до сучасних фахівців, рівню їх професіоналізму. Підготовка до професійної діяльності як цілеспрямований і активний процес включає в себе такі логічні елементи: збір, систематизацію та передачу інформації студентам ЗВО; обґрунтування і прийняття рішення майбутніми вчителями; перетворення рішення на різні форми команд (усна, письмова, наказ тощо) та забезпечення їх виконання; аналіз ефективності прийнятого рішення та можливе наступне його коригування.

Процес навчання є компонентом цілісної системи і може бути представлений сукупністю елементів (мета, принципи, діяльність, зміст, результати навчання). Цей процес характеризується тим, що перебуває в постійному русі, розвитку; йому властиві постійні зміни, перехід з одного стану в інший. Процес навчання здійснюється на основі гармонізації інформаційної і процесуальної сторін, що є найважливішим системним регулятором, підтримує режим функціонування й розвитку особистості. Гармонізація інформаційної і процесуальної сторін навчання впливає на ціль, характер взаємодії елементів навчального процесу, його спрямованість на студентоцентризм.

Навчання у ЗВО орієнтоване на дальню перспективу, націлене на підготовку майбутніх спеціалістів до професійної діяльності. Це завжди підготовка до розв'язання певної проблеми, що не співпадає з тією, яка вирішується в даний момент, вона винесена «за рамки» актуальної діяльності студента або студентського колективу. Сутність навчального процесу становить союз між викладачами й студентами, формування й розвиток в майбутніх фахівцях мотивів і мотивації навчально-пізнавальної діяльності й озброєння їх ефективною методикою професійної діяльності. Тому основними ознаками навчального процесу повинні бути системність, цілісність, комплексність, планомірність, націленість на конкретний практичний результат, тривалість і організованість [6, с. 19].

Мистецтво навчання полягає в умінні правильно побудувати дидактичний процес і точно реалізувати його мету. *Змістовий компонент* навчання містить у собі систему знань про інструментарій досягнення цілей, включаючи суто зміст навчання, навчальні програми, плани, підручники, методичні розробки, роздавальний матеріал й інші матеріали, а також фактор компетентності викладача й фактор індивідуальних особливостей особистостей і вихідного рівня підготовленості студентів.

Процесуальний компонент є доповненням і продовженням змістового. Він розглядається як реалізація змісту професійної підготовки, тобто забезпечення безпосередньої діяльності студентів щодо засвоєння знань і вмінь, й діагностики досягнутих результатів.

Процесуальний компонент спрямований на те, щоб у процесі професійної підготовки студент опановував ситуацією, брав на себе відповідальність передбачати результат власної діяльності, розвивав здатність самостійно думати й учитися, в майбутньому творчо виконувати професійні функції і вирішувати проблеми.

Процесуальний компонент передбачає:

- у змісті навчального матеріалу виявлення суб'єктного досвіду учня, опору на раніше набутий досвід;

- спрямованість навчальної інформації не тільки на розширення обсягу, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, але й на перетворення наявного досвіду кожного учня;

- забезпечення взаємодії досвіду учня зі змістом предметних знань, стимулювання його до активної діяльності, самоосвіти,

саморозвитку, самовираженню у процесі оволодіння знаннями;

- самостійний відбір і використання різних способів переробки навчальної інформації; оперування раціональними прийомами виконання навчальних дій;

- фіксування контролю й оцінки не тільки на прогнозованому результаті, але, насамперед, на процесі навчання, змінах і навчальних досягненнях, які мають місце в процесі засвоєння навчального матеріалу;

- побудову, реалізацію, рефлексію, оцінку навчання як суб'єктної діяльності.

У традиційній педагогіці, орієнтованій на реалізацію переважно освітніх функцій школи, зміст освіти визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і навичок, поглядів і переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки, досягнуті в результаті навчально-виховної роботи. Це так званий знаннево-орієнтований підхід до визначення сутності змісту освіти.

У сучасному світі «знаннева» освіта стає неприйнятною. Криза традиційної моделі навчання визначається тим, що старіння інформації відбувається значно швидше, ніж завершується природний процес навчання в середній школі. У зв'язку із цим установка на «передачу» від учителя до учнів «необхідного запасу знань» стає зовсім утопічною.

Тому єдність змістового та процесуального аспектів навчання передбачає наявність у змісті всіх навчальних предметів пізнавальної і практичної перетворювальної діяльності. З іншого боку, всі форми, методи, засоби навчання, діяльність викладання та учіння реалізуються на конкретному навчальному матеріалі. Відтак, при аналізі стану професійної підготовки, іноді дуже важко виокремити змістові та процесуальні її компоненти, що однак є самостійними, хоча й взаємозалежними складовими єдиного, цілісного процесу навчання.

Найбільш доцільним з існуючих є змістово-процесуальний підхід, який базується на ефективному взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів професійної підготовки майбутніх фахівців. Змістово-процесуальний підхід при формуванні й структуруванні змісту навчального матеріалу передбачає необхідність пізнавальної й практичної перетворювальної діяльності на змісті професійного знання. Навчання при цьому є не тільки способом одержання знань і формування вмінь і навичок, але й засобом

озброєння студентів методами одержання нових знань, самостійного здобуття вмінь і навичок [5, с. 252].

Під *змістово-процесуальним підходом* будемо розуміти комплекс дидактичних прийомів, спрямованих на гармонізацію інформаційної і професійної сторін навчання, аналіз та обґрунтування сутності внутрішніх факторів, зв'язків, протиріч і тенденцій розвитку навчального процесу. Як відзначає Л. Кондрашова, основу змістово-процесуального підходу в навчанні становить єдність педагогічного впливу й активної пізнавальної діяльності, що поєднує у собі навчальну інформацію й елементи процесу її засвоєння, дозволяє стимулювати активну пізнавальну діяльність студентів і цілеспрямовану роботу з розвитку властивостей і професійних якостей особистості [3, с. 203–204]. Цей підхід, на її думку, дозволяє структурувати навчальний матеріал таким чином, щоб включити студентів в активний процес пізнання і впливати на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову й психофізіологічну сфери їхньої особистості, забезпечуючи тим самим активну пізнавальну позицію. Положення діяча, активного учасника навчального процесу дозволяє успішно оволодівати основами обраної професії з опорою на особисту ініціативу й власні сили, забезпечуючи свободу пізнавальних дій, єдність засвоєння певного обсягу знань із практичною дійсністю. [3, с. 204]. Цей підхід до організації професійної підготовки забезпечує взаємодію базових і прикладних знань, моделювання їх у різних формах (символічній, графічній тощо); виділення стрижневих понять і відносин; розмаїтість способів пізнавальної діяльності й методів оцінки навчальних досягнень майбутніх фахівців.

Єдність інформаційної і процесуальної сторін у процесі навчання забезпечує вивчення навчальної інформації не в готовому виді, а шляхом вирішення навчальних проблем, виконання завдань, що стимулюють пізнавальну активність суб'єктів навчання на основі свободи вибору дій.

У змісті цього підходу поєднуються знання з процесом їх оволодіння, набуття вмінь, навичок і якостей особистості, що забезпечують можливість:

- особистісного професійного зросту в обраній професійній сфері;
- освоєння освітніх технологій;
- прийняття нестандартних рішень у проблемних професійних ситуаціях;
- об'єктивної оцінки досягнутих

результатів;

– проектування подальших перспектив професійного становлення і формування готовності до творчої професійної діяльності.

Змістово-процесуальний підхід до професійної підготовки студентів дозволяє усунути її однобокість, ліквідувати розрив змістового та процесуального аспектів, що позитивно впливає на якість вищої освіти. У ході виконання різних видів навчальної роботи: складання плану-конспекту, опорних схем, таблиць, алгоритмів, активізується пізнавальна позиція студентів, що забезпечує єдність їхніх знань і способів їх набуття. Змістово-процесуальний підхід до професійної підготовки виступає своєрідним внутрішнім механізмом відновлення змісту навчання предметних дисциплін. Він реалізується у пізнавально-процесуальній, комунікативній і діяльній сферах суб'єктів навчального процесу і надає методологічне підґрунтя для визначення критеріїв ефективності взаємозв'язку всіх структурних компонентів навчання.

Для забезпечення знайомства із змістом навчального матеріалу необхідна наявність у навчальному завданні зразку діяльності чи готової інструкції, припису тощо, а самі завдання варто пред'являти у текстовій, графічній чи практичній формі (Ю. Белкін). Необхідно використовувати тренувальні, вправи за зразком і алгоритмічні вправи. Задля засвоєння знань-копій студенти повинні усвідомити загальну ідею, принцип можливості застосування готових алгоритмів у конкретних навчальних ситуаціях (П. Підкасистий). Знання-вміння передбачають не лише відтворення окремих функціональних елементів знань у варіативних умовах, але й способів їх здобуття, засвоєння, побудови структури знань (Ю. Белкін), що вимагає використання завдань на внутрішньо-предметний та міжпредметний перенос знань, на формування навчальних умінь та навичок. Знання-трансформації надають змогу студенту з'ясувати сутність необхідної пізнавальної діяльності, способів її організації, характеру тієї інформації, яку варто використати у ході виконання навчальних завдань (В. Беспалько). Саме цей рівень засвоєння програмного матеріалу визначається як творчий, що характеризується глибоким змістом набутих знань, закріпленням практичних умінь і навичок і тому потребує завдань пошукового, творчого рівня.

На думку В. Крутецького, на кожному з зазначених рівнів необхідно реалізувати

пізнавальну діяльність студентів у два етапи – 1) сприйняття навчальної інформації, її переробка за відомими алгоритмами, запам'ятовування; 2) використання отриманих знань на практиці [4].

Те чи інше співвідношення інформаційної та змістової сторони у структурі знань, що підлягають засвоєнню, визначають вибір методів навчання, що обумовлюють характер взаємозв'язку змістового та процесуального компонентів. Так, складний теоретичний матеріал, перевантажений інформацією, варто вивчати за допомогою системи репродуктивних методів; частково відомий студентам теоретичний матеріал дозволяє упроваджувати продуктивні, проблемні методи; для формування вмінь і навичок більш доцільними є проблемні й практичні методи.

Правильна організація професійної підготовки має починатися з мотивації студентів, в яку потрібно закласти як змістові аспекти майбутньої професійної діяльності, так і процесуальні. Ефективність взаємозв'язку даних компонентів у структурі навчальної мотивації визначає характер особистісних потреб самих студентів в оволодінні секретами творчої педагогічної діяльності і професійного зростання в обраній професійній сфері.

Беручи до уваги те, що знання, які повинні засвоїти студенти у процесі навчально-пізнавальної діяльності, відрізняються за рівнем і характером узагальнення, для їх засвоєння важливою й необхідною є різноманітна організація процесу навчання, що в свою чергу висуває вимоги до навчального процесу:

1) досягнення певного рівня діяльності студентів оптимальним шляхом за умови, що один педагог працює з великою групою студентів;

2) найсприятливіше подолання протиріч між обсягом інформації, яка постійно зростає і фіксованим обсягом навчального часу на її засвоєння;

3) створення таких умов роботи, які не вимагали б від викладача все більшої віддачі сил при загальній інтенсифікації навчального процесу.

Проблема вищої школи полягає в тому, щоб перейти від предметного до студентоцентризму у навчанні і досягти того, щоб вузівські дисципліни були не тільки джерелом інформації, але й слугували засобом закріплення практичних дій і розвитку професійного «Я» майбутнього спеціаліста. Реалізація змістово-

процесуального підходу до професійної підготовки студентів в умовах вищої школи має стимулювати зміну парадигми професійної освіти, коли не студента вчать, а студент навчається.

В процесі навчання має бути самоорганізовуюче начало, тобто студент не повинен перебувати в ролі пасивного виконувача навчальних функцій. Його пізнавальна позиція має бути активною, дієвою, перетворюючою, тобто майбутній спеціаліст повинен приймати об'єктивні і правильні рішення, відповідати за результати власних пізнавальних дій, бути самостійним, володіти прийомами творчого розв'язування професійних задач.

Змістово-процесуальний підхід створює сприятливі умови для становлення практико-орієнтованої функції професійної компетентності, що зумовлено використанням його в логіці розвитку ціннісно-сміслового ставлення до процесу пізнання. Однак для організації цього підходу потрібно педагогічно правильно організувати освітній процес. При цьому важливо:

1) конструювати взаємодію системи професійних знань і процесу оволодіння нею;

2) під час конструювання системи взаємодії знань і процесу оволодіння ними необхідно прагнути того, щоб вона забезпечувала досягнення не лише найближчих навчальних цілей але й перспективи;

3) навчальні завдання повинні забезпечувати засвоєння системи засобів і методів, необхідних та достатніх для успішної реалізації цілей професійної підготовки і професійного становлення майбутніх фахівців;

4) навчальні завдання важливо конструювати так, щоб відповідні засоби і методи діяльності, засвоєння яких передбачено в процесі виконання їх, забезпечували гармонізацію інформаційної і процесуальної сторін навчання.

Для успішного досягнення цілей цілісного процесу професійної підготовки студентів, необхідно у її зміст включати не окремі поодинокі елементи, а ситуації в цілому, у яких спрацьовують механізми переходу майбутнього фахівця на особистісну позицію у засвоєнні знань і способів їх використання у вирішенні навчальних проблем. Для цього кожному студенту, як суб'єкту учіння, необхідно забезпечувати вільний вибір дій і способів рішення навчальних проблем, моделювання ситуації успіху [1].

Змістово-процесуальний підхід містить

всі умови для становлення змістово-діяльнісних відносин у навчальному процесі, вибору дидактичних цілей, до яких прагне студент, і різноманітних завдань, виконуваних ним. Завдання професійної спрямованості використовується як інструмент і засіб активізації пізнавальних дій, тим самим забезпечуючи динаміку якості знань в позитивний бік. При змістово-процесуальному підході до навчання студент є суб'єктом саморозвитку, тобто отримує можливість поставити і усвідомити навчальну задачу, пізнавальну проблему як основу активних пізнавальних дій і позитивної навчальної мотивації.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, змістово-процесуальний підхід до навчання як основа гармонізації інформаційної процесуальної сторін навчання студентів, з нашої точки зору, виступає як одна з умов підвищення якості вищої освіти. Додаткових досліджень потребує методика структурування змісту професійної підготовки, гармонізації системи знань і методів оволодіння ними, технологізації навчального процесу. Проблема полягає в тому, щоб впровадити в вузівську практику таку модель професійної підготовки, яка б ознайомлювала майбутнього спеціаліста з основами системного розуміння теорії і прикладною стороною наукових знань, що підвищувало б їх практичну значимість і можливість їх використання як інструмента професійного становлення майбутніх фахівців.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Балл Г. О. Про специфіку цілей і способів керування розвитком особистості. *Радянська школа*. 1990. № 9. С. 49–55.
2. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 3–6.
3. Кондрашова Л. В. Сучасні підходи до організації навчальної діяльності. *Педагогіка в запитаннях і відповідях*: навч. посіб. К. : Знання, 2006. С. 190–204.
4. Крутецкий В. А. Исследование структуры, условий и развития способностей. М. : Просвещение, 1978. 221 с.
5. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. [3-є вид., доп.]. К. : Кондор, 2001. 608 с.
6. Ягупов В. Дидактичні поняття: «навчальний процес» чи «процес навчання». *Рідна школа*. 2000. № 2. С. 16–19

REFERENCES

1. Ball, G. O. (1990). *Pro spetsyfyku tsilei i sposobiv keruvannia rozvytkom osobystosti*. [About the specifics of goals and ways of managing the development of the personality]. Kyiv.

2. Gershunsky, B. S. (2003). *Koncepcija samorealizacii lichnosti v sisteme obosnovaniya cennostej i celej obrazovanija*. [The concept of personal self-realization in the system of justification of values and goals of education]. Moscow.

3. Kondrashova, L. V. (2006). *Suchasni pidkhody do orhanizatsii navchalnoi diialnosti*. [Modern approaches to the organization of educational activity]. Kyiv.

4. Krutetskiy, V. A. *Issledovanie struktury, uslovij i razvittija sposobnostej*. [Study of the structure, conditions and development of abilities]. Moscow.

5. Moiseyuk, N. E. *Pedagogika*. [Pedagogics]. Kyiv.

6. Yagupov, V. *Dydaktychni poniattia: «navchalnyi protses» chy «protses navchannia»*. [Didactic concepts: «educational process» or «learning process»]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СЛЮСАРЕНКО Микола Анатолійович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізики та методики її навчання, Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SLIUSARENKO Mykola Anatolievich – PhD, Associate Professor of the Department of Physics and Teaching Methods, Krivoy Rog State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: professional training of specialist.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

UDC: 81'246.2

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-165-169

SMIRNOVA Lina Leonidivna –

PhD, Associate Professor, Chair of Linguodidactics and Foreign Languages
Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3543-4103>

e-mail: rusli1995@ukr.net

EFFECTIVE IMPROVEMENT OF ESP STUDENTS' SKILLS (PRACTICAL ASPECT)

Formulation and justification of the relevance of the problem. In the context of promoting excellence in language education, the issues of language acquisition and developing global skills in ESP students have recently become widely discussed among English teachers justifiably. The European Center for Modern Languages (ECML) which is obviously an extensional part of the Council of Europe, focuses on the point how to overcome the gap between language policy which is in theory and classroom practice. The Center aims at making a constructive difference to the language education process. They provide this by promoting innovative approaches, advancing the quality of teaching and learning languages, supporting the implementation of language education policies, fostering productive cooperation between language education practitioners and decision makers.

A noticeable shift towards training ESP students in universities, on how to develop global skills precisely, has taken place. In Oxford University Press report they give a distinct idea that that English language teaching (ELT) is ideal for teaching students how to develop these skills. Global skills appear to be developed in order to operate in an international context. These skills are important for all to acquire, especially for ESP students [5].

Analysis of recent researches and publications. Taking into consideration the issue of the article, beside documents and reports, we have been analyzing the publications of practitioners mainly. Among them Sophia Fergus, who manages the marketing of Pearson's portfolio of English language assessments; Olena Mikhodui, a senior ELT methodologist at the International Educational and Methodological Center Dinternal Education; Julio Foppoli, a teacher of English as a Second Language, creator and owner of esaudio.net, an online educational website with a technological edge; Douglas Brown who is a moderator and writer for www.totalesl.com and many others. They consider global skills to be essential for a life-long learning during which students are successful in the rapidly changing modern world. The researchers are certain that teachers need to equip students for situations and jobs which are typical and which we cannot confidently predict as well. Researchers, such as Van Dijk, Kelliell Woodson, Andrei Zakhareuski, Svitlana Shandruk and others are sure that essential process of encouraging excellence and innovation in language teaching states in the implementation of effective language education policies and learning strategies.

The objective of the article. Global skills are not restricted to any particular subject on the

curriculum but are transferable across all subjects, ESP in particular. Global skills can be grouped into five clusters, all of which are relevant to the ELT, that also means to ESP context. Speaking about ESP as a constituent branch of English language teaching (ELT), we consider it to be indispensable for developing global skills, such as to support students who wish to carry out successful career in future. We have discovered some aspects of productive combining recent technological applications with top-notch teaching of English for Specific Purposes. The necessity to experiment with new teaching techniques and educational media and software platforms is one of current issues. Accordingly, we find it very productive to consider ways which provide effective improvement of ESP students' skills.

The main material of the study.

Nowadays there is a distinct tendency in which ESP teachers are aware of the importance of meaningful communication when the emphasis is on the text of the communication and not on the form. What is more, the rise of technology leads employers towards becoming globally interconnected, so such global skills as interpersonal communication, collaboration, critical thinking, intercultural competence and citizenship, and digital literacy (these are just some of them which can be successfully integrated in ESP classroom) are important for all to acquire, particularly for young specialists. In order to operate in an international context a successful ESP course should have tools to engage students in meaningful conversations with meaningful language as well as to develop global skills.

Communication and collaboration skills can be effectively developed in ESP class when students also learn the peculiarities of interpersonal communication such as empathy and being a good listener. Thus, ESP learning should include activities in which students can develop active listening, using open questioning and showing interpersonal interest etc. For teaching collaboration skills, group work is supportive, where everyone can participate equally and actively. Students will also enjoy role playing members in a group assigned to come up with solutions to a professionally oriented problem.

Creativity and critical thinking without means are very important for students to develop for a number of reasons. To improve creativity students can be proposed to share their experiences and ideas in a supportive atmosphere so they can also develop self-confidence to freely express these thoughts. Here tasks that allow for multiple responses will

provide encouragement in this respect. Speaking about critical thinking, activities should be introduced that teach students how to critically evaluate information. For instance, ESP course students can participate in collaborative story writing. This is language learning and creativity, critical thinking, collaboration and communication in action.

Intercultural competence and citizenship skills can be perfectly developed in ESP classes as students have multiple opportunities to interact and learn from other cultures and from each other. According to the report, in language education, openness to other cultures and an appreciation of different cultural perspectives and ways of communicating is one of the foundations of communicative competence and intercultural awareness [report]. To enhance these skills teachers can provide opportunities such as excursions, cultural visits and student exchange programmes, as well as introducing diverse subject matter such as English and American films of appropriate story types and themes etc.

Digital literacy and related technology skills are essential for English language learners in the 21st century. Certainly, the principles of planning effective lessons apply when you incorporate digital literacy activities. POST, originally adopted from a business application, is one approach to developing an effective process of planning. POST stands for People (consider what the students can do and what their needs are), Objectives (identify what digital literacy skills students will develop in the lesson), Strategy (identify the activities that will lead to students' reaching the lesson objective), and Technology (consider the technology that students will use in the real world) [4].

We agree with Douglas Brown that each learner and each learning experience is unique; yet educators can identify patterns in the learning process. Designing effective learning requirements requires a clear understanding of, and attention to, both commonalities and differences in the learners and the learning [3].

In the context of improvement of ESP students' skills the idea of a learner-centered classroom is pretty effective as teacher can not only create a learner-centered classroom, but also shift his/her classroom position from simple lecturer to a knowledge facilitator. Consequently, it helps to develop students' skills in critical analysis.

The research concerning shifting of paradigm from a teacher-centered classroom to a learner-centered classroom has shown that it makes the students more responsible for their education, forcing them to draw upon previously

learned skills in order to learn new material. So, here are some considerably important approaches: *to link new information to prior knowledge* is actually one of the approaches to create a learner-centered classroom as availability of background knowledge creates a context and foundation for better perceiving of new material; *to engage students with process and context simultaneously*. Engaging instruction is quite student-centered, due to which context comes alive as knowledge and skills are applied in context actively and interactively, also it provides a higher level of responsibility among their students; *to access and organize information* helps to develop effective thinking and learning skills. Students' ability to organize, shape and connect information is fundamental; *internal and external mediation*. Thanks to it teachers and students mutually develop challenging goals and criteria to succeed in units and projects on future specialty [3].

One more but not less important element of a successful ESP course is *authentic learning environment*, which is seen by us as such when there is a well-grounded crossconnection of what you (as a teacher) want to teach and what they (students) are interested in. It is up to the teacher to involve students into authentic learning environment. This environment can be created via three constituent parts: *authentic engagement; authentic tasks and authentic materials*.

Authentic engagement takes place when students are involved without pushing, fulfil tasks subconsciously with interest and pleasure. Using kind of flipped classroom elements is very productive. All in all a teacher chooses those methods and such approaches he/she considers the best. If a teacher fails, authentic tasks and authentic materials are useless in attempts to create authentic learning environment.

Authentic tasks become such only when they have *purpose* connected with real or future students' life, *product* that they create, *diversity of outcomes* they might have as a result. Authentic tasks are far more than language work, here some examples:

Ex.1: the task is – make a timeline. This task helps students to focus on such global life skills as communication, creativity and digital skills. A timeline is a graphical representation of a period of time, on which some important events are marked, the one like with important dates in students' life, in sport, history, company, music, etc. (depending on future specialty).

Ex.2: the task is – a social media campaign. This task helps students to focus on such global

life skills as creativity, critical thinking and collaboration. The topics can be either proposed by teacher or students can use their own ideas. In this task for students there are steps to follow: 1) choose the problem (for instance: digital addiction); 2) set the goal(s) (for instance: a cyber detox campaign); 3) how can social media support your cause; 4) think of a slogan for your campaign; 5) create a visual display to present your social media campaign to the class.

Ex. 3: the task is – photo slide show. This task helps students to focus on such global life skills as creativity, communication and digital skills. Students can be given any task here as well, for instance: create a holiday photo slide show.

Obviously, *authentic materials* are not just written by native speaker but something containing kind of inspiring content like BBC videos, usage gadgets, brand new books etc.

With so much focus on educators implementing technology in their classrooms we must consider formation of appropriate skills with students. To succeed in it, a teacher should experiment with new teaching techniques based on media and software platforms in order to maximize productivity and ensure a constructive students' experience. In this respect, we take into consideration Van Dijk's analyses of the main features of the new media. According to him, the first important feature refers to «the integration of telecommunications, data communications and mass communications in a single medium. It is the process of convergence. For this reason, new media are often called «multimedia». The second main feature is represented by «the rise of interactive media». Finally, the third characteristic is digital code as a technical media characteristic only defining the form of new media operations [9].

There are many benefits of learning ESP with the help of media. Internet is a window to different experience in a certain field, it allows future specialists to receive global skills. The Internet is more than just a pool of information. It is also a communication tool that gives the teacher and the students the capability to interact with other people around the world. The Internet helps with both technical and conceptual language mastery. Because language is not just words alone, but a highly complex network of syntactical relationships, besides it demands keyboard skills, file storage etc. Additionally, the Internet helps to expand and evolve the interaction between the teacher and the student, helping education become more focused on the student.

Secondly, using educational tools and software applications. There is a variety of

different tools out there that can help with many educational needs, ESP notwithstanding. For a tool to be beneficial to both teachers and students, first should consider such evaluation criteria as: value the potential of the tool for achieving learning objectives; verify its usability to use the tool easily and to adapt it to the teaching context; take into account its interactivity from the point of view of communication and collaboration amongst learners; take into account important technical aspects to consider in terms of compatibility of operating systems, equipment, browsers, etc. [11].

If students find they are struggling to pick up the language, there are apps they can download to improve their English in a fun and engaging way. Here are top picks: **FluentU**. This app helps non-native speakers learn in a real-world context through music videos, commercials, news and inspiring talks; **Memrise**. This language-learning app quickly became popular after its inception in 2010 due to its enjoyable approach to language learning with a mix of science and technology that brings your mind to life; **Google Translate**. This is a handy app every ESP student should download. While the app's main highlight is typing in a word to translate it to another language, there are a number of other features that make translating on-the-go much easier; **Sounds: The Pronunciation App**. Speaking English well is a vital component of mastering the language. This is why there is a speaking section in most English proficiency tests. This app by MacMillan Education helps students pronounce English properly, as you can record and compare your own pronunciation as well as look up and listen to over 650 words [2].

Nevertheless, we agree with Svitlana Shandruk that innovative technology is vitally useful, but it will never replace the value of a powerful teacher-student relationship. Sometimes student's success depends on the strength of the teaching he or she receives. ESP educators: must create strong game plans; need to use comprehensible gestures and body language to impart meaning to students; create visual lessons (possibly with the aid of the applications listed above); encourage cooperative learning styles that facilitate students working together and sharing unusual words, terms, idioms, and phrases [8].

Conclusions and prospects for future research directions. There is a correlation between proficiency and intelligibility, so effective usage of global skills by ESP students today includes the art of being understood by others that is having intelligibility. Even students

of lower general proficiency are capable of expressing what they mean, in a way that the listener understands, if they are using good global skills and intelligibility practices. In these terms learning academic content through English is rather challenging. Being understood while using English as a second language is often extremely important in work environments, especially today when 78 percent of companies report the need for English-speaking employees. In this respect, we are sure that it is vitally important to continue researching ways how to develop and improve intelligibility with students as well as doing research on effective approaches to formation and development of ESP students' skills.

BIBLIOGRAPHY

1. English Language classes must instil more global skills in students. electronic resource, access: <https://www.studyinternational.com/news/english-language-global-skills/>.
2. 4 apps to help international students learn English effectively [electronic resource, access: <https://www.studyinternational.com/news/4-apps-to-help-international-students-learn-english-effectively/>].
3. Douglas Brown. Effective Learners and a Learner-Centered Classroom. [electronic resource, access: <https://www.eslbase.com/teaching/effective-learners-learner-centered-classroom/>].
4. Integrating Digital Literacy Into English Language Instruction Companion Learning Resource [electronic resource, access: https://lincs.ed.gov/sites/default/files/LINCS_CLR-2_508_0.pdf].
5. Global Skills: Creating empowered 21st century learners. [electronic resource, access: <https://elt.oup.com/feature/global/expert/global-skills?cc=my&selLanguage=en>].
6. Julio Foppoli. Language Acquisition vs Language Learning. [electronic resource, access: <https://www.eslbase.com/teaching/language-acquisition-vs-language-learning/>].
7. Palmero L. How learning a new language helps brain development. [electronic resource, access: <https://www.telc.net/en/about-telc/news/detail/how-does-learning-a-new-language-improve-your-brain.html>].
8. Shandruk S. Foreign language teachers training in Ukraine: tendencies and challenges of education reform // Current Higher Education Environment: Views and Perspectives. – Arkalyk. – 2017, P. 128-136.
9. Van Dijk, Jan A.G.M. 2006. The Network Society. Social Aspects of New Media. Second Edition. London: Sage Publications, [online] Available at: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/The_Network_Society-Jan_van_Dijk.pdf.
10. Woodson K. How to Use Technology Effectively to Transform Your ESL Classroom.

[electronic resource, access: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-technology-resources-for-students/>].

11. Zakhareuski A. Newest Strategies For ESL Instruction. [electronic resource, access: <http://busyteacher.org/9987-newest-strategies-for-esl-instruction.html>].

REFERENCIS

1. Zanyattya anhliys'koyu movoyu povynni pryshcheplyuvaty studentam bil'she hlobal'nykh navychok. [English Language classes must instil more global skills in students].

2. 4 prohramy, yaki dopomahayut' inozemnym studentam efektyvno vyvchaty anhliys'ku movu. [4 apps to help international students learn English effectively].

3. Douglas Braun. Efektyvni uchni ta klas, oriyentovany' na uchnya. [Douglas Brown. Effective Learners and a Learner-Centered Classroom].

4. Integraciya cy'frovoyi gramotnosti do navchal'nogo resursu suputn'ogo navchannya anglijs'kij movi. [Integrating Digital Literacy Into English Language Instruction Companion Learning Resource].

5. Global'ni navy'chky': pidgotovka uchniv 21 stolittya z bil'shy'my' mozhly'vostyamy'. [Global Skills: Creating empowered 21st century learners].

6. Julio Foppoli. Nabuttya movy' proty' vy'vchennya movy'. [Julio Foppoli. Language Acquisition vs Language Learning].

7. Pal'mero, L. Yak vy'vchennya novoyi movy' spry'yaye rozvy'tku mozku. [Palmero L. How learning a new language helps brain development].

8. Shandruk, S. (2017). Pidgotovka vchy'teliv inozemny'x mov v Ukraini: tendencyi ta vy'kly'ky' reformy' osvity.' [Foreign language teachers training in Ukraine: tendencies and challenges of education reform]. Arkalyk.

9. Van Dajk, Yan A.G.M. (2006). Merezheve suspil'stvo. Social'ni aspekty' novy'x media. Druge

vy'dannya. London: Sejdzh Pablikejshnz, [onlajn]. [Van Dijk, Jan A.G.M. 2006. The Network Society. Social Aspects of New Media. Second Edition. London: Sage Publications, [online]].

10. Vudson, K. Yak efektyvno vy'kory'stovuvaty' texnologiyu dlya transformaciyi vashogo klasu z anglijs'koyi yak drugoyi movy'. [Woodson K. How to Use Technology Effectively to Transform Your ESL Classroom].

11. Zaxareuski, A. Najnovishi strategiyi navchannya anglijs'koyi yak drugoyi movy'. [Zakhareuski A. Newest Strategies For ESL Instruction].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СМІРНОВА Ліна Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри лінгводидактики та іноземних мов Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: сучасні методики викладання іноземної мови, проблеми білінгвальної та плурілінгвальної освіти, порівняльна педагогіка.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SMIRNOVA Lina Leonidovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Foreign Languages of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: modern methods of teaching a foreign language, problems of bilingual and plurilingual education, comparative pedagogy.

Стаття надійшла до редакції 04.01.2020 р.

УДК 378.147.091.33-027.22]: 159.942
DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-169-172

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5577-2655>
e-mail: stukalenkoz@gmail.com

КОНЦЕРТНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сьогодні утвердження гуманістичної парадигми виховання молоді в Україні потребує особливої уваги до розгляду проблем становлення духовності особистості,

формування естетичної культури учнів, їх здатності до повноцінного сприйняття творів високого мистецтва, зокрема, музики. Тому підготовка до концертно-освітньої діяльності може стати чинником особистісного розвитку майбутніх учителів мистецьких дисциплін, а

саме – формування комунікативних здібностей, артистизму, розвитку витримки і вміння зберігати творчу траєкторію в умовах прилюдної діяльності. Всі ці якості мають важливе значення в різних видах музично-педагогічної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато відомих вчених-музикантів присвятили свої праці розкриттю значущості виконавської культури музиканта: Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, Г. Гільбурд, О. Гуренко, Є. Ліберман, К. Мартінсен, Я. Мільштейн, Г. Нейгауз, С. Савшинський, Б. Теплов, С. Фейнберг. Психолого-педагогічні аспекти музично-виконавської діяльності розглядають В. Білоус, Т. Жигінас, Л. Котова, Ю. Лисюк, С. Ліпська, І. Могилей, О. Олексюк, Г. Полева, Г. Саїк, А. Семешко, О. Хрущ-Ріпська, І. Яценко та ін.

Мета статті – висвітлення значущості концертно-освітньої діяльності як засобу формування виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концертно-виконавська діяльність передбачає глибоке осягнення змісту та вираження власного ставлення до художніх образів у процесі публічної демонстрації, містить потужний потенціал впливу на розвиток особистості, реалізація якого залежить від її змісту, способів організації та методичного забезпечення. Дана проблематика спонукає викладачів так організувати навчально-виховний процес, щоб насамперед досягти позитивної мотивації до вивчення даного предмету, підвищити якість знань з предмета, орієнтувати студентів на систематичну самостійну роботу.

Концертно-виконавська діяльність музиканта-виконавця вимагає великих психоемоційних витрат, тому у системі музично-педагогічної освіти «сценічна (музично-виконавська) майстерність є властивістю особистості, яка формується в процесі професійної підготовки та виконавської діяльності, проявляється як вищий рівень засвоєних умінь, гнучких навичок та інтерпретаторської здатності. Принагідно зауважити, що публічний концертний виступ є невід'ємною складовою професійної діяльності музиканта, найважливішим, завершальним етапом підготовки, «...коли відбувається творче поєднання композитора, художника-інтерпретатора і слухача, коли народжується Музика» [3, с. 291].

У дисертаційному дослідженні Лі Данься

виконавську культуру розглядає як «інтегровану властивість особистості, яка характеризує високий рівень її культурологічних знань, оволодіння виконавською діяльністю в результаті осягнення ідейно-образного змісту музичного твору, віднайдення способів досконалого втілення композиторського задуму і самореалізації власного творчого потенціалу» [1].

Однією з основних особливостей музично-виконавської діяльності, що передбачає мобілізацію зусиль виконавця, є концертний виступ. У контексті музично-виконавської діяльності виявлення особливостей цієї сутнісної характеристики особистості пов'язане із досягненням оптимального концертного стану. Науковці в галузі виконавського мистецтва, досліджуючи дані проблеми, ґрунтуючись на досягненнях психологічної науки, визначають основні етапи психологічної адаптації до ситуації публічного виступу музиканта, методика сценічної надійності музиканта-виконавця. Виступ перед аудиторією має свої закономірності, які необхідно враховувати не тільки під час підготовки до концерту або екзамену, а й протягом усього періоду вивчення музичного твору. Тому, викладач повинен знати про специфічні особливості мислення, культуру поведінки на сцені, про створення особливої виконавської форми музичного твору саме під час публічного виступу. Усвідомлення цього сприяє успішному досягненню художньої мети і професійного становлення музиканта в цілому. На думку дослідника, розвиток виконавської культури базується на взаємозв'язку традицій та інновацій, на досягненнях і взаємовпливах різних національних культур.

Майстерність виконавця традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає у виявленні творчих прагнень вихованця. «Для того, щоб опанувати професією музиканта, необхідний синтез техніки і високої духовної культури. Сутнісною характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні вміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей» [3]. Формування виконавської майстерності актуалізує питання творчої взаємодії вчителя та учня у процесі колективного музикування та зростає завдяки досягненню органічної єдності емоційного, раціонального та

технічного аспектів у сфері творчої виконавської діяльності.

Досліджуючи напрямок музично-виконавської підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва, В. Міщанчук акцентує на важливості сугестивних технологій, що означає по суті, здатність впливати, пропускаючи його крізь призму власних почуттів та здійснювати вплив на слухачку аудиторію [2]. Тобто «активізація творчої діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва позитивно впливатиме на загальний розвиток особистості, її виконавської культури та уможливить креативно підходити до вирішення поставлених завдань» [2, с. 101].

Аналіз різних підходів у галузі музично-педагогічної діяльності уможливив встановити, що концертно-виконавська діяльність у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва є ключовою, оскільки забезпечує здатність і спроможність майбутнього фахівця активно, відповідально й ефективно реалізовувати художньо-інтерпретаційні знання та вміння, професійні якості, музично-виконавський досвід, ціннісні орієнтації у подальшій педагогічній діяльності.

Професійне зростання майбутніх учителів музичного мистецтва стимулює участь у концертно-виконавських заходах також за межами свого вищого навчального закладу. Викладачі та студенти мистецького факультету брали активну участь у різних за змістом і спрямованістю міжнародних, всеукраїнських, міжвузівських фестивалів і фестивалів-конкурсах, були активними учасниками олімпіад, які пропагували українську музичну культуру, сприяли створенню творчих проєктів між навчальними закладами країн світу, переконливо демонстрували рівень національної хорової, вокальної та інструментальної шкіл. Позитивним стимулом пізнавального інтересу щодо оволодіння студентами вміннями знаходити оптимальні рішення, виходити із складних ситуацій, оцінити власні можливості, прагнути до професійного зростання була участь у низці заходів: Міжнародні фестивалі-конкурси (Болгарія 2013–2014), Міжнародний конкурс солістів-інструменталістів (Харків 2014), Міжнародний конкурс «Сходинки до майстерності» (Кропивницький) тощо, що уможливило ознайомлення студентів з культурою інших народів, сприяло розвитку доброзичливості, культурно-просвіт-

ницькому, виховному обміну.

За змістом це були тематичні й монографічні фестивалі, а також фестивалі виконавського мистецтва. Під час проведення конкурсів висвітлювалися питання ефективності музично-естетичного виховання молоді, підвищення якості методичної та навчально-пізнавальної діяльності, вони стимулювали творчу роботу студентів і науково-педагогічних працівників, сприяли пошуку і впровадженню нових педагогічних технологій та формуванню в слухачів духовної культури й музичного світогляду.

Посилаючись на думки вище цитованих науковців, акцентуємо увагу на таких ознаках концертно-освітньої діяльності у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва, як-от:

- врахування інтересів особистості студента та опора на процес саморозвитку його задатків;
- творчий потенціал та ініціативність;
- орієнтація на розвиток внутрішньої мотивації до пізнавальної діяльності;
- організація процесу навчання з урахуванням суб'єкт-суб'єктної взаємодії;
- отримання задоволення від вирішення навчальних завдань і завдань у співпраці з іншими суб'єктами педагогічного процесу;
- перетворення змісту навчального матеріалу з мети навчання на засіб розвитку особистості студентів;
- організація рефлексії для самоствердження особистості; орієнтація на пізнавальну діяльність.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, концертно-виконавська та музично-просвітницька діяльність як засіб розвитку творчих здібностей студентів стимулює пізнавальний інтерес до вивчення загального культурного рівня, професійного становлення майбутніх учителів; сприяє зростанню рівня виконавської майстерності викладачів та студентів, формує полікультурне мислення. Перспективами подальших розвідок з даного напряму є розробка методичних рекомендацій щодо розвитку художньо-естетичних проявів артистизму майбутнього вчителя музики.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Лі Данься. Формування виконавської культури майбутніх педагогів-музикантів України та Китаю у процесі фортепіанної підготовки. – Київ, 2016. 234 с.

2. Міщанчук В. М. Діяльнісно-творчий компонент музично-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва з

використанням сугестивних технологій // В. М. Міщанчук. Збірник наукових праць: Наукові записки. – Вип. 170. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2018. С. 97–101.

3. Стукаленко З. М. Художньо-педагогічна проблема музично-виконавської майстерності / З. М. Стукаленко // Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. С. 290–295.

REFERENCES

1. Li, Dansya. (2016). *Formuvannya vykonavskoyi kultury maybutnikh pedahohiv-muzykantiv Ukrainy ta Kytayu u protsesi fortepiannoyi pidhotovky*. [Formation of performing culture of future musicians of Ukraine and China in the process of piano preparation]. Kyiv.

2. Mishchanchuk, V. M. (2018). *Diyalnistvotvorchyuu komponent muzychno-vykonavskoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva z vykorystannyam suhestyvnykh tekhnolohiy*. [Activity-creative component of music-performing training of future teachers of music art using suggestive technologies]. Kropyvnytskyu.

3. Stukalenko, Z. M. (2012). *Khudozhno-pedahohichna problema muzychno-vykonavskoyi maysternosti*. [Artistic and pedagogical problem of musical and performing skills]. Kropyvnytskyu.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри музичного мистецтва і хореографії Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: музично-виконавська підготовка майбутніх учителів музики, художньо-естетичне виховання молоді.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

STUKALENKO Zoya Mikhailovna – candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer of the Department of Music Art and Choreography of the Centralukrainian State Pedagogical University named after Volodymyr Vynnychenko.

Circle of scientific interests: music and performing training of future teachers of music, art and aesthetic education of youth.

Стаття надійшла до редакції 19.01.2020 р.

УДК 372.881.111.22.

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-172-178

ТОКАРЕВА Тетяна Станіславівна –

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри німецької мови та методики її викладання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6898-821X>

e-mail: tokareva.tatyana29@gmail.com

**ДО ПИТАННЯ ПРО САМОСТІЙНУ РОБОТУ УЧНІВ
В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В сучасних умовах швидкого розвитку науки і техніки, накопичення і оновлення інформації неможливо навчити людину на все життя, важливо пробудити в ній інтерес до збагачення знань, навчити її вчитися. Психологи та дидакти стурбовані тим, щоб школа приділяла більше уваги підготовці учнів до активної самостійної діяльності. Самостійна робота у методиці викладання іноземних мов розглядається як дидактичний засіб навчання, за допомогою якого вчитель організує діяльність учня як на уроці, так і при виконанні домашніх завдань. При цьому учень залучається до великого спектру відтворюючих і творчих дій. Самостійна робота як засіб навчання виступає у вигляді

різноманітних завдань і виражається через пізнавальну або практичну навчальну діяльність.

Психологи стверджують, що знання, отримані самостійно, шляхом подолання перешкод, засвоюються міцніше, ніж ті, які були отримані у готовому вигляді від учителя. Це пояснюється тим, що в процесі самостійної роботи кожен учень безпосередньо працює над матеріалом, концентрує на ньому всю увагу, мобілізуючи всі резерви інтелектуального, емоційного та вольового характеру. Самостійна діяльність учнів – важливий компонент процесу навчання. Пізнавальна самостійність учнів формується, головним чином, у процесі їхньої самостійної роботи. У самостійній роботі неодмінно поєднується самостійна

думка учнів із самостійним виконанням розумових дій. Вона організовується так, що учні працюють без участі вчителя, але під його безпосереднім керівництвом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема суті та класифікації самостійних робіт розглядалась у методиці ще з 20-х років ХХ століття, але й сьогодні методисти ще не прийшли до єдиного висновку з цих питань. Спеціалісти в галузі психологічної теорії навчальної діяльності (Т. В. Габай, М. М. Гохлернер, Й. А. Рапопорт, М. В. Савчин) відзначають, що діяльність у плані самонавчання може мати місце у тому випадку, якщо учень рефлексує (усвідомлює) цю діяльність як таку, ставить перед собою відповідні цілі і так чи інакше організує їх досягнення. Методисти (О.О. Миролубов, Т. В. Рогова, Л. З. Якушина) приділяють при цьому особливу увагу фактору самостійності учнів при засвоєнні іноземної мови, оволодінні ними узагальненими способами діяльності щодо навчального предмету «іноземна мова», формуванню в них уміння без допомоги вчителя планувати і здійснювати самостійну навчальну діяльність на уроці і вдома. Вирішальна роль у формуванні самостійності учнів при засвоєнні іноземної мови належить, на думку методистів, самостійній роботі і її організації як на уроці, так і в позаурочний час, умінню учнів працювати з підручниками та іншими засобами навчання.

У педагогічній літературі немає єдиного визначення поняття «самостійна робота». Одні називають її методом навчання (М. С Лопатухін), інші визначають її як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності (Підкасистий П. І.). Але автори досліджень цієї проблеми знаходять спільне в тому, що самостійна робота по-перше, організується і здійснюється під контролем і керівництвом учителя, хоч і без його безпосередньої участі; по-друге, самостійна робота повинна виконуватись при високій пізнавальній активності учня, без якої неможливий процес навчання.

Недостатня кількість методичної літератури призвела до того, що на уроках іноземної мови самостійна робота відсувається на другий план, вчителі недостатньо використовують її в навчальному процесі. Школа не навчає використанню методів для самостійного вдосконалення мовленнєвих навичок та вмінь. Навички та вміння створюються лише в ході систематичного виконання певних навчальних дій з навчальним матеріалом.

Мета статті – узагальнення даних

теоретичних досліджень з обраної проблематики та виявлення особливостей організації самостійної роботи учнів у процесі вивчення іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вчителя іноземної мови середньої школи дуже важливо знати психологічні особливості учнів старшого шкільного віку та враховувати їх у навчальному процесі з іноземної мови. У старшокласників процес мислення, на основі якого засвоюються знання, набуває активного і самостійного характеру, зростає відповідальність у ставленні до навчання, здійснення життєвих планів пов'язується з успіхами у навчанні. Розумова діяльність старшокласників має більш організований характер порівняно з учнями середніх класів. Багато старшокласників, успішно оволодівши навичками розумової праці в середніх класах, продовжують їх вдосконалювати, особливо в процесі самостійної роботи, вдосконалюється також самоконтроль. У процесі вивчення іноземної мови учні старшого шкільного віку виявляють інтерес до комунікативної діяльності, але наявність такого інтересу ще не забезпечує успішного навчання. Якщо ж інтерес до іноземної мови підкріплюється інтересом до навчальної праці, тобто сам процес роботи над мовою викликає в учня інтерес, можна не сумніватись в ефективності його навчальної діяльності.

У старшому шкільному віці відбувається подальше формування вольових якостей учнів. Пояснюється це тим, що навчальна діяльність неможлива без подолання постійно виникаючих перешкод, в ході яких гартується воля учнів. Так, при розв'язанні різного роду навчальних завдань, зокрема лінемічних, які особливо часто виникають у процесі засвоєння іноземної мови, учень повинен створити установку на запам'ятовування, потім певним чином організувати матеріал для запам'ятовування, розподілити його на частини, згрупувати, співвіднести з минулим досвідом.

У педагогічній літературі виникло кілька визначень самостійної роботи. «Самостійна робота учнів, включена до процесу навчання, – пише Б. П. Єсіпов, – це така робота, яка виконується без посередньої участі вчителя, але за його завданням у спеціально відведений для цього час: при цьому свідомо намагаються досягти мети, яка поставлена в завданні, застосувати свої зусилля та виражаючи в тій чи іншій формі результат розумових або фізичних (або тих та інших разом) дій». Тут визначена роль учителя в організації та керуванні самостійною

роботою та характер діяльності учнів при виконанні цієї роботи. Але, як вказував П. І. Підкасистий, у даному визначенні не акцентується творча діяльність школяра, яка є невід'ємною ознакою самостійної роботи та діяльності учня. У своїй концепції самостійної роботи Б. П. Єсіпов недостатньо висвітлює також питання про єдність процесуальної та логіко-змістовної сторін кожного виду самостійної роботи, одноманітність діяльності учнів на уроці [6, с. 42].

З урахуванням цих недоліків концепції самостійної роботи Б. П. Єсіпова, інший методист Н. Г. Дайрі побудував іншу концепцію самостійних робіт. Розвиваючи суть самостійної роботи, він виокремлює такі її ознаки: а) учень виконує її сам, без сторонньої допомоги; б) він дійсно спирається на особисті знання, вміння, переконання, життєвий досвід, світогляд, він дійсно використовує їх при розгляданні питання та вирішує його по-своєму, виражаючи особисте ставлення, висловлюючи аргументацію, проявляючи ініціативу, творчість; в) зміст роботи – навчальний, виховний, логічний – є важливим і повноцінним і тому збагачує учнів, викликає напруження мислення та його розвиток. Доказом такої самостійної роботи є: а) встановлення учнями на основі фактичного матеріалу сутності явища; б) додатково до нього самостійний добір, виявлення фактичного матеріалу; в) самостійне застосування тих чи інших операцій, вказаних учителем; г) самостійний вибір цих операцій при одержанні завдання від учителя; д) самостійне розуміння проблеми і самостійна постановка завдань.

На відміну від Н. Г. Дайрі, який основою самостійною роботи вважав самостійність як рису характеру, П. І. Підкасистий будує свою концепцію самостійної роботи на тому положенні, що ядром будь-якої самостійної роботи є навчальна проблема або пізнавальне завдання. Навчальний матеріал може бути включений у структуру навчальної діяльності учнів тільки у формі системи навчальних завдань, які є засобом психологічної та логічної організації матеріалу при розробці класифікації видів самостійних робіт [6, с. 41].

Завдання в будь-якому виді самостійних робіт має в собі або необхідність у пошуку та застосуванні нових знань вже знайомими способами, або пошук нових шляхів та способів накопичення знань. У практиці нерідко зустрічаються завдання, розв'язання котрих містить у собі і першу, і другу умови.

Шукаючи рішення, учень поступово оволодіває їх технологією, виховує в собі прагнення до пошукового пізнання, оволодіває новими операціями, прийомами розумових дій або переносить раніше засвоєний матеріал, знання, операції, прийоми на новий матеріал. І в цьому випадку учбове завдання, як основа будь-якої самостійної діяльності, є імпульсом для самостійного пізнання. Поступово завдання, яке виступало як зовнішня причина, перетворюється у внутрішнє спонукання, у мотивоване оволодіння вмінням діяти самостійно. Таким чином, навчальне завдання стає єдністю зовнішньої обумовленості самостійної роботи та її суті, за допомогою якої в учня розвиваються пізнавальна активність та самостійність.

Такий підхід до розглядання суті самостійної роботи дозволяє, передусім, підходити до неї з позиції самостійної діяльності учнів. Самостійна робота виступає при цьому не як форма організації навчальних занять і не як метод навчання, а як засіб залучення учнів до самостійної пізнавальної діяльності. Якщо завдання приймається учнем, воно дозволяє включити його в керовану пізнавальну діяльність, тому що викликає в ньому певну розумову активність різної структури, яка регулюється усвідомленою ним метою. «Отже, самостійну роботу правомірно розглядати як засіб організації та виконання учнями певної діяльності у відповідності до поставленої мети» [6, с. 43].

Слід зауважити, що різні визначення суті самостійної роботи мають своїх прихильників. Так, І. А. Рапопорт, Г. А. Турій вважають, що самостійна робота з іноземних мов – «це така форма організації навчальної мовної діяльності учнів, при якій під керівництвом учителя і за його завданням і інструктажем на уроці або поза ним учні самостійно здійснюють послідовний цикл навчальних дій, спрямованих на оволодіння відповідним матеріалом або формуванням мовних умінь» [7, с. 17]. Автори підручника «Методика обучения иностранным языкам» Г. В. Рогова, Ф. М. Рабінович, Г. Е. Сахарова дотримуються щодо самостійної роботи з іноземних мов точки зору П. П. Підкасистого. «Услід за П. П. Підкасистим самостійна робота учнів – це діяльність, яка передбачає їх максимальну активність по відношенню до предмету діяльності, до матеріалу, який засвоюється, що забезпечує його міцне засвоєння» [8, с. 224].

Виходячи з різних визначень самостійної роботи в педагогічній та методичній

літературі, можна знайти кілька різних, часом зовсім суперечливих її класифікацій.

Класифікацію самостійних робіт, в основу якої покладений принцип дидактичного призначення самостійної роботи в навчанні (основної дидактичної мети) запропонував Б. П. Єсіпов: 1) самостійні роботи, які застосовуються з метою одержання нових знань; 2) самостійні роботи, які застосовуються на основі одержаних знань; 3) самостійні роботи, які застосовуються з метою повторення і перевірки. Ця класифікація, як і попередня, дещо механістична, і головне, тут враховується міра самостійності і творчості при виконанні учнем самостійних робіт.

Концептуально нову класифікацію самостійних робіт виклав І. І. Малкін. Автор вважає, що кожний вид самостійної роботи одночасно і визначає характер пізнавальної діяльності, і сам визначається її структурою. Вихідним принципом класифікації може служити такий принцип як ступінь самостійності учнів при виконанні роботи. Методист класифікує самостійні роботи таким чином: 1. Самостійні роботи репродуктивного типу: а) відтворюючі; б) тренувальні; в) оглядові; г) перевірочні. 2. Самостійні роботи пізнавально-пошукового типу: а) підготовчі; б) констатуючі; в) експериментально-пошукові; г) логічно-пошукові. 3. Самостійні роботи творчого типу: а) художньо-образні; б) науково-творчі; в) конструктивно-технічні. 4. Самостійні роботи пізнавально-практичного типу: а) навчально-практичні; б) суспільно-практичні. Тут автор намагається класифікувати самостійні роботи за принципом нарощування труднощів (послідовність, спадковість відтворюючих та творчих робіт у навчанні). Але, як можна помітити, в цій класифікації порушується принцип групування самостійних робіт згідно структури пізнавальної діяльності (наприклад, у другому типі виділяються підготовчі та констатувальні самостійні роботи, але ж ці види можуть бути віднесені до всіх інших типів самостійної роботи). Класифікація самостійних робіт з іноземної мови, в основу якої покладені особливості мовленнєвої діяльності, її репродуктивна форма, була складена І. А. Рапопортом та Г. А. Турієм.

Розглядаючи саму специфіку самостійної роботи з іноземної мови в закладах загальної середньої освіти необхідно з'ясувати поняття «самостійна діяльність» і «самостійна робота» учнів. В умовах класно-урочної системи навчання

іноземної мови самостійна діяльність учня – це часто його навчально-комунікативна мовна діяльність, засобом організації якої є самостійна робота. Під самостійною роботою з іноземної мови слід розуміти таку форму організації навчальної і мовної діяльності учнів, при якій під керівництвом учителя і за його завданням на уроці або поза ним учні самостійно здійснюють послідовний цикл навчальних дій, спрямованих на оволодіння відповідним матеріалом або формування мовних умінь. Це готує учнів до організованої вчителем навчально-комунікативної діяльності, в процесі якої змінюється структура їх психічної діяльності і реалізується мета навчання іноземної мови відповідного віку.

Відомо, що специфіка іноземної мови потребує постійного формування та вдосконалення мовних умінь і навичок учнів у школі і, особливо, після її закінчення. У зв'язку з цим, самостійна робота школярів набуває особливого значення. Вона сприяє виробленню звички систематично з максимальною продуктивністю працювати над мовою у відведений для занять час, продовжувати вивчення мови поза школою за допомогою різних посібників, підручників, технічних засобів навчання. Крім того, що самостійна робота збуджує активність учнів, вона має ще одну важливу перевагу – носить індивідуальний характер. Кожен учень використовує певне джерело інформації в залежності від своїх потреб і можливостей.

У багатьох дослідженнях експериментального характеру доведено, що індивідуальні форми організації самостійних робіт різних рівнів складності, які вимагають різної повноти знань, глибини узагальнень і висновків, різноманітних розумових і практичних дій, мають більші освітні можливості, порівняно із звичайними завданнями фронтального характеру. Диференціація та індивідуалізація самостійної роботи дає можливість: 1) розвивати пізнавальні здібності і мовні вміння всіх учнів з урахуванням їх здатності до навчання іноземної мови; 2) активізувати високу здатність до навчання в таких учнів, у яких вона є; 3) запобігати відставанню слабовстигаючих учнів.

На основі аналізу самостійної навчальної діяльності та показників, що відображають навченість, вихованість, якості особистості, психологічні характеристики учнів Е. С. Рабунський розробив типологію учнів, основними критеріями якої він вважає: рівень успішності (з градаціями: добрий, середній, слабкий); рівень пізнавальної самостійності,

тобто навчання плюс організованість (рівні: високий, середній, низький); інтерес до предмета, тобто дієвість та старанність (градації: діловий, потенціальний, нульовий) [6, с. 17]. За допомогою даної типології можна простежити за динамікою переходу учня з однієї групи в іншу, наочно уявити можливості групової роботи, визначити відповідні заходи – завдання для роботи з учнями кожної групи.

Самостійна робота відіграє важливу роль у вирішенні завдань з іноземної мови, які мають навчально-виховний характер. Вона сприяє: збільшенню реального часу мовної та мовленнєвої практики кожного учня; вдосконаленню управління процесом навчання; посиленню індивідуалізації навчання; здійсненню диференційованого підходу до навчання; активізації навчальної діяльності; підвищенню мотивації навчання. Самостійна навчальна діяльність розвиває та вдосконалює такі пізнавальні процеси як увага, сприйняття, пам'ять, різні види мислення, уява, а також почуття та воля особистості. Індивідуалізація та диференціація навчання за допомогою самостійної роботи дозволяє вирішувати проблеми здібностей учня, створювати внутрішні мотиви вивчення іноземної мови, сприяє його самоусвідомленню та саморегуляції [5, с. 69].

Одним із факторів, який визначає готовність до самостійної роботи над іноземною мовою, є лінгвістична готовність, яка опирається на мовні засоби, що накопичені учнями в процесі їх мовної діяльності. Можна стверджувати, що основою для накопичення цього досвіду є лінгвістичні здібності. Обов'язковою складовою частиною лінгвістичної готовності до самостійної роботи є спеціальні навчальні вміння. «Під спеціальними навчальними вміннями мають на увазі дії, необхідні для оволодіння шкільним предметом» [6, с. 30]. Порівняно з іншими предметами, які вивчаються в середній школі, іноземна мова вимагає значно ширшого набору різноманітних навчальних умінь. Пояснюється це тим, що практичне оволодіння іноземною мовою, що власне і є метою навчання в середній школі, передбачає високий рівень розвитку мовленнєвих умінь з читання, усного мовлення, аудіювання і письма. Кожне з цих умінь є складним психофізіологічним утворенням і може бути розчленоване на складові вміння і відповідні їм навчальні вміння.

Для засвоєння лексики необхідно сформувані такі навчальні вміння: працювати з двомовним словником,

зіставляти лексику, вести записи в словниковому зошиті, заучувати слова. Кожне з цих умінь складається з простих дій або операцій. Граматичні навчальні вміння можна розподілити на дві групи: вміння, необхідні для впізнання даного граматичного явища (під час читання) і вміння, необхідні для продукування мовлення. До першої групи належать: вміння впізнавати граматичну форму в тексті (співвідносити її з певним значенням), порівнювати граматичні форми, робити синтаксичний аналіз, робити морфологічний аналіз. Ці вміння потрібні для глибокого і правильного розуміння тексту, а, відповідно, навчальні дії використовуються в процесі читання. До другої групи відносяться вміння змінювати словникову форму слів за правилами граматики, перетворювати одну граматичну конструкцію в іншу. Розвивають ці вміння в процесі виконання мовних вправ на різноманітному матеріалі. Остаточна сформованість цих умінь перевіряється в усному мовленні.

До навчальних умінь з читання належать вміння: правильно співвідносити звуко-буквенні асоціації, перекодувати зорову форму слова у відповідну категорію, вловлювати головну думку тексту і деталі, виділяти істотне в прочитаному тексті, робити висновки і узагальнення за прочитаним текстом, здогадуватись про мовні категорії на основі формальних і контекстуальних особливостей слова, складати план тексту, відтворювати текст або його частину, реферувати текст.

Навчання усного іноземного мовлення вимагає актуалізації таких навчальних умінь: розпочати та підтримувати розмову на відповідну тему («ініціативне говоріння»), широко використовувати репліки в процесі бесіди, відповідати на запитання співбесідника, ставити запитання співбесіднику, логічно будувати монологічне висловлювання, використовувати зорові наочні опори при його побудові (у тому числі на план або ключові слова).

Навчальні вміння з аудіювання включають в себе: вміння здогадуватись про значення маловідомих або невідомих слів за контекстом, що сприймається на слух, копіювати загальну думку висловлення та деталі в прослуханому тексті, виділяти деталі в ньому, робити висновки та узагальнення за прослуханим текстом. До навчальних умінь з письма належать: вміння написати букви та типові для даної іноземної мови буквосполучення, співвіднести їх із звуками та звукосполученнями в мові, вміння

орфографічно правильно писати, користуватися графічним кодом для письмової фіксації мовлення.

Наведений вище перелік навчальних умінь, звичайно, не вичерпує всього комплексу вмінь, необхідних для засвоєння іноземної мови. Однак, це той основний мінімум, без якого неможлива самостійна робота учнів у процесі вивчення іноземної мови. У зв'язку з питанням про лінгвістичні здібності та спеціальні навчальні вміння з іноземної мови необхідно порушити ще питання про те, який рівень володіння потрібен людині, щоб вона могла практично використовувати цю мову як знаряддя спілкування в процесі усної комунікації. Тобто, чи потрібно знати мову так, як її знають носії мови, або ж достатньо оволодіти якимись аспектами в тій мірі, в якій це необхідно для здійснення акту комунікації. Всі люди можуть успішно засвоїти іноземну мову на рецептивному та репродуктивному рівнях, а також продуктивному, якщо мета навчання допускає порушення мовної системи, мовної норми та мовного узуса. Жодні спеціальні здібності для оволодіння мовою для цього не потрібні [1, с. 90]. Якщо ж метою навчання є оволодіння іноземною мовою на продуктивному рівні без порушення мовної норми, то для цього потрібні спеціальні мовні здібності.

Самостійна робота при вивченні іноземної мови передбачає формування в учнів спеціальних навчальних умінь. До них можна віднести: 1) вміння сприймати і точно розуміти завдання та інструкції до самостійної роботи; 2) вміння працювати з алгоритмом навчальної діяльності; 3) вміння розуміти символіку спеціальних дидактичних засобів для самостійної роботи; 4) вміння контролювати, виправляти та оцінювати діяльність партнера (одного або кількох) самостійної роботи; 5) вміння користуватись словником, довідниками, посібниками; 6) вміння добирати адекватні допоміжні засоби для виконання завдання в режимі самостійної роботи; 7) вміння самостійно планувати свою роботу; 8) вміння самостійно створювати різноманітні засоби для виконання завдання в режимі самостійної роботи (опори для виконання завдання, алгоритми діяльності, ключі до перевірки, тощо [5, с. 73]).

Висновки та перспективи подальших розвідок напрями. На основі викладеного матеріалу було виявлено, що проблема самостійної роботи учнів загалом, і при вивченні іноземної мови зокрема, є наразі актуальною, оскільки вона розглядається як дидактичний засіб навчання, за допомогою

якого вчитель організує діяльність учня як на уроці, так і при виконанні домашніх завдань. Наведені класифікації дають змогу узагальнити позитивний методичний досвід та виробити нові ефективні методи самостійної роботи з вивчення іноземної мови у закладах загальної середньої освіти. Подальші дослідження у цій сфері можуть стосуватися більш вузьких аспектів, як то організація самостійної роботи з оволодіння лексичним матеріалом чи з удосконалення навичок читання.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бушков А. И. К проблемам языковых способностей // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 3. С. 89–90.
2. Вишневецький О. І. Методика навчання іноземних мов: Навч. посіб. – 2-ге вид., перероб. і доп. К.: Знання, 2011. 206 с.
3. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах: підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. – К.: ВЦ «Академія». – 2010. 328 с.
4. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2 – е випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
5. Організація забезпечення процесу навчання іноземної мови в середніх навчальних закладах // Бібліотека журналу «Іноземні мови». – Вип. 2. 1997. 120.
6. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. – М. 1972. 321 с.
7. Рапопорт Й. А., Турій Г. А. Самостійна робота з іноземної мови учнів старших класів. – К., 1979.
8. Рогова Г. В. и др. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г. В. Рогова, Ф. М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. 287 с.
9. Савчин М. В. Загальна психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин. – К.: Академвидав, 2012. 464 с.

REFERENCES

1. Bushkov, A. I. (1980). *K problemam yazykovykh sposobnostey*. [On problems of language abilities]. Moscow.
2. Vyshnevs'kyu, O. I. (2011). *Metodyka navchannya inoyemnykh mov*. [Methods of teaching foreign languages]. Kyiv.
3. *Metodyka navchannya inozemnykh mov u zahal'noosvitnikh navchal'nykh zakladakh*. (2010). [Methods of teaching foreign languages in general education institutions]. Kyiv.
4. *Metodyka vykladannya inoyemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh*. (2002). [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv.
5. *Orhanizatsiya zabezpechennya protsessu navchannya inozemnoyi movy v serednikh navchal'nykh zakladakh*. (1997). [Organisation of foreign languages teaching in secondary schools].

6. Pidkastyuy, P. I. (1972). *Samostoyatel'naya deyatel'nost uhashchikhsya*. [Independent activity of students]. Moscow.

7. Rapoport, Y. A., Turiy, H. A. (1979). *Samostiyna robota z inizeimnoyi movy uchniv starshykh klasiv*. [Independent work in the foreign language of high school students]. Kyjiv.

8. Rogova, G. V. I dr. (1991). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v sredney shkole*. [Methods of teaching foreign languages in high school]. Moscow.

9. Savchyn, M. V. (2012). *Zahal'na psykholohiya*. [General psychology]. Kyjiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ТОКАРЄВА Тетяна Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри німецької мови та методики її викладання

Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: актуальні проблеми методики викладання німецької мови в середній школі.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TOKARYEVA Tetyana Stanislavivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of German Language and Methods of its Teaching at the Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: actual problems of the methodology of teaching German in high school.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2020 р.

УДК 378.1

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-178-183

ЧЕРНЕНКО Олександр Володимирович –

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри права та соціально-економічних відносин Кіровоградського інституту розвитку людини
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7012-1797>
e-mail: Chernenko_O.V.fp@i.ua

МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ ТА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Актуальність проблем управління якістю освіти обумовлено суттєвими трансформаційними процесами, які відбуваються у вітчизняній професійній школі. На теперішній час якість освіти проголошена національним пріоритетом, метою якої є підготовка конкурентоспроможних фахівців для забезпечення сталого розвитку суспільства, їх самореалізації, задоволення потреб ринку праці та держави у кваліфікованих кадрах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний доробок у розвиток теоретичних і практичних аспектів менеджменту якості в освітній галузі внесли: Ю. П. Адлер, Л. М. Віткін, І. П. Данілов, Т. М. Полховська, Л. М. Разорина, С. А. Степанов, В. П. Тихомиров та інші.

Проблемам підвищення якості освіти в різних аспектах її вивчення, а також дослідженню загальних засад контролю якості освітньої діяльності та управління нею розглянуто у працях: В. Р. Ашумов, А. А. Дяків, П. С. Яременко, П. С. Ясінець, Я. К. Яхнін та інші.

Проблему управління закладами вищої освіти вивчали такі вчені: Л. Даниленко, Л. Карамушка, В. Крижков, О. Мармаза, Є. Хриков та інші.

Проте, залишається відкритим питання

управління вищим навчальним закладом у ринкових економічних умовах, а також застосування дієвого механізму контролю якості навчально-виховного процесу, що робить актуальним проблему даного дослідження.

Мета статті полягає у визначенні сутності та функцій менеджменту освіти, а також розробка на основі теорії управління заходів щодо покращення якості професійної підготовки студентів у ВНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Управління освітніми організаціями – є різновидом соціального управління. Г. М. Тимошко вважає, що це сучасний напрямок управлінської діяльності, яка спрямована на досягнення установами освіти, що діють в ринкових умовах, визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів.

Менеджмент є професійною управлінською діяльністю з керівництва групою людей, діяльність яких свідомо координується для досягнення загальної мети організації.

Мета менеджменту – успішно досягти поставленої цілі шляхом раціональної організації роботи персоналу з найменшими

витратами ресурсів, праці, часу і грошей.

Навчально-виховний процес у ВНЗ є цілеспрямованою діяльністю, метою якого є підготовка кваліфікованих молодих фахівців для потреб ринку праці. Навчальний заклад має свої джерела фінансування: оплата студентів за навчання, державне замовлення, кошти різних фондів з підтримки освіти, гранти, якими треба управляти і раціонально використовувати.

Враховуючи викладене вище, можна стверджувати, що є нагальна потреба в ефективному управлінні навчально-виховним процесом у ВНЗ.

Професор В. В. Крижко [7] справедливо вважає, що освітній менеджмент є окремою галуззю управлінської діяльності.

Менеджмент в освіті (педагогічний менеджмент) – це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління навчально-виховним та навчально-пізнавальним процесами, спрямованих на підвищення ефективності таких процесів в умовах розвитку ринку освітніх послуг.

Менеджер навчально-виховного процесу – це керівник вищого навчального закладу освіти (ректор) чи його заступник (проректори з навчальної, наукової, виховної і господарської роботи; декани факультетів; завідувачі кафедр), який спеціально підготовлений до успішного керування людьми в ринкових умовах господарювання і виступає як суб'єкт управління цілісною педагогічною системою – професійною діяльністю педагогічних працівників та допоміжного персоналу. Менеджер навчально-пізнавального процесу – викладач, доцент, професор, тобто професійно підготовлений фахівець, який є керівником та організатором життя молодого покоління спеціалістів у нових – ринкових соціально-економічних умовах, і виступає як суб'єкт системи управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів [9].

Охарактеризуємо основні функції освітнього менеджменту:

Планування роботи ВНЗ – розробка та складання навчальних планів, складання навчальних робочих програм дисциплін, річних планів навчальної, наукової, виховної роботи відділів, деканату, кафедр, циклових комісій; складання графіків роботи.

Організування роботи ВНЗ та навчально-виховного процесу – управління професорсько-викладацьким складом персоналу; виконання навчальних програм і планів; додержання норм законодавства з вищої освіти; впровадження та додержання

вимог стандартів з вищої освіти, виконання ОППП і ОКХ; керівництво науковою роботою студентів, аспірантів і докторантів; читання лекцій, проведення практичних та семінарських занять; проведення наукових пошуків, аналізів, експериментів та робіт; проведення конкурсів, виховних та культурних заходів; проведення науково-практичних конференцій та засідань, керівництво студентськими гуртками; проведення професійного стажування та практики на підприємствах.

Мотивування праці викладачів та навчальної діяльності студентів – оплата праці, надбавки, доплати викладачам та науковцям; виплата стипендій студентам; знижки та гранти на навчання для студентів і аспірантів; залучення коштів із різних фондів.

Контролювання якості навчально-виховного процесу та успішності студентів – контроль успішності студентів передбачає: проведення поточних контрольних робіт, зрізів знань, атестація з предметів, здача заліків та екзаменів; захист звітів з практики; захист курсових і дипломних робіт; захист конкурсних, наукових та грантових робіт.

Регулювання та координація навчально-виховного процесу передбачає усунення виявлених в процесі контролю недоліків та проблем: переробка навчально-методичної документації викладачами, заповнення журналів, відомостей та інших документів; повторне проведення наукових пошуків, аналізів, експериментів та робіт для досягнення потрібних результатів; проведення перездач заліків та екзаменів для студентів; доробка та перероблення курсових і дипломних робіт.

Прийняття управлінського рішення – це вибір способу розв'язання конкретної проблеми, який включає набір певних інструментів, заходів і дій, призначених для виконавців (педагогічний колектив) і менеджера (ректор, директор навчального закладу).

Отже, всі функції менеджменту освіти є взаємопов'язані.

Проведений аналіз менеджерів освіти дає підставу стверджувати, що частина працюючих працівників має низький рівень професійно важливих якостей, а це свідчить про необхідність більшої психологічної обґрунтованості щодо вибору людей на посаду менеджера освіти. Крім цього, це дає підставу для конкретної роботи з корекції визначених недоліків, подальшого розвитку психолого-управлінських здібностей менеджерів освіти в процесі підвищення

кваліфікації [4, с. 117].

Управління в системі вищої освіти являє собою інтегративність різних рівнів освітнього менеджменту. Саме тому, будемо розглядати управління як процес впливу, а освітній менеджмент – як систему управління, в якій основними елементами є: менеджмент на державному рівні в сфері освіти, менеджмент на рівні міністерства освіти і науки, менеджмент на рівні ВНЗ.

Управління у ВНЗ є одночасно і система, і неперервний процес, який є суттєвим фактором в ефективній діяльності вишу і забезпечує його розвиток. Саме управління дає можливість підтримувати всі життєві функції ВНЗ, але, разом з тим, латентно включає в себе сукупність факторів інтеграції й диференціації, у тому числі й різноманітності, необхідних для діяльності ВНЗ. У цих відношеннях створюється та взаємодія, яка так чи інакше включає всіх, але розводять їх по різних рівнях і блоках організаційно-управлінської регуляції. Завдяки управлінню досягається адаптація різноманітних організаційних компонентів, реалізується симбіоз і синтез різноманітних структур у межах вишу, розподіляються функції центру і периферії організації, формується стійке управління. Таким чином, раціональне управління визначає оптимальність діяльності ВНЗ на ринку освітніх послуг та його ефективний розвиток.

До основних категорій менеджменту належать поняття організації, її цілі, процес і функції управління, принципи і методи, стилі і культура керівництва (лідерства), комунікації тощо. Тому, менеджмент має створювати умови для успішного функціонування організації.

Призначення менеджменту в освіті – створити освітнє середовище, що ефективно працює та відповідає сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного споживача.

Менеджмент має налагоджувати ефективний механізм участі кожного в організації навчального процесу. Керівник закладу освіти, педагоги та учні складають різновікові, соціальні групи, проте цілі освіти у них однакові. Процес навчання багатопредметний, багатолюдний, багаторольовий.

Завдання менеджменту – забезпечити взаємозв'язок, взаємозбагачення різних дисциплін, різних позицій і педагогічного досвіду для створення ситуації успіху щодо формування всебічно розвиненої, фізично здорової, конкурентоспроможної особистості.

На основі аналізу праць [1; 2; 4; 7]

основним завданням менеджменту освіти є забезпечення надання якісних освітніх послуг.

Проблемам розвитку та підвищення якості освіти в різних аспектах її вивчення, дослідженню загальних засад моніторингу якості освітньої діяльності та управління нею, досвіду використання міжнародних програм оцінювання якості освіти присвячено значну кількість наукових публікацій як зарубіжних, так і вітчизняних авторів. Однак проблема створення цілісної системи державно-громадського управління якістю освіти та освітньої діяльності у вітчизняному науковому середовищі ще не отримала належного теоретичного обґрунтування. Як і залишається необґрунтованою можливість і доцільність використання результатів експертних опитувань та соціологічних досліджень для покращання системи управління якістю освіти та освітньої діяльності [2, с. 3–4].

Закон України «Про вищу освіту» дає тлумачення якості вищої освіти і якості освітньої діяльності.

Якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Державою для забезпечення якості освіти створена відповідна система, що включає необхідні механізми, заходи, інструменти, критерії, правила, процедури та відповідні органи. Серед основних параметрів забезпечення якості освіти можна назвати: якість розроблення й функціонування державних механізмів регулювання освітніх процесів, якість управління освітою, якість умов забезпечення освіти (матеріально-технічне, інформаційне, фінансове, кадрове тощо), якість педагогічних працівників, якість освітнього процесу, якість результатів освіти (особистості) та інше [2, с. 6].

Науковці В. В. Жидок та Т. М. Пшенична, справедливо вказують на те, що «якість освіти, освітні стандарти та положення не завжди відповідають сучасним вимогам, діючим міжнародним та європейським стандартам, що стосуються змісту освіти, підготовки висококваліфікованих кадрів, їх методичного забезпечення. Матеріали професіоналів, які пропонують певні прогресивні зміни в системі, часто не впроваджуються через причину браку коштів, недостатньої

координації адміністративних структур, нестійкої системи відбору, тестування та впровадження інновацій у галузі освіти, неадекватних моніторинг результатів».

Якість освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює усі аспекти діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, наукову і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну та матеріально-технічну базу, працю на благо суспільства, академічне середовище і ресурси (В. В. Полянко, Л. В. Гут).

Дослідниця В. А. Бруєва [3] вважає, що труднощі ефективного функціонування вищої школи зумовлено: макроекономічною нестабільністю; невідповідністю освітніх програм вимогам ринку праці; незацікавленістю роботодавців в розвитку відношень з системою вищої освіти по формуванню змісту освітнього процесу; відсутністю соціального партнерства, що сприяла б розвитку взаємодій між сферою освіти, службою зайнятості, кадровими агентствами, навчальними закладами і організаціями.

Забезпечити міцні ринкові позиції вищим навчальним закладам в таких умовах можливо лише при наявності ефективної системи менеджменту якості (СМЯ). Яка носить системний характер і охоплює весь життєвий цикл освітньо-виховного процесу [3, с. 79].

Дослідник В. Волошин [5] пропонує такі напрямки регулювання діяльності ВНЗ з метою підвищення якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів:

1) Поступовий перехід від жорсткої централізації на регіональне регулювання через попит та пропонування на ринку праці, тобто орієнтація на вимоги роботодавців.

2) Стимулювання самовдосконалення вишів через внесення вимог щодо якості до освітніх стандартів та критеріїв ліцензування й акредитації освітніх установ.

3) Апробація та впровадження систем управління якістю в українських вишах з використанням досвіду ініціативних ВНЗ, що пройшли сертифікацію на відповідність міжнародному стандарту ISO 9001.

4) Розробка таких механізмів та інструментів управління та самоуправління ВНЗ, що будуть направлені на стимулювання якості та будуть враховувати особливості регіональних ринків праці та освітніх послуг.

5) Узгоджена політика регулювання державою цін на освітні послуги має сприяти реальному підвищенню їхньої якості.

6) Стимулювання якості освіти через

систему фінансування вищої школи.

Крім того, В. Волошин [5] наголошує на необхідності застосування у вищих навчальних закладах системи менеджменту якості на основі стандарту ISO 9001:2015 при створенні систем управління якістю (СУЯ), що дасть змогу ВНЗ підвищити якість освіти.

Освітній простір розглядається як підсистема соціокультурного середовища, як сукупність факторів, обставин, ситуацій, які склались історично, і як цілісність спеціально організованих умов, які спрямовані на управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

Добровільна сертифікація ВНЗ на систему управління якістю ISO 9001 створить суттєву конкурентну перевагу закладу на ринку освітніх послуг.

Таким чином, послідовна і правильна розробка, впровадження і адаптація системи менеджменту якості у відповідності до міжнародного стандарту серії ISO 9001 ВНЗ є гарантом успішного соціально-економічного розвитку. Наявність системи менеджменту якості ВНЗ, для роботодавця гарантує високу якість підготовки випускників, що спонукає підвищення конкурентоспроможності ВНЗ в цілому і ріст престижу випускників та роботодавців [3, с. 9].

Розглянемо особливості існування СУЯ в закладі вищої освіти.

1. Переваги СУЯ, побудованою за вимогами стандартів ISO 9001:2008 та ДСТУ ISO 9001:2015:

– діюча і ефективна методика впровадження СУЯ перевірена часом і світовим досвідом;

– застосування у СУЯ ВНЗ вказаних вимог забезпечать дотримання освітнього законодавства (сумнівно, що критерії оцінювання системи, встановленні НАЗЯВО, будуть відмінними від ДСТУ);

– відповідності європейським та національним стандартам якості вищої освіти (створення сприятливих умов для виходу на світовий ринок освітніх та наукових послуг);

– забезпечення автономії вищого навчального закладу, який несе відповідальність за забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти;

– створення системного підходу, який передбачає управління якістю на всіх стадіях освітнього процесу, координація зусиль усіх підрозділів для досягнення поставлених цілей, покращення управління завдяки застосування процесного підходу із делегуванням частини функцій контролю підрозділам університету;

– залучення студентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін до процесу забезпечення якості і відкритості інформації на всіх етапах її забезпечення.

2. Серед особливостей варто відзначити процедуру сертифікації. Вона може бути здійснена за вимогами і ISO 9001:2015. Процес складний, фінансово затратний, але безперечно процедура сертифікації надає ряд значних переваг, представлених вище.

3. Найскладніша частина – впровадження СУЯ в дію – можна з впевненістю визначити як її основний недолік, система є ресурсно-затратною (особливо фінансових, що в сучасних умовах дуже важливо).

Зауважимо, що зарубіжні науковці Л. Пушпа, А. М. Забаді вказують на те, що в Європейських ВНЗ впроваджується концепція загального управління якістю (TQM – Total Quality Management) поряд із вимогами стандарту ISO 9001.

Науковець І. В. Распотнюк вказує на те, що модель управління якістю освіти у ВНЗ включає такі основні етапи: проектування, збирання інформації, аналіз інформації, прийняття рішення, організація роботи з прийняття рішення, контроль виконання, аналіз ефективності дій.

Отже, впровадження системи менеджменту якості у відповідності до міжнародного стандарту ISO 9001, а також адаптація її до умов ВНЗ є важливим кроком розвитку закладу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Якість освіти є основою забезпечення й підвищення якості життя людини як головної мети існування держави. У сучасному світі управління якістю освіти є головним напрямом управлінської діяльності у сфері освіти. Ефективним методом, що дозволить ВНЗ покращити якість надання освітніх послуг, є розробка та запровадження системи управління якістю, відповідно до вимог міжнародного стандарту ISO 9001:2015 «Система менеджменту якості. Вимоги». Завдяки впровадженню системи управління якістю стає можливим суттєве поліпшення навчально-виховної діяльності, наближення її до потреб сучасної освітньої галузі та ринку праці. Перспективами подальших досліджень можуть бути розробка моделі управління якістю у ВНЗ та маркетинг освітніх послуг.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Багаутдинова Н. Г. Разработка и внедрение системы менеджмента качества в отдельном подразделении образовательной организации / Н. Г. Багаутдинова // Теоретическая экономика,

2010. №1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.dslib.net/economika-xoziajstva/razrabotka-i-vnedrenie-sistemy-menedzhmenta-kachestva-v-otdelnom-podrazdelenii.html>

2. Белова Л. О. Стан і проблеми здійснення управління якістю освіти та освітньої діяльності в Україні: експертне оцінювання / Л. О. Белова, В. Г. Бульба, О. В. Поступна // Теорія та практика державного управління. – 2018. – Вип. 2. С. 8–7.

3. Бруєва В. А. Ключові аспекти розробки і впровадження система управління якістю у відповідності міжнародного стандарту серії ISO 9001 в вищому навчальному закладі / В. А. Бруєва // Якість технологій та освіти. – 2013. – № 3. С. 79–87.

4. Вологін Ю. Менеджмент в освіті як соціально-психологічне визначення особистості в управлінській діяльності / Ю. Вологін // Молодь і ринок №9 (80), 2011. С. 114–118.

5. Волошин В. С. Повышение качества – главное направление регулирования деятельности высших учебных заведений / В. С. Волошин, В. Ю. Дмитриев // Менеджмент якості освіти і новітні технології навчання у контексті інтеграції до Європейського освітнього простору [текст] : матеріали VII міжнар. наук.-метод. конф. 2010. – Київ, 2010. С. 117–121.

6. Конаржевский Ю. А. Внутрешкольный менеджмент / Ю. А. Конаржевский. – Новая школа, 1993. 140 с.

7. Крижко В. В. Теорія та практика менеджменту в освіті [Текст] : навч. посіб. / В. В. Крижко. – Вид. 2-ге допрацьоване. – Київ : Освіта України, 2005. 256 с.

REFERENCES

1. Bahautdynova, N. H. (2010). *Razrabotka y vnedrenye systemy menedzhmenta kachestva v otdelnom podrazdelenii obrazovatelnoi orhanyzatsyy*. [Development and implementation of a quality management system in a separate unit of an educational organization].

2. Bielova, L. O., Bulba, V. H., Postupna, O. V. (2018). *Stan i problemy zdiisnennia upravlinnia yakistiu osvity ta osvitnoi diialnosti v Ukraini: ekspertne otsiniuvannia* [Status and Problems of Implementing Quality Management of Education and Educational Activities in Ukraine: Expert Evaluation].

3. Bruieva, V. A. (2013) *Kliuchovi aspekty rozrobky i vprovadzhenia sistema upravlinnia yakistiu u vidpovidnosti mizhnarodnoho standartu serii ISO 9001 v vyshchomu navchalnomu zakladi*. [Key aspects of developing and implementing a quality management system in accordance with the international standard of the ISO 9001 series in higher education].

4. Volohin, Yu. (2011). *Menedzhment v osviti yak sotsialno-psykholohichne vyznachennia osobystosti v upravlinskii diialnosti* [Management in education as a socio-psychological definition of personality in management activities].

5. Voloshyn, V. S., Dmytryev, V. Yu. (2010). *Povyshenye kachestva – glavnoe napravlenye rehulyrovaniya deiatelnosti vysshykh uchebnykh zavedenyi* [Improving quality is the main direction of regulating the activities of higher educational institutions]. Kyiv.

6. Konarzhevskiy, Yu. A. (1993). *Vnutryshkolnyi menedzhment*. [Intra-school management].

7. Kryzhko, V. V. (2005). *Teoriia ta praktyka menedzhmentu v osviti*. [Theory and management practice in life]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕРНЕНКО Олександр Володимирович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціально-економічних відносин, Кіровоградський інститут розвитку людини.

Наукові інтереси: педагогіка вищої школи, професійна адаптація студентів, інтерактивні методи навчання, Європейська освітня система.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHERNENKO Oleksandr Vladimirovich – PhD in Pedagogics, Associate Professor of the Department of Socio-Economic Relations, Kirovohrad Institute for Human Development.

Circle of research interests: pedagogy of high school, professional adaptation of students, interactive teaching methods, European education system.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2020 р.

УДК: 378.011

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-183-187

ЧУБРЕЙ Олександра Степанівна –

кандидат історичних наук, доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4276-1396>

e-mail: zarivnal@ukr.net

ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Ефективна підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності вимагає вироблення й наукового обґрунтування відповідних принципів її реалізації.

У контексті нашого дослідження, поняття «принципи навчання» ми визначаємо як систему основних ідей, положень, що пронизують весь процес підготовки майбутніх учителів географії, визначають вимоги до його організації та забезпечують його ефективність й результативність в умовах трансформації освіти.

При визначенні принципів підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти ми врахували наступні вимоги до них, а саме об'єктивність, орієнтованість, системність, багатоаспектність, доповнюваність [7, с. 131].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Принципи ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності розглядаються в

працях українських та зарубіжних науковців: А. Алексюк, Н. Волкова, А. Колодій, С. Прийма, Е. Хриков.

Ефективна підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності вимагає вироблення й наукового обґрунтування відповідних принципів її реалізації, що і зумовлює актуальність нашого дослідження.

Мета статті – розробити та науково обґрунтувати авторську сукупність принципів ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед визначимо сутність понять «принцип» та «принципи навчання». Загалом, поняття «принцип» походить від латинського – *principium*, що дослівно перекладається як «те, від чого все походить». Його еквівалентами є терміни: «основа», «початок» та «першоджерело» [1, с. 25],

У словнику поняття «принцип» визначається як «основне, вихідне положення

певної наукової теорії (вчення) або світосприйняття особистості» [9, с. 1071]. При цьому, «принцип» визначає не тільки природну й соціальну сутність певного явища, а й розкриває його найсуттєвіші властивості та окреслює напрями розвитку [4, с. 693]. Саме тому, Е. Хриков тлумачить принцип як «ланцюг, що пов'язує закономірності феномену та діяльність» [11, с. 61].

Крім цього, поняття «принцип» може набувати ще інші значення:

1) принцип як основна особливість організації будь-якого процесу [6, с. 585];

2) принцип як положення, з якого необхідно починати та яким необхідно керуватися у процесі наукового пізнання чи організації певної діяльності.

3) принцип як життєва позиція, яка визначає світогляд особистості, її ставлення до навколишнього світу та відповідної діяльності [8, с. 48].

На думку С. Прийми, принцип є основоположним, засадничим, фундаментальним, вихідним, загальним, керівним, відправним, провідним для будь-якого дослідження [8, с. 49].

Отже, у нашому дослідженні принципи будуть розглядатися як вихідні фундаментальні положення та найсуттєвіша основа для організації ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

Поняття «принципи навчання» широко висвітлюється у змісті навчальних посібників з педагогіки і асоціюється з «дидактичними принципами».

Так, А. Алексюк «дидактичні принципи» пов'язує з основоположними ідеями, що пронизують та субординують процес науково-дидактичного пізнання дійсності [2, с. 101].

Н. Волкова «принципи навчання» розглядає як «систему основних дидактичних вимог до організації навчального процесу, дотримання яких забезпечує його ефективність» [3, с. 315].

А. Кузмінський та В. Омеляненко принципи навчання характеризують як «основоположні ідеї, вихідні положення, які визначають зміст, форми і методи навчальної роботи відповідно до мети виховання і закономірностей процесу навчання».

І. Костікова також акцентує увагу на взаємозв'язку принципів навчання та його закономірностей. На думку науковця, «принципи навчання» – це «нормативні положення, які базуються на педагогічних закономірностях, що характеризують

загальну стратегію вирішення педагогічної проблеми». Водночас, принципи виступають і як системоутворювальний фактор у педагогічній теорії, і як критерій неперервної оптимізації педагогічної практики [5, с. 82].

Базуючись на теоретичній позиції, визначених підходах й тенденціях, власному досвіді й в залежності від ключових компонентів підготовки, нами визначено комплекс принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності:

- мета та завдання підготовки;
- залучення студентів до підготовки;
- формування змісту підготовки;
- організація підготовки;
- результати підготовки.

Розглянемо визначену сукупність принципів ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності детальніше.

Принципи формулювання мети та завдань підготовки. Сюди нами віднесено принципи випереджувальності та формування ціннісних орієнтацій.

Відповідно до принципу випереджувальності, метою підготовки є формування здатності майбутнього вчителя географії діяти в режимі постійного випередження наявного стану розвитку освіти.

Ціннісні орієнтації виступають як усвідомлені домінуючі потреби особистості, визначають порядок встановлення пріоритетів вирішення різноманітних завдань професійної діяльності й напрями професійного розвитку, чим забезпечується стійкість майбутнього вчителя географії в невизначених та кризових ситуаціях.

Принципи залучення студентів до підготовки. Сюди нами віднесено принципи персоналізації, діалогічності та співробітництва.

Застосування принципу персоналізації дає змогу оптимізувати процес професійної підготовки відповідно до особистих освітніх потреб та мотивації майбутнього вчителя географії, чим забезпечується його ефективність й результативність.

Застосування принципу діалогічності забезпечує можливість обміну професійними знаннями, досвідом та індивідуальними цінностями між викладачами і студентами і становить належне підґрунтя до підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності.

На основі міжсуб'єктних зв'язків, діалогічної взаємодії та переважання емпатії

в міжособистісних стосунках принцип співробітництва забезпечує створення сприятливих умов для самовизначення, самореалізації й саморозвитку особистості в процесі підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності.

Принципи формування змісту підготовки, зокрема, принципи багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності.

Так врахування усіх аспектів, які характеризують критично важливі напрями підготовки майбутнього вчителя географії до професійної діяльності, дозволяє забезпечити її ефективність та результативність.

Принцип трансдисциплінарності забезпечує ефективне формування універсальної мети професійної компетентності майбутніх учителів географії.

Принцип інтегрованості забезпечує можливість майбутньому вчителю географії інтегрувати наукові ідеї в практику подальшої професійної діяльності, відкрито сприймати інноваційні процеси розвитку географічної науки та оцінити їхній вплив на шкільний курс географії.

Принцип варіативності дає можливість кожному майбутньому вчителю географії навчатися за індивідуальною освітньою траєкторією, яка визначена індивідуальним навчальним планом.

Принцип модульності дає можливість забезпечити оптимальність змісту підготовки майбутніх учителів географії відповідно до їхніх індивідуальних освітніх потреб та інтелектуального розвитку.

Принципи організації підготовки. Сюди нами віднесено принципи технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку.

Організація підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти за принципом технологічності має відповідати таким характеристикам як: чітка алгоритмізація, варіативність, результативність та рефлексію діяльності.

За принципом самоорганізації дуже важливими стають проблеми формування самодисципліни, самомотивації та самоконтролю у майбутній професійній діяльності вчителя географії та професійному розвитку.

Так, використання принципу толерантності у процесі підготовки дозволяє підвищити емоційну стабільність та стресостійкість майбутніх вчителів географії в міжнетічному середовищі, підвищити їхню самооцінку та розвинути рефлексію.

Застосування принципу рефлексії в організації підготовки сприяє вивченню й аналізу думок, переживань, відносин, професійної діяльності майбутнього вчителя географії, що забезпечує можливість корекції, змін та розвитку.

За допомогою принципу зворотного зв'язку у підготовці викладач кафедри, методист або куратор завжди може отримати інформацію про відповідність навчання очікуванням майбутніх учителів географії, відповідності змісту меті навчання та труднощам, які виникли у ході виконання завдань.

Принципи визначення результатів підготовки, зокрема, принципи постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності.

Впровадження принципу постійного контролю забезпечує більш ефективну побудову та реалізацію процесу підготовки майбутніх вчителів географії.

Так, впровадження принципу значущості забезпечить створення ситуацій успіху для кожного майбутнього вчителя географії, що, у свою чергу, стимулюватиме їхню самоорганізацію, самореалізацію та саморозвиток у подальшій професійній діяльності.

Відповідно принципу професійної мобільності майбутній вчитель географії отримуватиме відомості про професійну мобільність, що критично важливо в умовах трансформації освіти.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Отже, в ході дослідження розроблено та науково обґрунтовано авторську сукупність принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності:

- *мета та завдання* підготовки (принципи випереджувальності та формування ціннісних орієнтацій);

- *залучення студентів* до підготовки (принципи персоналізації, діалогічності та співробітництва);

- *формування змісту* підготовки (принципи багатоаспектності, трансдисциплінарності, інтегративності, варіативності та модульності);

- *організація* підготовки (принципи технологічності, самоорганізації, толерантності, рефлексивності та зворотного зв'язку);

- *результати* підготовки (принципи постійного контролю, значущості для особистості та професійної мобільності).

Перспективи подальших розвідок напряму полягають в детальній характеристиці принципів ефективної підготовки майбутніх учителів географії до професійної діяльності.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Алеев Р. Х. Юридический этимологический словарь / Р. Х. Алеев. – М. : ВИКОН, 2002. 63 с.
2. Алексюк А. М. Педагогіка / [за ред. А. М. Алексюка]. – К. : Вища школа, 1985. 294 с.
3. Волкова Н. П. Педагогіка: [навч. посібник] / Наталя Павлівна Волкова. – К. : Академвидав, 2007. 615 с.
4. Колодій А. М. Принципи права: генеза, поняття, класифікація, місце і роль у правовій системі України / А. М. Колодій // Правова система України: історія, стан та перспективи : у 5 т.. – Х. : Право, 2008. – Т. 1. Методологічні та історико-теоретичні проблеми формування і розвитку правової системи України. С. 689–704.
5. Костікова І. І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 8. С. 79–83.
6. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. АН ; Рос. фонд культуры. – М. : АЗЪ, 1995. 928 с.
7. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя ВУЗа : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Подповетная Юлия Валерьевна. – Челябинск, 2012. 450 с.
8. Прийма С. В. Поняття принципу в аспекті співвідношення з суміжними категоріями / С. В. Прийма // Державне будівництво та місцеве самоврядування. – 2014. – Вип. 28. С. 46–55.
9. Советский энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – 4-е изд. – М. : Сов. энцикл., 1989. 1632 с.

REFERENCES

1. Alev, R. Kh. (2002). *Yurydycheskyi etymolohycheskyi slovar*. [Legal etymological dictionary]. Moskow.
2. Aleksyuk, A. M. (1985). *Pedahohika*. [Pedagogy]. Kyiv.
3. Volkova, N. P. (2007). *Pedahohika: [navch. posibnyk]* [Pedagogy: Schnauzer. Manual]. Kyiv.

4. Kolodii, A. M. (2008). *Pryntsypy prava: geneza, poniattia, klasyfikatsiia, mistse i rol u pravovii systemi Ukrainy*. [Principles of law: genesis, concepts, classification, place and role in the legal system of Ukraine]. *Metodolohichni ta istoryko-teoretychni problemy formuvannia i rozvytku pravovoi systemy Ukrainy*. [Methodological and historical-theoretical problems of formation and development of the legal system of Ukraine]. Harkiv.
5. Kostikova, I. I. (2008). *Suchasni metodolohichni pidkhody profesiinoi pidhotovky vchytelia zasobamy informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii*. [Modern methodological approaches of professional training of the teacher by means of information and communication technologies].
6. Ozhehov, S. Y. (1995). *Tolkovyi slovar russkoho yazyka: 80000 slov y frazeolohycheskykh vyrazhenyi* [Interpretive Russian Dictionary: 80,000 words and phraseological expressions]. Moskow.
7. Podpovetnaia, Yu. V. (2012). *Kontseptsyia razvytyia nauchno-metodycheskoi kultury propodavatelii VUZa*. [The concept of development of the scientific and methodological culture of the teacher High School]. Chelzdinsk.
8. Pryima, S. V. (2014). *Poniattia pryntsypu v aspekti spivvidnoshennia z sumizhnymy katehoriiami*. [The notion of principle in the aspect of correlation with related categories].
9. *Sovetskyi entsyklopedycheskyi slovar*. (1989). [Soviet Encyclopedic Dictionary].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧУБРЕЙ Олександра Степанівна –

кандидат історичних наук, доцент кафедри економічної географії та екологічного менеджменту Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

Наукові інтереси: підготовка майбутніх учителів географії до професійної діяльності в умовах трансформації освіти.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHUBREI Oleksandra Stepanivna –

Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Economic Geography and Ecological Management of Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University.

Circle of scientific interests: preparation of future geography teachers for professional activity in the conditions of transformation of education.

Стаття надійшла до редакції 09.01.2020 р.

УДК: 378.013.43.011.3-057.87:17.022.1
DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-187-190

ЯКУБОВСЬКА Марія Степанівна –
кандидат філологічних наук,
доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи
Української академії друкарства,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7774-955X>
e-mail: mmamariat92@gmail.com

ДИСКУРС ВЗАЄМОДІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ І ФОРМУВАННЯМ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Психологія міжособистісних взаємин у сфері професійної діяльності реалізується через систему мовленнєвої компетенції. Дослідження пов'язане із пошуком інноваційних засобів системного вдосконалення формування мовленнєвої компетентності студентів на основі досягнень герменевтики та психолінгвістики. Дана проблема розглядається як парадигма творення гуманітарної безпеки суспільства, важливим чинником якої є культурологічна складова, що формується як філософсько-психологічний код слова. На прикладі аналізу ролі художньої літератури як системи естетичних, психолінгвістичних смислів системно аналізується роль тексту у філософсько-екзистенційному відтворенні моделі епохи початку XXI століття.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Про актуальність даної теми свідчить те, що на нинішній час існує цілий ряд досліджень даної наукової проблеми, серед яких виділяємо наступні напрямки: аксіологічний підхід у формуванні мовленнєвої компетентності (В. Андрєєв, С. Анісімов, В. Андрущенко, О. Асмолов, Г. Бал, І. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, Б. Грушунський, В. Грехнева, В. Кремінь, Н. Нічкало, Ю.Пелех, В.Сластьонін, Е. Соколов та ін.); особистісний напрямок (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, О. Асмолов, П. Блонський, Л. Божович, Й. Боришевський, Л. Виготський, В. Давидов, У. Джеймс, П. Жане, Г. Костюк, М. Ланге, О. Леонтєв, Ф. Лерш, А. Маслоу, В. Мерлін, В. Моляко, Г. Олпорт, П. Пелех, К. Платонов, К. Роджерс, С. Рубінштейн, І. Сікорський, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Е. Шпрангер, В. Штерн, І. Якиманська) та ін.

І. Бех накреслив алгоритм формування духовно-екзистенційних основ особистості у системному відтворенні «від культури

мислення до культури духовного переживання». У статті «Духовна особистість у контексті освітніх викликів» видатний учений І. Бех наголошує: «Багатівкове відчуження людини від справжніх духовних цінностей призвело до кризових явищ, пов'язаних із занепадом духовно-моральних ідеалів, посиленням зла і насильства. Девальвація духовних цінностей суттєво вплинула на посилення тенденції зростання жорстокого індивідуалізму, прагматизму, зверхнього ставлення до інших людей та приниження їхньої гідності, зневаги до рідної культури та історико-культурних традицій» [4, с. 3].

С. Котляр, Д. Григорук у статті «Творчі індустрії: стратегія інноваційного розвитку» наголошують: «Глобалізація сьогодні – це не тільки жорстка конкуренція. Вона також впливає на людський капітал... Техногенна цивілізація та швидка зміна інформаційних технологій примушують заклади культури діяти неординарно в трьох актуальних сферах: технології, персонал та організаційні аспекти бізнесу» [4, с. 3].

Мета статті – розглянути взаємодію між формуванням мовленнєвої компетенції та становленням особистості студента, дослідити філософсько-культурологічні та психолого-педагогічні складники у дискурсі синергетичного взаємовпливу.

Виклад основного матеріалу дослідження. **Методологія** дослідження полягає в застосуванні компаративного, історико-логічного, синергетичного методів. Зазначений методологічний підхід дозволяє проаналізувати системне творення архетипної моделі використання художніх текстів як цілісної функціональної єдності сутності художнього слова та навколишнього світу.

Формування мовленнєвої компетентності в умовах сучасного вищого навчального закладу повинно відбуватися у парадигмі мовлення-спілкування у системі соціопсихічних, соціокультурних та функціонально-діяльнісних вимірів.

Архетипи сучасної структурної системи мови (лексико-семантичні поля і категоріальний тезаурус) залежать від особистого досвіду самих мовців, їхньої інтеграції у світ культурологічного середовища сучасності, від світорозуміння та світовідчуття. Тому, за нашими переконаннями, формування мовленнєвої компетентності неможливе без глибинного проникнення у світ культурологічного досвіду, так як стан загального комунікативного середовища сучасності перебуває у прямій кореляції із розвитком культури. Через сприйняття художнього тексту довколишній світ відображається у нашій уяві через систему суб'єктизованого начала. У структурі мовленнєвої парадигми співрозмовника відбувається системне одухотворене сприйняття навколишньої дійсності.

У системному формуванні мовленнєвої компетенції студентів використання художнього тексту сучасності допоможе сформувати у студентів основи культурологічного світогляду: вміння глибоко дивитися на світ, аналізувати дії і вчинки у літературі та житті, формувати опір поглядам, в основі яких – супротив гуманізму як світоглядній системі. Тому що художнє слово є тим чинником, що сприяє формуванню людської індивідуальності, що є важливим архетипом у системному формуванні мовленнєвої компетенції.

Відбувається своєрідний кореляційний синергетичний колообіг: навколишній світ – людська індивідуальність – навколишній світ. В основі цього колообігу лежить багатофункціональна холістична єдність, без усвідомлення якої неможливе повнокровне функціонування гармонійного навколишнього світу. Сенсоутворюючий, культуротворчий, когнітивний і формотворчий потенціал художнього слова, котре функціонує у художньому тексті, закорінений у внутрішню сутність, не просто подає ту чи іншу інформацію, а найменші тони та півтони, відчуття та співпереживання. Світ мови через сприйняття художнього тексту дозволяє людині реалізувати внутрішньо-емоційну потребу у гармонійній цілісності навколишнього. Тільки цілісність художнього тексту є захисною оболонкою для психо-емоційного сприйняття людиною світу.

Про це явище взаємопроникнення світу людської індивідуальності та світу навколишнього соціуму писав Г. Гадамер у праці «Про вклад поезії у пошук Істини». Фундаментальна духовно-екзистенційна

ситуація людини у світі, як слушно зауважував Г. Гадамер, нині для нас відкривається через категоризацію та осмислення світу, його духовне обживання.

О. Потебня розглядав мову як систему формування людської думки через систему прийомів духовно-екзистенційного мислення. Така системна дія є основою формування культурологічної парадигми сучасності. Тому у літературі кінця ХХ – початку ХХІ століття спостерігаємо вихід на культурологічну арену духовно-екзистенційної діяльності мислення як визначальної дії. Предметом письменницької обсервації стають не зовнішні події, як це було дотепер, а події внутрішнього світу.

Статичність фізична і енергія вибухової сили захована у внутрішній екзистенції. Сила дії слова стала глибинно закоріненою у пласти духовної свідомості людства. Радикальний еkleктизм властивий постмодернізму як художній системі, котра досягла епогею свого розвитку на зламі тисячоліть, повною мірою відображаю еволюцію духовних смислів у царині слова як системної субстанції, яка є наслідком поширення глобалізації у світовому духовному просторі.

Мовні смисли у їхньому історичному закоріненні стають архетипами стабільності і спокою, який такий потрібний людській екзистенції в умовах глобалізаційних викликів. Таким чином, мова стає знаковим архетипом не лише для окремої людської індивідуальності, а і для соціуму, оскільки гармонізує своєю синергетичною силою навколишній світ.

З кожним роком все актуальнішим є вчення О. Потебні, котрий на архетипно-смісловому рівні показав, що у системному формуванні духовного світу людської індивідуальності визначальним є слово – не просто як носій певної інформації, а хранитель особливих смислів існування. О.Потебня на конкретних прикладах показав, що у слові як носієві синергетичного коду людства, приховано особливий художньо-естетичний смисл.

Науковець стверджував, що трьом елементам слова – звучанню, внутрішній формі, лексичному значенню (зовнішній формі) у художньому тексті прямо пропорційно суголосні зовнішня форма (образ) і зміст (ідея). Кожне слово у системному людському світомисленні та світосприйманні О. Потебня сприймав як оригінальний художній оркестр.

За нашими дослідженнями, кожному типу людських індивідуальностей з

оптимальною ефективністю відповідає певний тип текстового матеріалу. Відповідно нами і було запропоновано три типи художніх текстів і досліджено їхнє співвіднесення із певним типом особистостей.

Художній текст є домом, у якому живе слово у багатоманітності своїх виявів, тому «чуття мови», про яке ми дотепер говорили як про поетичну метафору, набуває матеріалізації у системі пізнання естетичного коду художнього тексту. Пізнання естетичного коду дасть можливість студентові виробити у себе «чуття мови», тобто вище системне володіння словом як духовно-екзистенційним відображенням дійсності.

Зрозумівши відчувати художньо-естетичний код твору, реципієнт (тобто мовець) навчиться приймати важливі рішення вдумливо, ґрунтовно, зосереджено – без зайвого хаосу і тріскотні, прагматично і толерантно.

Надвичайно актуальними для інноваційної моделі формування мовленнєвої компетентності студентів є концептуальні ідеї австрійського філософа Л.Віттгенштайна: перше – розуміння мовленнєвих і позамовленнєвих дій як єдності, яка функціонує за властивими для неї правилами, котрі регулюють мовленнєву діяльність як гру; друге – усвідомлення багатofункціональності форм життя як внутрішніх регулятивних правил на основі культурологічності життєдіяльності людської у системі соціокультурного розвитку.

В основі формування мовленнєвої компетентності за допомогою усвідомлення їхнього функціонування у художньому тексті, за нашими дослідженнями та спостереженнями, можна стверджувати, що мова як духовно-екзистенційна субстанція не лише оформляє думку, а й формує її; не тільки впливає на формування духовно-естетичних кодів, а й безпосередньо входить у сам процес творення цих кодів; є не лише засобом комунікативної діяльності (чи системного внутрішнього діалогізму), але й важливим чинником осмислення у системі когнітивних процесів, і в реальних ситуаціях міжособистісної взаємодії та комунікативної діяльності.

Власне дедуктивне усвідомлення тексту як холіцистичної єдності індивіда та світу дає можливість стверджувати, що власне текст є важливою культурологічною одиницею у системному поступі людства як культурологічної організованої спільноти, що дає можливість пізнати його потенціальні

можливості у загальній креатосфері. Текст у своєму системному вияві конструює, вибудовує багатоаспектні виміри багатокомпонентної людської діяльності у вимірі багатоаспектного глибинного людського духу.

Таким чином, за нашими дослідженнями, у кожному тексті є духовно-екзистенційне начало – емоційно-психологічний стержень твору – художньо-естетичний код, розуміння та усвідомлення якого необхідне у системному формуванні мовленнєвої компетентності студентів. Тому через систему дедуктивного навчання, ідучи від усвідомлення тексту до сприйняття конкретного слова, ми зможемо найбільш ефективно навчити студентів володіти мовленнєвими знаннями і вміти застосовувати їх на практиці.

Така система навчання у процесі підготовки майбутніх працівників-професіоналів допоможе студентові подолати психологічний бар'єр у системному спілкуванні, допоможе виробити навички легкості та віртуозності у вирішенні професійних завдань за допомогою чіткою та логічно вибудованої системи та поліфонічного багатства смислів і знаків, тонів і напівтонів, що має сфокусовану енергію в системному духовно-екзистенційному коді текстового матеріалу. Архетипи мови та мовлення, реалізовані у художньому тексті, задовольняють елементарну потребу людини в цілісній гармонії її співіснування зі світом, показують взаємодію внутрішнього та зовнішнього у світі текстових художніх структур, відображають єдність часо-просторового звучання текстів, унікального перегукування смислів та смислових кодів, явлених у словесному часо-просторовому триванні текстового матеріалу.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Осмислення розвитку культурологічної складової у системному формуванні мовленнєвої компетентності студентів через використання текстів сучасної літератури створює умови наближення соціуму до загальнолюдських цінностей, що є основою психологічної безпеки суспільства. Формуючи основи культурологічного світогляду людини, його взаємозв'язку з гармонійним розвитком соціального буття, закладаємо простір духовної свободи особистості через системне формування мовленнєвої компетентності студентів. Психолінгвістичний аналіз художніх текстів як мистецтва слова надає можливість розробити системне

використання творів сучасної літератури у формуванні психологічної безпеки сучасного соціуму.

Класифікація художніх текстів за наявністю міфологемно-естетичного, психологічно-філософського соціально-історичного кодів дозволяє створити структуровані парадигми формування мовленнєвої компетентності студентів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Бех І. Д. Духовна особистість у контексті освітніх викликів // Рідна школа.– 2019, №1. С. 3–7.
2. Котляр С., Григорук Д. Творчі індустрії: стратегія інноваційного розвитку. Педагогічна освіта: теорія і практика. – Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І.Огієнка. Інститут педагогіки НАПН України. – 2019.– Вип. 26(1). С. 101–106.
3. Зимомя М., Шагала Л. Сутність шкільництва в інонаціональному середовищі. – Дрогобич: Коло, 2012. 122 с.
4. Zymomya M., Dobryańskij I., Zymomya I. *Koncepcja pedagogiczna Kazimierza Denka – rola kultury estetycznej w zakresie turystyki krajoznawstwa Innowacje i ewaluacja w edukacji. Narzędzia pomiaru efektów kształcenia.* Pod red. Jana Grzesiaka.+ Kalisz, 2016. S. 33–46

REFERENCES

1. Beh, I. D. (2019). *Dukhovna osobystist u konteksti osvitiukh vyklykiv*. [Spiritual personality in the context of educational challenges]. Kyiv.
2. Kotlyar, S., Grigoruk, D. (2019). *Tvorchi industrii: stratehiia innovatsiinoho rozvytku*.

Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. [Creative industries: strategy of innovative development. Teacher education: theory and practice]. Kamynez-Podkiy.

3. Zimomya, M., Shagala, L. (2012). *Sutnist shkilnytstva v inonatsionalnomu sere dovyyshchi*. [The essence of schooling in a non-national environment]. Drogobych.
4. Zymomya, M., Dobryańskij, I., Zymomya, I. *Koncepcja pedagogiczna Kazimierza Denka – rola kultury estetycznej w zakresie turystyki krajoznawstwa Innowacje i ewaluacja w edukacji*. [The concept of pedagogical Kazimierz Denka – a roll of culture estetycznej w zakresie turystyki krajoznawstwa Innowacje and ewaluacja w edukacji].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЯКУБОВСЬКА Марія Степанівна –

кандидат філологічних наук, доцент кафедри інформаційної, бібліотечної та книжкової справи Української академії друкарства.

Наукові інтереси: теоретичні та методичні засади формування особистості студента засобами культурологічного впливу.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

YAKUBOVSKA Maria Stepanivna –

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Information, Library and Book Business of the Ukrainian Academy of Printing.

Circle of scientific interests: theoretical and methodological bases of formation of personality of a student means of cultural influence.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2020 р.

УДК 37(09)

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-190-194

АКІМКІН Олександр Миколайович–

здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3214-6106>

e-mail: pednauk@gmail.com

ДО ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО УЧИЛИЩА В. БОНЧ-БРУЄВИЧА (1907–1911 рр.)

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі значно зріс інтерес науковців як до системи приватної освіти, так і до особливостей розвитку окремих навчальних закладів приватного спрямування на Єлисаветградщині. Науковці прагнуть більш об'єктивно оцінити здобутки в сфері приватної освіти в регіоні, що пов'язано з відкритістю архівів і доступністю нових джерел.

Історія комерційної освіти була однією з яскравих і насичених сторінок історії Єлисаветградського краю дореволюційного періоду. У стінах комерційних навчальних закладів формувався досвід поєднання двох рівнів освіти – загальноосвітньої і професійної шкіл.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях сучасних учених О. Гур'янової [1], І. Добрянського [2], А. Кендюхової [4], В. Постолатія [5],

О. Філоненко [6] та ін. розкрито передумови, зміст, форми, методи організації навчально-виховного процесу в комерційних навчальних закладах Єлисаветградщини. Аналіз стану дослідженості означеної проблеми засвідчує, що значну частину джерел, зокрема архівних матеріалів, ще не введено у науковий обіг, а накопичений досвід організації і забезпечення навчально-виховного процесу в приватних освітніх установах регіону, зокрема у Єлисаветградському комерційному училищі В. Бонч-Бруєвича висвітлено недостатньо.

Мета статті – розкрити особливості становлення та розвитку Єлисаветградського комерційного училища В. Бонч-Бруєвича (1907–1911).

Виклад основного матеріалу дослідження. Близько половини від загальної кількості середніх загальноосвітніх закладів на Єлисаветградщині в другій половині XIX – на початку XX століття були приватними, що давало змогу їхнім керівникам впроваджувати свої власні методики і розробки у навчально-виховний процес. Традиції приватної освіти підтримало і Єлисаветградське комерційне училище В. Бонч-Бруєвича, яке було засновано в 1906 році на правах приватного училища у м. Кобиляки Харківської губернії дворянином В. Бонч-Бруєвичем. У 1907 році на прохання засновника училище переведено до м. Єлисаветграда Херсонської губернії. Підпорядковувалось воно Міністерству торгівлі та промисловості. До цього навчального закладу приймалися спочатку лише хлопці, згодом і дівчата. Зауважимо, що згідно з розпорядження Міністерства торгівлі та промисловості до училища було дозволено приймати приблизно 50 % хлопчиків-євреїв. Оскільки на той час м. Єлисаветграді, та й взагалі на Єлисаветградщині це комерційне училище було єдиним навчальним закладом такого рівня, то багато заможних людей намагалися віддати дітей саме сюди. Училище користувалося усіма правами державних училищ як для учнів, так і для викладачів.

Окрім дітей Херсонської губернії в училищі навчалися діти з Полтавської та частково з Харківської та Київської губерній. В закладі навчалися діти міщан, колишніх військових, поселенців єврейської колонії Інгулєць, купців та чиновників різного рангу. З архівних документів дізнаємося, що значна кількість учнів училища була селянського походження, адже Єлисаветградське комерційне училище В. Бонч-Бруєвича мало гнучку систему пільг щодо внесення платні

за навчання. Щодо релігійного складу учнів, то в училищі навчалися як православні, так й іудеї [4, с. 83].

Приймали до училища дітей віком 7–8 років. Вступні іспити склалися у серпні, однак багато дітей, особливо іудейського віросповідання, не зараховувались до навчального закладу. В архівних документах знаходимо інформацію про обмеження для євреїв вступу до училища. Так, у 1910 році Міністерство торгівлі видало розпорядження про поступове зниження кількості євреїв до 1912 року до 15 % від загальної кількості учнів.

При вступі до училища батьки повинні були написати заяву чи прохання про допуск їхніх дітей до вступних іспитів у певний клас, також надати метричне посвідчення дитини, посвідчення про щеплення попереджувальної віспи та якщо це були міщани та євреї і свідоцтво про номер у родинному списку та дозвіл міщанського старости.

Термін навчання в училищі складав 6 років (не враховуючи підготовчого відділення). Пізніше він становив 7 років. Зазначимо, що, якщо до 1–5 класів приймалися діти додатково за наявності вільних місць, то вже до 6 та 7 класів – на конкурсній основі. Оскільки щороку 5 класи училища були значно переповнені (при нормі 35–40 осіб), то Міністерство дозволило, в порядку виключення, приймати додатково учнів до 6 класу, але за умови, що кількість учнів в одному класі не перевищуватиме 40 осіб та діти відповідатимуть встановленому віку. Таким правом користувалося також приватне комерційне училище Гохмана у м. Одесі [3].

Навчальна програма була досить широка. На той час прогресивною рисою було викладання таких спеціальних дисциплін як комерційна арифметика та географія, бухгалтерія, хімія та товарознавство з технологією виробництва, політична економія, законодавство та комерційна кореспонденція російською, німецькою та французькою мовами. Окрім вищеназваних спеціальних предметів у закладі викладалися Закон Божий, російська мова та словесність, іноземні мови (німецька та французька), історія, географія, математика, природознавство, фізика, каліграфія, креслення та малювання, і, як обов'язкові предмети, гігієна та анатомія людини [1, с. 89].

У 1907/1908 навчальному році директорами училища були Ф. Овчинников, Д. Бодирев. Саме часта зміна керівництва училища призвела до того, що справи в

закладі значно погіршилися; воно почало втрачати престиж, не було сталого складу викладачів та вихователів. Училище навіть не мало власного приміщення. Наприкінці 1908/1909 навчального року було призначено нового директора – радника Л. Кейль. Це була людина розумна, чесна, віддана справі виховання підрастаючого покоління. Саме з приходом Л. Кейля на посаду директора училище досягло найвищого піку свого розвитку.

Перш за все Л. Кейль сформував досвідчений педагогічний колектив, примусив засновника училища придбати у 1910 році постійне приміщення для закладу та відремонтувати його. Новий корпус засновник придбав за власні кошти, розміщувався він поблизу Міського театру та Кавалерійського училища.

Також за часів керівництва училищем Л. Кейля була значно поновлено матеріально-технічну базу закладу: деякі машини та інструменти завезено було з Німеччини, поновлено бібліотечні фонди. Однак, незважаючи на значні зміни, зазначимо, що нове приміщення училища було не зовсім пристосоване для здійснення ефективного навчально-виховного процесу: не вистачало кімнати для влаштування учительської, кімнати для сніданків тощо. Наприкінці 1910 року з метою покращення навчального процесу було орендовано ще одне приміщення, в якому розміщувалися 1–3 класи. Розміщувалося воно в будинку Ковалівського по вул. Великій Перспективній.

Як засвідчують архівні документи, комерційне училище В. Бонч-Бруєвича по праву вважалось одним із найкращих закладів Єлисаветградщини. Навчатися в ньому, носити форму училища вважалось престижно. На вступних іспитах існував великий конкурс, не дивлячись на значний вступний внесок. Так, у 1911 році вступний внесок становив – 100 крб. Платня за навчання коливалося від 50 крб. (I кл.) до 110 крб. (VII кл.) за півріччя. Причому для осіб іудейського віросповідання платня була вищою приблизно на 10–20 крб. за півріччя ніж для православних. Комерційне училище мало дуже гнучку систему пільг щодо внесення платні за навчання. В окремих випадках Господарський комітет, що вирішував усі фінансові питання училища міг знизити платню до 40 % або ж розподілити внесення коштів на декілька етапів: батьки могли вносити меншу суму, але через кожні три, два чи, навіть, і місяць [3].

Завдяки тому, що училище

забезпечувало право на пільговий проїзд по залізниці, в ньому мали можливість навчатися діти з інших губерній.

Навчально-виховний процес у комерційному училищі був організований досить непогано. Про це свідчить те, що успішність, в основному, була вище середньої майже з усіх предметів. Після кожного навчального року, а також, інколи, після кожної чверті навчального року складалися перевідні іспити з різних предметів. Всі оцінки ретельно занотовувались у спеціальні журнали і зберігалися. Діти, які не встигали з певної дисципліни, мали можливість перескласти перевідні іспити, для того щоб педагогічна рада дозволила їм перейти до наступного класу. Як після перевідних, так і після інших екзаменів керівництво училища надсилало батькам учнів відомості про успішність та дисципліну їхньої дитини.

Зазначимо, що учні реальних училищ, і комерційних також, вважались найзліснішими порушниками дисципліни як в шкільний час, так і позакласний. В цьому плані училище В. Бонч-Бруєвича було досить благопристойним. Директор та педагогічний колектив намагалися робити все для того, щоб учні училища мали високу моральність, поводитися чемно, з гідністю носили його форму не лише в стінах навчального закладу. Міністерством торгівлі були навіть вироблені правила поведінки учнів за межами навчального закладу. Однак все ж траплялися випадки виключення учнів за пияцтво, участь в азартних іграх, бійки, лайки тощо. Виключити могли також учня, який мав багато пропусків без поважних причин або ж був не атестований з більшості предметів. На другий рік залишали лише у виняткових випадках за рішенням педагогічної ради.

Педагогічна рада вирішувала питання навчально-виховного процесу. Окрім педради, для вирішення фінансово-господарських проблем було створено Господарський Комітет у складі 3–6 осіб – засновника, директора, лікаря та декількох педагогів. Господарський Комітет обирався на 1–2 роки та вирішував низку питань: кожного року комітет складав кошторис необхідних витрат на оплату оренди приміщень, праці викладачів, потреби бібліотеки і побутові потреби (ремонт, освітлення тощо), поновлення та вдосконалення матеріально-технічної бази навчального закладу.

Викладацький колектив з 1908 по 1911 роки становив 20–30 осіб. Як і в інших навчальних закладах у комерційному

училищі існувала досить чітка система призначення викладачів. Дирекція намагалася запрошувати людей з вищою освітою, однак для роботи у молодших класах приймали працівників і з середньою освітою. Деякі вчителі здобували освіту за кордоном. Для викладання іноземних мов в основному залучалися носії мов, проте вони обов'язково повинні були мати російське громадянство. Особи іудейського віросповідання не допускалися до викладання будь-яких дисциплін у неєврейських навчальних закладах. Майбутній викладач повинен був мати довідку, від губернатора про політичну благонадійність. Крім цього, вимагалися метричне посвідчення, свідоцтво про освітній ценз, копія паспортної книжки.

Директор міг прийняти на роботу вчителя лише за згодою засновника та з дозволу Відділу особового складу Міністерства торгівлі та промисловості.

Після закінчення училища учні складали випускні іспити та отримували свідоцтво про освіту – атестат. Значна кількість учнів після складання іспитів, разом із атестатом нагороджувалися золотою чи срібною медалями. Це була нагорода за відмінну успішність та добру поведінку. Золоту медаль одержували учні, в яких з 25 предметів курсу, який вони вивчали було лише дві четвірки. Крім того, згідно статті 52 Положення про комерційні навчальні заклади (від 15 квітня 1896 року) ці учні одержували звання «почесного громадянина та кандидата комерції» та при вступі на військову службу, державні посади, що вимагали знань з комерційної спеціальності, а також до вищих навчальних закладів користувалися правами, які надавалися особам після закінчення повного курсу реальних училищ [4, с. 86–87].

28 квітня 1911 року за пропозицією Міністерства торгівлі та промисловості Єлисаветградське комерційне училище В. Бонч-Бруєвича було закрито.

Висновки та перспективи подальших розвідок напруму. Отже, Єлисаветградське комерційне училище В. Бонч-Бруєвича відрізнялися від інших навчальних закладів регіону оригінальними підходами до організації навчально-виховного процесу. В училищі формувалася досвід поєднання двох рівнів освіти – загальноосвітньої і професійної, панувала демократична форма правління, ефективно вирішувалися освітні завдання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розкритті особливостей виховної роботи в приватних комерційних закладах регіону.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гур'янова О. В. Організація навчально-виховного процесу в комерційних училищах України (1894–1920 рр.): дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Кіровоград, 2007. 255 с.
2. Добрянський І. А., Постолатій В. В. Громадська та приватна ініціатива в розвитку освіти України (кінець XIX – початок XX ст.). Кіровоград, 1998. 143 с.
3. Єлисаветградське комерційне училище В. В. Бонч-Бруєвича, м. Єлисаветград Єлисаветградського повіту Херсонської губернії. *Державний архів Кіровоградської області*. Ф. 57. Оп. 1. Стр. 58.
4. Кендюхова А. А. З історії розвитку приватної освіти. *Актуальні аспекти дослідження історії міста*: матеріали обл. наук.-практ. істор.-краєзн. конф. Кіровоград, 2004. С. 79–96.
5. Постолатій В. В. Розвиток комерційної освіти в Україні (1804–1920 рр.): дис... канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 1996. 210 с.
6. Філоненко О. В. Організація навчально-виховного процесу в приватних навчальних закладах у центральному регіоні України в імперську добу (з кінця XIX – початку XX століття). *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. Вип. 91. С. 240–244.

REFERENCES

1. Hu'ryanova, O. V. (2007). *Orhanizatsiya navchal'no-vykhovnoho protsesu v komertsyinykh uchylshchakh Ukrainy (1894–1920 rr.)*. [Organization of educational process in the commercial schools of Ukraine (1894–1920)]. Kirovohrad.
2. Dobryan'skiy, I. A., Postolatiy, V. V. (1998). *Hromads'ka ta pryvatna initsiatyva v rozvytku osvity Ukrainy (kinets XIX – pochatok XX stolittya)*. [Public and Private Initiative in the Development of Education of Ukraine (end of XIX –beginning of XX century)]. Kirovohrad.
3. Yelysavethrads'ke komertsyine uchylshche V. V. Bonch-Bruyevycha, m. Yelysavethrad Yelysavethrads'koho povitu Kherson's'koyi huberniyi. [Yelisavetgrad Commercial School V. V. Bonch-Bruевич, Yelisavetgrad Yelisavetgrad County of Kherson Province].
4. Kendyukhova, A. A. (2004). *Z istoriyi rozvytku pryvatnoyi osvity. Aktual'ni aspekty doslidzhennya istoriyi mista*. [Topical aspects of city history research: materials of the region]. Kirovohrad.
5. Postolatiy, V. V. (1996). *Rozvytok komertsyinyoi osvity v Ukraini (1804–1920 rr.)*. [The Development of Commercial Education in Ukraine (1804–1920)]. Kyiv.
6. Filonenko, O. V. (2010). *Orhanizatsiya navcha'lno-vykhovnoho protsesu v pryvatnykh navcha'lnykh zakladakh u tsentral'nomu rehioni Ukrainy v impers'ku dobu (z kintsya XIX – pochatku XX stolittya)*. [Organization of educational process in private educational establishments in the central

region of Ukraine in the imperial era (from the end of XIX – beginning of XX century)]. Kirovohrad.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

АКИМКІН Олександр Миколайович –

здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: розвиток приватної освіти на Єлисаветградщині (друга половина XIX – початок XX століття).

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

AKIMKIN Alexander Nikolaevich – Applicant of the Chair of Pedagogy and Management Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: development of private education in Yelizavetchrad region (second half of XIX – beginning of XX century).

Стаття надійшла до редакції 23.12.2019 р.

УДК 378.011.3'015.311

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-194-199

ГРЕЧИХІНА Наталія Володимирівна –

викладач кафедри іноземних мов

Центральноукраїнського національного технічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1859-9624>

e-mail: Grechikhina@gmail.com

КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ЇЇ СКЛАДОВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. В умовах оновлення суспільства, створення національної системи освіти, реформування вищої освіти в Україні, особливого значення набуває проблема соціалізації особистості та професійного самовизначення фахівця. Співвідносні соціально-економічні перетворення, що відбуваються в країні, ставлять нові вимоги до якості професійної підготовки майбутніх фахівців, до рівня розвитку їхньої готовності щодо виконання професійних завдань, до змісту професійної освіти, що в свою чергу зумовлює необхідність розробки теоретичних і методичних основ формування самостійної, ініціативної, соціалізованої та творчо організованої особистості, яка здатна професійно самовизначитися. Саме цим і окреслюється актуальність зазначеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У цілому ж теоретична концепція технології самовизначення ґрунтується на досягненнях педагогічних концепцій організації суб'єктної активності особистості в процесі виховання, навчання і соціалізації (Т. Ф. Алексєнко, О. І. Барішева, В. Є. Кавецький, О. В. Капустіна, І. С. Кон, М. І. Мельникова, А. В. Мудрик, А. І. Півнів, Ю. М. Орлов, Т. А. Осипова, М. І. Рожков, Л. І. Рувінський, Г. С. Селево та ін.). Аналіз науково-методичної літератури (Т. А. Араканцева, О. М. Гриньова, Г. П. Ніков, М. Р. Парамонов, Н. С. Пряжников,

В. Ф. Сафін, Т. В. Снегирьова, О. П. Щотка, Б. А. Щербатюк та ін.) свідчить, що першочерговими є завдання, які пов'язані з ефективним самовизначенням людини в різних видах життєдіяльності.

Мета статті – проаналізувати зміст особистісного самовизначення в процесі соціалізації та розкрити роль цінностей та ціннісних орієнтацій для активного визначення власної позиції в контексті професійного становлення майбутнього фахівця.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з проблем, що є актуальною останнім часом і розглядається у світовій та вітчизняній філософській та психолог-педагогічній науці про людину, є проблема соціалізації особистості. Теорія соціальних ролей і теорія соціалізації розвивалися інтенсивно після 1945 року на Заході. Вони виникли на основі теорії «людської комунікації» соціолога і філософа Дж. Мида. Її суть полягає в тому, що людина розвиває здатність до самоотождоточення в процесі взаємодії з іншими людьми в міру того, як вона вивчає різні соціальні ролі: роль дитини, дорослого, учня, вчителя тощо.

З того часу поняття соціалізації було запозичене з теорії американського прагматизму і розвинуте теоретиками німецької педагогічної науки. Соціалізація розглядається як «вростання» людини у суспільство, що її оточує. Концепція соціалізації охоплює концепцію становлення

та розвитку особистості й концепцію контактів людини із соціальним світом, що її оточує, і який впливає на неї, викликаючи певні реакції та дії. Отже, відбувається процес взаємодії на основі індивідуально-соціальної полярності. Одночасно особистість «вступає» до соціального оточення. При цьому соціалізація інтерпретується не тільки як забезпечення людини зразками нормативної поведінки в суспільстві, а й як створення міжлюдських взаємин, без чого її особистість розвивалася б не повноцінно. Тобто людина не може розвиватися як особистість без суспільства, але й особистість не повинна «абсолютно розчинятись в абсолютному колективі. Соціалізація не означає, що людина повинна пристосовуватись, дозволяти себе «соціалізувати». Вона вільно вибирає лінію своєї соціальної поведінки, розглядаючи інших людей як рівноправних та рівноцінних соціальних партнерів.

Отже, соціалізація – це процес, при якому індивідуум визначає свій особистий розвиток, сприяє йому, тобто своїй персоналізації, у процесі взаємодії із своїм соціальним навколишнім середовищем, таким чином самовизначаючись в соціальному і духовному самошуканні.

У нашому сьогоденні, на думку зарубіжних і вітчизняних авторів (Д. І. Фельдштейн, М. Р. Гінзбург, Є. О. Климов, І. С. Кон, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубінштейн, Л. І. Божович, П. С. Писарський, Г. А. Цукерман, В. Франкл та ін.), актуальність вивчення становлення особистісного самовизначення обумовлена, в першу чергу, тим, що кожне нове покоління молоді здійснює самовизначення по відношенню до іншої системи (ієрархії) цінностей, які існують у суспільстві. Дестабілізація соціального життя, нестабільність суспільства в цілому і, зокрема, криза звичних норм і цінностей, задають потенційно-об'єктивні труднощі у самовизначенні. Загострення потреби у вирішенні проблеми особистісного самовизначення визначається тим, що від вірного вибору залежить подальший розвиток й становлення особистості.

Розкриваючи зміст особистісного самовизначення, Шарлот Мюллер зазначає, що самовизначення – це спроможність індивіда ставити такі цілі, які найбільш адекватні його внутрішній суті. Чим зрозуміліше і чіткіше у людини виражене самовизначення, тим імовірніша само-реалізація. Адже самореалізація – це процес, в якому передбачається усвідомлення

особистістю того, чим вона володіє і чого вона хотіла б досягти, а також вибір практичних дій для втілення досвіду в реальну дійсність, закріпленого у визнанні цих досягнень іншими. Самореалізуючись, особистість розвивається.

Ф. Пьорлз, розмірковуючи над сутністю особистісного самовизначення, говорив, що особистість, яка встала на шлях самовизначення, спроможна перебороти потребу шукати опору в зовнішній підтримці, бо їй властива спроможність цілком спиратися на себе – робити самостійний вибір, займати свою позицію, бути готовою до нових змін свого життєвого шляху. Така людина перестає залежати від зовнішніх оцінок, вона схвалює себе і знаходить внутрішню основу в самій собі, її думка не зажата і не зафіксована рамками стандартних інтерпретацій, а, навпаки, безперервно розгортається і відповідає на ситуацію тут і тепер.

Крупний вітчизняний психолог С. Л. Рубінштейн розглядає самовизначену особистість як суб'єкт, що в змозі вибудовувати лінію свого життя, об'єднуючи різні послідовні дії, форми діяльності, спілкування. С. Л. Рубінштейн зазначає, що особистісне самовизначення виступає в якості особистісної свідомості і активності, що виконують функцію організації, регуляції, забезпечення цілісності життєвого шляху людини.

На думку Л. С. Виготського, самовизначення відбивається у готовності людини свідомо і самостійно планувати і реалізовувати перспективи свого розвитку.

Отже, такі погляди на особистісне самовизначення дозволяють досліджувати людину в перспективі свого розвитку, свого можливого становлення. Іншими словами, з точки зору того, ким вона може бути і повинна ще стати, а не того, якою вже емпірично є. Ефективність самовизначення залежить від того, наскільки людина акцентує увагу на формуванні інтересу до оточуючого життя, потреби в активному відношенні до тої діяльності, в яку вона включається.

І. В. Дубовина виділяє такі ознаки психологічної готовності до самовизначення: сформованість на високому рівні всіх психологічних структур, насамперед самосвідомості; розвиненість потреб, що забезпечують внутрішнє багатство особистості, серед яких головне місце займають моральні установки, почуття, часові перспективи, ціннісні орієнтації, життєвий сенс; становлення передумов індивідуальності як результат розвитку й

розуміння своїх інтересів, здібностей, особливостей.

На основі вищезазначеного можна зробити висновок, що підґрунтям самовизначення є особистісне самовизначення, яке здійснюється в сфері цінностей і являє собою активне визначення власної позиції відповідно до соціально значущих цінностей. Так, М. Р. Гінзбург зазначає, що особистісне самовизначення – це самовизначення відповідно до цінностей, які задають особистісно значущу орієнтацію на досягнення певного рівня в системі соціальних відношень. Вагомість ціннісного самовизначення пояснюється тим, що, по-перше, є генетично висхідним; по-друге, є визначальним для розвитку всіх інших видів самовизначення. Тому, важливим елементом визначеності особи є її ціннісні орієнтації. Ціннісні орієнтації доцільно уявити як внутрішнє начало людської діяльності. У цьому напрямку процес формування ціннісної орієнтації особистості є формування особистості в умовах її соціального оточення. Ціннісна орієнтація є стійким і цілісним соціальним утворенням, в якому концентрується увесь досвід, нагромаджений людством протягом свого існування. Обираючи ту чи іншу цінність, людина формує свого роду довгостроковий план поведінки і діяльності, визначає її тривку смислову перспективу. Якщо мотивація дає відповідь на питання, ЧОМУ, ДЛЯ ЧОГО людина діє певним чином, то ціннісна орієнтація висвітлює те, ЗАРАДИ ЧОГО вона діє, чому присвячує свою діяльність, зокрема, у сфері культури і мистецтва. Але що означає це поняття у філософській, соціологічній і психолого-педагогічній науках?

Поняття «цінність» у філософський обіг ввели у 60-х роках XIX століття німецькі неокантіанці Г. Лотце, Г. Коген та інші. З того часу це поняття, потреба в якому стала досить актуальною, завоювало міцні позиції у філософії, соціології, психології, культурології, педагогії та інших науках соціально-гуманітарного профілю.

Одна з найпоширеніших дефініцій цінності, яка довгий час була загальноприйнятою у нашій літературі, визначала цінність як суб'єктивну значущість певних явищ реальності, тобто їх сенс з точки зору людини, суспільства та їх потреб. У цьому ракурсі ціннісний (аксіологічний) підхід до дійсності розглядався як пряма протилежність підходові пізнавальному, гносеологічному. Так, якщо в межах останнього, особу цікавить об'єктивна

сутність речей самих по собі, які вони є, то ціннісний підхід спрямований на з'ясування того, яке значення ці речі або явища можуть мати для людини або суспільства з точки зору їх потреб та інтересів.

Словацький дослідник Я. Гудечек зазначає, що теза відповідно до якої цінність є ставлення людського суб'єкта до об'єкта, спирається на положення, що тільки людина підходить до матеріальних передумов своєї життєдіяльності як дійсний суб'єкт. Ціннісні ставлення суб'єкта до зовнішнього світу опосередковані орієнтацією людини на інших людей, на суспільство в цілому, на розроблені суспільством і пануючі в ньому ідеали, погляди і норми. Ціннісні відношення – це в основному суспільні, міжособистісні ставлення [1, с. 102]. Його колега С. Ангелов теж підкреслює: «Цінності – типово соціальний феномен, який позначає предмети, речі, властивості й ставлення до дійсності, ідеї, норми, цілі та ідеали, явища природи і суспільні явища, що нехай створені, спроєктовані або не створені людиною, слугують здійсненню соціального прогресу і розвитку людської особистості».

Першим серед російських дослідників цієї проблеми був В. П. Тугарінов. Обґрунтована ним концепція, надовго отримала методологічне значення як для філософсько-естетичного, соціологічного, так і психолого-педагогічного аспектів теорії цінностей. В. П. Тугарінов окреслив цілу низку, «гніздо» аксіологічних понять: цінність, віднесення до цінностей, ціннісне ставлення, оцінка, предмет оцінки тощо. За В. П. Тугаріновим «цінність є суттю тих явищ природи і суспільства, що виступають благом життя і культури людей певного суспільства або класу в якості дійсності або ідеалу» [8, с. 3].

Цінності життя і культури вчений поділяв на матеріальні, соціально-політичні та духовні. При цьому він вказував на співвідношення у них суб'єктивного і об'єктивного, абсолютного і відносного елементів. Дослідник переконує, що «вчення про цінності – одна із найбільш актуальних проблем філософії» [8, с. 14]. Якщо розглядати подальше взаємовідношення окреслених В. П. Тугаріновим категорій, то в цьому аспекті акти пізнання, оцінки і практики людина здійснює тому, що мотивується потребами, інтересами і цілями, які виникли із останніх. Орієнтація суб'єкта на окремі цілі відіграє велику роль при формуванні стійкості особистості і її саморегуляції. К. Левін в своєму топологічному вченні про особистість,

розглядаючи вирішальне значення перспективних цілей для психологічної структури і поведінки суб'єкта, довів, що цілі, які ставить перед собою людина, наміри, які вона приймає, є своєрідними потребами. І чим більш широким є «життєвий простір», в який включений індивід, тим більше значення мають віддалені цілі. Ціннісні орієнтації суб'єкта на ці майбутні цілі підпорядковують собі проміжні і тим самим спрямовують поведінку, емоції і моральний стан суб'єкту. Якби людина не мала ніяких потреб й інтересів, то вона була б позбавлена стимулів до здійснення цих процесів, зокрема й оцінки.

Водночас цінності, за образним формулюванням О. Г. Дробницького, – це «світ предметів, що ожили» [2, с. 15]. А «оживають» вони за умови, коли в процесі практики, немов олюднюються і знаходять значення для людини й суспільства. Адже цінності відіграють важливу роль як у формуванні особистості, так і в загальному розвитку суспільства, виконуючи при цьому дві основні функції.

Перша з них полягає в тому, що цінності виступають основою формування і розвитку ціннісних орієнтацій людини. Інша ж зводиться до того, що цінності мотивують діяльність і поведінку особи, оскільки орієнтація людини в світі і прагнення до досягнення мети теж обов'язково співвідносяться з вартостями, які входять до внутрішньої структури особи. Отже існують принаймні два типи цінностей: цінності, сенс яких визначається наявними потребами й інтересами людини, – і цінності, які, навпаки, надають сенсу існуванню самої людини. Цінності, які обслуговують самоствердження людської особистості, якою вона є, – і цінності, котрі творять і відроджують людину в новій якості.

Для загального розуміння природи цінностей і ціннісно-орієнтаційної діяльності особливого значення набуває ставлення суб'єкта до іншого суб'єкта і до тих спільнот, в які ці суб'єкти об'єднані, починаючи від малих груп і закінчуючи соціальними класами, народами і людством у цілому. Бо ж і комунікативна, і ціннісно-орієнтаційна діяльність людини не може здійснюватись поза соціально-психологічною системою «особа-суспільство». Щоб глибше усвідомити зв'язок між соціально-діяльною сутністю людини та її ціннісними орієнтаціями буде доцільним розглядати особу з точки зору її соціальної активності.

Тут спрямованість і зміст соціальної активності особи характеризує її ціннісна

орієнтація, котра сприяє усвідомленню, як і чому певні явища знаходять своє відображення у свідомості конкретної людини, в її системі цінностей; як вона орієнтується в такій системі та в якому напрямку цінності й ціннісна система у свою чергу орієнтують людську поведінку. Тому ціннісна орієнтація – досить складне утворення, котре відображає різні рівні й форми взаємодії суспільного та індивідуального в особі й усвідомлення нею навколишньої дійсності. Не випадково проблема цінностей і орієнтацій на них широко впроваджується у дослідження соціологів і соціальних психологів. У конкретно-соціологічних дослідженнях ця категорія співвідноситься з категоріями мотивації та управління діяльністю людей та їх об'єднань. А в психологічних і соціально-психологічних – з категоріями, що віддзеркалюють механізм поведінки, діяльності людини та їх регуляцію.

У колективній монографії «Теоретична і прикладна соціальна психологія» зазначається, що переведення всієї сукупності поглядів, переконань, соціальних умінь і відношень особистості у практичну поведінку і в продуктивну діяльність здійснюється через специфічні соціально-психологічні механізми: ціннісні орієнтації та соціальні установки. А ціннісні орієнтації та фіксовані соціальні установки, які виражають ставлення особистості до навколишнього світу, пов'язані з її потребами [7]. Ціннісна орієнтація спирається на певну систему установок, що є зв'язуючою ланкою між потребами особи та її мотивами. Вона стає перехідною властивістю (модусом) цілісного суб'єкта, оскільки потреба може втілюватись у різних мотивах. Якщо ж установка виступає як готовність особи до певних дій у відповідності до бажаних моделей про довершеність, то така установка набуває форми ідеалу. Останній виникає на ґрунті вищих життєвих мотивів-цілей, в яких відбивається «дійсно людське в людині» (О. М. Леонт'єв).

У цьому аспекті слід зазначити, що взявши за основу, згідно з теорією Д. М. Узнадзе, механізм створення установки, В. О. Ядов розвинув можливість цієї концепції стосовно процесів соціальної поведінки особи. Теорія В. О. Ядова надає можливість умовно виділити у структурі ціннісних орієнтацій три рівні: 1) когнітивний (погляди, судження, переконання, цінності); 2) емоційний (переживання особою власної зацікавленості в об'єкті); 3) поведінковий (спрямованість і

практична готовність діяти). Вчений слушно зазначає, що включення ціннісних орієнтацій у структуру особистості дає можливість визначити найбільш загальні соціальні детермінанти мотивації поведінки, джерела якої слід шукати в соціальній-екологічній природі суспільства, його моралі, ідеології, культурі, в особливостях соціально-групової свідомості того середовища, в якому сформувалась соціальна індивідуальність і де проходить її повсякденна життєдіяльність.

Аналіз літератури з психології професійного самовизначення дає підстави віднести досліджуваний феномен професійного самовизначення до реально-практичної структури діяльності людини, компонентами якого є: 1) ситуативний компонент – своєрідне поєднання внутрішніх факторів професійного самовизначення і зовнішніх умов; 2) мотиваційний компонент – властиве людині первинне усвідомлення збуджуючого «хочу» і спонукального «вимагають»; 3) діяльнісний компонент – мається на увазі увесь комплекс реально-практичних дій людини в умовах ринку, спрямованих на прийняття рішення щодо морального змісту актуальної ситуації та на реалізацію прийнятого рішення; 4) післядієвий компонент діяльності – комплекс пізнавально-перетворюючих дій, спрямованих на вторинне, постдієве усвідомлення здійснених поведінкових дій, на усвідомлення результатів діяльності, на оцінювання, осмислення їх тощо [6]. У цілому ж, професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності та передбачає: 1) самооцінку людиною власних індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей з психологічними вимогами професії до спеціаліста; 2) усвідомлення своєї ролі в системі соціальних відносин і своєї відповідальності за успішне виконання діяльності та реалізацію своїх здібностей; 3) саморегуляцію поведінки, спрямованої на досягнення поставленої мети. Як результат можемо стверджувати, що професійне самовизначення – це багатомірний процес, який можна розглядати з різних точок зору: – як серію задач, які суспільство ставить перед особистістю, що формується, і які власне особистість має вирішити за певний період часу; – як процес поетапного прийняття рішень, за допомогою яких індивід формує баланс між своїми бажаннями та нахилами, з однієї сторони, і потребами суспільства – з іншої; – як процес формування індивідуального стилю життя, частиною

якого є професійна діяльність. А провідну роль в усіх цих процесах відіграють ціннісні орієнтації особистості, всієї її мотиваційної сфери. Отже, чимало дослідників (С. Ангелов, В. Андрущенко, В. Вічев, В. Водзинська, Х. Ваят, Я. Гудечек, А. Здравомислов, А. Маргуліс, О. Хмельов, О. Свіблова, А. Мітрікас, В. Лісовський, Н. Смелзер, В. Ядов та ін.), відносячи ціннісні орієнтації до найважливіших компонентів структури особистості, вважають їх інтегративною характеристикою суб'єкта.

З наведених визначень можна виділити основні напрямки, які обумовлюють рівень застосування означеного поняття. По-перше, його тісний зв'язок з установкою; по-друге, – вказівка на те, що ціннісні орієнтації є найважливішим компонентом структури особи. А узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що розглядаючи зміст поняття «ціннісні орієнтації» особи і маючи на увазі різні рівні дослідження і узагальнення цієї категорії, можна стверджувати, що це один із видів ціннісних ставлень, які означають перевагу тих чи інших значущих для суб'єкта об'єктів. Ціннісні орієнтації характеризуються і як важливий елемент особистісної структури, зміст якої визначають почуття, інтереси, потреби, ідеали, здібності, смаки й установки людини.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Узагальнюючи вищезазначене, констатуємо, що професійне самовизначення виступає провідною формою активності професіонала на певному рівні професіоналізації, стає властивістю його особистості в процесі соціалізації. Провідні цінності суб'єкта педагогічної діяльності починають виконувати функцію кінцевих засад вибору тих предметів, засобів і способів, які утворюють цілісну діяльність, тому саморозвиток людини стимулює перетворення професійної діяльності. Таким чином, дуже важливо приділяти увагу становленню ціннісно-орієнтаційної складової особис-тісного самовизначення, бо становлення даного центрального новоутворення пронизане внутріособистісною суперечливістю, яка виражається не в «слабкості волі, а слабкості цілі».

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Гудечек Я. Ценностная ориентация личности / Я. Гудечек // Психология личности в социалистическом обществе: Активность и развитие личности. – М. : Наука, 1989. С. 102–110.
2. Дробницький О. Г. Мир оживших предметов. / О. Г. Дробницький. – М. : Наука, 1967.–

233 с.

3. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности. / А. Г. Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. 223 с.

4. Левыкин И. Т. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. / И. Т. Левыкин. – М. : Мысль, 1975. 256 с.

5. Москаленко В. В. Соціалізація особистості : монографія / В. В. Москаленко. – К. : Фенікс, 2013. 540 с.

6. Случик Р. В. Основы социализации личности / Р. В. Случик. – Ивано-Франківськ. : НАІР, 2015. 218 с.

7. Теоретическая и прикладная социальная психология / Отв. Ред. А. К. Уледов. – М. : Мысль, 1988. 335 с.

8. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры. / В. П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. 180 с.

REFERENCES

1. Gudechek, Ya. (1989). Cennostnaya ory'entacy'ya ly'chnosty'. [The value orientation of the individual]. Moscow.

2. Drobny'czky'j, O. G. (1967). My'r ozhy'vshy'h predmetov. [World of coming back to life objects]. Moscow.

3. Zdravomyслов, A. G. (1986). Potrebnosty'. Y'nteresy. Cennosty'. [Necessities. Interests. Values]. Moscow.

4. Levyky'n, Y'. T. (1975). Teorety'chesky'e y' metodology'chesky'e problemy socy'al'noj

psy'hology'y'. [Theoretical and methodological problems of social psychology]. Moscow.

5. Moskalenko, V. V. (2013). Socializaciya osoby'stosti : monografiya [Socialization of personality : monograph]. Kyiv.

6. Sluchy'k, R. V. (2015). Osnovy' socializaciyi osoby'stosti. [Bases of socialization of personality]. Ivano-Frankivsk.

7. Teorety'cheskaya y' pry'kladnaya socy'al'naya psy'hology'ya. (1988). [Theoretical and applied social psychology]. Moscow.

8. Tugary'nov, V. P. (1960). O cennostyax zhy'zny' y' kul'tury. [About the values of life and culture]. Lviv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ГРЕЧИХІНА **Наталія Володимирівна** – викладач кафедри іноземних мов Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: специфіка термінологічної лексики в науково-навчальних текстах.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

GRECHYKHINA **Natalia Vladimirovna** – the lecturer of the foreign language department of the Central Ukrainian National Technical University.

Circle of scientific interests: the specific features of terminological lexis in academic texts.

Стаття надійшла до редакції 23.12.2019 р.

УДК 378.124

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-199-203

КРАВЧЕНКО **Ольга Василівна** –

здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти

Центральноукраїнського державного педагогічного університету

імені Володимира Винниченка

ORCID:<https://orcid.org/0000-0002-4180-705X>

e-mail: kravao2015@gmail.com

**ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО
ВИКЛАДАЧА**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасна

соціокультурна ситуація вимагає від людини перебувати в горизонті аксіологічної думки, що визначає його ціннісне самовиявлення. Суспільство потребує нової якості освіти, орієнтованої на формування особистості здатної до саморозвитку. Спрямованість на саморозвиток, самоактуалізацію дозволяють людині стати активним суб'єктом життя і професійної самореалізації. Це спонукає до змін у всій освітній системі.

Зміна вимог до сучасного викладача від

транслятора основ наукових знань – до викладача-дослідника, творчої особистості, що самореалізується в професійній діяльності передбачає оновлення його професійної підготовки. У визначенні характеру підготовки до педагогічної діяльності важливо орієнтуватися не тільки на результат діяльності викладача, який спрямований на розв'язання освітніх завдань, а безпосередньо на його особистість. Таким чином, професійна підготовка викладача повинна передбачати не тільки оволодіння фаховими компетентностями, знаннями та вміннями, а

й розвиток у нього комплексу особистісних якостей і властивостей.

Ми вважаємо, що одним із важливих завдань підготовки викладача повинна виступати його здатність до самовиявлення в професійній діяльності, що проявляється у визначені ролі своєї презентації, стилю поведінки і їх вплив на розвиток вихованців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В педагогічних дослідженнях категорія «самовиявлення», не дивлячись на її активне використання, мало розроблена. Серед досліджень питання самовиявлення можна назвати праці А. Косогорової, в яких творче самовиявлення визначається як фактор самотворення суб'єкта педагогічної освіти та розглядається в контексті проблеми становлення педагога в цілому. А. Солдатова розглядає творче самовиявлення в якості педагогічного засобу підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності. І. Тарасова розкриває акмеологічні особливості професійного самовиявлення кадрів управління. Проблемою дослідження Д. Мирзоевої є самовиявлення як особистісна характеристика суб'єкта педагогічного спілкування. Теоретичні засади творчого самовиявлення особистості студента-журналіста досліджує В. Костюк.

Формування особистості педагога та підготовка фахівців у вищих педагогічних закладах висвітлено у дослідженнях О. Абдуллої, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, Н. Половникової, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Г. Троцько, Н. Хміль та ін.

Проблему підготовки студентів до професійної педагогічної діяльності висвітлено у дослідженнях А. Алексюка, Ш. Амонашвілі, Г. Балла, І. Беха, О. Бодальова, Є. Бондаревської, І. Зяюна, В. Кан-Каліка, Н. Кічук, Б. Красовського, А. Маркової, Л. Мітіної, І. Підласого О. Пехоти, С. Сисоєвої та інших.

Проблеми становлення людини як суб'єкта власної життєдіяльності досліджували К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, Б. Ананьєв, М. Бернштейн, І. Бех, В. Біблер, В. Петровський, І. Слободчиков, В. Шадріков та інші. Проте, аналіз праць вищезгаданих науковців дозволяє констатувати, що зміст професійного самовиявлення майбутнього викладача залишається предметом наукової дискусії і потребує подальшого обґрунтування і деталізації.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні сутності та змісту професійного самовиявлення майбутнього

викладача.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самовиявлення для людини завжди було об'єктивно необхідною умовою її життя як на рівні фізичного виживання, так, пізніше, і в розв'язанні нею завдань духовного плану. Вже на ранніх етапах свого розвитку, коли головною і єдиною метою людини було самозбереження і продовження роду, процес самовиявлення був органічно вплетений в природний потік життя спільноти як одна з умов виживання. Пізнання природи, самого себе і оточуючих можливо тільки через акти самовиявлення взаємодіючих суб'єктів. З часом людина почала прагнути до виділення себе з маси. Через акти індивідуального самовиявлення накопичуються способи збереження і примноження «людського в людині» з покоління в покоління.

Категорію «само» (самовизначення, самопізнання, самовиявлення, само-реалізація) ми розглядаємо як унікальну систему, якій властиві ознаки саморозвитку. «Самість» можна вважати одночасно і властивістю і здатністю самотворення, самоздійснення людини у розширенні своїх потреб, можливостей, здібностей у створюваному нею світі. Зростання потреби в саморозумінні, самоактуалізації, самоздійсненні та інших феноменах «само» пов'язано із розширенням знань людини про світ і про себе, із зростанням суб'єктивних можливостей й ускладненням завдань, що постають перед людиною, із збільшенням обсягу знань про світ і професію [5, с. 7].

Розглянувши позиції окремих авторів щодо питання визнання самоцінності особистості педагога, ми переконалися, що в процесі підготовки педагога визначальною повинна виступати сутнісна потреба у виявленні свого «Я», яка характеризується в наукових дослідженнях як: джерело, яке людина бере за основу задоволення своїх потреб, при досягненні високого рівня самостійності і майстерності [1, с. 12]; егоцентризм, що вживається відносно вчителя до індивідуального, особистого «Я», що є засобом самовиявлення, самореалізації, важливою складовою системи ціннісних орієнтацій вчителя [2, с. 129]; прийнятний рівень самоповаги, самооцінки, збереження своєї ідентичності, що є психологічно найважливішим для людей [3, с. 30]; здатність педагога прийняти і проявити своє неповторне «Я», що визначає соціальну зрілість учителя [6]; індивідуальний стиль професійної діяльності і спілкування,

адекватний власним психологічним установкам, який повинен бути сформований в процесі самовиховання; професійний імідж сучасного вчителя, як інструмент ефективного впливу на учнів та успішної самореалізації [4].

Важливим для нашого дослідження є трактування особистості вчителя В. Слассьоніним як такого рівня розвитку людини, на якому його вчинки детермінуються не тільки зовнішніми обставинами. Провідними є внутрішні умови: світогляд, цільові стратегічні установки, вся мотиваційна сфера [7], тобто творче самовиявлення.

Виходячи з вищевикладеного, підготовку до виконання професійних педагогічних функцій, на нашу думку, доцільно пов'язати з поняттям «самовиявлення», яке враховує зважливі характеристики сучасного викладача: рівень самостійності і відповідальності за результати своєї діяльності, творче ставлення до діяльності, усвідомлення своєї самоцінності, унікальності, що дозволяє розглядати освітній процес як звернений не тільки до учня, а й до педагога, до його самореалізації, до саморозвитку в професійній діяльності. Особливості самовиявлення викладача не тільки вибудовують його зовнішній вигляд, проявляються в мові, міміці, жестах, манері поведінки, визначають стиль спілкування, але вони зумовлюють спрямованість професійної діяльності на пізнання самого себе і пошук можливостей своєї професійної реалізації. У професії педагога самовиявлення є проявом його особистісного ставлення до діяльності, сприяє включенню вихованців в процеси саморозвитку, і тому за своєю сутністю завжди є творчою. Творчий характер закладений в самій суті педагогічної діяльності. Педагогічна творчість спрямована на особистість вихованця, що розвивається. Творчість викладача виявляється у прагненні й умінні постійно самовдосконалюватися, знаходити нові методи практичної реалізації вимог часу, творчо застосовувати надбання педагогічної науки, здійснювати науково-дослідницьку діяльність.

Особистість учителя є основою педагогічної діяльності, забезпечуючи тим самим її унікальність і неповторність в кожному конкретному випадку. Тому все більша кількість досліджень пов'язує підготовку до виконання професійно-педагогічних функцій з розвитком у студентів здібностей до творчості, які можуть виявлятися як: творча індивідуальність

суб'єкта (С. Гільманов); креативність, динамізм особистості педагога, багатство внутрішньої енергії, ініціатива, гнучкість (Ю. Кулюткін, А. Маркова, Т. Сухобська); суб'єктивно-авторська позиція педагога (В. Серіков).

Дослідники наводять переконливу аргументацію щодо переваги творчості над нормативно заданим в педагогічній діяльності. Сучасний педагог – це активний соціальний діяч, який визнає самоцінність власної особистості, що знаходиться на шляху професійної самореалізації.

В основі професійного самовиявлення педагогів лежать процеси самопізнання, саморозвитку і самореалізації. Ці процеси названі В. Шкель засобами самовиявлення, а сферами самовиявлення є: різні види діяльності, поведінки (взаємодія з навколишнім світом), відносини (до людей, до світу, до різних подій), самооцінка. Сфера індивідуального самовиявлення вказує на спрямованість активної суб'єктності.

Ми розуміємо професійне самовиявлення педагога як здатність висловити в професійній педагогічній діяльності (в зовнішньому прояві) своє внутрішнє «Я», свою активність в процесі об'єктивації безсторонньої допомоги, інтеграл самоствердження і громадського обов'язку, аналіз різних моделей або типів активності. Проблема самовиявлення виступає як одна зі сторін загальної проблеми об'єктивації особистості, а об'єктивація є межею «самоздійснення» особистості, яка відображає своє ставлення до світу. Вона висловлює себе адекватно цього світу і адекватно самої себе.

Професійне самовиявлення педагога супроводжує процеси саморозвитку і самореалізації. Самопізнання при цьому виступає механізмом оптимізації професійного самовиявлення особистості. Сферами самовиявлення є: різні види діяльності, поведінки (взаємодія з навколишнім світом), ставлення (до людей, до світу, до самого себе, до різних подій), самооцінка. Сфера індивідуального самовиявлення вказує на спрямованість особистості. Самовиявлення важливе для розвитку особистості. Виходячи з визначення сутності самовиявлення особистості, ми можемо виділити наступні компоненти: структурні – самоствердження особистості і громадський обов'язок, функціональні – спосіб організації життя і регуляції часу, тип активності; тип суперечностей, критичних для особистості; види наслідків критичних суперечностей; співвідношення регуляції

особистістю свого життя і регуляції особистості суспільством; мотивація.

У літературі виділяють різні функції самовиявлення, що вказують на важливість і необхідність його здійснення в різних ситуаціях міжособистісного спілкування. У найбільш повному вигляді система функцій самовираження представлена в дослідженні І. Шкуратової, яка зазначає, що: екзистенційна функція полягає в утвердженні факту свого існування і бажанні бути залученим до соціальної взаємодії; в спрямованості самовиявлення на відображення приналежності особистості до певних соціальних чи психологічних типів полягає ідентифікаційна функція; самовиявлення реалізує функцію само-регуляції і сприяє емоційній розрядці; комунікативна функція є генетично вихідною, оскільки вся інформація, що посиляється особистістю, адресована іншим людям (встановлення контакту); самовиявлення включає перетворювальну функцію, яка використовується в педагогічному спілкуванні у взаємодії в системі «вчитель-учень»; самовиявлення виконує функцію регуляції міжособистісних відносин і вибудовує відносини людей один з одним; функція самовтілення пов'язана з тим, що, висловлюючи себе в спілкуванні з іншими людьми, людина створює в їхній свідомості образ себе.

Дослідниця І. Тарасова пропонує класифікацію типів і засобів самовиявлення особистості: на підставі видів творчої діяльності: музичне, художнє, театральне, літературне, інформаційні технології (Інтернет) та ін.; на підставі видів діяльності: творчість, спілкування як комунікація (телебачення і ЗМІ); економіка, юриспруденція, історія, соціум, спортивна діяльність; на підставі диференціації психічних процесів: пізнавальні (відчуття і сприйняття – імідж, колір, запах та ін.; пам'ять і мислення – самопізнання, уяву – фантазії) і емоційні (саморозуміння); на підставі організації діяльності та впливу на людину: реабілітаційна функція виховної системи; метод психокорекції та психопрофілактики (метод «Терапія творчим самовираженням»); реклама; соціальний захист людини; управління своєю діяльністю (самоврядування, колективні справи), розвиток творчого потенціалу особистості та ін.; на підставі активності особистості в процесі самовиявлення: самостійно або під впливом кого- або чого-небудь (парапсихологія, астрологія, релігія та ін.) [9].

Вивчаючи вплив самовиявлення на

розвиток особистості майбутнього викладача, ми допускаємо, що позитивне ставлення до себе як мета і наслідок розвитку самовиявлення сприяє позитивному ставленню до майбутньої професійної діяльності, цільової детермінації, інтеграції соціально-професійних цілей та реалізації механізму «здатність – мета – результат». Розвиток самовиявлення зумовлений асинхронністю, асиметричністю процесу професійної соціалізації як найбільш ефективного засобу розвитку особистості майбутнього викладача.

Розглядаючи особливості формування професійного самовиявлення майбутнього педагога в процесі магістерської підготовки, дотримуємося концепції діяльнісного підходу до соціально-професійного розвитку особистості. У цьому зв'язку зміст критеріїв професійного самовиявлення особистості криється в компонентах психологічної динамічної структури діяльності: мета-спосіб-результат. Результат, якого досягає майбутній викладач при виконанні конкретної соціальної функції, заломлюється через призму соціально-професійних потреб, інтересів і цінностей, з одного боку, які засвоєні і практично реалізуються даною особистістю в колегіальній діяльності. Протиріччя між індивідуальним і соціальним досвідом, який студент засвоює в процесі становлення професійного самовиявлення, пояснюються за допомогою його критеріїв: спрямованість, активність, самопрезентація.

На основі запропонованих критеріїв охарактеризовано рівні професійного самовиявлення викладачів: низький (зовнішньо-іміджевий) – на цьому рівні викладач самовиявляється через зовнішні атрибути, в тому числі одяг, імідж, невербальні та вербальні засоби спілкування, демонстративні форми поведінки; базовий (соціально-професійний) – на цьому рівні викладач самовиявляється через свою професію і ставлення до соціуму; високий (творчий) – на цьому рівні викладач самовиявляється через творчість – це може бути як професійна творчість, так і в різних галузях життєдіяльності.

Висновки та перспективи подальших розвідок наперед. Ґрунтуючись на теоретичних узагальненнях, ми дійшли висновку, що професійне самовиявлення майбутнього викладача – це узагальнена характеристика його особистості, що пояснює стан вияву її розвитку як професіонала, за допомогою активізації професійного призначення, досягнень у

професійному саморозвитку, демонструванні професійного самоствердження.

Ми запропонували критерії (спрямованість, активність, самопрезентація) та охарактеризували рівні професійного самовиявлення викладачів (низький (зовнішньо-іміджевий), базовий (соціально-професійний), високий (творчий)).

До питань, які потребують подальшого дослідження, ми відносно обґрунтування умов розвитку професійного самовиявлення майбутніх викладачів.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Психологические и жизненные потери. *Психология личности в условиях социальных изменений*. М. : РАН. Ин-т психологии, 1993. С. 7–20
2. Бездухов В. П. Гуманистическая направленность учителя. Самара – Спб: Изд. СамГПУ, 1997. 172 с.
3. Брушлинский А. В. Субъект менталитета и ментальность субъекта. *Российский менталитет. Психология личности, сознание, социальные представления*. М. : РАН. Ин-т психологии, 1996. С. 28–33.
4. Довга Т. Я. Элементы имиджотворчества у навчально-професійній діяльності майбутнього вчителя початкової школи. *Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка» : зб. наук. пр. Дрогобиц. держ. пед. ун-ту ім. Івана Франка*. Дрогобич, 2016. Вип. 3/35. С. 100–108
5. Ляшенко Р. О. Професійна самоактуалізація майбутнього викладача-філолога: монографія. Харків: Мачулін, 2019. 240 с.
6. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості: монографія. Харків: Мачулін, 2017. 442 с.
7. Слостенін В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования. *Магистр*. 1994. №6. С. 2–7.

REFERENCES

1. Abul'khanova-Slavskaya, K. (1993). *Psikhologicheskie i zhiznenny'e poteri*. *Psikho-*

logicheskiye i zhiznennyye poteri. [Psychological and life losses]. Moscow.

2. Bezdukhov, V. (1997). *Gumanisticheskaya napravlennost' uchitelya*. [The humanistic orientation of the teacher]. Samara.

3. Brushlinskij, A. (1996). *Sub`ekt mentaliteta i mental'nost' sub`ekta*. *Rossiiskij mentalitet*. [The subject is the mentality and mentality of the subject]. Moscow.

4. Dovha, T. (2016). *Elementy imidzhotvorchosti u navchalno-profesiinii diialnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly*. [Elements of image creation in the educational and professional activity of the future elementary school teacher]. Drohobych.

5. Liashenko, R. (2019). *Profesiina samoaktualizatsiia maibutnoho vykladacha-filoloaha: monohrafiia*. [Professional self-actualization of the future teacher-philologist]. Kharkiv.

6. Radul, V. (2017). *Sotsialna zrilist osobystosti: monohrafiia*. [Social personality maturity]. Kharkiv.

7. Slastyonin, V. (1994). *Gumanisticheskaya paradigma pedagogicheskogo obrazovaniya*. [The humanistic paradigm of teacher education]. Moscow.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРАВЧЕНКО Ольга Василівна – здобувач кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: підготовка майбутнього викладача філологічних дисциплін до професійного самовиявлення в процесі магістерської підготовки.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRAVCHEENKO Olha Vasylyivna – applicant of the Department of Pedagogy and Educational Management of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: teaching of the future teachers of philological disciplines to professional self-expression in the process of master's education.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

УДК: 37(430) «19/20»

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-203-207

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія Сергіївна –

аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3724-5517>

e-mail: kamillia.kryvorotko@gmail.com

ЗМІСТ І ФОРМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У сучасному освітньому просторі під впливом

інтеграційних процесів, актуалізувалося наукове співробітництво між європейськими країнами. Прагнення України стати

складником світового освітнього простору актуалізує потребу вивчення досвіду організації педагогічної освіти, накопиченого в провідних зарубіжних країнах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема професійної освіти Німеччини була предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Н. Абашкіної, А. Андрощук, А. Бердичевського, О. Бігич, І. Бім, Н. Бориско, Ф. Вагнера, М. Євтуха, І. Зимньої, Й. Люка Н. Махині, Г. Нойнера, С. Ніколаєвої, О. Петрашук, Л. Панової, Ю. Пассова, Т. Тамбовкіної, С. Тезікової, Х. Флах, Г. Чекаль, С. Шатілова та інших). Однак питання підготовки викладача іноземних мов у Німеччині у другій половині ХХ ст. вітчизняними науковцями не досліджувалося.

Мета статті – охарактеризувати особливості змісту та форм теоретичної підготовки майбутніх учителів іноземних мов в університетах Німеччини (початок ХХІ ст.)

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка вчителя є важливим державним завданням Німеччини, оскільки від досягнутого в цій сфері розвитку залежить якість навчання підростаючого покоління.

Конференція «Регіональні та міжрегіональні перспективи професійно-педагогічної підготовки вчителів іноземної мови» у м. Кассель визначила регіональні перспективи підготовки викладача іноземної мови: лінгвістика, практика мови, порівняння мовних систем, виявлення труднощів вивчення іноземної мови, особливості вживання іноземної мови в порівнянні з рідною, ідіоматика, метафорика, мовні стилі й мовний реєстр тощо; література: рідна література, країнознавство; ознайомлення з традиційними видами навчання та вивчення іноземних мов у власній країні, специфічні прояви традицій навчання й вивчення іноземних мов (заняття з рідної та іноземної мови у порівнянні) [2, с. 7].

Навчальний план визначає мету професійно-педагогічної підготовки вчителів-мовників, що реалізується через зміст і методи. Німецькими фахівцями в галузі іншомовної педагогічної освіти розроблено теоретичні концепції з підготовки викладачів іноземної мови зі спеціальності «Німецька мова як іноземна» (підготовка вчителя німецької мови як іноземної) [1; 6; 7].

Як зауважує німецький дослідник Г. Нойнер, у другій половині ХХ ст. вчителі іноземної мови в Німеччині були в першу чергу філологами, вчителі німецької мови – германістами, тобто за етапом наукової

підготовки відбувався етап шкільної практики; зв'язок обох етапів навчання не мав інтегративного характеру, тобто підготовка фахівців не була цілісною [4, с. 12].

Метою підготовки германіста є передача наукових знань, розвиток методологічного мислення для формування вміння орієнтуватися та проводити наукові дослідження у суміжних з германістикою наукових дисциплінах.

Навчальний план традиційної підготовки з германістики і суміжних з нею наук визначається поєднанням таких наук, як література, мовознавство тощо. Однак, у підготовці вчителя німецької мови, як іноземної, наукова частина не є самоціллю та доповнюється підготовкою до майбутньої професійної діяльності.

Відмінність підготовки германіста від підготовки вчителя іноземної мови полягає в тому, що остання не обмежується науковими знаннями певного фаху (групи предметів), а охоплює аспект професіоналізації. Тому науково спрямована підготовка вчителя німецької мови, як іноземної, виглядає інакше, ніж традиційна підготовка германіста, в її основі лежать наступні принципи: лінгвістичний зміст відіграє важливу роль, навчання визначається дидактичним спрямуванням; у теорії та практиці занять з іноземної мови важливу роль відіграють суміжні науки, такі як педагогіка, загальна дидактика, теорія навчання, психологія, соціологія тощо; «суміжними» науками теорії й практики навчання німецькій мові, як іноземній, є науки, які трактують рідну мову і вітчизняну соціокультуру в їхньому взаємозв'язку з іноземною мовою та відповідним соціокультурним контекстом; важливу роль відіграють практичні вміння – володіння іноземною мовою й вміння вести заняття на іноземній мові, які студент розвиває в ході шкільної практики.

Оскільки в основі підготовки вчителя німецької мови, як іноземної, лежить ознайомлення з теоретичними і практичними основами навчання та вивчення німецької мови, як іноземної, виокремимо так звані «основні» науки: дидактика й методика, які визначають аспекти навчання та вивчення іноземної мови. Аспектами навчання іноземної мови є: умови навчання німецької мови, як іноземної, в рідній країні; мета, зміст навчання; методи навчання й використання засобів масової інформації; форми контролю; планування, проведення й оцінка занять. Аспекти вивчення іноземної мови:

особливості вивчення рідної та іноземної мов; вікові особливості учнів; технології вивчення іноземної мови.

Особливість підготовки вчителя німецької мови, як іноземної, полягає в тому, що в майбутніх учителів формують уміння та якості, які вони надалі будуть розвивати в своїх учнів: бажання вивчати іноземну мову, відкритість зовнішньому світу, розуміння світу тощо. Тому, вони повинні одержати можливість у ході свого навчання в університеті розвивати у собі такі якості: бути фахівцями у галузі лінгвістичних знань; допомагати учням орієнтуватися в постійно мінливому світі, включаючи країну, мова якої вивчається; бути готовими до постійного самовдосконалення за допомогою підвищення своєї кваліфікації.

Змістом навчальних планів підготовки учителів іноземної мови займаються члени «Німецької спілки досліджень у галузі іноземних мов», які в 1997 р. опублікували вироблені ними програмні вимоги до підготовки майбутніх викладачів іноземної мови [5].

Зупинимось на аспектах кваліфікації майбутніх вчителів іноземних мов: *знання*: цілей, методів і способів навчання; психолінгвістичних теорій оволодіння першою й другою мовами: соціокультурних передумов і перспектив навчання (включаючи навчання учнів-мігрантів); основ планування, структурування навчального процесу; перспектив застосування знань і вмінь у роботі з учнями; знання самого себе, своїх «сильних» і «слабких» сторін, позитивне ставлення до своєї професії тощо. *Уміння*: вільне володіння іноземною мовою; володіння професійною компетенцією (аналіз, планування, інтеграція, спрощення інформації за допомогою диференціації, оптимізація, оцінка). *Погляди та установки*: особистісно орієнтоване навчання, що припускає прояв почуттів підтримки й солідарності з боку вчителя, а також наступних форм роботи: кооперативне й автономне навчання, робота в групі, в «команді» тощо. *Комплексні здібності*: здібності, які базуються на комбінації, інтеграції, креативному застосуванні придбаних раніше елементів знань, це нові підходи до рішення проблем, наприклад, рішення непередбачених шкільних проблем і ситуацій.

Реалізація змісту підготовки викладачів іноземних мов забезпечується адекватними формами організації навчального процесу. Продуктивність і якість навчання майбутніх фахівців залежать від їхнього вдалого вибору.

Серед форм організації навчання вчителів іноземних мов застосовують традиційні лекції та семінари, що використовувались і в другій половині ХХ ст. Разом з ними для інтенсифікації та оптимізації процесу підготовки спеціалістів на початку ХХІ ст. запроваджуються інші види навчальних заходів. Серед них необхідно назвати усні, інформативні лекції, коли текст лекції студенти отримують у надрукованому стисломому або повному вигляді з посиланням на літературні джерела.

Ілюстративні лекції поєднують монологічну і діалогічну форми лекційного методу, коли в ході лекції, або в її кінці, до студентів ставляться запитання для з'ясування розуміння ними поданого матеріалу або для висловлювання власного ставлення до запропонованої проблеми. У ході лекції передбачається проведення мікродискусії, що сприяє творчій розумовій активності студентів і передбачає високий рівень підготовки викладачів.

Для мотивації студентів використовуються наочні засоби: проектування з використанням проектора або комп'ютера, навчальні фільми, рисунки, моделі, презентації Power Point. Це, в свою чергу, сприяє також міцному засвоєнню знань.

Домінуючу роль у навчанні відіграють семінарські та практичні заняття, оскільки такі форми навчання передбачають більш високий рівень інтенсивності засвоєння знання та формування практичних умінь та навичок. Для ефективної підготовки вчителя іноземних мов використовуються заняття-тренінги в мікрогрупах, які сприяють розвитку мовних та мовленнєвих навичок. У ході тренінгів майбутні вчителі вчаться спілкуватися на різноманітні теми, відбувається інтенсивне формування таких мікронавичок, як правильне фонетичне, лексичне, граматичне оформлення мовлення. Студенти читають і обговорюють іноземною мовою актуальні статті, новини, літературні тексти. За допомогою тренінгів у них формуються навички проведення уроку іноземною мовою.

Дієвими способом формування професійних навичок є такі форми навчання, як кейс-стадіз або розгляд ситуацій, у ході яких група обговорює та аналізує реальні проблеми, випадки, які існують у практиці викладання та виховання, і колективно знаходить та приймає відповідні рішення. Завданням кейс-методу є не просто передача знання, а навчання здатності вирішувати нестандартні ситуації [5; 6].

Кейс повинен захоплювати студентів до

формування різних альтернатив і прийняття раціональних рішень, використовуючи обґрунтований набір критеріїв [7].

У практиці організації навчального процесу майбутніх учителів використовують «т'юторії». Вони проводяться студентом або студентами під керівництвом викладача, сприяють поглибленню наукових знань і апробації групових форм роботи. Для «т'ютора» це дидактична практика, у ході якої він «випробує» свою здатність до контролю комунікативних процесів у групі й привчається до необхідних у його майбутній професійній діяльності форм роботи.

У підготовці вчителів іноземних мов в університетах Німеччини вагоме місце належить самостійній роботі. Велика кількість курсів за вибором серед спеціальних дисциплін дозволяє враховувати здібності і нахили студентів, задовольняти їхні пізнавальні інтереси, що стимулює самостійну роботу.

До індивідуальних форм організації навчання відносять проєктне навчання, сутність якого полягає у створенні можливостей проєктувати, спрямовувати власну науково-навчальну діяльність на вирішення поставленої проблеми. Характерною особливістю такого навчання є бажання знайти власне рішення, що стимулює самостійний пошук інформації, власну ініціативу та розвиток творчості, пошук нетрадиційних підходів та рішень.

У процесі вивчення іноземної мови в університетах Німеччини ведеться підготовка до застосування таких технологій, як автономне навчання. Такий підхід сприяє вибору студентами своєї власної траєкторії вивчення іноземної мови, її оцінці та удосконаленню [2, с. 13]. При такому підході студенти стають більш самостійними, тобто автономними.

Компоненти автономного навчання знаходять висвітлення в навчальних планах з іноземної мови: технології автономного навчання не представлені розрізнено в окремих програмах, а інтегровані в плани з урахуванням проблеми міжпредметних зв'язків; студенти мають уявлення про технології навчання, а також про те, чому, коли і як використовується та або інша технологія; комплекс завдань і вправ побудований таким чином, що студенти використовують різні технології на практиці, обговорюючи проблеми й оцінюючи ефективність застосування тієї або іншої технології [2, с. 33].

Основним елементом автономного навчання є здатність викладача бути

«порадником», що передбачає: здатність абстрагуватися від власних нормативних уявлень про вивчення мови; здатність сприймати учня як суб'єкт навчання та приймати обрані ним шляхи навчання; здатність наочно й доступно пояснити можливі «шляхи» вивчення іноземної мови (автентичність, транспарентність, конкретність).

Успішність автономного навчання іноземній мові визначається також наступними критеріями: попередній досвід вивчення іноземної мови у студентів, їхні установки, аналіз власної мотивації, своїх «сильних» і «слабких» сторін, емоційний настрій у групі тощо.

Традиційними формами контролю успішності навчання є поточний і підсумковий контроль, постійні та змінні, гнучкі форми контролю. Організація контрольних заходів відбувається на кожному етапі навчання. Постійною формою контролю є письмовий залік. Серед змінних форм контролю слід назвати контрольні роботи, реферати, колоквиуми, проєктні роботи, домашні наукові (курсіві) роботи.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, майбутньому вчителю іноземних мов необхідно навчитися спостерігати за процесом власного навчання, усвідомлювати, критично відноситися до прийомів та засобів навчання, контролювати себе та оцінювати свої результати, а також орієнтуватися, як він найкраще запам'ятовує та сприймає матеріал, тобто осмислити та визначити власний тип навчання.

Метою підготовки вчителя іноземної мови є самостійний, що перебуває в стані творчого пошуку практик у галузі навчання та оволодіння іноземною мовою, який може правильно і відповідно до вікових особливостей учнів планувати та оцінювати заняття з іноземної мови, розумно підходити до рішення виникаючих на занятті проблем.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Altrichter H. Lehrer erforschen ihren Unterricht / H. Altrichter, P. Posch. – Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1990. P. 153–208.
2. Antonie L. The History of Education Today / L. Antonie. – Paris: UNESCO Press, 1985. 117 p.
3. Arbeit und Talent des Lehrers: Begegnungen und Gedanken. Ein Buch für Lehrer von A.E. Kondratenkov // Pädagogik. – 1987. – Heft 5. – P. 443–446.
4. Armbruster B. Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung / B. Armbruster, O. Hertkorn. – Klinkhardt, 1979. 128 p.
5. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in

Deutschland. – Bonn, 1997. – 6 Aufl. 206 P.

6. Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung (Hrsg.). – Klinkhardt, 1991. 167 p.

7. Bastian J. Freie Arbeit und Projektunterricht / J. Bastian. – Pädagogik. – 1993. – Heft 10. P. 5–9.

REFERENCES

1. Altrichter, H. (1990). *Vchyteli doslidzhuyut' svoji uroky*. [Lehrer erforschen ihren Unterricht]. Klinkhardt.

2. Antonie, L. (1985). *Istoriya osvity s'ohodni*. [The History of Education Today]. Paris.

3. *Robota ta talant vchytelya: zustrichi ta dumky*. (1987). [Arbeit und Talent des Lehrers: Begegnungen und Gedanken]. Pädagogik.

4. Armbruster, B. (1979). *Posibnyk z navchal'nykh mist': na navchal'nykh nosiyakh dlya vchyteliv u shkoli ta podal'shoji osvity*. [Handbuch der Lehrplätze: zu Unterrichtsmedien für Lehrer in Schule und Weiterbildung]. Klinkhardt.

5. *Aspirantury v universytetakh Nimechchyny*. (1997). [Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland]. Bonn.

6. *Osvita ta navchannya: kryzy ta perspektyvy*

osvity vchyteliv. (1991). [Ausbilden und Fortbilden: Krisen und Perspektiven der Lehrerbildung]. Klinkhardt.

7. Bastian, J. (1993). *Bezkoshtovni uroky z roboty ta proektu*. [Freie Arbeit und Projektunterricht]. Pädagogik.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія

Сергійвна – аспірант кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: дослідження історико-педагогічних процесів Німеччини.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

KRYVOROTKO-TAYFOUR Kamilliya

Serhiyivna – PhD Student pedagogy and Management Education of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: study of historical and pedagogical processes in Germany.

Стаття надійшла до редакції 13.01.2020 р.

УДК 378.14

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-207-211

ЛОПАТЮК Олена Володимирівна –

старший викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки Львівської академії Національного авіаційного університету
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2086-6250>
e-mail: lopatukelenka@gmail.com

АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ «СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ»

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Стаття присвячена проблемі формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом у фаховій підготовці. На підготовчому етапі дисертаційного дослідження було теоретично обґрунтовано педагогічні умови необхідні для вирішення цієї проблеми. На даному етапі важливим є довести доцільність однієї з педагогічних умов у формуванні досліджуваного конструкту.

Наукові підходи до апробації педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом (УПР) та впровадження методики їх реалізації ґрунтувалися на загально-дидактичних уявленнях про фахову підготовку фахівців авіаційної галузі.

Експериментальна методика слугувала комплексному впровадженню педагогічної

умови – *спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх диспетчерів УПР на формування професійної рефлексії* – у практику підготовки курсантів за спеціальністю 272 «Авіаційний транспорт» за освітньо-професійною програмою «Управління повітряним рухом» освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавр та забезпечувала формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР у фаховій підготовці завдяки поєднанню змісту, організаційних форм, методів і засобів фахової підготовки та неформального навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аспекти формування професійної рефлексії висвітлені в роботах багатьох учених (М. Варбан, М. Васильєва, А. Веремчук, В. Дегтяр, В. Демський, Н. Димченко, М. Косцова, Л. Кравець,

О. Кравців, М. Марусинець, Т. Плачинда, М. Савчин та ін).

У наукових дослідженнях (С. Архангельський, В. Беспалько, В. Бондар, В. Гінеціанський, С. Гончаренко, В. Ілляшенко, Г. Лещенко, Н. Ничкало, О. Савченко та ін.) зміст підготовки фахівців розробляється як комплексна програма, підґрунтям якої виступає системний, особистісно-діяльнісний, культурологічний, контекстний, рефлексивний підходи, концепції планування й управління процесом навчання.

Мета статті – розкрити змістові аспекти апробації обґрунтованої педагогічної умови формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна умова – спрямованість змісту фахової підготовки майбутніх диспетчерів УПР на формування професійної рефлексії – реалізовувалася на теоретико-діяльнісному етапі, метою якого було формування системи знань про професійну рефлексію на теоретичному та практичному рівнях, включення курсантів у рефлексивну діяльність.

Згідно поставленої мети, з урахуванням реалізації виокремленої педагогічної умови, вирішувалися завдання: стимулювання до професійного саморозвитку в навчальній діяльності та при проходженні практики; змістово-організаційне забезпечення навчальних дисциплін, самостійної та позааудиторної роботи рефлексивною складовою; поєднання теоретичної і практичної підготовки у формуванні професійної рефлексії курсантів; навчально-методичне забезпечення самостійної роботи курсантів (рефлексивні завдання, розробка проєктів, презентацій, виступи з доповідями тощо) з опорою на особистісно-діяльнісний та рефлексивний підходи.

Лекції та практичні заняття, як традиційні форми навчання, набули змістовно-структурної переорієнтації з урахуванням рефлексивного підходу, що слугувало не тільки забезпеченню передачі й засвоєння курсантами навчальної інформації, а й формуванню мотиваційно-ціннісних засад особистості майбутнього фахівця (стимулювання й спонукання навчально-пізнавальних та професійних інтересів, розвиток рефлексивних умінь для активізації зовнішніх і внутрішніх мотивів навчання тощо).

Підготовка курсантів до лекційних занять передбачала ознайомлення з їх тематичними модульними блоками,

проблемами, завданнями і запитаннями для обговорення (з постановкою власних запитань для обговорення), рекомендованою літературою, виконання завдань для самостійної роботи. Завдяки використанню проблемних лекцій з мультимедійними презентаціями та створенню рефлексивних ситуацій на лекційних заняттях усувалася монологічність й забезпечувалося активне залучення візуальних механізмів сприйняття, зворотній зв'язок й оперативний контроль щодо усвідомлення й засвоєння курсантами навчального матеріалу.

Наявність і доступність електронних текстів лекцій сприяла відходу від репродуктивного відтворення (лекція-конспект), без осмислення та проникнення в сутність вивченого до поступового включення курсантів у рефлексивну діяльність. У ході проблемних лекцій викладачі зверталися до засобів емоційного стимулювання та опори на набутий досвід курсантів; активізували їх рефлексивний вихід й створювали ситуації залучення до спільного пошуку шляхів розв'язання поставлених проблем.

Ця педагогічна умова реалізовувалася на заняттях з таких дисциплін як «Управління повітряним рухом», «Психологія», «Авіаційна метеорологія» та «Авіаційна безпека».

На лекціях майбутні диспетчери УПР знайомилися із цілями вивчення навчальної дисципліни та її структурою, міжпредметними взаємозв'язками знань і вмінь задля використання їх у професійній діяльності; особливостями й вимогами до самостійної роботи; ефективними стратегіями навчання й підготовки до занять, що включали рефлексивну складову задля осмислення труднощів і здобутків; вимогами до оцінювання і контролю (самооцінювання і самоконтролю).

На практичних заняттях створювалися ситуації для рефлексії набутого досвіду щодо засвоєних наукових знань та вироблених умінь, аналізу навчальних труднощів і здобутків; узагальнювалися найважливіші сутнісні і міжпредметні зв'язки та відношення між елементами наукового знання.

Серед діалогічних форм, які використовувалися в ході експериментального навчання, були «лекції-доповнення», що передбачали залучення аудиторії до активного осмислення порушених проблем шляхом виступів-доповнень. Така форма роботи включала метод інтерактивного навчання «вчуся –

навчаючи», що дозволяло долучатися до партнерської взаємодії та передачі знань своїм одногрупникам. Підготовка курсантів до таких занять полягала в попередньому самостійному пошуку інформації у літературних джерелах і мережі Інтернет та підготовку повідомлень за пропонованою тематикою.

Лекційні заняття з елементами діалогової взаємодії активізували пізнавальні процеси та розширювали комунікативний досвід курсантів, їхню готовність до сприйняття різних точок зору та пошуку шляхів розв'язання проблем. Завдяки впровадженню рефлексивної складової на семінарських і практичних заняттях виявилися ширші можливості впливу не лише на закріплення здобутої інформації і формування професійних умінь і навичок, але й розвитку емоційно-ціннісного ставлення курсантів до навчально-пізнавальної та майбутньої професійної діяльності.

На заняттях відпрацьовувалися рефлексивні вміння на основі співвіднесення отриманих результатів із цілями та умовами, еталонами й критеріями виконання дій.

Викладачі долучали курсантів до рефлексивно-діалогічної взаємодії, що забезпечувала рефлексивне осмислення власної позиції і вироблення спільної позиції в парах та мікрогрупах. Засвоєнню теоретичних знань про професійну рефлексію та формування рефлексивних умінь на семінарських заняттях слугувало використання спеціально дібраних завдань і запитань, які: скеровували курсантів до вияву особистісного ставлення до вивченого й аналізу власного досвіду навчально-пізнавальної діяльності та одержаних при цьому результатів; забезпечували практичне застосування прийомів і методів рефлексивної діяльності.

Проведення практичних занять вибудовувалося з урахуванням їх рефлексивно-розвивального потенціалу, зокрема: відповідності рефлексивної складової до змісту, специфіки і форми проведення заняття; зв'язку теорії з навчальною та професійною діяльністю з опорою на особистісно-діяльнісний, проблемний, контекстний та рефлексивний підходи; активізації й стимулювання рефлексивної діяльності завдяки включенню курсантів у рефлексивні ситуації у груповій та самостійній роботі над змістом навчальних курсів; відпрацювання теоретичних положень на практиці (виділення і співвіднесення різних ракурсів проблеми та їх аналіз, аргументація й обґрунтування власної

позиції, рефлексія ходу та результатів набутого досвіду).

Проблемні завдання і ситуації стимулювали живі дискусії щодо творчого пошуку способів їх розв'язання. Задля активізації навчальної діяльності курсантів використовувалися рольові й ділові ігри, методи інтерактивної взаємодії (зокрема, «Карусель», «Мозковий штурм» тощо).

У побудові змістовно-організаційних основ проведення самостійної роботи курсантів дотримувалися принципів, зорієнтованих на застосування фактичних і набуття нових знань: «від теорії – до практики» і «від практики – до теорії» у розробці практико-орієнтованих завдань та технологічних карт.

Оволодіння курсантами знаннями про професійну рефлексію та особливості рефлексивної діяльності (функції, способи здійснення, особливості рефлексивної позиції та рефлексивного виходу тощо) відбувалося завдяки впровадженню в практику фахової підготовки експериментальних груп неформального навчання, яке було організоване в позанавчальний час у межах позааудиторної роботи.

У зв'язку з цим було розроблено програмно-методичне забезпечення спецкурсу «Основні професійної рефлексії диспетчерів УПР». Цей спецкурс виступив складовою неформального навчання курсантів упродовж другого етапу апробації педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР у фаховій підготовці. У ході спецкурсу використовувалися такі форми навчальної роботи: лекції, бесіди, групові дискусії, аналіз конкретних ситуацій, ділові ігри, контекстне навчання, проблемні завдання та ситуації, самостійна робота.

На заняттях спецкурсу курсанти зверталися до теоретичного осмислення сучасних проблем наукового вивчення рефлексії, обговорення особливостей здійснення рефлексії в навчальній та професійній діяльності, ознайомлення з ефективними рефлексивними прийомами; особливостями навчальної і професійної діяльності та пізнання себе як суб'єкта навчально-професійної діяльності. Курсанти оволодівали навичками самоаналізу, самооцінки й фіксації моментів незнання та побудови стратегій їх подолання. Самоаналіз навчальної діяльності відбувався шляхом порівняння нових результатів діяльності з попередніми та відстеження особистісних змін і досягнень із використанням рефлексивного щоденника з метою фіксації

та аналізу динаміки професійно-особистісного розвитку.

Ознаками становлення рефлексивної позиції й набуття курсантами рефлексивних знань і вмінь виступили: здатність до самостереження в ході здійснення навчальних дій і мислинневих прийомів й операцій задля подальшого самоаналізу і корекції ходу та результатів навчальної діяльності; спрямованість на самопізнання своїх особистісно-професійних можливостей і здібностей та зіставлення їх із вимогами навчальної і професійної діяльності. Рефлексивний аналіз власної навчальної діяльності на заняттях і в позааудиторний час, проникнення в сутність когнітивно-операційної складової професійної рефлексії забезпечувало формування згаданого феномена у процесі фахової підготовки майбутніх диспетчерів УПР і підвищення успішності навчання курсантів експериментальних груп.

На початку експериментального навчання курсантська активність щодо долучення до рефлексивної взаємодії та рефлексивної діяльності була невисокою, лише успішні курсанти демонстрували готовність і здатність до рефлексивного аналізу. Однак у ході спеціально організованої експериментальної роботи відзначено пожвавлення загально-групової активності курсантів на заняттях, зокрема, в діалогових ситуаціях обміну думками і позиціями, що потребували розгорнутих висловлювань власної думки й обґрунтування дій і власної позиції щодо ходу й результатів виконання завдань; ситуаціях взаємооцінювання та самооцінювання в парах і малих групах; проведенні роботи над труднощами й помилками із почерговою зміною позицій консультантів або експертів тощо.

Долучення курсантів до квазіпрофесійної та рефлексивної діяльності в ході виробничої та навчальної практики, коли виникає необхідність діяти, ґрунтуючись на знаннях, отриманих у процесі навчання забезпечувало формування професійної рефлексії компетентного фахівця. У зв'язку з цим відбувалося стимулювання активності курсантів щодо самопізнання, самоаналізу, задля переосмислення перебігу й результатів залучення до професійної діяльності в ході практики. Досвід самопізнання допоміг курсантам розпізнавати внутрішні процеси власної свідомості та вибудовувати діяльність відповідно власних потреб і

можливостей, що спонукало до саморозвитку і самовдосконалення.

Здійснення самоаналізу і самооцінки професійної діяльності сприяло забезпеченню її контролю і корекції, подоланню стереотипів особистісного досвіду через переосмислення й упровадження нових стратегій і способів діяльності. Ділові ігри як імітаційна складова контекстного навчання допомагали курсантам оволодівати вміннями знаходження рішень в нестандартних ситуаціях та освоєння нових ролей, розвивати важливі професійні якості (відповідальність, творчість, ініціативність, самостійність) та вибудовувалися на принципах: діалогічності, дієвого пізнання, імітації та наближення до конкретних умов професійної діяльності.

Оскільки виробнича практика відбувається в реальних умовах роботи фахівця, то діяльність курсантів відображає аналог професійної діяльності. Проходження курсантами практики в експериментальних умовах передбачало не лише послідовний процес оволодіння різними видами професійної діяльності, а й формування професійної рефлексії курсантів, що забезпечувало професійну самоідентифікацію та самовизначення курсантів у різних професійних ролях. Рефлексивний підхід дозволив виявляти суперечності між здобутим та необхідним обсягом знань і вмінь компетентного фахівця, що слугувало спонукальним чинником задля самоосвіти і професійного самовдосконалення.

Після проходження практики курсанти відзначили розвиток власних рефлексивних умінь у професійних умовах, завдяки чому вони глибше усвідомлювали та осмислювали власні професійно-особистісні якості, набуті фахові знання і вміння, засоби та методи власної професійної діяльності, що започатковувало процес вироблення й прийняття професійно важливих рішень.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, виконані завдання другого етапу щодо комплексної реалізації педагогічних умов формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР у фаховій підготовці засвідчили досягнення результативності формувального експерименту. Комплексне впровадження педагогічної умови, використання проблемного, контекстного та рефлексивного підходів задля змістовно-організаційного забезпечення формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів УПР на теоретико-діяльнісному етапі сприяли

формуванню стійких знань про професійну рефлексію та рефлексивних умінь.

У подальших наукових дослідженнях належить більшу увагу приділити розробці навчально-методичних посібників, практичних порад та рекомендацій щодо формування професійної рефлексії диспетчерів УПР.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – Київ: Академвидав, 2004. 351 с.
2. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: ЧПУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
3. Иванов И. П. Энциклопедия коллективных творческих дел / И. П. Иванов. – Москва: Педагогика, 1989. 122 с.
4. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – Київ: А. С. К., 2007. 144 с.
5. Федорчук В. М. Тренінг особистісного зростання: навч. посіб. / В. М. Федорчук. – Київ: Центр учбової літератури, 2014. 250 с.

REFERENCES

1. Dichkivs'ka, I. M., (2004). *Innovatsiyni pedagogichni tekhnologii* [Innovative pedagogical technologies]. Kyiv
2. Ziazun, I. A., (2008). *Filosofiiia pedahohichnoi dii* [The philosophy of pedagogical action]. Cherkasy.

3. Yvanov, Y. P., (1989). *Entsyklopediya kollektivnykh tvorcheskyykh del* [Encyclopedia of Collective Creative Works]. Moskva.

4. Pometun, O. I., (2007). *Encyklopedija interaktyvnoho navchannja* [Encyclopedia of Interactive Learning]. Kyiv.

5. Fedorchuk, V. M., (2014). *Treninh osobystisnoho zrostannia* [Personal Growth Training]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЛОПАТЮК Олена Володимирівна –

старший викладач кафедри фізичної та психофізіологічної підготовки, аспірант кафедри професійної педагогіки та суспільно-гуманітарних наук Львівської академії Національного авіаційного університету.

Наукові інтереси: сучасні освітні технології, підготовка висококваліфікованого авіаційного фахівця.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

LOPATIUK Olena Volodymyrivna – Senior

Lecturer of the Department of Physical and Psychophysiological Training, postgraduate of the Professional Pedagogics and Social and Human Sciences Department, Flight Academy of the National Aviation University.

Circle of scientific interests: modern educational technologies, training of a highly skilled aviation specialist.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

УДК 373 – 056.2.3

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-211-215

НАГОРНА Олена Василівна –

асистент кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8045-1260>

e-mail: len.lex.kir7@gmail.com

**ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сьогодні затверджено багато законопроектів стосовно організації інклюзивної освіти в масових школах, створені вимоги з організації освіти та спеціальних умов для навчання дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у загальноосвітній школі. Відповідно до них у багатьох школах продовжується впровадження інклюзивної освіти: оновлюється нормативно-правова база, створюються спеціальні умови для навчання дітей з ООП,

відбувається підготовка педагогічних кадрів. Інклюзивний процес в освіті розуміється як спеціально організований освітній процес, що забезпечує залучення й прийняття дитини з ООП в середовище своїх однолітків в загальноосвітньому закладі, навчання за адаптованими або індивідуальними освітніми програмами з урахуванням її особливих освітніх потреб. Упроваджуючи в масові школи інклюзивну освіту, варто задуматися, чи готові педагоги, діти, які навчаються, та батьки прийняти в клас особливу дитину,

тому, водночас із розв'язанням матеріально-технічних та інших проблем варто приділити увагу проблемі формування інклюзивної культури в освітньому навчальному закладі, підготовці кваліфікованого фахівця, який уміє творчо розв'язувати поставлені перед ним завдання з використанням наукових знань, що володіє високим рівнем професійної компетентності й технологічної культури [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми становлення та розвитку інклюзивної освіти в Україні знайшли відображення в роботах українських науковців (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, К. Косова, І. Кузава, Г. Кумаріна, О. Кучерук, С. Миронова, Н. Пахомова, Н. Савінова, Т. Сак, Є. Синьова, В. Синьов, А. Шевцов, М. Шермет та ін.).

Мета статті – обґрунтувати організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів у процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під формуванням інклюзивної культури розуміємо побудову такої шкільної спільноти, у якій кожен відчуває, що йому комфортно: учні й вчителі ставляться один до одного з повагою, усіх учнів однаково цінують, від всіх учнів школи очікують високих досягнень, співробітники школи, учні та батьки поділяють ідеологію інклюзії, вчителі прагнуть подолати бар'єри на шляху навчання та повноцінної участі всіх учнів в усіх аспектах шкільного життя. Відмінності між учнями розуміються, як ресурс, який використовується в процесі навчання. Діяльність школи спрямована на забезпечення повної участі учнів з різною успішністю й порушеннями здоров'я в навчанні та шкільному житті. Учні з ООП сприймаються як особистості з різними інтересами, знаннями та навичками. Отримання досвіду спільної діяльності – це потужний соціальний засіб навчання дітей. Відбувається розвиток таких важливих навичок, як соціальна компетентність, набуття соціального досвіду взаємодії з однолітками, навички розв'язання проблем, незалежність, самоконтроль. Активне залучення в таку роботу дітей з ООП дозволить їм більш повно уявити картину навколишнього світу, розширити коло соціальних контактів [2]. У подальшому житті їм буде простіше спілкуватися, взаємодіяти й залучатися в будь-яку діяльність. Дуже багато в прийнятті дітей з ООП буде залежати від позиції класного

керівника та вчителів. Педагог й класний керівник мають бути готові прийняти незвичайну дитину незалежно від його реальних навчальних можливостей, особливостей у поведінці, стану психічного й фізичного здоров'я.

Дуже важливо, щоб кожен фахівець усвідомив необхідність творчого вибору оптимальних засобів перетворювальної діяльності з багатьох альтернативних і різноманітних рішень у нових умовах, відповідно до орієнтації на загальнолюдські цінності. Саме ініціативні й самостійні фахівці, здатні постійно вдосконалювати свою особистість і діяльність, можуть адекватно виконувати свої функції, відрізняючись високою сприйнятливістю, соціально-професійною мобільністю, готовністю до швидкого оновлення знань, розширення арсеналу навичок і умінь, освоєння нових сфер діяльності, творчо ставитися до реалізації того чи того рішення, знаходити нові джерела інформації, вести безперервний інноваційний пошук. В основу такої безперервної самоосвіти покладено процес самонавчання, що забезпечує не тільки необхідні знання, а й формування самостійності як професійно значущої якості особистості. Тому одним з найважливіших завдань під час підготовки майбутнього фахівця сьогодні стає формування його технологічної культури. Завдяки цьому буде прискорено процес освоєння ним професійно-значущих якостей [3].

Технологічна культура вчителя – це динамічна сукупність елементів, що поєднує: технологічні знання, уміння й навички, професійно значущі особистісні якості, необхідні для успішного оволодіння перетворювальною діяльністю, що дозволяють особистості адаптуватися в сучасному інформаційному й технологічно насиченому світі; рівень сформованості індивідуально-творчої готовності особистості до проектування й реалізації педагогічної діяльності; прагнення до професійної самоосвіти та саморозвитку; безперервний інноваційний пошук.

Для отримання знань з технологічної культури, формування ціннісного ставлення може бути проведений цикл лекцій, бесід, класних годин. Необхідно показати, що люди з ООП дуже вольові, сильні й можуть досягти високих результатів у багатьох сферах життя. Для отримання досвіду спільної діяльності може бути підготовка до шкільних заходів звичайних школярів і дітей з ООП, проведення спільних заходів.

Запровадження системи інклюзивної освіти вимагає використання у системі освітнього інклюзивного простору оновлених технологій, форм, методів, засобів навчання, в умовах освітнього інклюзивного простору для успішного навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами необхідна організація такого простору, який мінімізує усі можливі бар'єри, сприяє розвитку знань умінь та навичок дітей, їх творчого потенціалу тощо. Це можливо шляхом формування професійної компетенції майбутніх фахівців в умовах освітнього інклюзивного простору, які забезпечать організацію навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи з використанням новітніх технологій та форм і створять для кожної дитини середовище, у якому мінімізовані будь-які бар'єри, що потребує подальших досліджень [4].

Формування технологічної культури базується на формах аудиторної роботи (лекції, практичні заняття, семінари) самостійної (реферати, курсові та випускні кваліфікаційні роботи). Разом із традиційними методами навчання використовуємо метод проєктів, ділові ігри, уроки-реклами, презентації та ін. Функція самостійної роботи полягає в навчанні фахівців умінню вишукувати і відбирати факти, робити власні узагальнення, висновки, давати пояснення, використовувати й викладати набуті знання. Вона готує майбутнього фахівця до безперервної освіти, знаходження нової інформації протягом усієї його професійної діяльності.

Фахівець, який працює з дітьми з ООП, повинен мати високий рівень професійної діяльності, контролювати себе в стресових ситуаціях, швидко й впевнено реагувати на зміну обставин і приймати рішення. Йому необхідно мати в своєму арсеналі вміння, що дозволяють впоратися з негативними емоціями, навичками релаксації, умінням володіти собою, здатністю адаптуватися у важких, несподіваних ситуаціях. Самовладання педагога, його врівноваженість, емоційна стійкість дозволяють попередити конфліктні ситуації в стосунках між дітьми, між дітьми й педагогом. Усе це матиме особливе значення для правильної організації навчально-виховного процесу, у якому важливе місце належить створенню режиму, що береже нервову систему дитини з ООП та оберігає її від зайвого хвилювання й втоми [7].

Отже, можна виокремити основні критерії готовності фахівця до професійної діяльності:

– бути готовим до взаємодії з іншими фахівцями;

– знати документацію фахівців (психологів, дефектологів, логопедів та ін.);

– складати спільно з іншими фахівцями програму індивідуального розвитку дитини;

– володіти спеціальними методиками, що дозволяють проводити корекційно-розвивальну роботу;

– розробляти та відслідковувати динаміку розвитку дитини;

– уміти спільно з психологом та іншими спеціалістами здійснювати психолого-педагогічний супровід освітніх програм;

– володіти елементарними прийомами психодіагностики особистісних характеристик і вікових особливостей учнів;

– здійснювати спільно з психологом моніторинг особистісних характеристик дитини;

– уміти спільно з психологом та іншими спеціалістами складати психолого-педагогічну характеристику особистості учня;

– уміти розробляти й реалізовувати індивідуальні програми розвитку з урахуванням особистісних і вікових особливостей учнів.

Фахова готовність фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає систему знань із дидактики та методології організації інклюзивної освіти, основ загальної, корекційної педагогіки і психології, індивідуальних відмінностей і вікових особливостей дітей з різними порушеннями психофізичного розвитку, а також володіння високим рівнем практичної підготовки до роботи.

Дидактична готовність полягає в оволодінні фахівцем загально-педагогічними та корекційно-розвивальними технологіями роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням творчо вирішувати навчально-виховні та корекційно-розвивальні завдання в інклюзивному освітньому просторі [6].

Психологічна готовність включає в себе сформованість професійно-орієнтованих особистісних якостей педагога.

Практична готовність до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору включає практичну готовність до проведення корекційно-розвивальної роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, вмінням організувати корекційно-розвивальне середовище в інклюзивному навчальному закладі.

Отже, важливим механізмом функціонування інклюзивного освітнього

простору є розуміння майбутніми фахівцями технології вибудовування стратегії супроводу дитини, зануреної у це середовище. Суб'єктами процесу утворення середовища є педагоги, психологи, лікарі, медичний персонал, діти і їх батьки. Треба запровадити методику підготовки майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному навчальному закладі, яка включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний та рефлексивно-оцінний етапи [5].

На кожному етапі конкретизовано мету, визначено зміст, методичні форми, засоби, технологічний інструментарій.

Метою *пропедевтичного етапу* є формування мотивації майбутнього фахівця до роботи в умовах інклюзивного освітнього простору, систематизація та поглиблення знань, умінь, навичок з проблем організації інклюзивного навчання (вирішення типових практичних професійних завдань, підготовка матеріалу з використанням різноманітних ілюстративних засобів, створення слайд-супроводу індивідуальних корекційних занять, консультацій тощо), формування навичок забезпечувати власну емоційну стабільність.

Метою *теоретико-операційного етапу* є формування у майбутніх фахівців дидактичного комплексу знань, практичних умінь та навичок роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, створення креативного розвивального середовища в умовах інклюзивного навчального закладу (розробка дидактичних засобів навчання для різних категорій дітей, конструювання фрагментів уроків, занять в інклюзивних класах та групах, творчий підхід в підготовці матеріалів з обміну досвідом).

На *продуктивному етапі* передбачається створення особистого дидактико-технологічного продукту: кейс із основними напрацюваннями; формування мовленнєво-деонтологічних умінь та навичок у різних видах та формах діяльності.

На *рефлексивно-оцінному етапі* передбачається узагальнення набутих знань, умінь, навичок, аналіз досвіду роботи фахівців в умовах інклюзивного навчального закладу, рефлексія власної поведінки, збирання та створення власної колекції навчально-методичних матеріалів, демонстрація прийомів підготовки до роботи в умовах інклюзивного навчання.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Для успішного впровадження технології навчання, фахівці мають навчити дітей ефективно взаємодіяти у групах, приділяти увагу виробленню

соціальних навичок, щоб вивести учнів на той рівень, де починають формуватися навички мислення. Участь у різних формах спільної діяльності дає дітям змогу всебічно досліджувати, обговорювати питання й проблеми, висловлювати конструктивну критику, робити помилки, вчитися слухати думку іншої людини, інтегрувати нові знання з попередніми та узагальнювати свої ідеї. Отже, ефективність навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього простору значною мірою залежить від якості підготовки майбутнього фахівця до роботи в зазначених умовах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: Навчально-методичний посібник / Кол. авторів: А. А. Колупаєва., Н. З. Софій., Ю. М. Найда та ін. За заг. ред. Л. І. Даниленко. – К.: 2007. 128 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Освіта дітей з особливими потребами за часів незалежності України: етапність у стратегічному вимірі / О. М. Таранченко, А. А. Колупаєва // Особлива дитина : навчання і виховання. – № 3(79). – 2016. С. 7–18.
3. Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання / А. А. Колупаєва, Л. О. Савчук – К.: «АТОПОЛ» – 2011. 273 с.
4. Основи інклюзивної освіти. Навчально-методичний посібник: / за заг. ред. Колупаєвої А. А. – К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.
5. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: О. В. Гаврилов Навчальний посібник. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2009. 308 с.
6. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. – К.: «А. С. К.», 2012. 308 с.
7. Таранченко О. М. Соціокультурний контекст змін в освіті осіб з особливими потребами в Україні // Особлива дитина: навчання і виховання. – № 4 (80). – 2016. С. 87–96.

REFERENCES

1. Kolupayeva, A. A., Sofiy, N. Z. (2007). *Inklyuzivna shkola: osoblyvosti orhanizatsiyi ta upravlinnya*. [Inclusive school: features of organization and management]. Kyiv.
2. Kolupayeva, A. A., Taranchenko, O. M. (2016). *Osvita ditei z osoblyvymy potrebamy zachasiv nezalezhnosti Ukrayiny: etapnist u strategichnomu vymiri*. [Education of children with special needs during the in dependence of Ukraine: stage in a strategic dimes]. Kyiv.
3. Kolupayeva, A. A. (2011). *Dity z osoblyvymy potrebamy ta orhanizatsiya yikh navchannya*. [Children with special needs and organization of their education]. Kiev.

4. Kolupaieva, A. A. (2012). *Osnovy inkluzyvnoyi osvity*. [Fundamentals of inclusive education: textbook]. Kyiv.

5. Gavrilov, O. V. (2009). *Osoblyvi dity v zakladi i sotsial'nomu seredovyshchi*. [Special children in the institution and social environment]. Kam'yanets'-Podil's'kyu.

6. Kolupayeva, A. A. (2012). *Osnovy inkluzyvnoyi osvity*. [Fundamentals of inclusive education]. Kiev.

7. Taranchenko, O. M. (2016). *Sociokulurnyi kontekst zmin v osviti osib z osoblyvymy potrebamy v Ukrayini*. [Sociocultural context of changes in the education of people with special needs in Ukraine]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

НАГОРНА Олена Василівна – асистент

кафедри спеціальної освіти та здоров'я людини Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Наукові інтереси: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, технологічна культура

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

NAHORNA Olena Vasylivna – Assistant of the Special Education and Health Department of Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University.

Circle of scientific interests: inclusion, inclusive education, children with special educational needs, technological culture.

Стаття надійшла до редакції 23.11.2019 р.

УДК 378.04:64

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-215-220

ОГУЙ Світлана Володимирівна –

аспірант кафедри основ виробництва та дизайну

Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6485-6375>

e-mail: svetlana.oguj@gmail.com

**ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД
ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ**

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Сучасні тенденції світової глобалізації, зникнення стійких кордонів між країнами і людьми, соціальні процеси розширення сфери дозволяють до світових масштабів руйнують раніше складені стереотипи гостинності, вимагають від сфери обслуговування в кожній із країн наявності значних груп професіоналів, здатних задовольнити найширші й найвибагливіші запити споживачів послуг. Фахівці цієї сфери мають бути гнучкими, мобільними, креативними, але водночас – відповідальними, компетентними, здатними працювати в полікультурному світовому просторі та безперервно самовдосконалюватися у професійному середовищі, сприймати і творчо використовувати елементи вітчизняного і зарубіжного досвіду гостинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки фахівців сфери обслуговування в Україні відображені в роботах вітчизняних учених О. Бейдика, С. Поповича, О. Любіцевої, В. Федорченка та ін. У наукових працях цих учених значну увагу приділено проблемам підготовки кадрів для готельно-ресторанних закладів та туризму,

вивченню відповідно зарубіжного та вітчизняного досвіду. Оскільки актуальним є дотримання міжнародних стандартів та запровадження їх у процесі підготовки вітчизняних фахівців сфери обслуговування, то такі автори як І. Зорін, Л. Сахун, Г. Уварова, Т. Сокол, М. Кулінич та ін. зосереджуються на вивченні досягнень міжнародного досвіду підготовки спеціалістів. Особливості функціонування освітніх систем окремих країн та аналіз досвіду підготовки фахівців для сфери туризму в країнах ближнього й дальнього зарубіжжя віднайдено в наукових працях Є. Бражник, Л. Кнодель, Н. Піроженко, Н. Фоменко, Л. Черної та ін.

Питанням розвитку професійної освіти в Туреччині загалом та стандартів освіти для сфери обслуговування, зокрема, присвячено наукові дослідження зарубіжних учених: С. Усманової, Т. Вар (T.Var), Х. Доган (H. Dogan), Л. Кайа (L. Kaya), Дж. Колакоглу (J. Colakoglu), М. Корсай (M. Korzay), Ф. Ризві (F. Rizvi), С. Тархан (C. Tarhan); окремої уваги заслуговує дисертаційне дослідження М. Чикалової «Організаційно-педагогічні засади підготовки менеджерів

міжнародного туризму в університетах Туреччини».

Мета статті полягає у виокремленні кращих зразків вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки фахівців для сфери обслуговування, зокрема – ресторанної справи та туризму, їх аналіз і визначення динаміки та перспективних напрямів цієї підготовки для забезпечення ринку праці в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порівняльний аналіз нормативних документів і матеріалів з досвіду професійної освіти у сфері обслуговування в Україні і за кордоном засвідчує необхідність перегляду традиційних підходів, розробки методичних і практичних рекомендацій щодо організації навчального процесу з урахуванням особливостей сучасного ринку праці в Україні. Зокрема, Л. Польова відмічає високий рівень практичного компоненту формування майбутніх фахівців сфери обслуговування за кордоном, підкреслює, що в основу підготовки висококваліфікованих професіоналів покладено тісний зв'язок навчання з виробництвом, навчання на робочому місці, поєднання теоретичних курсів із практичними предметами та робить висновок про те, що «... на жаль, в Україні в туристичній індустрії дотепер характерним є працівник, який багато знає, але мало що вміє» [7, с. 172].

Для визначення основ вирішення цієї проблеми проаналізуємо різні підходи до формування професійних компетентностей фахівців сфери обслуговування у зарубіжній професійній освіті. Європейські країни, які мають значний потенціал підготовки фахівців сфери обслуговування, мають власну сформовану систему такої підготовки. Зокрема, широко відомі в усьому світі школи (англійська, німецька, французька) мають свої пріоритети у підготовці фахівців, важливі для сфери обслуговування [3].

Наприклад, у Великій Британії система підготовки фахівців готельно-ресторанного та туристичного бізнесу базується на аудиторних заняттях. Професійна підготовка починається з більш високого рівня і залишається виключно теоретичною; додатковим блоком професійної освіти є стажування. Система підготовки більше орієнтується на позиції контролю, організації та управління, ніж на операційно-виробничі посади [8].

Німецька система професійної освіти за три роки забезпечує молодим спеціалістам готельно-ресторанної та туристичної галузі

значну базу навичок. Потім молодий фахівець упродовж двох років працює на підприємстві з метою ознайомлення з іншими методами роботи, після чого ще два роки відвідує школу готельно-ресторанного чи туристичного бізнесу для вдосконалення професійних умінь та опанування таких дисциплін як бухгалтерський облік, контроль, робота з кадрами. Така система освіти дозволяє сформувати практиків з чіткою практичною діяльністю [8].

Швейцарська система підготовки кадрів сфери обслуговування характеризується безперервним розширенням і оновленням дисциплін, що викладаються, адаптованих для кожного рівня професійної підготовки. Також характерна гнучкість, послідовність навчання, введення інноваційних освітніх програм і методів. Французька система з початку навчання майбутніх фахівців галузі у вищих навчальних закладах поєднує теоретичну і практичну базу знань та умінь, як з метою підготовки спеціалістів більш низького кваліфікаційного рівня, так і для роботи в середній та вищій ланках. Французька методика підготовки кадрів із готельного менеджменту реалізується школою Готельного менеджменту (ИНТТІ) та Інститутом міжнародного менеджменту Ватель-Париж, Паризькою школою готельно-ресторанного господарства [5].

У Нідерландах діє чотирнадцять вищих навчальних закладів і лише один із них забезпечує потреби країни в кадрах туристичної справи та сфери гостинності. Основні відмінності у підготовці фахівців туристичної сфери відображені не лише у підходах щодо навчання, а й у початковому відборі абітурієнтів, адже, крім відмінного атестату про середню освіту, необхідно мати міжнародний сертифікат із знання англійської мови на рівні IELTS чи TOEFL. Значну увагу зосереджено на стажуванні та практиці в готельних, рестораних школах, що дає змогу студентам після її закінчення розпочати туристичний, готельний чи ресторанный бізнес або отримати посаду менеджера [9].

Таким чином, у процесі аналізу матеріалів спостережено, що особливістю діяльності навчальних закладів, які готують фахівців для сфери готельно-ресторанного бізнесу та туризму у країнах Європи є гнучкість, багатоваріантність програм навчання в системі освіти, в курсовій мережі, під час дво- і чотирирічного навчання за програмами коледжів і університетів, яке проходить стаціонарно й без відриву від роботи за програмами дистанційного

навчання. Аналізуючи європейську систему підготовки фахівців готельно-ресторанної та туристичної галузі, учені виділяють такі переваги:

- визнані у всьому світі дипломи, які дозволяють працевлаштуватись у переважній більшості країн світу;
- практичний досвід, що набувається під час високооплачуваної практики;
- високопрофесійна підготовка, підкріплена практикою на кращих міжнародних підприємствах галузі;
- гнучкість та багатоступеневе навчання з правом вибору слухачем програми, курсу та тривалості підготовки з отриманням документа по закінченні кожного ступеню [3; 5; 7].

Провідною властивістю системи вищої освіти у Сполучених Штатах Америки є орієнтація на запити суспільства, тобто, її тісний зв'язок з підприємствами, відповідними асоціаціями, які беруть участь в обговоренні, корегуванні навчальних планів, визначення якості підготовки випускників, наданні фінансової допомоги вищим навчальним закладам. Традиційними формами американської системи підготовки фахівців є інтенсивні курси та дистанційні освітні програми, а також постійний контроль успішності та отриманих знань і навичок. Особливістю американської системи туристичної освіти міститься в формуванні на базі освітніх закладів спеціалізованих відділів працевлаштування молодих спеціалістів, які поєднані єдиною інформаційною системою з підприємствами готельно-ресторанної та туристичної індустрії. Таким чином, освітній навчальний заклад має можливість швидко реагувати на мінливі потреби сфери обслуговування у кадрах того чи іншого освітнього рівня.

Школи готельного, ресторанного та туристичного напрямку Туреччини є структурними одиницями університетів, яка славиться якістю підготовки фахівців для індустрії гостинності. Підготовка тут ґрунтується на принципі неперервного практичного застосування одержаних теоретичних знань: детальному вивченню підлягає законодавчо-правова база сфери обслуговування; усі навчальні дисципліни, крім знанневого складника, передбачають формування навичок міжособистісного спілкування та глибокого розуміння психології співрозмовника. Тривалий період стажувань та виробничої практики в реальних умовах позитивно впливає на всебічну підготовку фахівців та їхню конкурентоспроможність на ринку праці.

Отримання двох дипломів (турецького та університету-партнера) дає гарантію працевлаштування як у своїй країні, так і за кордоном. Кожна така школа має власну базу для організації та проведення практичних занять, на якій студенти виконують професійні функції. Процес підготовки фахівців сфери обслуговування в університетах Туреччини здійснюється шляхом пристосування професійної системи освіти до вимог середовища та умов функціонування закладів туристичної сфери; реалізації дидактичних принципів міжблокової інтеграції (блоки базових, фахових, економічних дисциплін); принципів доступності, гнучкості, системності, наочності, адаптивності, цілісності, оптимальності тощо.

Узагальнення досвіду діяльності навчальних закладів Туреччини у досліджуваному аспекті виявило, що основою підготовки фахівців для сфери обслуговування є тісне поєднання теоретичних знань та практичного досвіду; інноваційні підходи до викладання фахових дисциплін (комп'ютеризація навчального процесу; використання електронних підручників із урахуванням індивідуальних особливостей; імітаційно-ігровий підхід, що передбачає використання ділової гри; застосування кейс-методу тощо); залучення іноземних професіоналів до навчально-виробничого процесу; дуальність дипломів, а також надання додатка до диплома про вищу освіту європейського зразка; розвиток лідерських здібностей студентів, утворення світової мережі-зв'язку з випускниками, що сприяє їхньому ефективному працевлаштуванню.

Компаративний аналіз турецького та українського досвіду підготовки фахівців сфери обслуговування дозволив з'ясувати доцільність використання прогресивного досвіду зарубіжних університетів щодо запровадження довготривалого стажування у готельно-ресторанних закладах на останніх курсах навчання, що передбачають застосування дистанційних форм навчання, засобів індивідуального контролю, презентацію індивідуальних творчих проєктів та продуктів тощо. Встановлено, що оптимальне поєднання навчання та практики, наближеної до професійної діяльності приводить до підвищення рівня готовності до подальшого працевлаштування випускників вищих навчальних закладів за спеціальністю «Готельно-ресторанна справа», є запорукою їхньої фінансової самостійності та успішного кар'єрного росту.

Системний аналіз комплексу наукових джерел і матеріалів з досвіду роботи свідчить, що підготовка фахівців для готельно-ресторанного бізнесу в Україні активного розвитку набула фактично з отриманням незалежності, однак ще з попередніх часів було закладено основи такої підготовки. З кожним роком зростає кількість навчальних закладів, що пропонують нові програми підготовки фахівців для сфери обслуговування, однак досить гостро постала і в Україні проблема співвідношення теоретичної та практичної підготовки, адже через відсутність достатньої матеріальної бази значну кількість дисциплін вивчають лише в теоретичному плані, а застосувати свої знання на практиці молоді фахівці можуть лише влаштувавшись на робоче місце. При регіональному аналізі системи закладів, які готують спеціалістів з готельно-ресторанної справи та туризму спостерігається певна географічна нерівномірність: технікуми та коледжі цієї спеціалізації представлені у 17 областях України, їхня загальна кількість на 2013 навчальний рік становила 28 одиниць. Найбільше таких закладів зосереджено в Дніпропетровській (3), Київській (3), Харківській (2), Чернігівській (2), Полтавській (2). У решті областей представлено лише по одному закладу, а то й зовсім не представлено. Ці заклади готують молодших спеціалістів сфери обслуговування. Окрім того значна кількість закладів вищої освіти (ВЗО) різних напрямів і рівнів проводить підготовку фахівців для сфери обслуговування. Випускники ВЗО отримують дипломи:

- бакалаврів з гостинності; готельної та ресторанної справи;

- магістрів-науковців готельно-ресторанної справи (туризмознавців, музеєзнавствців, рекреологів). Таким чином, з'являється значна професійна група фахівців з обслуговування з різноплановим спектром необхідних для галузі компетентностей і можливостей професійного саморозвитку.

В основу підготовки фахівців готельно-ресторанного бізнесу в Україні покладено галузеві освітні стандарти. Зокрема, вітчизняний досвід розробки стандартів засвідчує, що стандарт професійної освіти і навчання містить перелік трудових операцій, які повинні визначатися в межах певної професійної діяльності, а також пов'язаних з ними знань, умінь та навичок. Нормативними документами передбачено: стандарт професійної підготовки має визначати: рівень кваліфікації; зміст професійного навчання;

тривалість навчання; систему контролю; навчальні засоби для викладачів і учнів; матеріально-технічне оснащення; кваліфікаційні вимоги до викладацького складу, очікувані результати навчання; кваліфікаційні вимоги до випускників навчального закладу. Наукові джерела акцентують: на етапі становлення освіти є необхідність впровадження у процес підготовки кадрів сфери обслуговування принципу неперервної освіти, що зумовлює взаємозв'язок декількох освітніх рівнів. Так, перший рівень отримання до професійних знань може реалізуватися вже в середній школі на базі 9–12-х класів, де учні ліцеїв (ліцейних класах) паралельно із загальноосвітніми дисциплінами оволодівають основами дисциплін початкової професійної освіти з обраної галузі. Випускники таких закладів (класів) отримують первинні спеціальні знання з організації обслуговування в готельно-ресторанних закладах [7].

Другий рівень набуття професійних компетентностей здійснюється в училищах, технікумах і коледжах, до яких вступають учні шкіл з метою реалізації свого професійного покликання і оволодіння професією за соціальним профілем; це уможливорює отриманням ступеня і кваліфікації бакалавра (молодшого бакалавра). Третій рівень реалізації професійних потреб – це вища освіта, в системі якої все більш широкого розмаху набуває сертифікаційне й інтерактивне навчання, що робить можливою професійну мобільність фахівця. За програмами вищої школи реалізуються відповідні рівні професійної освіти – бакалавр і магістр. Післядипломне навчання є тим освітнім засобом, де великого значення набуває стажування в сучасних прогресивних закладах сфери обслуговування та підвищення кваліфікації в Україні і за кордоном.

Потреба вдосконалення системи професійної освіти в готельно-туристичній сфері сьогодні викликана соціальним замовленням суспільства, що змінюється під впливом глобалізаційних процесів в Україні та світі. Нині, наприклад, вже визначився окремий напрям професійної педагогіки – педагогіка туризму. Теоретичні засади педагогіки туризму розроблені в роботах вітчизняних дослідників Л. Сакун, В. Федорченка, Н. Фоменко, М. Скрипник, Г. Цехмістрової, Л. Поважної та ін. Як зазначає Л. Сакун, педагогіка як наука постійно розвивається та видозмінюється, що спричиняє появу нових її напрямів, таких як

педагогіка особистості туриста, педагогіка культури, педагогіка туристичної комунікації, педагогіка туризму й педагогіка міжнародного туризму, педагогіка історії туризму, педагогіка соціального туризму, педагогіка туристичної діяльності. Представники цього розділу педагогіки розглядають педагогіку туризму як майстерність виховання фахівця для сфери обслуговування нового зразка, що може витримати значну конкуренцію на ринку праці на сучасному етапі розвитку людства [10].

З 29 квітня 2015 року згідно з Постановою Кабінету Міністрів України № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» визначено два напрями підготовки фахівців із галузі, що є предметом дослідження: це галузь знань 07 Управління та адміністрування, у якій затверджено спеціальність 073 Менеджмент (у тому числі – «Менеджмент туристичного бізнесу») та галузь знань 24 Сфера обслуговування, куди перемістилися спеціальності 242 Туризм та 241 Готельно-ресторана справа. Таким чином, кожна із згаданих спеціальностей знайшла своє місце на ринку освітніх послуг. Так, зміст підготовки з менеджменту зорієнтовано на тих фахівців для сфери туризму, які планують обіймати посади керівників функціональних підрозділів як підприємств-виробників (готельні комплекси, заклади ресторанного господарства, транспортні перевізники), так і підприємств-посередників у туризмі (туроператорів, турагентів, турбюро) та здійснювати кар'єрний рух за управлінськими щаблями в організації. Спеціальності ж галузі обслуговування населення «Туризм» і «Готельно-ресторана справа» базуються на технологічних аспектах усіх виконавських рівнів: від суто технічної роботи до частково управлінських функцій в організації. Таким чином, кожна спеціальність займає свою ланку на ринку праці, причому перша орієнтується більше на управлінський, а дві інших – на технологічний аспект професії, що, відповідно зумовлює змістове наповнення варіантних частин стандартів, розроблених для цих спеціальностей.

Іншим важливим аспектом дослідження є висновок про те, що створена в Україні мережа навчальних закладів підготовки фахівців сфери обслуговування намагається відповідати міжнародним традиціям [6]. Цьому сприяє і прийнята «Концепція кадрового забезпечення туристичної галузі

України» (підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації), яка визначає основні принципи підготовки фахівців для сфери обслуговування: безперервність і ступеневість освіти, випереджальний характер навчання, єдність теорії і практики, формування загальнолюдських цінностей, міжнародна орієнтація програм професійної підготовки. Також, не зважаючи на те, що сьогодні в Україні створена мережа навчальних закладів туристичного профілю, можна погодитись із С. Гринько, що їх випуск повністю не задовольняє потреби ринку, тому все більша кількість непрофільних ЗВО отримує ліцензії на підготовку кадрів зі спеціальностей сфери обслуговування [2]. За результатами проведеного аналізу можна констатувати, що основними завданнями сучасної професійної освіти в сфері обслуговування, зокрема – у готельно-ресторанній індустрії, є:

- отримання знань та усвідомлення майбутніми фахівцями особливостей обраної професії, що дозволить сформувати їхню готовність до вирішення професійних завдань;

- забезпечення фундаментального поєднання наукової, професійної і практичної підготовки майбутніх фахівців сфери обслуговування і діяльності задля підвищення якості надання та отримання освітніх послуг;

- удосконалення наукової та професійної підготовки кадрів для сфери обслуговування шляхом вивчення й адаптації кращого зарубіжного досвіду професійної підготовки та організації практичної роботи фахівців готельно-ресторанної справи.

Висновки та перспективи подальших розвідок напрямку. Урахування світових тенденцій та прогресивного зарубіжного досвіду, а також вітчизняних потреб підготовки фахівців, готових до професійної діяльності з готельної і ресторанної справи передбачає розвиток у студентів спеціальних знань, умінь та якостей особистості, які не можна формувати без професійного ідеалу, тієї моделі особистості професіонала, у структурі якої представлені як компетентнісні характеристики, так й індивідуальні складники, зумовлює основні сучасні вимоги до відповідної системи професійної освіти. Досліджені зразки зарубіжного досвіду на матеріалі низки країн, що мають розвинену інфраструктуру гостинності й туризму, дали змогу виявити прогресивні ідеї й особливості підготовки фахівців для сфери обслуговування, які систематизовано так: гнучкість і мобільність

у врахуванні потреб ринку, мультиваріативність навчальних закладів (коледжі, інститути, університети), ступеневість підготовки, інформаційна відкритість, динамічність в оновленні змісту освіти, широке застосування новітніх технологій, навчання в умовах реального виробництва. З'ясовано, що підготовка фахівців для готельно-ресторанної справи та туризму в економічно розвинутих країнах (Велика Британія, Франція, Швейцарія, США, Туреччина) спрямовується на формування компетентної особистості, здатної працювати в полікультурному світовому просторі та безперервно самовдосконалюватися у фаховому середовищі. Перспективу цього дослідження становлять аспекти застосування полікультурного змісту і технологій підготовки фахівців спеціальностей 242 Туризм і 243 Готельно-ресторанна справа у вітчизняних коледжах та університетах.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Александрова С. А., Гаврилова А. С. Актуальні проблеми управління соціально-економічними системами. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Луцьк: Луцький НТУ, 2016. Ч. 4. С. 54–56.
2. Гринько С. А. Рынок подготовки туристских кадров: реалии и перспективы развития. Психолого-педагогичні, соціологічні та філософські аспекти фізичної культури і спорту. Гл. 5. С. 243–246.
3. Необходимость та передумови розвитку персоналу для підприємств готельного господарства. Індустрія гостинності в країнах Європи: матеріали III міжнародної науково-практичної конференції. 2015.
4. Закон України «Про внесення змін до Закону України «Про туризм» від 18. 11. 2003 № 1282-IV. Відомості Верховної Ради України від 26. 03. 2004. № 13. Ст. 180.
5. Особливості управління персоналом у Франції. 2017. URL: <http://www.allref.com.ua>.
6. Персонал готелю: компетентність і професіоналізм. 2018. URL: <http://www.zlotystandard.info>.
7. Польова Л. В. Особливості практичної підготовки фахівців з туризму. Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2012, №4 (239), Ч. 2. С. 169 – 172.
8. Сақун Л. В. Теория и практика подготовки специалистов сферы туризма в развитых странах мира: [монографія]. К.: МАУП, 2004. 285 с.

REFERENCES

1. Aleksandrova, S. A., Gavrylova, A. S. *Aktual'ni problemy` upravlinnya social'no-ekonomichny`my` sy'stamy.`* [Actual problems of management of social and economic systems]. Lucz'k.
2. Gry`n`ko, S. A. *Rынок podgotovky` tury`stsky`x kadrov: realy`y` y` perspekty`vy razvy`ty`y.* [Market of training of tourism personnel: realities and prospects of development].
3. *Neobxidnist` ta peredumovy` rozvy`tku personalu dlya pidpry`emstv gotel`nogo gospodarstva. Industriya gosty`nnosti v krayinax Yevropy.* (2015). [Necessity and background for staff development for the hospitality industry. Hospitality industry in Europe].
4. *Zakon Ukrayiny` «Pro vnesennya zmin do Zakonu Ukrayiny` «Pro tury`zm».* (2003). [On Amendments to the Law of Ukraine «On Tourism»].
5. *Osobly`vosti upravlinnya personalom u Franciyi.* (2017). [Features of HR Management in France].
6. *Personal gotelyu: kompetentnist` i profesionalizm.* (2018). [Hotel staff: competence and professionalism].
7. *Pol`ova L. V. Osobly`vosti prakty`chnoyi pidgotovky` faxivciv z tury`zmu.* (2012). [Features of practical training of tourism specialists].
8. *Sakun, L. V. Teory`ya y` prakty`ka podgotovky` specy`aly`stov sfery tury`zma v razvy`tyx stranax my`ra.* (2004). [Theory and practice of training specialists in the sphere of tourism in developed countries of the world].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ОГУЙ Світлана Володимирівна – аспірант кафедри основ виробництва та дизайну Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Наукові інтереси: підготовка фахівців сфери обслуговування, методика навчання готельно-ресторанної справи.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

OGUY Svetlana Volodymyrivna – post-graduate student of the Department of Foundations of Production and Design of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University.

Circle of scientific interests: training of specialists in the sphere of service, teaching methods of hotel and restaurant business.

Стаття надійшла до редакції 23.01.2020 р.

УДК [(371.134:371.2) + 613] (043.3)
DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-221-224

ЦИБУЛЬСЬКА Олена Валеріївна –
викладач ВКНЗ «Володимир-Волинський
педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8681-5950>
e-mail: tsybulska.elena@ukr.net

ДЕЯКІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Модернізація закладів вищої освіти зумовлена входженням України до єдиного освітнього простору, наближенням до європейських зразків, потребою досягнення високої якості освіти, стандартизацією підготовки фахівців педагогічної галузі, «динамічним процесом, кінцевою метою якого є формування такої професійної якості, як готовність» [2, с. 30].

З огляду на зазначене, проблема готовності вчителів початкової школи до творчої реалізації себе є багатоаспектною і міждисциплінарною. Педагог нової української школи має бути не лише професійнозатребуваним, конкурентоспроможним, мобільним, а й здатним раціонально організувати життєдіяльність, ціннісне ставлення до здоров'я із позицій культури здоров'язбереження – власної та учнів початкової школи. Переконані, що підготовка вчителя з високим рівнем культури здоров'я сприяє вирішенню пріоритетних завдань системи освіти, одним із яких є «виховання людини в дусі відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності» [4, с.18].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед наукових досліджень, які репрезентують здоров'язбережувальну стратегію у процесі підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності, праці М. Дедловської, Б. Долинського, О. Діканової, Н. Карапузової Л. Сливки та ін. Окремі аспекти проблеми формування здорового способу життя висвітлено у працях О. Бондаренко, Т. Бойченко, В. Войтенко, М. Гриньової та інші.

Можливості здоров'язбережувальних технологій в удосконаленні системи професійної підготовки майбутніх фахівців представлені у колі наукових інтересів вітчизняних учених (О. Бондаренко, Є. Єфімова, В. Коваленко, О. Марків, Г. Остапенко, А. Петров та ін.).

Аналіз зазначеного вище доробку

учених, засвідчуючи наполегливість пошуків у розв'язанні проблеми збереження здоров'я майбутніх фахівців, навчання та виховання їх відповідно до засад здорового способу життя, формуванні умінь не тільки дбати про своє здоров'я, а й майбутніх учнів, став тлом для обґрунтування аспектів готовності майбутніх учителів до виховання в учнів початкових класів культури здоров'язбереження.

Мета статті - висвітлити окремі аспекти готовності майбутніх учителів до виховання в учнів початкових класів культури здоров'язбереження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність порушеної проблеми посилюється об'єктивною потребою у формуванні готовності майбутніх учителів початкової школи до виховання культури здоров'язбереження і недостатньою ефективністю її реалізації у закладах вищої освіти, зокрема нерозробленістю технології культури здоров'язбереження, оновленням змістовно-методичного забезпечення такої підготовки.

Концепція формування позитивної мотивації на здоровий спосіб життя у дітей та молоді, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI ст. одним із ключових напрямів державної освітньої політики визначають формування здоров'язбережувального середовища, екологізацію освіти та валеологічну культуру учасників освітнього процесу. На часі потреба розробки науково обґрунтованої та апробованої технології культури здоров'язбереження з метою підготовки майбутнього вчителя до їх практичного втілення в освітній діяльності.

Витоки наукового обґрунтування сутності поняття «культура здоров'язбереження» знаходяться у площині аналізу міждисциплінарних категорій «здоров'я», «культура» і понять «здоровий спосіб життя», «здоров'язбережувальне середовище» та ін. Таким чином, під культурою здоров'язбереження в освітньому процесі розуміється комплекс дій та заходів учасників взаємодії з метою цілісного розв'язання проблеми збереження і

зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров'я учнів, реалізація якого відбувається у здоров'язбережувальній діяльності. Культура здоров'язбереження – це і спосіб творчої самореалізації особистості вчителя в різних видах здоров'язберігаючої діяльності.

Особлива місія у цьому процесі належить учителю початкової школи і спрямована на застосування комплексу освітніх та виховних ресурсів здоров'язбережувальної взаємодії у початковій ланці освіти, з метою цілісного розв'язання проблеми збереження і зміцнення фізичного, духовного та соціального здоров'я учнів. Перелічене вище значною мірою залежить від готовності вчителя до ефективного опанування культурою здоров'язбереження.

На основі аналізу термінів «підготовка» і «готовність», поданих у словникових джерелах та наукових розвідках із заявленої проблеми, приходимо до висновку, що дефініція «підготовка» розглядається як процес формування, а – «готовність» – як результат (у аспекті нашого дослідження) професійної підготовки, що підтверджує взаємопов'язаність і взаємозумовленість цих понять.

Дефініція «готовність» науковцями трактується як єдність трьох компонентів (когнітивного, емоційного, поведінкового), як сукупність якостей особистості (мотиваційних, пізнавальних, емоційних, вольових) і як стан мобілізації усіх психофізичних систем людини, спрямованих на ефективне виконання професійних дій [1, 5, 8].

На переконання Л. Петриченко, готовність до професійної діяльності, з яким ми повністю солідаризуємося, передбачає наявність у майбутнього фахівця мотиваційно-ціннісного ставлення до професії, володіння знаннями, цілеспрямованістю, що включає переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості й реалізується у моральній, психологічній, професійній підготовці, є результатом індивідуального розвитку особистості, засвоєння ним спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, сформованості професійно значущих якостей особистості [6].

Компонентами готовності фахівця в аспекті заявленої проблеми дослідження науковці також називають: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (уявлення про специфіку й умови діяльності, вимоги до особистості); операційний (оволодіння

прийомами професійної діяльності); вольовий (самоконтроль); оцінний (самооцінка своєї професійної підготовки) [1, 5, 6].

Таким чином, поняття «готовність» є цілісним особистісним, структурним утворенням, властивістю особистості, її якістю. З огляду на заявлене, готовність до педагогічної діяльності, на наше переконання, правомірно розглядати як рівень професійної підготовки фахівця з ціннісними установками, сукупністю професійних знань, навичок, умінь.

Теоретичним підґрунтям готовності фахівців до виховання культури здоров'язбереження у майбутній професійній діяльності мають стати модернізовані здоров'язбережувальні технології, гармонійне поєднання навчальних, виховних і розвивальних педагогічних впливів, що конкретизується у навчально-пізнавальній, науково-дослідній і виховній діяльності закладів вищої освіти.

Потребують оновлення наукові підходи до підготовки педагога початкової школи, який на високому рівні володітиме культурою здоров'язбереження і буде готовим до її виховання у молодших школярів. Зусилля науковців мають бути спрямовані на розвиток досліджуваної готовності. Так, зокрема, Б. Долинським науково обґрунтована концепція підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування здоров'язбережувальних навичок і вмінь у молодших школярів в освітній діяльності, у якій автор репрезентує підготовку фахівців до зазначеного виду діяльності як цілісний процес, де майбутні педагоги оволодівають фундаментальними знаннями у галузі фізичного, морально-духовного, соціального та психологічного розвитку дітей, їхніх індивідуальних та психофізіологічних особливостей, із метою формування у молодших школярів здоров'язбережувальних навичок і вмінь у різних видах діяльності [3, с. 171–172].

Заслужують на увагу обґрунтовані А. Петровим напрями здоров'язбережувальної діяльності у закладах вищої освіти, серед яких найбільш оптимальні і дієві, на нашу думку, – це проведення гігієнічних заходів з оптимізації режиму робочого дня студентів, забезпечення оптимальної рухової активності та інформаційно-психологічної безпеки навчального процесу, постійний здоров'язбережувальний моніторинг тощо [7].

Формування готовності майбутніх учителів до виховання культури

здоров'язбереження молодших школярів є цілеспрямованим і вимірюваним процесом. З метою ефективного втілення науково обґрунтованих і апробованих технологій культури здоров'язбереження в освітній процес закладів вищої освіти необхідно також здійснювати постійний моніторинг готовності майбутніх фахівців за визначеними і обґрунтованими компонентами. До прикладу, науковець Л. Петриченко виокремлює такі компоненти готовності до професійної діяльності: мотиваційний (потреби, інтереси, мотиви); орієнтаційно-пізнавально-оцінювальний (знання та уявлення про зміст професії і вимоги до професійних ролей, засоби розв'язання професійних завдань, самооцінка професійної підготовленості; емоційно-вольовий – почуття відповідальності за результати діяльності, самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання професійних обов'язків; операційно-дієвий – мобілізація та актуалізація професійних знань, умінь та навичок, адаптація до вимог професійних ролей і умов діяльності; настаново-поведінковий – налаштування на якісну роботу [6]. Єдність цих компонентів свідчить про внутрішню сформованість професійної готовності до виховання культури здоров'язбереження.

Готовність майбутнього вчителя початкової школи до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження трактуємо як цілісну професійну підготовку, психофізіологічний стан майбутнього педагога, спрямований на усвідомлення важливості та необхідності виховання в учнів початкової ланки освіти культури здоров'язбереження, ціннісного ставлення як до власного здоров'я, так і до здоров'я школярів на основі усвідомлення особистої відповідальності. Це передбачає також підвищення рівня культури здоров'я майбутніх педагогів, засвоєння систем наукових знань із проблем збереження і зміцнення здоров'я; розвиток умінь і набуття навичок самооздоровлення свого організму; пропагування набутих знань; набуття досвіду збереження власного здоров'я і здоров'я учнів; саморегуляція поведінки, спрямованої на взаємодію духовного, фізичного, психічного і соціального аспектів здоров'я.

Висновок та перспективи подальших розвідок напрямку. Проведений теоретичний аналіз і узагальнення дозволив зробити висновок про те, що готовність майбутніх учителів початкових класів до виховання культури здоров'язбереження передбачає цілеспрямований, організаційний процес,

який характеризується включенням майбутніх педагогів у активну здоров'язбережувальну діяльність, формуванням не лише позитивного ставлення до культури здоров'язбереження, а й побудови власної освітньої стратегії з позицій суб'єктності, спрямованості на збереження здоров'я.

Формування готовності до означеного виду діяльності сприяє також розширенню суб'єктного досвіду культури здоров'язбереження майбутніх учителів початкової ланки освіти – від самопізнання себе як суб'єкта життєдіяльності зі сформованими навичками збереження та зміцнення власного фізичного, психічного та соціального здоров'я – до саморозвитку і самореалізації себе як фахівця, готового до виховання у молодших школярів культури здоров'язбереження.

Стаття не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у розробці навчально-методичного супроводу підготовки майбутніх учителів до формування в учнів початкових класів культури здоров'язбереження.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Антонова О. Є. Підготовка вчителя до розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів : монографія / О. Є. Антонова, Н. М. Поліщук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. 248 с.
2. Гавриш І. В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. / І. В. Гавриш. – Х., 2006. 34 с.
3. Долинський Б. Т. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до формування здоров'язбережувальних навичок і умінь у молодших школярів у навчально-виховній діяльності : монографія / Б. Т. Долинський. – Одеса : Видавець М. П. Черкасов, 2010. 269 с.
4. Московченко О. Н. Системний підхід до оцінки здорового способу життя / О. Н. Московченко // Валеологія. – 1999. – № 2. С. 14–18.
5. Осолодкова Е. В. Формирование готовности студентов педвузов к осуществлению здоровьесберегающего обучения младших школьников: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.08 / Осолодкова Елена Владимировна. – Магнитогорск, 2003. 171 с.
6. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: дис... канд.

пед. наук: спец. 13.00.04. / Л. О. Петриченко. – Х., 2007. 240 с.

7. Петров А. О. Організація здоров'я-збережувального процесу у ВНЗ / А. О. Петров // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. – 2014. – Вип. 17. С. 245–251. – (Серія: Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини).

8. Федоренко М. В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи / М. В. Федоренко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. 2012. № 22 (257). С. 310–316.

REFERENCES

1. Antonova, O. Ye. (2016). *Pidhotovka vchytelia do rozvytku zdoroviazberezhuvanoi kompetentnosti uchniv : monohrafiia*. [Preparing a teacher for the development of students' health-saving competence: a monograph]. Zhytomyr.

2. Havrysh, I. V. (2006). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnikh uchyteliv do innovatsiinoi profesiinoi diialnosti: avtoreferat*. [Theoretical and methodological bases of formation of future teachers' readiness for innovative professional activity: author's abstract]. Kharkiv.

3. Dolynskiy, B. T. (2010). *Teoretyko-metodychni zasady pidhotovky maibutnikh uchyteliv do formuvannia zdoroviazberezhuvalnykh navychok i vmin u molodshykh shkoliariv u navchalno-vykhovnii diialnosti*. [Theoretical and methodological bases of preparation of future teachers for the formation of health-saving skills and abilities of younger students in educational activity]. Odesa.

4. Moskovchenko, O. N. (1999). *Systemnyi pidkhid do otsinky zdorovoho sposobu zhyttia*. [A systematic approach to assessing healthy lifestyles]. St. Petersburg.

5. Osolodkova, E. V. (2003). *Formyrovanye hotovnosti studentov pedvuzov k osushchestvleniyu zdorovesberehaiushcheho obucheniya mladshykh shkolnykov*. [Formation of readiness of pedagogical students to implement health-saving education for younger schoolchildren]. Mahnytohorsk.

6. Petrychenko, L. O. (2007). *Pidhotovka maibutnoho vchytelia pochatkovoї shkoly do innovatsiinoї diialnosti v pozaaudytornii roboti*. [Primary school future teacher preparation for an innovative degree in a post-audit robot]. Kharkiv.

7. Petrov A. O. (2014). *Orhanizatsiia zdoroviazberezhuvannia protsesu u VNZ*. [Organizing of health care process at educational establishments]. Kamianets-Podilsk.

8. Fedorenko M. V. (2012). *Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly*. [Specialties of vocational training for teachers in primary schools]. Kyiv.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЦИБУЛЬСЬКА Олена Валеріївна – викладач ВКНЗ «Володимир-Волинський педагогічний коледж ім. А. Ю. Кримського.

Наукові інтереси: формування готовності майбутнього вчителя до виховання в молодших школярів культури здоров'язбереження.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

TSYBULSKA Olena Valeriyivna – Teacher VKNZ «Vloldumir-Volynsky Teachers College im.A.Yu. Krymskoho».

Circle of scientific interests: formation of future teacher's readiness to educate young students of health care culture.

Стаття надійшла до редакції 18.01.2020 р.

УДК 378:[37.011.3-051:74.012]

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-224-228

ЧЕКАЛОВА Оксана Едуардівна –

викладач кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну Криворізького державного педагогічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4602-7052>

e-mail: evtushenko.oksan@gmail.com

КРИТЕРІАЛЬНО-ПОКАЗНИКОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. Враховуючи актуальні вимоги законодавства та інноваційного розвитку сучасної загальноосвітньої школи, підвищення якості

професійної підготовки майбутніх учителів викликали необхідність формування дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва як важливого показника їх професіоналізму. Рівень

сформованості дизайнерської культури майбутнього вчителя є показником ефективності професійної підготовки фахівця.

Отже, майбутньому вчителю образотворчого мистецтва необхідно володіти певним рівнем дизайнерської культури, критерії, показники, рівні сформованості якої потребують визначення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці розрізняють декілька підходів до розуміння поняття «критерій»: 1) стандарт, виходячи з якого можна приймати рішення, оцінювати або класифікувати; 2) рівень досягнень, який визначається метою, мірою наближення до якої оцінюється прогрес [1, с. 165]; 3) достатня й необхідна умова виникнення чого-небудь; основа для прийняття рішень; стандарт, відповідно до якого щось оцінюється, визначається [4, с. 356].

Поняття «критерій» у педагогіці розглядається як «ознака, на основі якої оцінюється стан розвитку особистості, в тому числі її якісних характеристик» [8, с. 89]. Зауважимо, що педагогічний критерій характеризується чинниками соціального та професійного середовища, які активно впливають на формування дизайнерської культури.

Мета статті – розробити критерії, показники та рівні сформованості дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Виклад основного матеріалу дослідження. На вимогу сучасного суспільства майбутньому вчителю образотворчого мистецтва необхідно мати певний рівень сформованості дизайнерської культури. Задля здійснення об'єктивного оцінювання стану сформованості дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва у практиці фахової підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва необхідним є виокремлення *критеріїв і показників* сформованості визначених структурних компонентів дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва та виокремлення *рівнів* сформованості компонентів структури дизайнерської культури.

Основою для розроблення критеріїв і показників сформованості цього складного особистісного утворення у студентів ОКР «бакалавр» спеціальності 014 Середня освіта (Образотворче мистецтво), зміст і структура дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Дизайнерська культура як складне

особистісне утворення об'єднує у своєму змісті структурні компоненти, серед яких виділяємо: *мотиваційний компонент* дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва (інтереси, потреби, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації); *когнітивно-технологічний*: знання (теоретичні, технологічні, культурологічні) і вміння (конструктивні, організаційні); *особистісний* (індивідуальні якості особистості, професійні якості особистості); *рефлексивний* (самооцінка та рефлексія).

У дослідженні під критерієм ми розуміємо достатню й необхідну умову явища або процесу, на основі якої визначаємо рівні розвитку дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Проблема критеріїв професіоналізму майбутніх учителів, в тому числі і учителів образотворчого мистецтва, вирішується в науковій літературі неоднозначно. Для виявлення рівня сформованості професійної компетентності майбутнього учителя дослідники використовують критеріальний підхід. Так, в підготовці вчителя початкових класів О. Перець [6, с. 119] виокремлює критерії та відповідні їм показники (показники кожного критерію визначені на основі сутності відповідного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів): *мотиваційно-ціннісний критерій* – рівень сформованості професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя початкових класів; *когнітивний критерій* – рівень обізнаності майбутнього фахівця стосовно здобутих професійних знань; *технологічний критерій* – рівень володіння уміннями та навичками, необхідними в професійній діяльності; *особистісний критерій* – рівень сформованості професійно важливих якостей та здібностей особистості; *рефлексивний критерій* – рівень здатності особистості до самоконтролю, самовдосконалення, самооцінки.

Так, для діагностики стану сформованості базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів І. Мужикова [3, с. 25] визначила пізнавальний, діяльнісний та оцінний критерії, спільні для художнього та педагогічного компонентів.

О. Смірнова [7, с. 102] обґрунтувала критеріально-рівневу систему сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, на прикладі вивчення декоративно-прикладного мистецтва, у змісті якої

виділила сукупність критеріїв: емоційно-мотиваційний, пізнавально-регулятивний, операційно-технологічний, які використовувала для діагностування структурних компонентів сформованості художньо-педагогічної компетентності на всіх етапах професійної діяльності майбутніх учителів образотворчого мистецтва та визначила їх показники.

Показниками емоційно-мотиваційного критерію вчена виділяє: усвідомлення історичної та соціокультурної цінності декоративно-прикладного мистецтва, здатність до емоційно-емпатійних реакцій на його твори, готовність до встановлення внутрішніх і зовнішніх художньо-комунікативних зв'язків з учнями, потребу в самопізнанні, розвитку професійної рефлексії, педагогічному самовдосконаленні. Показники пізнавально-регулятивного критерію: розуміння декоративно-прикладного мистецтва як складової національної культури, здатність до інтерпретації семантичних смислів його творів, знання теорії та історії декоративно-прикладного мистецтва, дотримання доцільних й оптимальних педагогічних умов використання декоративно-прикладного мистецтва в навчальному процесі. Операційно-технологічний критерій представлений показниками: володіння основними виконавськими техніками декоративно-прикладного мистецтва, активність творчої самореалізації, готовність до цілеспрямованого керівництва розгортанням художньо-педагогічних ситуацій, здатність до послідовного вироблення особистісних стратегій у вирішенні професійно-педагогічних проблем.

Так, О. Смірнова виокремлює три рівні сформованості художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва (репродуктивний, реконструктивний, творчий). Науковцем розроблено та апробовано покомпонентну методичку формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва: відповідно до кожного рівня визначено сформованість трьох структурних компонентів (мотиваційного, когнітивного, практичного). Такий підхід забезпечує оптимальне діагностування сформованості дизайнерської культури, і, на нашу думку, відображає реальну картину сформованості базових знань і вмінь майбутнього вчителя образотворчого мистецтва [7, с. 98].

Проблема критеріїв сформованості основ проектно-художньої, дизайнерської

культури отримала вирішення і теоретичне обґрунтування в роботах Т. Носаченко [5, с. 59]. На думку науковця, для успішної реалізації завдань проектно-художньої діяльності майбутній вчитель образотворчого мистецтва повинен *знати*: основні положення технічної естетики та ергономіки; історію розвитку і становлення дизайну; принципи і закономірності формування предметного середовища; вимоги, які необхідно враховувати в процесі проектування художніх об'єктів (функціональні, техніко-конструктивні, естетичні), критерії естетичного оцінювання якості виробів; етапи проектування основні методи сучасного дизайну та художньо-графічних робіт; основні види, закономірності й засоби композиції у дизайні; сучасні конструкційні та декоративно-оздоблювальні матеріали; основні графічні комп'ютерні програми.

Вчитель образотворчого мистецтва повинен *уміти*: здійснювати функціональний, композиційний та ергономічний аналіз художніх об'єктів і предметного середовища; використовувати графічні та пластичні засоби для вирішення творчих завдань, пов'язаних з проектуванням об'єктів (виконувати ескізи, розгортки, макети); використовувати методи технічної творчості в процесі проектно-художньої діяльності; застосовувати методи сучасного дизайну (біо-, ерго-, етно-, екодизайну, методи трансформації, деконструкції, модульного проектування, комбінаторні прийоми тощо) у процесі створення художніх об'єктів; використовувати комп'ютерні графічні програми для вирішення проектно-художніх завдань; виявляти власну творчу думку, фантазію, художнє ставлення, самостійність у розробленні художніх проектів [5, с. 56].

Пошук критеріїв, за якими можна визначити ступінь прояву дизайнерської культури, вимагає визначення відповідного переліку показників. «Показник» – це судження про наявність або відсутність якостей об'єкта та інтенсивність їх прояву [8, с. 89]. Поняття «показник» має декілька визначень: 1) свідчення, доказ, ознака чогонебудь; 2) наочні дані про результати роботи, процесу; певні досягнення; 3) явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг будь-якого процесу; 4) кількісна характеристика ознак процесу [2, с. 157].

Відповідно до аналізу навчальних програм та структури дизайнерської культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва виокремлюємо критерії й

показники сформованості дизайнерської культури.

Мотиваційно-ціннісний критерій дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва містить такі показники: 1) *інтереси* (інтерес до художньої та дизайнерської діяльності); 2) *потреби* (потреба у художній та проектно-конструкторській творчості, що виявляється у художніх поглядах, ідеалах, смаках); 3) *ціннісне ставлення* до дизайнерської культури; 4) *ціннісні орієнтації* (моральні, ідеологічні, естетичні підстави для оцінювання та здійснення художньо-творчої діяльності).

Операційно-діяльнісний критерій містить показники: 1) *знання: теоретичні* (знання історії розвитку і становлення дизайну; технологічні поняття та види дизайнерської діяльності; закономірності й засоби композиції та кольорознавства; чинних стандартів і технічних умов на створення продукції); *технологічні* (принципи і закономірності формоутворення предметного середовища; вимоги, які необхідно враховувати в процесі проектування художніх об'єктів (функціональні, техніко-конструктивні, естетичні); етапи і методи проектування; принципи художнього оформлення виробів і конструкцій; основні графічні комп'ютерні програми); *культурологічні* (факти, основні закони науки, що розкривають зв'язки та відношення між різними об'єктами, явищами дійсності та культури; система знань про художню культуру, мистецтво, основні структурні одиниці дизайнерської культури; знання особливостей формування дизайнерської культури); 2) *вміння: конструктивні* (вміння застосовувати методи сучасного дизайну (методи трансформації, деконструкції, модульного проектування, комбінаторні прийоми тощо) у процесі створення дизайн-об'єктів; використовувати графічні та пластичні засоби для вирішення творчих завдань, пов'язаних з проектуванням об'єктів (виконувати ескізи, розгортки, макети); використовувати комп'ютерні графічні програми для вирішення проектно-художніх завдань; виконання макетів та готових виробів у матеріалі); *організаційні* (уміння оцінювати дизайн-проект та робити його презентацію; здійснювати функціональний, композиційний та ергономічний аналіз художніх об'єктів і предметного середовища).

Особистісно-творчий критерій дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва містить такі

показники: 1) *індивідуальні якості особистості* (працездатність, цілеспрямованість, надійність, дисциплінованість, гнучкість); 2) *про-фесійні якості особистості* (дизайнерське мислення, уява, креативність, здатність до художньої творчості).

Рефлексивно-оцінний критерій дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначають такі показники: 1) *самооцінки* (усвідомлення власних здібностей, можливостей, якостей); 2) *рефлексії* (вміння свідомо контролювати результати дизайнерської діяльності та рівень власного розвитку, використовуючи знання дизайн-проекування; корекцію власних дій і поведінки).

Ступінь визначеності показників та критеріїв дизайнерської культури дозволило говорити про різні рівні її сформованості. У нашому дослідженні було виявлено три рівня: високий, середній, низький.

Відтак, *низький* (студенти мають низький рівень знань у царині образотворчого мистецтва), *середній* (студенти мають достатній обсяг знань, умінь і навичок у царині образотворчого мистецтва) і *високий* (студенти мають належний рівень знань, умінь і навичок у царині образотворчого мистецтва та можуть творчо застосовувати набуті знання на практиці).

Варто зауважити, що із рівнем сформованості дизайнерської культури майбутнього учителя образотворчого мистецтва пов'язані можливості адекватної орієнтації до художньо-конструкторської діяльності, тобто сформованості таких показників професіоналізму майбутнього вчителя образотворчого мистецтва як система естетичних і художніх цінностей, мотивації до професійної діяльності тощо.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Обґрунтовано, що дизайнерську культуру характеризують *критерії та показники* її сформованості: *мотиваційно-ціннісний* критерій дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва визначається за такими показниками: інтереси, потреби, ціннісне ставлення та ціннісні орієнтації; *операційно-діяльнісний* – теоретичні, технологічні, культурологічні знання та конструктивні й організаційні вміння; *особистісно-творчий* – індивідуальні якості, професійні якості особистості; *рефлексивно-оцінний* критерій визначається за такими показниками як самооцінка та рефлексія.

Задля здійснення об'єктивного оцінювання стану сформованості

дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва виокремлено такі *рівні сформованості дизайнерської культури*: високий, середній та низький.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Большой толковый психологический словарь: в 2-х т. / [пер. с англ. А. Ребер]. – М. : Вече, 2003. – Т. 1. 592 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і доповн.) / [укл. і гол. ред. В. Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Мужикова І. М. Методика формування базових знань та вмінь з образотворчого мистецтва в майбутніх учителів початкових класів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання образотворчого мистецтва» / І. М. Мужикова. – К., 2008. 26 с.
4. Немов Р. С. Психологический словарь / Немов Р. С. – М. : ВЛАДОС, 2007. 560 с.
5. Носаченко Т. Формування у студентів дизайнерських умінь засобами паперопластики / Носаченко Т. // Рідна школа, №11, 2012 . С. 56–59.
6. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетенції майбутнього вчителя початкових класів / О. Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – №2, 2010. С. 119–125. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: library.udpu.org.ua>...files...sych...2010/2/visnuk...
7. Смірнова О. О. Структура художньо-педагогічної компетентності майбутнього вчителя образотворчого мистецтва / Смірнова О. О. // Молодь і ринок, 2008, № 3(38). С. 98–103). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mg.dsru.edu.ua >publications/2008/3(38)
8. Уйсімбаєва Н. В. Формування професійної компетентності майбутніх економістів у процесі науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах I–II рівнів акредитації: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Уйсімбаєва Наталя Василівна. – Кіровоград, 2006. 183 с.

REFERENCES

1. *Bolshoy tolkovyy psikhologicheskiy slovar.* (2003). [A great explanatory psychological dictionary: in 2 volumes]. Moscow.
2. *Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi mowy (z dod. i dopovn.).* (2005). [A great

explanatory dictionary of modern Ukrainian (with additions and supplements)]. Kyiv.

3. Muzhykova, I. M. (2008). *Metodyka formuvannya bazovykh znan ta vmin z obrazotvorchoho mystetstva v maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv.* [Methods of formation of basic knowledge and skills in fine arts in future primary school teachers]. Kyiv.
4. Nemov, R. S. (2007). *Psikhologicheskiy slovar.* [Psychological Dictionary]. Moscow.
5. Nosachenko, T. (2012). *Formuvannya u studentiv dyzainerskykh umin zasobamy paperoplastyky.* [Formation in students of design skills by means of papyroplasty]. Kyiv.
6. Perets, O. (2010). *Osnovni kryterii, rivni ta pokaznyky sformovanosti profesiinoi kompetensii maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv.* [The main criteria, levels and indicators of the formation of professional competence of the future elementary teacher].
7. Smirnova, O. O. (2008). *Struktura khudozhno-pedahohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia obrazotvorchoho mystetstva.* [The structure of artistic and pedagogical competence of the future teacher of fine arts]. Drohobich.
8. Uisimbaieva, N. V. (2006). *Formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv u protsesi naukovo-doslidnoi roboty u vshchyykh navchalnykh zakladakh I-II rivniv akredytatsii.* [Formation of professional competence of future economists in the process of research work in higher educational establishments of I-II levels of accreditation]. Kirovohrad.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ЧЕКАЛОВА Оксана Едуардівна –

викладач кафедри декоративно-прикладного мистецтва та дизайну Криворізького державного педагогічного університету.

Наукові інтереси: дослідження теорії та методики професійної освіти, дизайн-освіти, педагогічні процеси.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

CHEKALOVA Oksana Eduardivna –

Lecturer of the Department of Arts and Design of Kryvyi Rih State Pedagogical University.

Circle of research interests: research of theory and methodology of professional education, design education, pedagogical processes.

Стаття надійшла до редакції 24.01.2020 р.

УДК 37.015

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-229-233

ШТОМПЕЛЬ Ганна Владиславівна –
викладач кафедри іноземних мов

Центральноукраїнського національного технічного університету

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3201-1447>

e-mail: annashtompel@i.ua

СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА»

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. У світовій спільноті склалася чітка спрямованість на інформаційну орієнтацію системи освіти. Ця система повинна давати людині не лише знання про можливості сучасної інформаційної інфраструктури суспільства, які швидко зростають, але також і уміння ефективно користуватися цими можливостями у своєму житті й професійній діяльності.

Сучасний період розвитку суспільства характеризується кардинальними змінами у сфері взаємодії людини та інформації. Уперше за всю історію людства інформація й знання за значимістю співвідносяться з такими категоріями, як матерія та енергія [7]. Тим самим було ознаменовано перехід від індустріальної до інформаційної цивілізації.

Ця тенденція зумовила постановку питання про зміну самої парадигми і моделі освіти. Виникла необхідність забезпечити адекватність освіти динамічним змінам, що відбуваються у природі й суспільстві, в усьому докільді, що оточує людину, збільшеному обсягу інформації, стрімкому розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

На жаль, в нашій країні нині відсутня цілісна державна концепція безперервної інформаційної освіти і розвитку інформаційної культури. Інформаційна культура асоціюється переважно з техніко-технологічними аспектами інформатизації, опануванням навичками роботи з використанням персонального комп'ютера.

Актуальність дослідження проблеми інформаційної культури підтверджується також тим, що, по-перше, у філософії, культурології, педагогіці й інших наукових галузях знань активізувалися пошуки відповідей на багато питань, пов'язаних з сутністю інформаційної культури особистості. По-друге, тим, що завдяки високим темпам інформатизації суспільства, оновленню інформаційних ресурсів, розвитку теорії інформатизації, створенню інформаційного освітнього середовища, активному розвитку системи підготовки тих, що навчаються інформаційній діяльності,

з'явилися передумови для створення сучасної моделі інформаційної культури і вирішення проблеми її розвитку як цілісності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема розвитку інформаційної культури тих, що навчаються в системі освіти знаходиться на перетині таких наук, як філософія, культурологія, психологія, педагогіка. Даній проблемі присвячені дослідження, в яких:

а) вивчені різноманітні аспекти культури як простір становлення людини (А. І. Арнольдов, К. Беннст, О. Г. Асмолов, М. Вебер, В. М. Межуев, Д. Садкер та ін.);

б) спираючись на сутність культурологічного підходу, сформульовано розуміння інформаційної культури як результату рефлексії людського досвіду (А. І. Арнольдов, М. П. Ващекін, І. І. Горлова, Г. Г. Гранатов, О. А. Гречіхін та ін.);

в) здійснений філософсько-світоглядний (А. П. Суханов, В. М. Петров, Е. П. Семешок, А. Д. Урсул, І. І. Юзвішін та ін.) та психолого-педагогічний (О. О. Андреев, В. М. Васільєв, Я. В. Галета, Г. Г. Гранік, Р. М. Грановська, Л. П. Гур'єва, Д. Ш. Матрос та ін.) аналіз феномену інформаційної культури;

г) розроблені концепції, що обґрунтовують соціально-культурну сутність інформатизації (М. В. Арапов, А. І. Арнольдов, М. П. Ващекін, А. І. Ракітов та ін.);

д) досліджені методологічні й методичні аспекти проблеми формування і розвитку інформаційної культури (О. О. Андреев, В. М. Васільєв, Я. В. Галета, Г. Г. Гранік, Р. М. Грановський, Л. П. Гур'єва, Д. Ш. Матрос та ін.).

Незважаючи на це, сьогодні не склалося єдиного уявлення щодо трактування поняття «інформаційна культура».

У сфері професійної освіти розроблені такі проблеми формування інформаційної культури майбутніх фахівців як:

– основи бібліотеко-бібліографічних знань (С. Г. Антонова, Н. Б. Зінов'єва, Н. О. Коряковцева, В. А. Мінкіна, Б. А. Семєновкер, В. О. Фокєєв та ін.);

– основи інформатики і науково-технічної інформації (М. М. Капранова,

Л. П. Суханов, В. Ф. Сухіна, О. М. Циганенко та ін.);

– обчислювальна техніка і основи комп'ютерної писемності (Л. У. Глухова, Л. Н. Зеленова, О. О. Ракітіна, В. В. Тарасенко та ін.);

– культура читання, основи раціональної роботи з книгою (Л. О. Анісімова, Є. В. Заїка та ін.).

Слушною є думка українського дослідника феномена «інформаційна культура» Я.В. Галети, про те, що інформаційна культура нині ще є переважно показником не загальної культури в її соціотехнічному аспекті, а професійної. Вміння працювати з інформаційною технікою часто поєднується, у кращому разі, зі знанням інформатики, математики й англійської мови, тобто тих галузей, що забезпечують практичну взаємодію людини з технічними засобами одержання й надання інформації. Однак, розглядаючи інформаційну культуру більш широко, треба сказати, що загальні методи надання знань й умінь не потрібно шукати лише в межах комп'ютерної ситуації. Реальні межі застосування інформаційної культури є набагато ширшими, діапазон її змісту значно багатший [3].

Мета статті – розкрити особливості становлення категорії «інформаційна культура» в науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «інформаційна культура» з'явилося у науковій літературі відносно недавно. Основна причина його появи, як вже відзначалось раніше, значне підсилення ролі інформації, інформаційних технологій та інформаційної діяльності у житті суспільства. Однак, одразу позначилася трудність визначення даного феномена, оскільки дане поняття виникло на базі двох понять: «інформація» й «культура».

Інформація і культура – два феномени, у яких існує багато спільних рис. До цих рис, насамперед, варто віднести їх глобальність, універсальність, що мають вираз у наявності в них зв'язків із найрізноманітнішими формами людської життєдіяльності. Інформація і культура начебто пронизують різні способи людської діяльності, забезпечуючи їй такі характерні риси як творчий характер, цілепокладання та ін. Також варто мати на увазі, що інформація і культура взаємо зумовлюють існування одна одної: культурні процеси реалізуються через інформаційні, – і навпаки. Культура може ефективно впливати на людину і суспільство лише через механізм збору і поширення

інформації про наявне середовище, в яких вона функціонує і про саму культуру. Нарешті, інформація і культура утворюють органічну єдність у процесі освіти. Культура й інформація являють собою єдине різноманітне ціле.

Однак ця єдність діалектично суперечлива і включає розбіжності. Розбіжність між інформацією і культурою полягає у способах освоєння світу. Різні й самі внутрішні ідеї розвитку: для культури – філософсько-естетичні норми, для інформації – науково-технічні елементи.

Паралельний аналіз понять «культура» і «інформація» вказує на особливу якісну складність поняття «інформаційна культура», унаслідок чого в науковій літературі мають місце різноманітні визначення поняття «інформаційна культура» [2].

Ключовим, з точки зору методології дослідження, для нас є ідея, яка полягає в наступному: інформація і культура утворюють органічну єдність в процесі освіти.

У соціокультурному сенсі інформаційна культура – це культура, що є сукупністю інформаційно-освітніх принципів і реальних механізмів, що забезпечують позитивну взаємодію етичних і національних культур, їх об'єднання в спільний досвід людства. У цьому аспекті інформаційна культура є елементом загальної культури людини, найважливішим засобом формування світової культурної спільноти, створення світового інформаційного простору.

У техніко-технологічному сенсі інформаційна культура – це культура, орієнтована на оптимальні способи поведінки зі знаками, даними, інформацією і представлення їх зацікавленому споживачеві для вирішення теоретичних і практичних завдань, механізмами вдосконалення технічних засобів виробництва, зберігання і передачі інформації. У такому розумінні вона є показником не загальної, а швидше професійної культури. Інформаційна культура в такому аспекті вбирає в себе знання наук, використання досягнень яких потрібні для успішної інформаційної діяльності і вміння застосовувати ці знання у своїй практичній діяльності.

Розгляд проблеми розвитку інформаційної культури тих, що навчаються з точки зору системного підходу, дозволило визначити цей процес як динамічну систему, що складається з трьох площин для розгляду: предметною; функціональною; історичною.

У рамках інформаційного підходу більшість визначень цього поняття

включають сукупність знань, умінь і навичок пошуку, відбору, аналізу інформації, тобто усього того, що включається в інформаційну діяльність, спрямовану на задоволення потреб в інформації. Зазначається, що інформаційну культуру особистості слід вивчати і формувати, передусім, в контексті вмінь і навичок самостійного нарощування професійних і будь-яких інших знань, які є затребуваними на цьому рівні розвитку суспільства.

Розглядаючи проблему з позицій діяльнісного підходу, слід сказати, що культурний рівень сучасної людини визначається його інформаційною культурою. А інформаційна культура особистості, як культура взагалі, відбиває активну діяльність людини і, отже, розвиток самої людини, як суб'єкта цієї діяльності. Оскільки йдеться про культуру інформаційну, це означає, що діяльність людини пов'язана з інформацією. Тобто, інформаційна культура припускає не лише певні знання, але і певне застосування цих знань для чого-небудь або, у зв'язку з чим-небудь, і вдосконалення їх в процесі тієї або іншої діяльності, у тому числі діяльності, пов'язаної з інформацією. Оскільки інформаційна культура належить особистості, подивимося на це ж поняття крізь призму особистісного підходу.

Будь-яка діяльність носить особистісний характер, у тому числі й діяльність пов'язана з інформацією. В умовах інформаційного суспільства особистісний і діяльнісний початки взаємно збагачують один одного, і можуть розвиватися тільки один через одного [6].

Таким чином, можна стверджувати, що діяльнісний і особистісний підходи до поняття інформаційної культури особистості не суперечать один одному, а, взаємно збагачують.

Останнім часом посилюється тенденція до цілісного розгляду інформаційної культури особистості з позицій інтеграції її інформаційних і культурологічних компонентів. Внаслідок цього інформаційна культура розглядається як одна з граней загальнолюдської культури, пов'язана з соціальною природою людини і така, що є продуктом його різноманітних творчих здібностей [5].

Залежно від суб'єкта, який виступає носієм інформаційної культури, останню, можна розглядати за трьома рівнями:

1. Інформаційна культура особистості.

2. Інформаційна культура окремих груп співтовариства (певного соціуму, нації,

вікової або професійної групи і так далі).

3. Інформаційна культура суспільства в цілому.

Інформаційна культура члена сучасного інформаційного суспільства може бути представлена як відносно цілісна підсистема професійної і загальної культури людини, пов'язана з ними єдиними категоріями (культура мислення, поведінки, спілкування і діяльності) і, що складається з кількох взаємопов'язаних структурних елементів.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури (А. М. Атаян, В. Я. Буторін, С. М. Оленев, Т. А. Полякова, Е. П. Семенюк), виділимо, в найбільш загальному вигляді, компоненти інформаційної культури: аксіологічний компонент (прийняття на особистісному рівні гуманістичної цінності інформаційної діяльності людини); комунікативний компонент (культура спілкування і співпраці в галузі інформатики й інформаційних технологій, використання можливостей телекомунікацій для міжособистісної і колективної взаємодії, моральна поведінка у сфері інформаційних відношень); інтелектуальний компонент (компетентність і вільна орієнтація у сфері інформаційних технологій, гнучкість і адаптивність мислення); прогностичний компонент (передбачення можливих наслідків інформаційної діяльності, професійно-соціальна адаптація в інформаційних умовах, що постійно оновлюються); прикладний компонент (використання інформаційно-технологічних можливостей для найбільш ефективного вирішення професійних завдань); правовий компонент (знання і виконання основних правових норм регулювання інформаційних стосунків, усвідомлення відповідальності за дії, що здійснюються за допомогою засобів інформатизації); ергономічний компонент (реалізація в інформаційно-професійній діяльності принципів наукової організації праці, безпеки для здоров'я, фізіологічній і комфортності).

У категорії «інформаційна культура» можна вкладати різний сенс: вона може трактуватися, як через уміння використовувати в діяльності технології та засоби інформатизації, так і через уміння прогнозувати і контролювати наслідки їх застосування.

Інформаційна культура особистості, на думку низки дослідників, є рівневою системою, що розвивається в часі.

Дослідниця А. М. Атаян виділяє три рівні інформаційної культури особистості:

загальний (базовий), професійний і вищий (логічний).

Для загального (базового) рівня інформаційної культури особистості головною особливістю набору знань, умінь і навичок є їх міжпредметність, можливість застосування практично без змін в різних видах діяльності.

Для професійного рівня інформаційної культури особистості знання, вміння і навички характеризуються специфічністю професійної діяльності людини, більшою складністю, але в той же час обмеженістю сфери застосування.

Для вищого (логічного) рівня інформаційної культури знання, вміння і навички відрізняються від базових мірою складності й обумовлені творчим мисленням, гнучкістю, можливістю здійснювати аналіз і синтез, комбінувати раніше засвоєні знання, вміння і навички в різних областях професійної діяльності [1].

Інформаційна культура окремих груп співтовариства проявляється в інформаційній поведінці людей. Нині створюється база для формування протиріччя між категорією індивідів, інформаційна культура яких формується під впливом інформаційних технологій, відбиває нові зв'язки і стосунки інформаційного суспільства, і категорією індивідів, інформаційна культура яких визначається традиційними підходами. Це створює різні рівні її якості за однакових витрат сил і часу, тягне об'єктивну несправедливість, що пов'язано зі зниженням можливостей творчого прояву одних суб'єктів в порівнянні з іншими [8].

Інформаційну культуру слід розглядати, як «властивість особи, що дозволяє, з одного боку, адекватно реагувати на процес інформатизації суспільства в цілях саморозвитку, а з іншого боку – впливати на процес формування інформаційної культури суспільства, як гуманістичної основи інформатизації» [9].

Вивчаючи роботи сучасних філософів, соціологів, педагогів, психологів можна помітити, що усі вони, використовуючи різну термінологію, дотримуються однієї і тієї ж думки: для гармонійного розвитку особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства людина повинна:

1. Здобувати певні знання, вміння і навички для успішного оперування інформацією.

2. Мати якості, що дозволяють удосконалювати ці знання, вміння і навички відповідно до сучасних інформаційних технологій.

3. Мати світогляд інформаційного суспільства.

У рамках наукового напряму, що розвивається такими вченими, як В. С. Леднев, О. А. Кузнецов, С. О. Бешенков, акцент ставиться на виявлення і включення в зміст загальної освіти базової кібернетичної освіти, «спрямованої на вивчення феномену самокерованості, в основі якого лежать процеси передачі, сприйняття, зберігання і переробки інформації» [4]. Це ядро базової кібернетичної освіти, на думку учених, і повинно складати основу предмета шкільної інформатики.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Нині відбувається переосмислення ролі інформатики й інформаційних процесів в розвитку природи і суспільства, росте розуміння загальнонаукового значення інформаційного підходу як методу наукового пізнання. У зв'язку з цим вивчення інформаційної культури є стратегічно важливим і перспективним напрямом в сучасній науці.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Атаян А. М. Дидактические основы формирования информационной культуры личности в условиях информатизации общества : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.0. – Владикавказ, 2001. 23 с.

2. Галета Я. В. Деякі аспекти вивчення проблеми формування інформаційної культури майбутнього вчителя / Я. В. Галета // Школа першого ступеня: Теорія і практика: Збірник наукових праць. Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Вип. 22-23. – Тернопіль : Видавництво Астон, 2007. С. 104–112.

3. Галета Я. В. Інформаційна культура в професійній підготовці майбутнього педагога / Я. В. Галета // Рідна школа. – 2011. – № 11. С. 24–27.

4. Гейн А. Г. Методика преподавания современного курса информатики. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2004. 305 с.

5. Макарова Н. В. Информатика : учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям подготовки бакалавров «Системный анализ и управление» и «Экономика и управление» / Н. В. Макарова, В. Б. Волков. – Москва [и др.] : Питер, 2011. 573 с.

6. Овчинникова К. Р. Информационно-компьютерная культура в контексте готовности личности к самообразованию / К. Р. Овчинникова // Мат. науч. конф. «Гражданское образование в современной школе». – Челябинск : Изд-во ЧелГУ, 1998. С. 92–94

7. Овчинникова И. Г. Развитие информа-

ционной культуры обучающихся в системе непрерывного образования: автореферат дис. ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / Овчинникова Ираида Григорьевна. – Магнитогорск, 2009. 45 с.

8. Оленев С. М. Информационная культура на рубеже тысячелетий: преемственность и новации / С. М. Оленев // Информационная культура личности: прошлое, настоящее, будущее. – Краснодар, 1996. С. 52–53

REFERENCES

1. Atayan, A. M. (2001). *Didakticheskie osnovy formirovaniya informatsionnoy kulturyi lichnosti v usloviyah informatizatsii obschestva*. [Didactic fundamentals of the person information culture formation in the conditions of society informatization]. Vladikavkaz.

2. Galeta, Ya. V. (2007). *Deyaki aspekti vivchennya problemi formuvannya informacijnoyi kulturi majbutnogo vchitelya*. [Some aspects of study of the problem of future teacher’s information culture formation]. Ternopil.

3. Galeta, Ya. V. (2011). *Informacijna kultura v profesijnij pidgotovci majbutnogo pedagoga*. [Information culture in the professional training of the future teacher]. Kiyiv.

4. Gejn, A. G. *Metodika prepodavaniya sovremennogo kursa informatiki*. [Teaching methodology for a modern computer science course]. Moskva.

5. Makarova, N. V., Volkov, V. B. (2011). *Informatika: uchebnyy dlya studentov vysshih uchebnyih zavedeniy, obuchayuschihya po napravleniyam podgotovki bakalavrov «Sistemnyy analiz i upravlenie» i «Ekonomika i upravleni»*. [Computer science: a textbook for university students

enrolled in the bachelor degree program «System analysis and management» and «Economics and Management»]. Moskva.

6. Ovchinnikova, K. P. (1998). *Informatsionno-kompyuternaya kultura v kontekste gotovnosti lichnosti k samoobrazovaniyu*. [Information and computer culture in the context of a individual readiness for self-education]. Chelyabinsk.

7. Ovchinnikova, I. G. (2009). *Razvitie informatsionnoy kulturyi obuchayuschihya v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya*. [The development of the students’ information culture in continuous education system]. Magnitogorsk.

8. Olenov, S. M. (1996). *Informatsionnaya kultura na rubezhe tysyacheletiy: preemstvennost i novatsii*. [Millennium information culture: continuity and innovation]. Krasnodar.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

ШТОМПЕЛЬ Ганна Владиславівна – викладач кафедри іноземних мов Центральноукраїнського національного технічного університету.

Наукові інтереси: феномен «інформаційна культура»; проблема становлення особистості в умовах інформатизації суспільства.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

SHTOMPEL Hanna Vladyslavivna – lecturer at The Department of foreign languages Central Ukrainian National Technical University.

Circle of research interests: the phenomenon of «information culture»; problem of personality formation in the conditions of informatization of society.

Стаття надійшла до редакції 14.01.2020 р.

УДК 37.091.12:005.962.131:78

DOI: 10.36550/2415-7988-2020-1-186-233-237

МИХАСЬКОВА Марина Анатоліївна –

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1248-3903>
e-mail: chudo43@gmail.com

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Постановка та обґрунтування актуальності проблеми. На сучасному етапі розвитку професійної музичної освіти України необхідно створити систему освітньої роботи на факультетах мистецтв та музично-педагогічних факультетах, яка б

успішно додала проблеми і протиріччя, уникала застарілих форм, засобів і методів навчально-виховного процесу в фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Досягнути бажаного результату, на нашу думку, можна лише із застосуванням

системного підходу та моделювання фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи системного підходу в педагогічній підготовці вивчали О. Дудник, В. Желанова, Я. Зорій, Н. Кузьміна, М. Маєрович, Н. Сидорчук, Л. Шрагіна та інші. Розкривали змістове наповнення системи музично-педагогічної підготовки вчені А. Козир, Л. Масол, О. Михайличенко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Черкасов та інші. Однак дослідження цих та інших учених не спрямовані на формування технології оцінювання ефективності системи організації фахової підготовки вчителів музичного мистецтва, зокрема досвіду музично-педагогічної діяльності.

Мета статті. Метою статті є розкриття етапів та методики експериментальної перевірки сформованості системи досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність розробки нової системи професійної підготовки вчителів музичного мистецтва виникла у зв'язку із використанням предметно-інтегративної системи, яку запропонувала для мистецької освіти школярів Л. Масол [3]. Автор концепції інтегрованого курсу «Мистецтво» вважає її оптимальною, оскільки така педагогічна модель була покладена в основу державних освітніх стандартів у галузі «Мистецтво» [4, с. 36]. Зауважимо, що ідея втілюється у практику викладання в загальноосвітніх школах вже багато років, але досі лишається відкритим питання професійної підготовки спеціалістів, які би забезпечували викладання предмета «Мистецтво» на належному рівні. Такий предмет у початковій і середній школі є, проте навчальні заклади поки ще не готують фахівців, які відповідають змісту підготовки. Проблема виникає у зв'язку з відсутністю у Національному класифікаторі України і Національній рамці кваліфікацій назви такої спеціальності. Тому факультети мистецтв продовжують готувати окремо вчителів образотворчого та вчителів музичного мистецтва. Натомість директори загальноосвітніх шкіл проблему кадрової нестачі долають, поділяючи цей курс по одній годині на образотворче і музичне мистецтво відповідно, тим самим забезпечуючи навантаженням фахівців. Але проблема не зникає, оскільки майбутні педагоги-музиканти і вчителі образотворчого мистецтва вивчають методику викладання

фахових дисциплін, а не курсу «Мистецтво», який має свої особливості.

У зв'язку з цим актуальним залишаються питання шляхів адаптації навчальних планів, відповідно до вимог шкільної програми, із невеликою корекцією робочих програм, до яких викладачі вищих навчальних закладів включають теми висвітлення інтегрованого курсу. Тому запропонована система формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва цілком враховує нововведення та зміни, які останнім часом відбуваються в системі музичної освіти України. Тобто, вона містить ознаки системно-синергетичного підходу, зокрема відкритість (інноваційність), взаємодію (колективну дію), самоорганізацію (здатність діяти в умовах змінної інформації). Але досвід діяльності не передбачає досягнення повної свободи студентів, а включає контроль і корекцію педагога в освітньому процесі.

Система досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва має свою структуру (будову), розташування елементів у системі. Вона включає методологічний, теоретичний, технологічний та діагностичний рівень та етапи (концептуальний, алгоритмічно-процесуальний, евристичний, творчо-результативний), а також зв'язки прямого і зворотного плану між ними.

На початковому теоретичному етапі студенти, відвідуючи предмети навчального плану, отримують алгоритм дій і операції, вивчаючи їх відповідно до фаху, оволодівають предметними методами і прийомами, моделюють особисту діяльність відповідно до висунутих норм і на основі отриманих результатів проводять корекцію своєї поведінки. Наступним шаблоном є перехід на більш вищий практичний (технологічний) рівень діяльності, на якому майбутні фахівці вчаться взаємодіяти із учасниками музично-педагогічного процесу, моделюють діяльність у відповідності із отриманими знаннями і, отримуючи результати, корегують свою роботу та інструментарій (прийоми, вправи, вчинки тощо). Останнім етапом (діагностичний рівень) є узагальнення практичного досвіду і проведення певних музично-педагогічних досліджень, практикумів із метою прогнозування результатів та досягнення майстерності фахівця [2, с. 43].

Організуючи експериментальну перевірку, ми брали за основу такі *концептуальні ідеї*:

– досвід музично-педагогічної діяльності учителя музичного мистецтва реалізується в

інтегративності (міжпредметній та міжгалузевій);

– у системі музично-педагогічної освіти формування досвіду музично-педагогічної діяльності має відбуватися комплексно (багатокомпонентно) та цілеспрямовано під керівництвом педагога;

– національна визначеність процесу має стати основним вектором побудови навчального матеріалу;

– процес формування досвіду музично-педагогічної діяльності має відбуватися системно і бути спрямований на розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену, що регулюють практичні сторони навчально-виховного процесу.

У відповідності до мети дослідно-експериментальної роботи, ми сформулювали такі її завдання:

– систематизувати та структурувати процес професійної діяльності у закладах вищої освіти відповідно до моделі сформованості досвіду музично-педагогічної діяльності;

– обґрунтувати та описати систему досвіду музично-педагогічної діяльності необхідну майбутньому учителю музичного мистецтва;

– апробувати методику формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва;

– запропонувати методичні рекомендації щодо формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва у практиці викладання вищих навчальних закладів.

Аналіз навчальних планів та навчальних програм першого (бакалаврського) рівня вищої освіти дозволив встановити, якою мірою зміст та структура професійної підготовки відображають специфіку фахової діяльності, відповідають педагогічній спрямованості та сприяють формуванню досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. На основі чого ми виділили *три етапи* роботи:

Перший етап передбачав професійну орієнтацію та адаптацію до навчання, формування базових знань і умінь. На цьому етапі студенти засвоюють дії і операції відповідного фаху на рівні теоретичних узагальнень, вибору музично-педагогічних засобів, оволодіння методами і прийомами. У результаті відбувається усвідомлення суті фаху, моделювання професійних дій за алгоритмом, здійснюється корекція музично-педагогічної діяльності. Музично-теоретична підготовка та освоєння практичних умінь і навичок (технології виконання музичних

творів, методико-технологічних знань) реалізується на основі розвинутих емоцій та свідомих мотивів.

На другому етапі (2-3 курс) відбувається поглиблене вивчення предметів фахового спрямування, результативне оволодіння системою дій, операцій, прийомів тощо. Цей етап характеризується переходом на більш свідомий рівень практичної діяльності, її моделювання, залучення усіх форм взаємодії у знайомих ситуаціях та за зразком. У результаті студент удосконалює інструментарій професійної підготовки за допомогою традиційних та інноваційних методик. Цей етап включав формування комунікативних навичок професійної діяльності та набуття організаційно-прогностичного досвіду.

Третій етап (4 курс) передбачав інтегрування і генералізацію знань, умінь і як результат – оволодіння практичним досвідом. Останній етап виводив майбутнього вчителя музичного мистецтва на рефлексивний рівень осягнення професії, коли відбувається прогнозування результатів роботи в нових ситуаціях, освоєння її основних творчих принципів та узагальнення на вищому інтегративному рівні теоретичних і практичних положень діяльності.

Аналіз проблем формування досвіду музично-педагогічної діяльності студентів музично-педагогічних факультетів підвів нас до ідеї застосування комплексних шляхів інтегрування в практику викладання закладів вищої школи, коли зміст фахової підготовки, реалізуючись у конкретних навчальних циклах і зберігаючи специфіку викладання, об'єднується навколо дисциплін-комплексів, суміжних предметів, тем-комплексів.

Робота була зорієнтована на використання науково-методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва (системний, діяльнісний, культурологічний, особистісний, компетентнісний та синергетичний); відокремлення концептуальних ідей (інтегративності, комплексності, національної визначеності, системності) і спрямування ними особистісного змісту у навчання; визначення умов та принципів діяльності педагогів-музикантів, які приведуть до якісно нового рівня музично-педагогічної освіти; програмування та накопичення фактологічного матеріалу під час засвоєння алгоритмічних дій і операцій у фаховій діяльності (функції, компетентності, форми, методи, засоби, шляхи).

У процесі роботи зі студентами спеціальності 014 Середня освіта (Музичне

мистецтво) впроваджувалися нові підходи, шляхи діяльності, використовувались інноваційні та традиційні методи, впроваджувався спецкурс «Мистецький практикум». Апробована система формування досвіду музично-педагогічної діяльності була доповнена метою, змістом, формами і методами, пакетом методичних рекомендацій, спецкурсом «Мистецький практикум» і завданнями до нього. Структурування змісту спецкурсу «Мистецький практикум» передбачало системний виклад матеріалу відповідно до нових міждисциплінарних зв'язків, ознайомлення зі змістом, метою і завданнями мистецької освіти.

До завдань спецкурсу ми віднесли: сприяти професійному зростанню бакалаврів; розкривати творчий потенціал педагога, який спроможний інтегрувати різноманітні методичні та практичні матеріали з різних видів мистецтв; ознайомлювати майбутніх викладачів мистецьких дисциплін із альтернативними програмами викладання; засвоювати методологічні і методичні основи планування, організації та проведення мистецьких уроків; застосовувати різні форми, методи та прийоми викладання мистецьких дисциплін; навчитися спілкуватися та взаємодіяти на мистецьких заняттях. У результаті ознайомлення з навчальними темами спецкурсу «Мистецький практикум» майбутні учителі музичного мистецтва усвідомлювали себе суб'єктом педагогічної діяльності, отримували певний досвід комплексної діяльності, осягали необхідність системної організації діяльності педагогів-музикантів.

Лекційні заняття спецкурсу «Мистецький практикум» охоплювали теоретичні основи інтеграції мистецької освіти. Засвоєння тем відбувалося на лекціях-бесідах, лекціях-дискусіях, лекціях із застосуванням елементів «мозкового штурму», лекціях із аналізом музично-педагогічних або мистецтвознавчих ситуацій, програмованих лекціях-консультаціях [1, с. 349]. Практичні заняття допомагали студентам усвідомлювати використання професійних умінь в інтегративній мистецькій діяльності. Вони проводилися у формі тренінгів, кейс-вправ, ділових (рольових) ігор, «мозкового штурму», проєктів, виконання дослідницьких робіт і дозволили студентам спробувати свої сили в ситуаціях, наближених до реальності, виявити недоліки професійної підготовки і варіанти їх вирішення.

Самостійна робота студентів передбачала такі методи роботи, як читання з

аркуша нового авторського твору; домашню самостійну роботу над музичним твором; індивідуальну інтерпретацію музичного твору, виконання його окремих фрагментів тощо. У рамках реалізації спецкурсу було продумано силабус дисципліни, який розкривав методи навчання та контролю; орієнтовне оцінювання видів навчальної діяльності студентів за рейтинговою системою; розподіл балів, які отримують студенти в процесі засвоєння спецкурсу «Мистецький практикум»; шкалу оцінювання за національна та ECTS системою; методичне забезпечення спецкурсу; рекомендовану літературу; інформаційні ресурси дисципліни.

Висновки та перспективи подальших розвідок напряму. Отже, результативність навчальної діяльності в процесі експериментальної перевірки виражалася у розвитку здатності до комплексного осягнення мистецьких явищ; уявленнях щодо відокремлення у навчальній діяльності синтетичних понять та термінів; у засвоєнні теоретичних та практичних основ методики викладання мистецьких дисциплін; у здатності студентів комплексно розуміти (сприймати, оцінювати, осмислювати) мистецькі твори; у розвитку мистецької рефлексії, художньої та музичної пам'яті, мислення особистості педагога-музиканта; у сформованих умінях музично-педагогічної діяльності; у активізації спілкування на основі спільної взаємодії з дітьми на уроках мистецтва; у спроможності майбутніх учителів музичного мистецтва використовувати отриманий досвід на практиці. Подальшого дослідження потребує питання впровадження дієвих механізмів корекції дій, операцій та вчинків у процесі музично-педагогічного навчання, які забезпечать у майбутньому розвиток педагогічної майстерності (виконавської, лекторської, педагогічної) й стануть основою передового музично-педагогічного досвіду.

СПИСОК ДЖЕРЕЛ

1. Зорій Я. Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх офіцерів запасу в закладах вищої освіти: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Зорій Ярослав Богданович. – Хмельницький, 2018. 406 с.
2. Кухарев Н. В., Решетько В. С. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (опыт, критерии, измерения, прогнозирование) / Н. В. Кухарев, В. С. Решетько. – Ч. II. – Минск: Адукацыя і выхаванне, 1996. 95 с.
3. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва у початковій школі: Посібник для вчителів / Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Белкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко. – Х. : Веста: Видавництво «Ранок», 2006. 256 с.

4. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтво». [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.geneza.ua/sites/default/files/product-images/Metodyky/Masol_Mystetstvo_Metodyka.pdf (дата звернення 4.01.2020)

REFERENCES

1. Zorij, Ja. B. (2018). *Teoretychni i metodychni zasady pidgotovky majbutnikh oficeriv zapasu v zakladakh vyshhoji osvity*. [Theoretical and Methodological Principles of the Training of the Future Reserve Officers in Higher Education Institutions] Khmelnytskyj.

2. Kukharev, N. V., Reshetjko, V. S. (1996). *Dyaghnostyka pedagoghycheskogho masterstva u pedagoghycheskogho tvorcestva (opyt, krytery, yzmerenyja, prohnozyrovanye*. [Diagnostics of Pedagogical Skill and Pedagogical Creativity (Experience, Criteria, Measurements, Forecasting)]. Mynsk.

3. Masol, L. M. (2006). *Metodyka navchannja mystectva u pochatkovij shkoli: Posibnyk dlja vchyteliv*. [Methods of Teaching Art in Primary School]. Kharkiv.

4. Masol, L. M. (2019). *Metodyka navchannja integhrovanogho kursu «Mystectvo»*. [Methods of Teaching Integrated Course «Art»].

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

МИХАСЬКОВА Марина Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри теорії та методики музичного мистецтва Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

Наукові інтереси: професійна підготовка майбутнього вчителя музики, формування фахової компетентності музикантів-педагогів, досвід музично-педагогічної діяльності.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

MYKHASKOVA Maryna Anatoliivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor, Head of the Department of Theory and Methods of Music art of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Circle of scientific interests: professional preparation of the future music teacher, formation of professional competence of musicians-pedagogues, experience of music-pedagogical activity.

Стаття надійшла до редакції 12.01.2020 р.

АНОТАЦІЇ**АНИСИМОВ Микола Вікторович. ПІДХОДИ ПРИ ПОБУДОВІ ІНТЕГРОВАНИХ ПРОФЕСІЙ**

У статті розглянуті підходи й принципи побудови інтегрованих професій. Теоретична значимість цієї роботи полягає в тому, що концептуально обґрунтовані нові підходи до процесу створення моделей професійної підготовки робочих складних електро- і радіотехнічних професій. Практична значимість цієї роботи полягає в тому, що розроблені й застосовані в навчальному процесі ПТНЗ прогностичні професійні моделі (навчальні плани) навчального процесу для різних професій.

Ключові слова: інтегрована професія, навчальний процес, спеціальність, прогностична професійна модель.

АНИСИМОВ Николай Викторович. ПОДХОДИ ПРИ ПОСТРОЕНИИ ИНТЕГРИРОВАННЫХ ПРОФЕССИЙ

В статье рассмотрены подходы и принципы построения интегрированных профессий. Теоретическая значимость этой работы заключается в том, что концептуально обоснованы новые подходы к процессу создания моделей профессиональной подготовки рабочих сложных электро- и радиотехнических профессий. Практическая значимость этой работы заключается в том, что разработаны и применены в учебном процессе ПТУЗ прогностические профессиональные модели (учебные планы) учебного процесса для разных профессий.

Ключевые слова: интегрированная профессия, учебный процесс, специальность, прогностическая профессиональная модель.

ANISIMOV Mykola Viktorovych. APPROACH AT CONSTRUCTION OF THE INTEGRATED TRADES

Vocational training today cannot be seen as a continuation of the old, traditional training system. Vocational training now requires quantitative and qualitative changes that would meet the requirements of production, which is now developing in accordance with the requirements of a market economy. So far, only attempts have been made to reform the education system in order to bring it closer to the needs of the industry, but no special results have been achieved.

In this regard, the problems of forecasting, long-term planning and education management are becoming increasingly important every year. Improving the theory and practice of scientific forecasting and the development of new modeling systems can improve the efficiency of managing all the links of the most complex mechanism of the state, one of which is education.

In 1995, a need arose for specialists of a new type for the operation of the housing stock of operating offices. That is, there was a problem of servicing the housing stock in the new economic conditions. And we had the idea to create a profession in which there would be several specializations. The result of further research was the development of a fundamentally new profession, which was in the classifier called «Concierge». Studying the operating conditions of residential buildings, we came to the conclusion that a profession was needed that combined the types of work that would help operate these houses and provide services to their residents.

Preliminary studies have shown that it is necessary to go through the creation of an integrated profession, that is, for the first time, an integrated profession was theoretically justified and built for the construction industry, which included three specialities.

The main specialities that were included in this profession: plasterer, painter, tiler (master of finishing works) of III-IV categories; electrician of III-IV categories; joiner of the III category.

The curriculum and programs in subjects for the new profession were developed on the instructions of the Scientific and Methodological Center for Vocational Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine. The new profession was called «Worker on the comprehensive maintenance and repair of buildings».

The entire documentation package was developed in 1995. The experimental verification of all didactic content was carried out on the basis of the Kirovograd Professional Lyceum from 1996 to 2001. As a result of a successful verification by the Ministry of Education and Science of Ukraine and the Ministry of Labor of Ukraine, the profession was included in the Classification of professions.

Keywords: the integrated trade, educational process, speciality, prognostic professional model.

БИДА Олена Анатоліївна, ОРОС Ільдико Імріївна, ГОНЧАРУК Віталій Володимирович. ФОРМУВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті розкрито основи формування екологічної культури в учнів початкової школи. Вчені все частіше говорять не просто про навчання молодого покоління, а про екологічну освіту як індивідуальний процес розвитку особистості. Культура є комплексом суб'єктивіацій і об'єктивіацій, які обов'язково мають засвоюватися в процесі кроскультурної освіти та використовуються в повсякденній орієнтації. Найважливіша функція культури – це те, що вона є способом, за допомогою якого суспільства вирішують проблеми.

Ключові слова: культура, екологічна культура, учні, початкова школа, основні елементи культури.

БИДА Елена Анатольевна, ОРОС Ильдико Имриевна, ГОНЧАРУК Виталий Владимирович. ФОРМИРОВАНИЕ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье раскрыты основы формирования экологической культуры у учащихся начальной школы. Ученые все чаще говорят не просто об обучении молодого поколения, а об экологическом образовании как индивидуальный процесс развития личности. Культура представляет собой комплекс субъективаций и объективаций, которые обязательно должны усваиваться в процессе кросс образования и используются в повседневной ориентации. Важнейшая функция культуры – это то, что она является способом, с помощью которого общества решают проблемы. Культура состоит из четырёх основных элементов: понятия (концепты), отношения, ценности, правила и нормы. Каждая из этих составляющих имеет чрезвычайно важную роль в создании культурного имиджа и экологического образования учащихся.

Ключевые слова: культура, экологическая культура, ученики, начальная школа, основные элементы культуры.

BIDA Olena Anatoliivna, OROS Ildiko Imrievna, GONCHARUK Vitaliy Volodymyrovych. FORMATION OF ENVIRONMENTAL CULTURE IN PRIMARY SCHOOL PUPILS

The basics of formation of ecological culture in elementary school students are revealed. Increasingly, scientists are talking not just about teaching the younger generation, but about environmental education as an individual process of personal development.

Culture is a complex of subjectivities and objectifications that must be learned in the process of cross-cultural education and are used in everyday orientation. The most important function of culture is that it is the way in which societies solve problems.

Culture has four basic elements: concepts (concepts), relationships, values, rules and norms. Each of these components plays an extremely important role in creating students' cultural image and environmental education.

The most important function of culture is that it is the way in which society solves problems. Given the current global trends, the formation of elementary school students of ecological culture is of particular importance in Ukraine.

State programs, state documents aimed at promoting healthy lifestyles of children and youth are outlined. One of the main tasks of education is to educate conscious attitudes towards one's own health and the health of others, to form hygienic skills and principles of healthy lifestyles, to preserve and strengthen them. health of the younger generation.

Scientists are talking not just about teaching the younger generation, but about environmental education as an individual process of personal development.

Culture has four main elements: concepts (concepts), relationships, values, rules and norms. Each of these components plays an extremely important role in creating students' cultural image and environmental education.

The most important function of culture is that it is the way in which society solves problems. Given the current global trends, the formation of elementary school students of ecological culture is of particular importance in Ukraine.

Keywords: culture, environmental culture, students, elementary school, basic elements of culture.

ВАЙНТРАУБ Марк Абрамович. ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ РОЗВИТКУ ОХОРОНИ ПРАЦІ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ

Стаття присвячена проблемі оцінювання ефективності розвитку в освітній університетській галузі. Обґрунтовано актуальність і необхідність розвивати систему підготовки фахівців у галузі охорони праці. Проаналізовано значущість охорони праці на виробництві та інших закладах, у соціальному житті. Обґрунтовано складові розвитку охорони праці в університетській освіті в Україні (створення знань, дослідницько-підприємницької діяльності, забезпечення

соціального розвитку, інтернаціоналізації освітнього простору, організації навчання, пропаганди охорони праці, вивчення генетичних, впливу гендерних та психолого-фізіологічних особливостей людини на працю) з відповідними показниками.

Ключові слова: розвиток, охорона праці, університет, оцінювання, вища освіта.

ВАЙНТРАУБ Марк Абрамович. ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ РАЗВИТИЯ ОХРАНЫ ТРУДА В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме оценки эффективности развития в образовательной университетской области. Обоснована актуальность и необходимость развивать систему подготовки специалистов в области охраны труда. Проанализированы значимость охраны труда на производстве и других учреждениях, в социальной жизни. Обоснованы составляющие с соответствующими показателями развития охраны труда в университетском образовании в Украине. Представленная модель, отражающая систему основных семи компонентов развития охраны труда в высшем образовании. К каждому компоненту обоснованы соответствующие составляющие параметры.

Ключевые слова: развитие, охрана труда, университет, оценки, высшее образование.

VAINTRAUB Mark Abramovich. EVALUATION OF THE EFFICIENCY OF THE DEVELOPMENT OF LABOR SAFETY IN THE UNIVERSITY EDUCATION SYSTEM

The article deals with the problem of evaluating the effectiveness of development in the educational university field. The urgency and the need to develop a system of training specialists in the field of occupational safety are substantiated.

The importance of occupational health and safety at work and other institutions in social life is analyzed. Components of development of labor protection in university education in Ukraine (creation of knowledge, research and entrepreneurship, provision of social development, internationalization of educational space, organization of training, promotion of health protection, study of genetic, influence of gender and psychological and physiological characteristics of a person at work) are substantiated indicators.

A model is presented that reflects the system of the main seven components of the development of labor protection in higher education. For each component, the respective constituent parameters are substantiated.

A model has been developed in the form of a formula for the effectiveness of the development of labor protection in university education; formulas of component coefficients: creation of knowledge, research and entrepreneurship, social development, internationalization of educational space, organization of training, promotion of occupational safety, study of genetic, influence of gender and psychological and physiological characteristics of a person at work, which will include relevant indicators. The study of relevant formulas gives the opportunity to make a dynamic management decision to change or stabilize the situation.

The result of this model helps to trace and establish current trends in the development of occupational safety, to make a forecast of the effectiveness of this development under the circumstances in the future.

The material will be of interest to teachers of higher education in the field of occupational safety and health. The study does not exhaust all aspects of the problem of assessing the development of occupational health and its future professionals. The prospect of further research requires the development of a model that foresees new principles, approaches, forms and methods of professional competence formation in future occupational health professionals.

Keywords: development, labor protection, university, evaluation, higher education.

ГАЛЕТА Ярослав Володимирович. ДІАЛОГІЗАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТА ЯК УМОВА РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

В статті представлено результати експериментальної роботи, щодо обґрунтування та реалізації можливостей діалогізації педагогічної взаємодії в контексті розвитку соціальної зрілості майбутнього вчителя.

Продуктивною в розвитку соціальної зрілості студентів виявлено технологію майстерень. Основні ідеї цієї технології відповідають суті принципів діалогізації й персоналізації освіти: усі здатні; знання однієї особи мають бути збагачені знаннями інших, потрібний постійний діалог з автором, педагогом, друзями, собою; навчання проходить в атмосфері відкритості й повної рівності осіб, де кожен має право на помилку.

Ключові слова: соціальна зрілість, майбутній вчитель, діалог, педагогічна взаємодія, експеримент.

ГАЛЕТА Ярослав Владимирович. ДИАЛОГИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТА КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ЗРЕЛОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В статье представлены результаты экспериментальной работы, относительно обоснования и реализации возможностей диалогизации педагогического взаимодействия в контексте развития социальной зрелости будущего учителя.

Продуктивной в развитии социальной зрелости студентов выявлено технологию мастерских. Основные идеи этой технологии соответствуют сути принципов диалогизации и персонализации образования: все способны; знание одного лица должны быть обогащены знаниями других, нужен постоянный диалог с автором, педагогом, друзьями, собой; обучение проходит в атмосфере открытости и полного равенства лиц, где каждый имеет право на ошибку.

Ключевые слова: социальная зрелость, будущий учитель, диалог, педагогическое взаимодействие, эксперимент.

HALETA Yaroslav Volodymyrovych. DIALOGIZATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION BETWEEN TEACHER AND STUDENT AS A CONDITION OF FUTURE TEACHER SOCIAL MATURITY DEVELOPMENT

The article under consideration presents the results of experimental work in relation to substantiation and realization pedagogical interaction dialogizing possibilities in the context of future teacher social maturity development.

In the context of dialogically in its essence humanistic communication, students experience the use of contractive forms of interaction, responsibility for the effectiveness of such a form of activity.

Taking into account various factors, dialogue in the classroom can be constructed as a dialogue-imitation oriented to the question-and-answer form, where the role of the moderator is assigned to the teacher; dialogue-discussion involves communication of conditionally equal subjects in the educational process; dialogue-cognition which covers complex and cognitive relationships of the subject with the world, with people around him, with himself.

In the process of research, we have identified the conditions for the dialogue realization. One of them was the reflexive management of its conduct, when the teacher does not merely sets the goals of mastering students in an educational standard, but strives for these goals to be internally accepted.

The technology of dialogue creation has included the following stages: distinguishing the value component (facts, ideas, life problems) in the professional problem ; transformation of deductive-descriptive statements into question-relevant, problematic ones; building a logical system of questions; reasoning out assessment questions to develop students' value for a professional problem.

Research-experimental work on the students' professional training on the basis of dialogue interaction was carried out in higher education institution system of disciplines' all cycles, including pedagogical practice.

Workshop technology has been found to be productive in the development of students' social maturity. The basic ideas of this technology correspond to the essence of education dialogizing and personalization principles :knowledge of one person should be enriched with knowledge of others; constant dialogue with the author, teacher, friends, oneself is required; learning takes place in an atmosphere of openness and complete equality of persons, where everyone has the right to make mistakes, where ignorance and failure are tolerated.

Keywords: social maturity, future teacher, dialogue, pedagogical interaction, experiment.

ЗАБЛОЦЬКА Ольга Сергіївна, Ніколаєва Ірина Миколаївна. КОМПЕТЕНТНОСТІ Й РЕЗУЛЬТАТИ НАВЧАННЯ БАКАЛАВРІВ ТЕХНОЛОГІЇ МЕДИЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ЛІКУВАННЯ: ХІМІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті наведено результати аналізу нового стандарту вищої освіти бакалаврів технології медичної діагностики та лікування. Визначено хімічну складову загальних і спеціальних компетентностей та програмних результатів навчання означеної категорії фахівців. Сформульовано зміст хімічних компетентностей студентів і результатів навчання хімічних дисциплін у визначеному напрямі. Встановлено ієрархію компетентностей. Розроблено матрицю співвідношень між результатами навчання хімічних дисциплін та хімічними компетентностями бакалаврів означеної спеціальності.

Ключові слова: бакалаври технології медичної діагностики та лікування, стандарт вищої освіти, освітня програма, компетентності, результати навчання хімічних дисциплін.

ЗАБЛОЦКАЯ Ольга Сергеевна, Николаева Ирина Николаевна. КОМПЕТЕНТНОСТИ И РЕЗУЛЬТАТЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ ТЕХНОЛОГИИ МЕДИЦИНСКОЙ ДИАГНОСТИКИ И ЛЕЧЕНИЯ: ХИМИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлены результаты анализа нового стандарта высшего образования бакалавров технологии медицинской диагностики и лечения. Определена химическая составляющая общих и специальных компетентностей и программных результатов обучения обозначенной категории специалистов. Сформулировано содержание химических компетентностей студентов и результатов обучения химических дисциплин в обозначенном направлении. Установлена иерархия компетентностей. Разработана матрица соотношений между результатами обучения химических дисциплин и химическими компетентностями бакалавров обозначенной специальности.

Ключевые слова: бакалавры технологии медицинской диагностики и лечения, стандарт высшего образования, образовательная программа, компетентности, результаты обучения химических дисциплин.

ZBLOTSKA OLGA SERGHIIVNA, Nikolayeva Iryna Mykolaivna. COMPETENCES AND LEARNING OUTCOMES IN TEACHING BACHELORS OF MEDICAL DIAGNOSTICS AND TREATMENT TECHNOLOGY: CHEMICAL ASPECT

The adoption of the new standard of higher education by the specialty 224 «Medical diagnostics and treatment technologies», specialization «Laboratory diagnostics» at the first (bachelor) level of higher education presupposes the possibility of elaborating on its basis new educational curricula and academic programs in specific subject areas including chemistry ones.

As the result of the analysis of the content of new standard of higher education, the chemistry component was defined, as well as the learning outcomes of teaching the target category of specialists, the content of students' chemistry competences and their learning outcomes as the result of teaching them chemistry subjects have been formulated.

The competences mentioned have been specified in our research in the frameworks of chemistry competences as: the ability to apply the habits of critical thinking to state the interdependence between the content, structure and qualities of chemical compounds and their medical and biological significance, between causes and consequences of physical and chemical processes typical for human liquids; to apply analytical methods of research, chemical equipment, vessels and reagents; to analyse qualitative and quantitative content of chemical compounds using appropriate methodologies; to perform safe activities in a chemistry laboratory; to perform an independent analysis of modern profession-related scientific information in chemistry, to perform researches concerning the chemical content of biological liquids of a human, of environmental objects and food products, to present the results of this work in different forms (as an abstract, report, publication in scientific sources).

The results of teaching chemistry subjects include the following: a student understands the essence of professionally-oriented chemistry concepts, methods of conducting chemical researches, ways of applying laboratory equipment, safety rules in a chemical laboratory; conducts mathematical calculations, connected to solutions preparation; prepares solutions; equips a working place with laboratory equipment, reagents, personal safety means according to the methodology of conducting chemical research; finds relations between the composition, structure, qualities of chemical substances and their medical and biological interpretation; implements analytical methods of research, chemical equipment, supplies and reagents; plots curves of relationship between indices that are researched in chemical experiment, is capable of working with them; conducts mathematical calculations of numerical content of substances and their mixtures; sticks to the safety rules while working in the chemical laboratory; conducts exploratory researches of the chemical content of substances and their mixtures; processes, systematizes and presents information obtained using contemporary computer and information technologies.

The hierarchy of competences has been designed. The matrix of relations between the learning outcomes of teaching chemistry subjects and the chemistry related competences of the target category of bachelors has been created.

The results obtained will be useful for the development of new educational professional programs and curricula in the field of the research. It is planned to substantiate the methodological approaches towards the formation and evaluation of the results of teaching students chemistry courses.

Keywords: medical diagnostics and treatment technology bachelors, standard of higher education, educational curriculum, competences, learning outcomes of teaching chemistry subjects.

КОЛЫНА Тетяна Василівна. МІЖКУЛЬТУРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ В УМОВАХ ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті показано, що інтернаціоналізація вищої освіти і академічна мобільність ґрунтуються на процесах міжкультурної комунікації. Розвиток цих процесів в Україні має сприяти формуванню професійної компетентності студентів, підготовці молоді до життя, навчання і праці у багатомовному і мультикультурному світі. Міжкультурна компетентність передбачає знання щодо особливостей іншої культури та її цінностей, специфіки процесу міжкультурної

комунікації з представниками інших культур, уміння налагоджувати міжкультурну взаємодію на засадах толерантності до відмінностей комунікативної поведінки її учасників.

Ключові слова: інтернаціоналізації вищої освіти, академічна мобільність, якість вищої освіти, міжкультурна компетентність.

КОЛБИНА Тат'яна Васильевна. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ В УСЛОВИЯХ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье показано, что интернационализация высшего образования и академическая мобильность основывается на процессах межкультурной коммуникации. Развитие этих процессов будет содействовать формированию профессиональной компетентности студентов, подготовке молодежи к жизни, учебе и работе в многоязычном и мультикультурном мире. Межкультурная компетентность включает знания особенностей другой культуры и её ценностей, специфики процесса межкультурной коммуникации с представителями других культур, умения налаживать межкультурное взаимодействие на основе толерантности к особенностям коммуникативного поведения её участников.

Ключевые слова: интернационализация высшего образования, академическая мобильность, качество высшего образования, межкультурная компетентность.

KOLBINA Tetiana Vasylivna. INTERCULTURAL COMPETENCE IN TERMS OF HIGHER EDUCATION INTERNATIONALISATION

The article analyses higher education internationalisation processes in Ukraine, that is aimed at ensuring its quality through the implementation of international standards of education, academic mobility of students and teachers, international scientific events and projects, joint research with scientists from foreign universities.

The development of higher education internationalisation and academic mobility in Ukraine, based on the processes of intercultural communication, should contribute to the formation of professional competence of students, preparation of young people for life, learning and work in multilingual and multicultural world.

Intercultural competence involves knowledge of the characteristics of another culture and its values, the specifics of the process of intercultural communication with representatives of other cultures, the ability to establish intercultural interaction on the basis of tolerance for differences in the communicative behaviour of its participants.

For effective international cooperation it is necessary to acquire the ability to promptly and flexibly choose foreign language tools according to the rules of intercultural communication. A high level of knowledge in foreign language, especially English as a language of international communication, in the context of higher education internationalisation ensures the acquisition of quality education and further self-realization of students and teaching staff.

Academic mobility is an integral feature of modern higher education. The intensity of international communication is evidenced by the active mobility of students and teachers, the increase in academic exchanges between higher education institutions, joint scientific events and projects, research and publications of academia in the world.

The task of developing the internationalization of higher education and academic mobility in Ukraine is particularly relevant in connection with the implementation of the provisions and principles of the Bologna process aimed at ensuring the quality of higher education, the formation of intercultural and professional competence of students.

In the context of internationalization of higher education, future participants of academic mobility should acquire intercultural competence, which implies knowledge about the characteristics of another culture and its values, the specifics of the process of intercultural communication with representatives of other cultures, the ability to establish intercultural interaction on the basis of tolerance of participants to differences.

Keywords: higher education internationalisation, academic mobility, higher education quality, intercultural competence.

КУЧАЙ Тетяна Петрівна, СУЛИМ Ольга Іванівна, ДЗЯМКО Вікторія Йосипівна. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У статті розглядаються теоретичні засади морального виховання у Великій Британії. Наголошено, на традиціях виховання моральних якостей в сучасній британській сім'ї. Провідним фактором виховання є моральний клімат сім'ї. Велика Британія відома як країна з міцними традиціями сімейного життя, де турбота про молоде покоління та виховання в нього моральних якостей посідає пріоритетне місце. Британські педагоги вважають, що опора на духовні цінності

їй ідеали, закладені в релігійних постулатах, сприяє моральному вихованню молодої людини, для якої загальноприйняті норми і принципи набувають особистої значущості.

Ключові слова: моральне виховання, Велика Британія, британська сім'я, традиції, культура.

КУЧАЙ Тат'яна Петровна, СУЛЫМ Ольга Івановна, ДЗЯМКО Вікторія Йосифовна.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ

В статье рассматриваются теоретические основы нравственного воспитания в Великобритании. Отмечено, на традициях воспитания нравственных качеств в современной британской семье. Ведущим фактором воспитания является моральный климат семьи. Великобритания известна как страна с крепкими традициями семейной жизни, где забота о молодом поколении и воспитания у него нравственных качеств занимает приоритетное место. Британские педагоги считают, что опора на духовные ценности и идеалы, заложенные в религиозных постулатах, способствует нравственному воспитанию молодого человека, для которого общепринятые нормы и принципы приобретают личной значимости.

Ключевые слова: нравственное воспитание, Великобритания, британская семья, традиции, культура.

KUCHAI Tetiana Petrivna, SULYM Olga Ivanivna, DZIAMKO Victoria Iosipivna.

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF MORAL EDUCATION IN THE GREAT BRITAIN

The article discusses the theoretical foundations of moral education in the Great Britain. Emphasis is placed on the traditions of the upbringing of moral qualities in the modern British family. A leading factor in nurturing is the moral climate of the family. The Great Britain is known as a country with strong traditions of family life, where caring for the younger generation and nurturing its moral qualities is a priority. British educators believe that the reliance on spiritual values and ideals embodied in religious tenets promotes the moral upbringing of a young person for whom generally accepted norms and principles are of personal importance.

In the context of the global crisis of modern civilization in the Great Britain intensive search for other ways of education of the human personality is being conducted, the problems and prospects of family and school rapprochement within the modernization of the moral education and training system are clearly outlined.

The task of Great Britain educators is to humanize the learning process. British society is extremely concerned about the widespread increase in spirituality, cruelty, and violence. It is the result of the influence of many factors of social, cultural, psychological order.

Traditional basic moral concepts of good and evil English students learn in the family. Significant contributions to moral education are made by churches of different denominations, which largely form the basic moral qualities produced by mankind. The transformation of the family and the weakening of its educational functions, the decline of church authority among young people, as well as the significant problems of school education, authoritarian pedagogical traditions, encourage English educators to find more effective ways of moral education of students. British society is concerned about the many problems associated with family, which has traditionally been considered a starting point in the formation of moral ideas in children. The British are aware that in order to solve the problems of the family it is necessary to integrate all state and social forces, since the family must give the child the basic foundations of family life, and ensure its preparation for it.

In the Great Britain, all participants in the educational process, especially parents, teachers, the community, have recognized the need for close mutual cooperation. This attitude to the problem leads to the conclusion that in the Great Britain moral education is a matter of national importance. Responsibility for the implementation of the process of moral education of children is shared between school and family.

Keywords: moral education, Great Britain, British family, traditions, culture.

ОКОЛЬНИЧА Тетяна Володимирівна. СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКА ПЕДАГОГІКА ПРО СТАВЛЕННЯ ДО МАЛОЇ ДИТИНИ (В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ ХІХ – ПЕРШОЇ ЧВЕРТІ ХХ СТ.)

У статті на основі аналізу етнографічних джерел ХІХ – першої чверті ХХ ст. характеризовані особливості ставлення до малої дитини у східнослов'янській народній педагогіці. У статті наголошується, що з першого дня народження на виховання та соціалізацію дитини впливала традиційна сільська сім'я. Спосіб життя родини й особливості спілкування з малям були визначальними щодо формування в дитини перших навичок, від яких значною мірою залежала її майбутня поведінка. Дітей у сім'ї з наймолодшого віку долучали до традицій. Розглядається ставлення східнослов'янських народів до дітей з психічними та фізичними вадами.

Ключові слова: народна педагогіка, східнослов'янська педагогіка XIX – першої чверті XX ст., східнослов'янська етнографія XIX – першої чверті XX ст., східні слов'яни, традиційне суспільство, народна філософія, соціалізація, виховання.

ОКОЛЬНИЧА Тат'яна Владимировна. ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКАЯ ПЕДАГОГИКА ОБ ОТНОШЕНИИ К МАЛЕНЬКОМУ РЕБЕНКУ (В ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ ИСТОЧНИКАХ XIX – ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XX В.)

В статтє на основани анализ этнографических источников XIX – первой четверти XX в. охарактеризованы особенности отношения к маленькому ребенку в восточнославянской народной педагогике. В статтє делается ударение на тот факт, что с первого дня рождения на воспитание и социализацию ребенка влияла традиционная сельская семья. Способ жизни семьи, особенности общения с младенцем были главными в процессе формирования в ребенка первых умений, от которых, в значительной мере, зависело его будущее поведение. Детей в семье с самого младшего возраста приучали к традициям. Рассматривается отношение восточнославянских народов к детям с психическими и физическими отклонениями.

Ключевые слова: народная педагогика, восточнославянская педагогика XIX – первой четверти XX в., восточнославянская этнография XIX – первой четверти XX в., восточные славяне, традиционное общество, народная философия, социализация, воспитание.

OKOLNYCHA Tetiana Vladimirovna. EASTERN SLAVIC PEDAGOGY ON ATTITUDE TO THE CHILD (IN THE ETHNOGRAPHICAL SOURCES OF THE 19th – FIRST QUARTER OF THE 20th CENTURY)

The article is based on the analysis of ethnographic sources of the 19th - the first quarter of the 20th century. Features of the attitude towards the child in the Eastern Slavic folk pedagogy, the study and writing of which begins with the development of ethnography, have been characterized. In the nineteenth century. The interest of European scholars in the history and origin of the Slavic peoples is deepening, in ethnographic science there appears their division into the Eastern, the Western and the Southern. The Eastern Slavic group is represented by Ukrainians, Belarusians, Russians.

In the publication the folk pedagogy of the 19th – the first quarter of the 20th century is considered as a separate branch of knowledge with a clearly defined purpose of education and means for its achievement, and at the same time – a part of the vital activity of human society. Folk pedagogy emphasized the importance of mother and father, the whole family in the upbringing of the child, different age periods in the development of the child, the upbringing was carried out according to these age periods, the socialization of the individual occurred according to a system of values related to folk traditions in family and social relations.

In the article it has been pointed out that from the first birthday the upbringing and socialization of the child were influenced by the traditional rural family, which existed until the 1920s. The family way of life of and the peculiarities of communicating with the children were decisive for the formation of the child's first skills, from which largely depended its future behavior.

The author considers the Eastern Slavic family as an institution in which the first and most valuable experience was formed – the children acquired important working skills, learned basic norms and rules of behavior. The peasant family in the traditional East Slavic society of the nineteenth and first quarters of the twentieth century was a social institute with a well-organized mechanism of inter-family relations, with clearly fixed responsibilities of each of its members according to the gender and age distribution of work. The children from the youngest age were involved into the traditions. The whole way of life of the Eastern Slavic peasants of the 19th - the first quarter of the 20th century promoted the upbringing of the child by work and in labor, fostered respect for the elders and caring attitude towards the younger ones.

The author examines the attitude of Eastern Slavic peoples towards children with mental and physical disabilities. The history of the Eastern Slavic peoples testifies that the traditions of humane, compassionate attitude towards unfortunate children began to be established in folk pedagogy even during the period of tribal relations.

The attention is drawn to the process of establishing orphanage and upbringing of orphans, which existed in two main forms: individual and collective.

The author concludes that according to the folk philosophy of the Eastern Slavic peoples of the 19th - the first quarter of the 20th century. The main function of the family is the birth and upbringing of children as the continuators of the family, who were to nurture, multiply and transmit the family culture of customs and traditions to the next generations.

Keywords: folk pedagogy, the Eastern Slavic pedagogy of the 19th – first quarter of the 20th century, the Eastern Slavic ethnography of the 19th – the first quarter of the 20th century, the Eastern Slavs, traditional society, folk philosophy, socialization, upbringing.

ПАНЧЕНКО Володимир Анатолійович. СИСТЕМА УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ ТА КАДРОВА БЕЗПЕКА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглядаються проблеми якості освіти. Встановлено, що забезпечення якості вищої освіти є багатоплановим й охоплює: наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо). Метою статті є вдосконалення теоретико-методичних положень управління кадровою безпекою в системі менеджменту персоналу вищого навчального закладу.

Ключові слова: менеджмент, кадрова безпека, управління кадровою безпекою, якість освіти, система менеджменту якості.

ПАНЧЕНКО Владимир Анатольевич. СИСТЕМА МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И КАДРОВАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

В статье рассматриваются проблемы качества образования. Установлено, что обеспечение качества высшего образования является многоплановым и включает: наличие необходимых ресурсов (кадровых, финансовых, материальных, информационных, научных, учебно-методических и т. п.). Целью статьи является совершенствование теоретико-методических положений управления кадровой безопасностью в системе менеджмента персонала высшего учебного заведения.

Ключевые слова: менеджмент, кадровая безопасность, управление кадровой безопасностью, качество образования, система менеджмента качества.

PANCHENKO Vladimir Anatolievich. EDUCATION QUALITY MANAGEMENT SYSTEM AND HUMAN SECURITY IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

The article refers to the problems of education quality. The higher education quality assurance is considered to be versatile and it includes the following aspects: necessary resources (human, financial, material, information, scientific, methodological, etc.)

The purpose of the article is to improve the theoretical and methodological provisions of personnel security management in the personnel management system of the institution of higher education.

The essence of the concept of «quality of educational process» is specified and its structure is defined.

In the article the range of problems of development and introduction of the management system is considered by quality in accordance with the international standard of series of ISO 9001 at higher school.

The basic stages of creation quality management systems of higher school are offered. The basic problems, stirring to introduction of such systems are defined.

The article deals with the issues of personnel security the institute of higher education as the basis of economic security. This article looks at the security personnel as a basis of economic safety of the enterprise. Systematized approaches, definition of the notion of «human security».

The purpose and objectives of personnel security were determined.

The causes of personnel security threats as a component of economic security are covered. Recommendations to minimize adverse staff impact on the personnel security level of the organization are generalized.

Personnel security is sent to prevention and removal of threats and risks that is related to activity of personnel. That is why, personnel security occupies a priority place in the enterprise in ensuring security in general (in relation to other components).

The practical significance of the article is that the theoretical positions of the study have been brought to the level of specific methods and recommendations.

Keywords: management, personnel security, personnel security management, quality of education, quality management system.

РИБІНСЬКА Юлія Анатоліївна, СТЕБАЄВА Оксана Володимирівна, ПЕЧЕНІЗЬКА Світлана Сергіївна. МУЛЬТИКУЛЬТУРНІ АСПЕКТИ ВИКЛАДАННЯ ІТАЛІЙСЬКОЇ МОВИ ТА КУЛЬТУРИ

У статті висвітлено основні методичні прийоми викладання італійської мови, ефективність опорних знань та різноманітність завдань. Дослідження продемонструвало, що студенти не інтуїтивно «підбирають», як виконати різні мовленнєві завдання прагматично відповідним чином. Стаття розповідає про проект. Учні навчилися прагматично відповідних способів виконання різних мовленнєвих дій (наприклад, розширення запитань та подання запитів). Результати представлені з точки зору успішності студентів, самоефективності та задоволеності викладачів.

Ключові слова: мультикультурні аспекти, навчання другої іноземної мови, навчання італійської мови, оцінка ефективності, італійська культура, довідкові знання, різноманітність завдань і прийомів, самоефективність.

РЫБИНСКАЯ Юлия Анатольевна, СТЕБАЕВА Оксана Владимировна, ПЕЧЕНЕЖСКАЯ Светлана Сергеевна. МУЛЬТИКУЛЬТУРНЫЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ ИТАЛЬЯНСКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

В статье отражены основные методические приемы преподавания итальянского языка, эффективность опорных знаний и разнообразие задач. Исследование показало, что студенты не интуитивно «подбирают», как выполнить различные речевые задания прагматично соответствующим образом. В статье рассказывается о проекте. Ученики научились прагматично соответствующим способом выполнения различных речевых действий (например, расширение приглашений и представления запросов). Результаты представлены с точки зрения успеваемости студентов, самоэффективности и удовлетворенности преподавателей.

Ключевые слова: мультикультурные аспекты, обучение второму иностранному языку, обучение итальянского языка, оценка эффективности, итальянская культура, справочные знания, разнообразие задач и приемов, самоэффективность.

RYBINSKA Yuliia Anatoliivna, STEBAEVA Oksana Volodymyrivna, PECHENIZKA Svitlana Serhiivna. THE MULTICULTURAL ASPECTS OF TEACHING ITALIAN LANGUAGE AND CULTURE

The article highlights the main methodological techniques for teaching Italian Language, the efficacy of the background knowledge and variety of tasks. The research has demonstrated that students do not intuitively «pick up» on how to accomplish various speech tasks in a pragmatically appropriate way. This paper reports on a project. Students learned pragmatically appropriate ways of carrying out various speech acts (e.g., extending invitations and making requests). Outcomes are presented in terms of student success, student self-efficacy, and instructor satisfaction. The paper concludes by examining the feasibility and effectiveness of teaching multicultural aspects of Italian language and culture, and by providing practical steps for instructors wishing to incorporate more instruction into their curriculum.

The teaching of cultural aspects is relevant, essential, and possible even at the beginning levels of language instruction. The importance of developing pragmatic competence as part of our students' communicative competence should not be overlooked. This paper has provided one example of an attempt to incorporate a more intentional focus on pragmatic instruction and assessment in a first-year Italian language course curriculum. The outcomes were presented in terms of increased instructor self-efficacy as well as, generally positive student reactions. Finally, some indications were suggested for instructors wishing to develop their own students' pragmatic competence in the future.

The materials development landscape is marked now by its range and diversity. The reasons are many, but two key factors most certainly arise: (a) the increasing number of generic technologies available which can be used to facilitate and encourage interaction between the teacher and students and among students themselves across the in-class/out-of-class divide and (b) students' and teachers' increased proficiency in the use of the technologies. These two factors have meant that we now have the means and the skills to enhance and perhaps intensify the in-class/out-of-class relationship.

However, in spite of all this, we are still seeking the optimal in-class/out-of-class mix. This still is, and perhaps always will be, a work in progress because, as Jim Pusack and his colleagues pointed out many years ago (Hope, Taylor & Pusack, 1984), ultimately it all depends upon the teacher. Without the pivotal role played by the language teacher in developing CALL materials and orchestrating their implementation, the potential of an engaging, powerful language-learning environment breaks down. The demands on the teacher are becoming even more intensive compared with the early days of CALL, partly because the expectations of the student body are now much more sophisticated and demanding.

Keywords: multicultural aspects, second foreign Language Acquisition, teaching Italian language, Performance Assessment, Italian culture, background knowledge, variety of tasks and techniques, self-efficacy.

РЯБОВОЛ Лілія Тарасівна. ІНСТИТУТ ОМБУДСМЕНА ЯК СКЛАДНИК СИСТЕМИ ЗАХИСТУ ПРАВ ДІТЕЙ В УКРАЇНІ

Встановлено, що інститут омбудсмена є складником системи захисту прав дітей в Україні. Зроблено висновок, що діючі омбудсмени (Уповноважений Верховної Ради України з прав людини, Уповноважений Президента України з прав дитини, Уповноважений Президента України з прав людей з інвалідністю, освітній омбудсмен) у межах їх компетенцій, поряд з іншими органами, установами та організаціями державного і громадського характеру, організовують діяльність, спрямовану на забезпечення умов, необхідних і достатніх для реалізації дітьми їхніх прав, на охорону і захист прав дітей.

Ключові слова: права дітей, омбудсмен, захист прав дітей, право на освіту, освітній омбудсмен.

РЯБОВОЛ Лилия Тарасовна. ИНСТИТУТ ОМБУДСМЕНА КАК КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ ЗАЩИТЫ ПРАВ ДЕТЕЙ В УКРАИНЕ

Установлено, что институт омбудсмена является компонентом системы защиты прав детей в Украине. Сделан вывод, что действующие омбудсмены (Уполномоченный Верховного Совета Украины по правам человека, Уполномоченный Президента Украины по правам детей, Уполномоченный Президента Украины по правам людей с инвалидностью, омбудсмен по вопросам образования) в рамках своей компетентности, вместе с другими органами, учреждениями и организациями государственного и общественного характера проводят деятельность, направленную на обеспечение условий, необходимых и достаточных для реализации детьми их прав, на охрану и защиту прав детей.

Ключевые слова: права детей, омбудсмен, защита прав детей, право на образование, омбудсмен по вопросам образования.

RYABOVOL Liliya Tarasivna. INSTITUTE OF THE OMBUDSMAN AS A COMPONENT OF THE CHILD PROTECTION SYSTEM IN UKRAINE

The urgency of the topic is due to the fact that children – a special age category, that needs specific protection. Ombudsmen have a special place in the system of protection of children's rights, whose purpose is to assist in the realization of their rights by children, to secure and protect the rights of children. The purpose of the article is to determine the place and role of the Ombudsman Institute in the system of protection of children's rights.

It is established that the Commissioner for Verkhovna Rada of Ukraine on Human Rights, exercising parliamentary control over the observance of constitutional rights and freedoms, can visit places where under the decision of a court or administration are forcibly detained by minors, as well as interrogate them regarding their treatment, the conditions of their detention, and to apply to the court for the protection of the rights and freedoms of persons who, because they are not of legal age, are unable to defend their rights independently. It has been found that scientists have a critical appraisal of the human rights potential of the Presidential Ombudsman, since this official is not endowed with real powers and is not independent in his activities. It is revealed that the Presidential Commissioner for the Rights of Persons with Disabilities has the right to visit the institutions of the system of rehabilitation of children with disabilities, educational institutions, health care institutions and other institutions and to take measures to eliminate violations of children's rights in these institutions. The protection of the right to education (the right to quality and accessible education, the right to receive lifelong education, the right to free education) is one of the powers of the educational ombudsman.

It is concluded that the current Ombudsmen (Commissioner of the Verkhovna Rada of Ukraine for Human Rights, Commissioner of the President of Ukraine for the Rights of the Child, Commissioner of the President of Ukraine for the Rights of Persons with Disabilities, Educational Ombudsman) within their competence, among other institutions and organizations of the state nature, organize activities aimed at ensuring the conditions necessary and sufficient for the realization of their rights by children, the protection of children's rights.

Keywords: child rights, ombudsman, protection of children's rights, the right to education, educational ombudsman.

ФІЛОНЕНКО Оксана Володимирівна, ПРИБОРА Роман Іванович, ПЕРЦОВ Олександр Володимирович. ІСТОРІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ КІРОВОГРАДСЬКОЇ ХХ СТОЛІТТЯ У ПРАЦЯХ КРАЄЗНАВЦІВ

У статті розглянуто розвиток вищої освіти на Кіровоградщині у ХХ столітті. З'ясовано, що наприкінці ХХ століття з'являються узагальнювальні праці, у яких цілеспрямовано і системно аналізується історія вищої освіти Кіровоградщини, дається об'єктивна оцінка сучасному стану професійної освіти та виявляються тенденції її вдосконалення, позитивно оцінюється розвиток вищої освіти в регіоні. Встановлено, що основне досягнення сучасних учених полягає у тому, що за рахунок залучення нових документів і матеріалів їм вдалося провести комплексні дослідження у межах досліджуваних напрямків. Водночас у роботах відсутній об'єктивний аналіз негативних тенденцій у розвитку вищої професійної освіти. Ця проблема й визначає перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: Кіровоградщина, вища освіта, вища педагогічна освіта, вища технічна освіта, краєзнавці, історіографія.

ФІЛОНЕНКО Оксана Владимировна, ПРИБОРА Роман Иванович, ПЕРЦОВ Александр Владимирович. ИСТОРИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КИРОВОГРАДСКОЙ ХХ ВЕКА В РАБОТАХ КРАЕВЕДОВ

В статті розглянуто розвиток вищої освіти на Кіровоградщині в ХХ столітті. Встановлено, що в кінці ХХ століття з'являються обобщаючі праці, в яких цілеспрямовано і системно аналізується історія вищої освіти Кіровоградщини, дається об'єктивна оцінка сучасному стану професійної освіти і намагаються тенденції її удосконалення, позитивно оцінюється розвиток вищої освіти в регіоні. Визначено, що основним досягненням сучасних учених є те, що за рахунок залучення нових документів і матеріалів їм вдалося провести комплексні дослідження в межах досліджуваних напрямків. В той же час в роботах відсутній об'єктивний аналіз негативних тенденцій в розвитку вищої професійної освіти. Ця проблема і визначає перспективи подальших досліджень.

Ключові слова: Кіровоградщина, вища освіта, вища педагогічна освіта, вища технічна освіта, краєзнавство, історіографія.

FILONENKO Oksana Volodymyrivna, PRYBORA Roman Ivanovych, PERTSOV Alexander Volodymyrovych. HISTORY OF HIGHER EDUCATION IN KIROVOHRAD REGION IN THE 20th CENTURY IN STUDIES OF LOCAL LORE

The genesis and evolution of higher education in Kirovohrad region (Ukraine) in the 20th century have been subject of interest of a number of local lore researchers. The abolishing of the strict ideological limitations in the beginning of 1990s and the provision of free access to local archives and other formerly forbidden sources of information greatly helped to reconsider historical events and phenomena in the field. The period from 1991 – to our time can be called the most productive in terms of the number of works on the history of higher education in the region, which leads to the conclusion that modern Ukrainian researchers have made a significant contribution to the study of higher education in Kirovograd region. Based on the deep analysis of the archival local lore, regulatory documents and historical statistical data Ukrainian educators and scientists traced the development of local professional education system, in particular teacher training, technical, commercial, in terms of content, forms, methods and techniques applied, educational process organization and teaching staff at different historical stages. The article provides a brief historiographic outline of the most significant works. It is found that in the late twentieth century generalizations appear, which purposefully and systematically analyzes the history of higher education in the Kirovograd region, gives an objective assessment of the current state of vocational education and identifies trends in its improvement, positively evaluates the development of higher education in the region. The main achievement of modern scientists is that due to the attraction of new documents and materials, they have been able to carry out comprehensive research within the studied areas. However, most of them undoubtedly have a high relevance in view of the modern development of higher education. At the same time, the papers lack an objective analysis of the negative trends in the development of higher vocational education. This problem also determines the prospects for further research.

Keywords: Kirovohrad region, higher education, higher teacher training education, higher technical education, local lore researchers, historiography.

ЧЕРКАСОВ Володимир Федорович. МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ХУДОЖНЬОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОВНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті представлено модель формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва, яка містить чотири змістових блоки: ціннісно-мотиваційний, теоретико-когнітивний, практично-діяльний і діагностично-результативний. Визначено та обмотивовано мету, завдання, підходи і принципи, форми, методи і засоби навчання, а також критерії, показники та рівні формування основ художньої майстерності майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: модель, формування основ художньої майстерності, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, педагогічні умови.

ЧЕРКАСОВ Владимир Федорович. МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ХУДОЖЕСТВЕННОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлена модель формирования основ художественного мастерства будущих учителей изобразительного искусства, которая содержит четыре содержательных блока: ценностно-мотивационный, теоретико-когнитивный, практически-деятельностный и диагностико-результативный. Определены и обмотивированы цели, задачи, подходы и принципы, формы, методы и средства обучения, а также критерии, показатели и уровни формирования основ художественного мастерства будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: модель, формирование основ художественного мастерства, будущие учителя изобразительного искусства, педагогические условия.

CHERKASOV Volodymyr Fedorovich. MODEL OF FORMATION OF FUNDAMENTAL SKILLS OF FUTURE EDUCATION TEACHERS IN THE PROFESSIONAL TRAINING PROCESS

The article presents the model of forming the basics of artistic skill of future teachers of fine arts, which contains four content blocks: value-motivational, theoretical-cognitive, practical-activity and diagnostic-effective. The purpose, tasks, approaches and principles, forms, methods and means of training, as well as criteria, indicators and levels of formation of the basics of artistic skill are defined and discussed.

Creating a model of forming the basics of artistic mastery of future teachers of fine arts in the process of professional training, we generalized and systematically worked material, harmonized it with the logic of the educational process and substantiated the feasibility of forming the basics of artistic mastery of the following teachers of fine arts, the following: cognitive, practical-activity and diagnostically-effective. We also distinguished four groups of criteria for the formation of the basics of artistic skill of future teachers of fine arts in the process of professional training, namely: professionally functional, professionally special, psychologically personal and effective. Each of the four criteria of the model of forming the foundations of artistic skill of future teachers of fine arts determined the necessary qualities, knowledge and skills (indicators) that make up the structure of his artistic skill. In addition, we consider the formation of the foundations of artistic skill of future teachers of fine arts as an integrative personality trait that has three levels of development: low, medium and high. Therefore, it is natural to analyze the content content of all components of this model.

To diagnose the formation of the basics of artistic skill we have proposed the following criteria: motivational-value, cognitive, practical, reflexive. The development and diagnosis of criteria and indicators for the formation of the basis of artistic skill is directly related to the establishment of the levels of development of the object of scientific search. Based on the logic of the study, it is advisable to distinguish three levels of professional competence: low, medium, high.

For successful implementation of the model of forming the basics of artistic skill of future teachers of fine arts, a set of pedagogical conditions was introduced. The first pedagogical condition is related to updating the content, forms and methods of teaching. The second pedagogical condition is ensured by the activation of independent artistic and creative activity. The third pedagogical condition was aimed at attracting students to work in creative workshops and scientific laboratories.

Keywords: model, formation of bases of artistic skill, future teachers of fine arts, pedagogical condition.

ШАНДРУК Світлана Іванівна. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

У статті вивчається питання вищої професійної освіти в Україні в період асоціації з Європейським та світовим співтовариством, зокрема аналізується проблема професіоналізму та професії вчителя з точки зору світових педагогів. Динамічні процеси соціально-економічного життя, зміни у системі обов'язкової середньої освіти визначають суперечливі тенденції у сфері професійної підготовки вчителів в Україні. Виконання завдань професійної підготовки вчителів залежить від стану педагогічної освіти, що вимагає об'єктивного аналізу накопиченого міжнародного та вітчизняного досвіду.

Ключові слова: вища професійна освіта, професіоналізм, професійна компетентність, підготовка вчителів.

ШАНДРУК Светлана Ивановна. ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

В статье изучается вопрос высшего профессионального образования в Украине в период ассоциации с Европейским и мировым сообществом, в частности анализируется проблема профессионализма и профессии учителя с точки зрения мировых педагогов. Динамические процессы социально-экономической жизни, изменения в системе обязательного среднего образования определяют противоречивые тенденции в сфере профессиональной подготовки учителей в Украине. Выполнение задач профессиональной подготовки учителей зависит от состояния педагогического образования, что требует объективного анализа накопленного международного и отечественного опыта.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, профессионализм, профессиональная компетентность, подготовка учителей.

SHANDRUK Svitlana Ivanivna. THEORY AND PRACTICE OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN UKRAINE

The article examines the problem of the process of association of Ukraine with European Union and integration into European and world educational spheres the features of which are related to the nature of global processes, and also with the specific terms of development of social, economic, political, cultural and educational life of our country. Dynamic processes of social and economic life, changes in the system of compulsory secondary education revealed contradictory tendencies in the sphere of professional preparation of teachers in Ukraine: deep professionalization of secondary school teachers' practice becomes more important; integration of knowledge from different spheres is noticed; importance of integrated skills and abilities for realization of professional pedagogical practice increases. Realization of tasks of professional preparation of teachers depends on the condition of pedagogical education that demands objective analysis of the accumulated international and national experience of pre-service and post-graduate preparation of teachers as the major source of modern professional pedagogic preparation strategy determination. Analysis of the works of famous scholars confirms the need for concentration of teachers around universities as this enables the increase of academic level of teacher education and intensification of interaction between education and research. Reform should be directed to a system of education in which basic education is corresponding formal qualifications that are relatively universal and can easily be completed by further education.

So we may conclude that in order to increase educational potential of the country much attention should be paid to improving the system of professional preparation of teachers as only due to highly educated teachers the country would be able to take a decent place in the world and be competitive. The level of school cannot be better than the professional level of teachers who work there so improvement of education system of each country depends directly upon the quality of professional preparation of teachers. Education should be coordinated with each stage of the country's development. Educational infrastructures in the school system are worthless if there are no trained, competent teachers to manage them. This has been shown to be a significant difference between academically competent teachers and professionally qualified teachers.

Professionalization is the best way to improve working conditions of teachers and their professional activity. Measures taken to improve the skills of teachers in many states of the USA are primarily driven by modification strategies, which are influenced by strengthening of the role of the state in the education system.

***Keywords:** higher professional education, professionalism, professional competence, teacher training.*

АШИХМИНА Наталія Віталіївна. СУТНІСТЬ МІЖСОБИСТІСНОЇ ТВОРЧОЇ ВЗАЄМОДІЇ НА ЗАНЯТТЯХ З ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті визначено сутність міжособистісної творчої взаємодії на заняттях з диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Стислий огляд проблеми дозволив визначити, що досліджуваний феномен є складною і цілісною системою становлення й функціонування спільності «викладач – концертмейстер – майбутній учитель музичного мистецтва», що розвивається в педагогічній диригентсько-хоровій реальності на ґрунті взаємних художньо-творчих дій щодо реалізації професійних та фахових знань, умінь, навичок і якостей.

***Ключові слова:** взаємодія, міжособистісна творча взаємодія, диригентсько-хорова підготовка, майбутній учитель музичного мистецтва, викладач, концертмейстер.*

АШИХМИНА Наталья Витальевна. СУЩНОСТЬ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ТВОРЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ДИРИЖЁРСКО-ХОРОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье определена сущность межличностного творческого взаимодействия на занятиях по дирижёрско-хоровой подготовке будущих учителей музыкального искусства. Краткий обзор проблемы позволил определить, что исследуемый феномен является сложной и целостной системой становления и функционирования общности «преподаватель – концертмейстер – будущий учитель музыкального искусства», которая развивается в педагогической дирижёрско-хоровой реальности на основе взаимных художественно-творческих действий по реализации профессиональных и специальных знаний, умений, навыков и качеств.

***Ключевые слова:** взаимодействие, межличностное творческое взаимодействие, дирижёрско-хоровая подготовка, будущий учитель музыкального искусства, преподаватель, концертмейстер.*

ASHYKHMINA Nataliia Vitaliivna. THE ESSENCE OF INTERPERSONAL CREATIVE INTERACTION OF PROSPECTIVE TEACHERS OF MUSIC ART IN THE PROCESS OF CONDUCTOR AND CHORAL TRAINING

The rapid social changes taking place in modern society, forming new principles of human activity. They are driven by processes of social integration and an increase in the dynamism of change, which causes diminished opportunities for sustainable development and the dominance of the situation of uncertainty. This requires educational institutions, including higher education, to train competent professionals who are able to interact effectively with the surrounding world.

When education is focused on the principles of interpersonal interaction, education is manifested not only in the transfer of cultural experience, but in its transformation into inner, reflective consciousness, which makes the transition to a new state identity. From an ontological standpoint, education is a process of interaction of meanings in the world of culture, which results in changes in the world and in man.

The interpersonal interaction in the context of art education, in particular on a creative basis, enriches the process of music education of students in art and pedagogical institutions of higher education with a special meaningful attitude and transformative content.

The artistic and pedagogical interaction in the process of conductor and choral training helps to expand the possibilities of prospective teachers of music art to acquire the necessary meaning in the art-educational field through co-existence with works of music art, teacher and accompanist. The emotional form of meaning is the product of the transformative life of the personality of future specialist, which is developing dynamically. The communicating during the process of conductor and choral training helps to develop the image of the «Ideal Self», which is formed on the basis of the «Real Self» and contains the «Self» of Others.

The analysis of philosophical, psychological, art and pedagogical works is basis of concludes that interaction is a process of direct or indirect influence of objects (subjects) on each other, which causes their mutual conditionality and connection.

The interpersonal creative interaction of prospective teachers of music art in the process of conductor and choral training is a complex and integral system of formation and functioning of the community «teacher – accompanist – prospective teacher of music art». It develops in conductor and choral pedagogical reality on the basis of mutual artistic and creative actions on realization of professional and specialist knowledge, skills, skills and qualities.

The process of interpersonal creative interaction is characterized by the acceptance of a future specialist of a new role through the definition of the goals of personal artistic and creative development. This process accompanied by an understanding of «own place» in the system of interaction and individual values, as well as the state of satisfaction with the realization of personal performing potentials in the process of conductor and choral training.

The formation of the interpersonal creative interaction will be facilitated by the use of certain pedagogical conditions: actualization of value and semantic aspects of interpersonal creative interaction of prospective teachers of music art in the process of conductor and choral training; use of synergistic potential of conducting a choral work; as well as pedagogical principles: dialogue of conductor and performance creativity, facilitative artistic-pedagogical interaction.

Keywords: *interaction, interpersonal creative interaction, conductor and choral training, prospective teacher of music art, teacher, accompanist.*

БОГОМОЛОВА Марина Юрійвна. СОЦІАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ У ПЕРШІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ГІМНАЗІЇ ім. Т. Г. ШЕВЧЕНКА

У статті подано систему роботи Першої української гімназії ім. Т. Г. Шевченка в Україні, засновану в березні 1917 року під керівництвом В. Дурдуківського за пропозицією Шкільної комісії. Увагу зосереджено на другому етапі її діяльності – 1920–1933 році – періоді активної роботи з реалізації завдань соціального виховання. Доведено, що виконуючи директивні настанови державних управлінських освітніх органів, в школі була зrealізована власна модель соціального виховання на засадах творчості, активності, самостійності вчителів та учнів.

Ключові слова: *соціальне виховання, модель української школи, дитяче самоврядування, школа-клуб, соціальний захист дітей, позакласна робота.*

БОГОМОЛОВА Марина Юрьевна. СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ В ПЕРВОЙ УКРАИНСКОЙ ГИМНАЗИИ им. Т. Г. ШЕВЧЕНКА

В статье представлена система работы Первой украинской гимназии им. Т. Г. Шевченка в Украине, основанной в марте 1917 года под руководством В. Дурдукивского по предложению Школьной комиссии. Внимание сосредоточено на втором этапе ее деятельности – 1920–1933 годах – периоде активной работы по реализации заданных социального воспитания. Доказано, что исполняя директивные указания государственных управленческих образовательных органов, в школе была реализована собственная модель социального воспитания на почве творчества, активности, самостоятельности учителей и учеников.

Ключевые слова: социальное воспитание, модель украинской школы, детское самоуправление, школа-клуб, социальная защита детей, внеклассная работа.

BOGOMOLOVA Marina Yurievna. SOCIAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE FIRST UKRAINIAN GYMNASIUM T. G. SHEVCHENKO

The article describes the system of work of the First Ukrainian Gymnasium named after. T. G. Shevchenko in Ukraine, founded in March 1917 under the leadership of V. Durdukivski on the proposal of the School Commission. Attention is focused on the second stage of its activity – 1920–1933 – the period of active work in the realization of the tasks of social education. It has been proved that by fulfilling the policy guidelines of state administrative educational authorities, the school implemented its own model of social education based on the principles of creativity, activity, independence of teachers and students. Much attention was paid to the activity approach. The school was national in nature and content. The leading forms of work on social education recognized children's school self-government, the system of extra-curricular work.

The gymnasium thoroughly solved the issues of social protection of children. Unlike the «normative base» on the place in the role of the family in the upbringing of children (not recognition), the school involved parents and the public through various forms of work.

The development of children's creativity school was based on the type of school-club and was based on a fairly branched system of circle work.

The publication shows that the director of the school was engaged in extensive public work, left a thorough pedagogical heritage. Many forms of work on the social upbringing of children introduced in the gymnasium were the basis of the legal framework for the organization of the educational process in the 20's and 30's of the XX century in schools of Ukraine. V. Durdukivski did not go through a tragic fate, as did his colleagues and many pro-Ukrainian-minded representatives of the domestic intelligentsia during the period of political repressions from 1929 to 1941. His creative work, the activity of the educational institution under his supervision, requires further research in the context of historical retrospective, especially during the introduction of the Concept of a New Ukrainian School in Ukraine.

Key words: social education, model of the Ukrainian school, children's self-government, school-club, social protection of children, extra-curricular work.

БОХАН Юлія Володимирівна, ФОРОСТОВСЬКА Тетяна Олександрівна. КОНТЕКСТНІ ХІМІЧНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНТЕГРОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДОЗНАВЧИХ ДИСЦИПЛІН

В статті висвітлено дидактичні та функціональні можливості контекстних завдань під час викладання хімічних дисциплін (на прикладі загальної та неорганічної хімії), показана їх роль у формуванні інтегрованих природничих компетентностей майбутніх вчителів природознавчих дисциплін. В статті розкривається зміст поняття «контекстне завдання», розглядаються принципи їх розробки, обґрунтовується значення подібного типу завдань, роль і місце контекстних завдань у формуванні професійних компетентностей майбутнього фахівця під час підготовки вчителів природничих дисциплін (хімії, фізики, біології). Висвітлено основні етапи процесу конструювання контекстних завдань.

Ключові слова: професійна компетентність, контекстний підхід, контекстні завдання, природничі науки, інтеграція змісту хімії, фізики і біології.

БОХАН Юлия Владимировна, ФОРОСТОВСКАЯ Татьяна Александровна. КОНТЕКСТНЫЕ ХИМИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ КАК СПОСОБ РЕАЛИЗАЦИИ ИНТЕГРИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННЫХ ДИСЦИПЛИН

В статье освещены дидактические и функциональные возможности контекстных задач при преподавании химических дисциплин (на примере общей и неорганической химии), показана их роль в формировании интегрированных естественных компетенций будущих учителей естественных дисциплин. В статье раскрывается содержание понятия «контекстное задание», рассматриваются принципы их разработки, обосновывается значение подобного типа заданий, роль и место контекстных заданий в формировании профессиональных компетенций будущего специалиста при подготовке учителей естественных дисциплин (химии, физики, биологии). Освещены основные этапы процесса конструирования контекстных задач.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, контекстный подход, контекстные задачи, естественные науки, интеграция содержания химии, физики и биологии.

BOKHAN Iuliia Volodymyrivna, FOROSTOVSKA Tetiana Oleksandrivna. CONTEXTUAL CHEMICAL TASKS AS A MEAN OF REALIZATION THE INTEGRATING PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF NATURAL SCIENCE

The article depicts didactic and functional possibilities of contextual tasks while teaching Chemical studies (on the example of organic and inorganic Chemistry), it also demonstrates the role of forming integrated natural competences of future Nature Studies teachers.

The concept of contextual approach is directed on the necessity of gaining new knowledge and its further application for improving the preparation of future Nature Studies teachers. The usage of contextual tasks provides all-round development of students, readiness to the independent work and increasing the professional level of future specialists.

Contextual tasks enrich the traditional contest of Natural studies in pedagogical establishments of higher education by using the tasks directed to the application of the knowledge in situations which are close to future professional activity. Besides, the application of contextual tasks of different levels with the usage of different sections of Chemistry gives the objective evaluation of the student competence in the subject.

The article discloses the concept of the notion «contextual task», observes the principles of its designing, it proves the meaning of the tasks of the similar types, role and placement of the contextual tasks in forming professional competence of future specialists while preparing teachers of Nature disciplines (Chemistry, Physics, and Biology). The main stages of constructing textual tasks are depicted.

The authors distinguish the following types of contextual tasks in general and inorganic chemistry: subjective tasks (the conditions of these tasks are subjective problematic situation), interdisciplinary tasks (the conditions of such tasks reveal connections of Chemistry with other disciplines), practical (the condition contains the problematic situation and to solve it the students have to apply knowledge in different subjects and those gained in practice, in everyday experience etc.) The article demonstrates some examples of different types of contextual tasks.

To the authors' mind contextual tasks as a mean of integration of the contest of substantive fields of natural-scientific disciplines give students the opportunity to get interdisciplinary knowledge concerning their future professional activity, form cultural and professional competence in Chemistry, Physics, Biology according to new educational standards.

Keywords: professional competence, contextual approach, contextual tasks, Nature Studies, integration of the contents of Chemistry, Physics and Biology.

ДЕМ'ЯНЧУК Михайло Ростиславович. КОНЦЕПЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ У КОЛЕДЖАХ

У статті розкрито сутність основних концептуальних положень професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи у медичних коледжах. Концептуальні положення розглядалися на методологічному, теоретичному та практичному рівнях, які визначаються як концепти – вузлові частини, в яких сконцентровані основні наукові ідеї дослідження. Означені концепти взаємопов'язані між собою та враховують закономірності професійної освіти медичних працівників середньої ланки, наукові підходи і принципи її ефективної організації, відображають специфіку поєднання традиційних форм і методів навчання з педагогічними інноваціями.

Ключові слова: медичний коледж, сестринська справа, професійна підготовка, концепція, концепти, наукові підходи, принципи.

ДЕМ'ЯНЧУК Михаил Ростиславович. КОНЦЕПЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ МЛАДШИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СЕСТРИНСКОГО ДЕЛА В КОЛЛЕДЖАХ

В статье раскрыта сущность основных концептуальных положений профессиональной подготовки будущих младших специалистов сестринского дела в медицинских колледжах. Концептуальные положения рассматривались на методологическом, теоретическом и практическом уровнях, которые определяются как концепты – узловые части, в которых сконцентрированы основные научные идеи исследования. Указанные концепты взаимосвязаны между собой и учитывают закономірности профессионального образования медицинских работников среднего звена, научные подходы и принципы ее эффективной организации, отражающие специфику сочетание традиционных форм и методов обучения с педагогическими инновациями.

Ключевые слова: медицинский колледж, сестринское дело, профессиональная подготовка, концепция, концепты, научные подходы, принципы.

DEMIANCHUK Mykhailo Rostyslavovych. THE CONCEPT OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN COLLEGES

The article argues that the development of a comprehensive system of vocational training of future junior specialists in nursing involves defining the concept of such scientific research. The essence of the

main conceptual positions of vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges has been revealed. Conceptual positions are considered on methodological, theoretical and practical levels, which are defined as concepts – the nodal parts, in which the basic scientific ideas of the research are concentrated. The defined concepts are interrelated and take into account the patterns of vocational education of middle-level medical workers, scientific approaches and principles of its effective organization, reflect the specific combination of traditional forms and methods of teaching with pedagogical innovation.

Methodological concept reflects the essence of scientific and methodological approaches in the vocational training of future junior specialists in nursing. Such approaches are systemic, competent, processual, praxeological, integrational, complex, axiological, acmeological, personally-oriented, synergistic. The basic principles of research and experimental work have been generalized.

Theoretical concept is formed on the basis of analysis of normative-legal base; clarification of the conceptual and terminological apparatus of the research; generalization of scientific studies of recent years that give the opportunity to reveal specific of vocational training of future junior specialists in nursing, to define perspective methods of using innovative technologies in medical colleges, to simulate an updated system of the studied process and determine component structure of professional competence as the result of training of students in medical colleges.

Practical concept includes diverse procedural components of the investigated process.

A detailed description of basic components of each concept gives a possibility to reflect the various aspects of updating and implementing a modern system of vocational training of future junior specialists in nursing in medical colleges.

Keywords: medical college, nursing, vocational training, concept, concepts, scientific approaches, principles.

ДУБІНКА Микола Михайлович. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЗНАЧЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті автор розкриває питання професійного самовизначення, окреслюючи це як важливу психолого-педагогічну проблему; зазначає на основних засадах професійного самовизначення майбутніх учителів у процесі їх фахової підготовки; доводить, що представлений процес професійного розвитку особистості має специфічні властивості, а сформованість професійного самовизначення є першоосновою та запорукою ефективності подальшого професійного становлення майбутнього фахівця.

Ключові слова: професійне самовизначення, майбутній учитель, професійне становлення, саморозвиток, самореалізація, професійна діяльність.

ДУБІНКА Николай Михайлович. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье автор раскрывает вопросы профессионального самоопределения, очерчивая это как важную психолого-педагогическую проблему; отмечает на основных принципах профессионального самоопределения будущих учителей в процессе их профессиональной подготовки; доказывает, что представленный процесс профессионального развития личности обладает специфическими свойствами, а сформированность профессионального самоопределения является первоосновой и залогом эффективности дальнейшего профессионального становления будущего специалиста.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, будущий учитель, профессиональное становление, саморазвитие, самореализация, профессиональная деятельность.

DUBINKA Mykola Mikhaylovich. PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF A FUTURE TEACHER AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

In the article an author exposes basic principles of professional self-determination of students in the process of their professional training: grounds actuality of the outlined problem and basic tasks of this process; determines major descriptions (activity, capacity for an independent choice, proper level of responsibility); distinguishes the row of constituents : process, subject, limits in relation to that there is self-determination; outlines the different aspects of activity, through that self-determination (normative, real, psychological) comes true; distinguishes the stages of professional self-determination of specialist (forming of professional intentions, professional studies, professional adaptation, partial or complete self-realization of personality in the profession), each of that is characterized by own tasks to development.

Professional self-determination is a leading form of professional activity at a certain level of professionalism, becoming a characteristic of his personality. The guiding values of the subject of pedagogical activity begin to fulfill the function of the ultimate foundation of the choice of those subjects, means and methods that form the holistic activity. The self-development of a specialist stimulates the

transformation of professional activity, which is one of the driving forces of the future teacher's personality development, his further self-determination in the professional plan.

An author asserts that professional self-determination is a becoming aspect as a specialist and his socialization, in the process of that a future specialist acquires readiness to independent, creative professional activity on the basis of realization and subjective correlation of public requirements with own potential and present capabilities, the complex of internal terms, as a result he acquires ability to the independent acceptance of decisions in relation to important professional aims, that make sense both for to the subject, and for society.

An author proves that the marked description of personality is specific characteristics, and its forming is fundamental principle and mortgage of the productivity of the further professional development of future specialist.

Keywords: *professional self-determination, future teacher, professional formation, self-development, self-realization, professional activity.*

ЗАХАРОВА Оксана Віталіївна. ВПЛИВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ НА ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ФАХІВЦІВ

Актуальність дослідження визначається новими вимогами, які суспільство ставить перед людиною, зокрема фахівцем з повітряної галузі, для якої важливо не тільки активно заздалегідь підготуватися до обраної ним спеціальності з спеціальних предметів, а й до цілеспрямовано розвивати фізичні та психічні якості, необхідні для формування та розвитку лідерської компетентності, які визначають успіх у майбутній професійній діяльності. Стаття має на меті визначити умови для ефективного впровадження методики професійно-прикладної фізичної підготовки майбутніх авіаційних фахівців у процесі формування лідерських якостей.

Ключові слова: *лідерська компетентність майбутніх авіафахівців, загальна та професійно-прикладна фізична підготовка, рухова активність курсантів.*

ЗАХАРОВА Оксана Витальевна. ВЛИЯНИЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ НА ФОРМИРОВАНИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ АВИАЦИОННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Актуальность исследования определяется новыми требованиями, которые общество ставит перед человеком, в частности специалистом по воздушной отрасли, для которой важно не только активно заранее подготовиться к выбранной им специальности по специальным предметам, но и целенаправленно развивать физические и психические качества, необходимые для формирования и развития лидерской компетентности, которые определяют успех в будущей профессиональной деятельности. Статья имеет целью определить условия для эффективного внедрения методики профессионально-прикладной физической подготовки будущих авиационных специалистов в процессе формирования лидерских качеств.

Ключевые слова: *лидерская компетентность будущих авиаспециалистов, общая и профессионально-прикладная физическая подготовка, двигательная активность курсантов.*

ZAKHAROVA Oksana Vitaliivna. INFLUENCE OF PHYSICAL CULTURE IS ON FORMING OF LEADER QUALITIES OF FUTURE AVIATION SPECIALISTS

The relevance of the study is determined by the new requirements that society puts in front of a person, in particular an air specialist, for whom it is important not only to actively prepare himself in advance to his chosen specialty on special subjects, but also to purposefully develop the physical and mental qualities necessary for the formation and development of leadership competence, which determine success in future professional activities. The way of forming and developing of these qualities we consider physical education and the high level of physical culture of the future air specialists. The content of professional-applied physical training of future air specialists in the aviation security is of particular importance.

The paper aims to determine the conditions for the effective implementation of the method of professional and applied physical training of future air safety specialists in the process of forming leadership qualities.

Methods of study: the study of philosophical and psychological and pedagogical literature to compare different views on the problem of research, the justification of its theoretical and methodological foundations; comparative, analytical-synthesizing, inductive-deductive, analogical methods, methods of theoretical modeling; direct and indirect observation, used by the teachers and the author personally to assess the development of the personality of the students and their psycho-physiological preparedness.

The main results of the study: for the future aviation specialist it is important not only to actively prepare himself in advance to his chosen specialty on special subjects, but also to purposefully develop the physical and mental qualities that are necessary for the formation and development of leadership competency, which determine the success of future professional activities. Lack of physical preparedness of

future specialists for the implementation of the whole range of professional activities can lead to a variety of adverse situations, which is manifested in the limitation of the use of such specialists or in their lack of professional «efficiency», which leads to certain economical and moral costs in the training of specialists.

However, the physical abilities of a person, the physiological limit of the intensity of his work are rather «elastic» and, as already noted, can be changed under the influence of the targeted use of means of physical culture and sports, i.e. as a result of the general physical and professional-applied physical training of future air specialists in aviation security.

The conditions for the effective implementation of the technique of professional and applied physical training of future aviation specialists in the process of formation of leadership qualities are: taking into account the peculiarities and development of the motivation of future professional activities and leadership of future aviation specialists; provision of purposeful development of leadership qualities of cadets by means of organization of competently conducted individual and group training on physical preparation and analysis of physical self-training; increase of motor activity of cadets.

Keywords: leadership competence of future air specialists, general and professional-applied physical training, motor activity of cadets.

ЗАЯЧКІВСЬКА Надія Михайлівна, ЛЕЩАК Теодор Володимирович. СПЕЦИФІКА ЗДОБУТТЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ ВИПУСКНИКАМИ УНІВЕРСИТЕТІВ АВСТРІЙСЬКОЇ (АВСТРО-УГОРСЬКОЇ) МОНАРХІЇ НА ПРИКЛАДІ ЛЬВІВСЬКОГО УНІВЕРСИТЕТУ

У XIX ст. в європейських країнах формувалася і еволюціонувала система кваліфікаційних випробувань для кандидатів на вчительські посади. У статті розглянуто зріз комплексних випробувань для потенційно майбутніх вчителів в Австро-Угорщині станом на початок XX ст. Прикладом для розгляду слугує Львівський університет, документи з архівних фондів якого були нами опрацьовані, досліджені і узагальнені.

Ключові слова: Австро-Угорщина, Львівський університет, кваліфікаційні випробування, кандидати на вчительські посади.

ЗАЯЧКІВСКАЯ Надежда Михайловна, ЛЕЩАК Теодор Владимирович. СПЕЦИФИКА ПОЛУЧЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЯ ВЫПУСКНИКАМИ УНИВЕРСИТЕТОВ АВСТРИЙСКОЙ (АВСТРО-ВЕНГЕРСКОЙ) МОНАРХИИ НА ПРИМЕРЕ ЛЬВОВСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

На протяжении XIX в. в европейских странах формировалась и эволюционировала система квалификационных испытаний для кандидатов на учительские должности. В статье рассмотрен срез комплексных испытаний для потенциально будущих учителей в Австро-Венгрии по состоянию на начало XX в. Примером для анализа служит Львовский университет, документы из архивных фондов которого были нами рассмотрены, исследованы и обобщены.

Ключевые слова: Австро-Венгрия, Львовский университет, квалификационные испытания, кандидаты на учительские должности.

ZAIACHKIVSKA Nadiia Mykhailivna, LESHCHAK Theodore Volodymyrovych. SPECIFICITY OF ACHIEVING THE QUALIFICATION OF TEACHER TO THE GRADUATES OF THE UNIVERSITIES OF THE AUSTRIAN (AUSTRO-HUNGARIAN) MONARCHY ON THE EXAMPLE OF THE LVIV UNIVERSITY

In European countries during the XIX-th century a system of qualification tests for candidates for teaching positions has been formed and evolved. The article deals with a cross section of complex tests for potential future teachers in Austria-Hungary of the beginning of the XX-th century. An example for consideration is the University of Lviv. The documents from archival funds have been processed, researched and summarized.

It has been found out that the qualification tests for the university graduates, who wished to devote themselves to the teaching profession were complex. The purpose of the qualification tests was to find out the volume of professional theoretical knowledge and practical pedagogical skills of the candidate. The process of organizing and conducting the tests was handled by a special Examination Committee, consisted of the specialists of the respective subjects.

The test set included the examination of mastering university courses, writing and defense of written scientific work, oral professional exams and pedagogical practice. During the study at the university, the student had to take courses in psychology, pedagogy, chosen profession and languages of teaching. After graduation, the student demonstrated the quality of theoretical knowledge gained at the colloquium in front of independent pedagogues.

After completing the colloquium, the candidate for a teaching position wrote the scientific project in his specialty during several months. After the project defense came the turn of oral exams. Oral exams

were intended to demonstrate proficiency in teaching and learning languages and were presented to profile teachers pedagogues.

The final stage of testing for the candidate was the annual pedagogical practice in the city institutions. It took place under the supervision of university professors, school teachers and board members.

Upon completion of practice, the examiner demonstrated his skills in open lessons and eventually received a certificate of the teacher of secondary school. The absence of a pedagogical practice teacher within five years after passing the qualification examination led to the necessity of re-passing all stages of professional tests.

Keywords: Austria-Hungary, Lviv University, qualification tests, candidates for teaching positions.

ІВАНОВА Вікторія Вікторівна. РОЗВИТОК ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ФАХІВЦЯ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПОЛУЧЕНОМУ КОРОЛІВСТВІ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА ПІВНІЧНОЇ ІРЛАНДІЇ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Ми поставили за мету проаналізувати розвиток професіоналізму фахівця дошкільної освіти у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії в системі неперервної педагогічної освіти. Розглянуто програми неперервного навчання у Сполученому Королівстві Великої Британії та Північної Ірландії. Проаналізована нормативна база системи неперервної педагогічної освіти та розкрита концепція неперервної педагогічної освіти.

Ключові слова: розвиток професіоналізму фахівця, дошкільна освіта, Сполучене Королівство Великої Британії, Північна Ірландія.

ІВАНОВА Виктория Викторовна. РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА СПЕЦИАЛИСТА ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОЕДИНЕННОМ КОРОЛЕВСТВЕ ВЕЛИКОБРИТАНИИ И СЕВЕРНОЙ ИРЛАНДИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Мы поставили цель проанализировать развитие профессионализма специалиста дошкольного образования в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии в системе непрерывного педагогического образования. Рассмотрены программы непрерывного обучения в Соединенном Королевстве Великобритании и Северной Ирландии.

Ключевые слова: развитие профессионализма специалиста, дошкольное образование, Соединенное Королевство Великобритании, Северная Ирландия.

IVANOVA Viktoriya Viktorivna. DEVELOPMENT PROFESSIONALISM OF PRE-SCHOOL EDUCATION IN THE UNITED KINGDOM OF GREAT BRITAIN AND NORTHERN IRELAND IN A SYSTEM OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

We set out to analyze the development of professionalism of a pre-school specialist in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland in the continuing education system. The continuing education programs in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland are reviewed. The normative base of the system of continuous pedagogical education is analyzed and the concept of continuous pedagogical education is revealed.

One of the main components in the implementation of the concept of continuous teacher education in practice is the creation of an optimally functioning subsystem of professional selection, which provides not only the objective identification of inclinations to the teaching profession, but also the level of formation of moral and spiritual qualities of the future teacher. The structure of continuing education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland is examined.

Determining dominant factors that form the basis of the theoretical structure of professional development and professional development of specialists are highlighted. Forms of professional development of pedagogical staff by different criteria are revealed: by place, by term, by task, by source of initiative. The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland has not stayed away from European educational integration. This is evident in the multidimensional nature of her educational connections, including her professional development. An effective form of professional development of teaching staff in this context is exchange programs, which are shown in the article.

Continuous professional development of the teacher of preschool education causes further development of the teacher as a professional, capable of designing and realization, correction and development of own activity and activity of others, able to work with participants of educational process of any age and any social and psychological status. Therefore, professional development is an integral part of the personal development of a future preschool teacher, which is based on the principle of self-development, which determines the ability of the individual to transform their own life for practical transformation and leads to creative self-realization. Promoting professional development as a continuous, person-centered process of self-projecting of the personality of a specialist allows to understand the

conditions, mechanism, driving forces and dynamics of this process. We see further prospects from further exploration in highlighting the progressive experience of pre-school education in the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland.

Keywords: *specialist professional development, pre-school education, United Kingdom of Great Britain, Northern Ireland, continuing education system, continuing education programs, structure of continuous pedagogical education, forms of advanced training of pedagogical staff.*

КАРАПЕТЯН Аліна Овківна. ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ПРЕДСТАВНИКІВ ПОКОЛІННЯ Z У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті проаналізовано вплив технічного та соціального чинників на менталітет покоління Z та особливості їх сприйняття процесу навчання. Виявлено ризики і потенціал цього впливу на формування навичок, які, згідно з прогнозами, матимуть попит на ринку праці. Сформульовано ключові вимоги до організації педагогічної практики із врахуванням соціальних налаштувань представників Покоління Z, а також запропоновано методи підвищення ефективності навчального процесу.

Ключові слова: *покоління Z, методи навчання, теорія поколінь, ринок праці, вища школа*

КАРАПЕТЯН Алина Овиковна. ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОКОЛЕНИЯ Z В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье проанализировано влияние технического и социального факторов на менталитет поколения Z и особенности их восприятия процесса обучения. Выявлены риски и потенциал этого влияния на формирование навыков, которые, как прогнозируется, будут иметь наибольший спрос на рынке труда. Сформулированы ключевые требования к организации педагогической практики представителей поколения Z в высшей школе, а также предложены методы повышения эффективности процесса обучения.

Ключевые слова: *поколение Z, методы обучения, теория поколений, рынок труда, высшая школа*

KARAPETIAN Alina Ovikivna. PECULIARITIES OF TEACHING STUDENTS BELONGING TO GENERATION Z IN HIGHER SCHOOL

The article focuses on typical characteristics of the representatives of Generation Z, which predetermine peculiarities of their participation in studying process.

This issue is analyzed in the context of reforming Ukrainian system of higher education in accordance with Bologna process. The article emphasizes the importance to transfer from the teacher- to the student-centered, competence based approach in teaching, and to strengthen the connection between education and labour market. The analysis of the forecasts of labour market expectation shows that a university graduate has to possess the skillset including the following skills and abilities: complex problem solving, critical thinking, creativity, managerial skills, etc.

The study also analyses typical traits of generations from the beginning of the XX century to present dwelling at a greater length on the mentality peculiarities of Generation Z representatives. These typical features are reported to have been formed under the influence of technical and social factors of the digital age. The study highlights the risks from the factors mentioned above that can hinder the process of mastering skills which are expected to be in demand on the labour market. Here belong such characteristics of the representatives of Generation Z as insufficiently developed critical thinking, the so-called clip thinking, short attention span, unwillingness to work hard to achieve goals, etc.

On the other hand, the strengths of Generation Z representatives involve the ability to process any type of information, being a good team player, striving for self-development, creativity, focus on the social outreach, etc.

The article concludes that it is necessary to adapt the teaching process taking into account peculiarities of Generation Z behavior and suggests the methods which can help the teaching process meet the requirement of Generation Z. The methods should aim at diminishing weaknesses of Generation Z representatives and taking advantage of their strengths. They are as follows: problem solving tasks, quests, coaching, building relationships in the paradigm «Adult-Adult», a variety of optional courses, individual approach, combining digital and offline learning, setting short-term goals, involvement in projects important to the society, etc.

Keywords: *generation Z, teaching methods, generation theory, labor market, high school.*

КМІТА Євген Вікторович. МОТИВАЦІЙНО-ЦІННІСНИЙ КОМПОНЕНТ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ

Стаття присвячена безпеці польотів на міжнародних повітряних трасах. Розглянута професійна іншомовна комунікативна компетентність диспетчерів управління повітряним рухом, особливо її розвиток. Вищезазначена компетентність – це професійні та фахові іншомовні комунікативні знання, навички, вміння та здатність їх адекватного використання в процесі ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах. У статті представлений мотиваційно-ціннісний компонент розвитку вищезазначеної компетентності, його сутність, а також складові.

Ключові слова: диспетчер управління повітряним рухом; професійна комунікативна компетентність; безпека польотів; мотиваційно-ціннісний компонент; професійна спрямованість; мотиви; цінності.

КМИТА Евгений Викторович. МОТИВАЦИОННО ЦЕННОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИСПЕТЧЕРОВ УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ

Статья посвящена безопасности полетов на международных воздушных трассах. Рассмотрена профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность диспетчеров управления воздушным движением, особенно ее развитие. Вышеупомянутая компетентность – это профессиональные и специализированные иноязычные коммуникативные знания, навыки, умения и способность их адекватного использования в процессе ведения радиообмена на международных воздушных трассах. В статье представленный мотивационно-ценностный компонент развития вышеупомянутой компетентности, его сущность, а также составляющие.

Ключевые слова: диспетчер управления воздушным движением; профессиональная коммуникативная компетентность; безопасность полетов; мотивационно-ценностный компонент; профессиональная направленность; мотивы; ценности.

КМИТА Eugene Viktorovich. THE MOTIVATIVE-AND-VALUE COMPONENT OF AIR TRAFFIC CONTROLLERS PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

The article is devoted to the flight safety on the international airlines. ICAO Assembly has signed Resolution A 32-16, relating to the role of language factor in aviation incidents and accidents. The professional (foreign language) communicative competence of air traffic controllers is defined, especially its development. This kind of professional competence is the union of professional and special foreign language communicative knowledge, skills and habits and the ability of their usage in the process of professional interaction during radiotelephony with aircraft crews on the international airlines in the conditions of any types of professional interaction and activity.

It's motivation-and value component defines it's development during professional activity and work, in other way the result will be the number of incidents and accidents with the proper reason lack of mentioned above competence.

The scientific methods of analysis, synthesis, description and comparison have been used in order to describe the motivation-and value component relating to the competence of air traffic controllers mentioned above.

In this work the motivation-and value component, its plot and the components of the learning process itself are described. The motivation component and its elements, the value component and its elements, the motivation and value buildings were covered by this article.

As a result it is proved that the motives and valuable orientations are the important psychological characteristics of personality. The valuable orientations, as the complex units, includes the different forms and ways of professional, social and individual interaction in personality. These orientations are being formed under the influence of external professional environment through the mastering of any forms and ways of activity. ATCO professional position forming takes place along with these processes. The results of this research were implemented in the training process, which takes place on the base of Training and Certification Center of Ukrainian Air Traffic Services Enterprise (UkSATSE).

Moreover it was paid attention to the fact that the peculiarities of motivation-and value component functioning are dependent on the demands of ICAO Docs №9432 and №9835.

Keywords: air traffic controller; professional communicative competence; flight safety; motivation-and-value component; professional direction; motives; values.

КУЛКОВА Світлана Вікторівна. НАУКОВО-ДОСЛІДНА РОБОТА ЯК ФАКТОР ТВОРЧОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті автор розглядає науково-дослідну роботу як фактор творчого розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. Дослідницька компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва формується в контексті різноманітних професійних та навчальних заходів, пов'язаних як зі спеціальними виконавськими дисциплінами, так і з різними аспектами

гуманітарних наук та музично-теоретичною підготовкою, спрямованими на всебічне вивчення музичного мистецтва.

Ключові слова: творчий розвиток, дослідницька компетентність, майбутній вчитель музичного мистецтва.

КУЛИКОВА Светлана Викторовна. НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК ФАКТОР ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье автор рассматривает научно-исследовательскую работу как фактор творческого развития будущего учителя музыкального искусства. Исследовательская компетентность будущих учителей музыкального искусства формируется в контексте различных профессиональных и учебных мероприятий, связанных как со специальными исполнительными дисциплинами, так и с различными аспектами гуманитарных наук и музыкально-теоретической подготовкой, направленными на всестороннее изучение музыкального искусства.

Ключевые слова: творческое развитие, исследовательская компетентность, будущий учитель музыкального искусства.

KULIKOVA Svitlana Viktorivna. RESEARCH WORK AS A FACTOR OF CREATIVE DEVELOPMENT OF A FUTURE MUSIC ART TEACHER

In the article the author considers the research work as a factor of creative development of the future teacher of musical art. The significant changes caused by the integration of Ukraine into the European space result in increased requirements for the professional competence of specialists in various fields, the intensive formation of which occurs during their professional preparation. Higher education possesses today a leading place among the basic structures of the education system. There are changes in the content of education, the system of values of socio-cultural activity and artistic creativity. In this connection the problem of formation of professional image of the future teacher-choreographer, the leader of the dance collective is actualized, due to the theoretical and practical tasks of improving the professional activity of a specialist of a new type, who is oriented in the modern world, where self-realization in the profession is very important.

The research competence of future music teachers is formed in the context of various professional and educational activities related to both the specialized performing disciplines, as well as to various aspects of the humanities and musical-theoretical training aimed at comprehensive study of musical art. In order to improve the quality of the research work of the performing musicians, it is necessary in the dialogue process to search for the meaning of the studied musical phenomenon, which contributes to the comprehensive knowledge of music as an artistic and aesthetic phenomenon. Spiritual-value attitude to musical art gives rise to new creative discoveries. It helps to find the most interesting aspects for each musician for the study of musical culture and gives grounds for analytical development and comprehensive self-study of various phenomena of music art and features of music education. The choice of the perspective of the study may be related both to the understanding of the artistic content and musical language of the work, as well as to the peculiarities of its performative interpretation.

The creative imagination of the performing musician leads to the comprehension of the semantic depth of the author's plan. The development of imagination can be facilitated by the use of a game method of work, built on the use of the internal dialogue of the artist with the imaginary image of the author of the work, which allows you to choose a variety of ways of work and helps to solve creative problems.

Keywords: creative development, research competence, future teacher of music art.

ЛЕВРИНЦ Маріанна Іванівна. ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У США. У статті представлені результати вивчення підходів до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів в університетах США. З'ясовано, що основними тенденціями, властивими сучасній системі іншомовної освіти США, є підвищення вимог до рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності здобувачів філолого-педагогічної освіти, а також відмова від методичного догматизму. Сучасними підходами, які набули поширеності в галузі американської іншомовної освіти є навчання іноземної мови через виконання завдань та навчання іноземної мови через зміст навчальних дисциплін/спеціальності.

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, підготовка вчителів-філологів, іноземні мови, іншомовна освіта, підхід, метод, США.

ЛЕВРИНЦ Марианна Ивановна. ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В США. В статье представлены результаты изучения подходов к формированию иноязычной коммуникативной компетентности будущих учителей-филологов в университетах

США. Установлено, что основными тенденциями, присущими современному иноязычному образованию США, является повышение требований к уровню иноязычной коммуникативной компетентности соискателей филолого-педагогического образования, а также отказ от методического догматизма. Современными подходами, распространенными в области иноязычного образования США является обучение иностранному языку через выполнение задач и обучения иностранному языку через содержание учебных дисциплин / специальности.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, подготовка учителей-филологов, иностранные языки, иноязычное образование, подход, метод, США.

LEVRINTS (Lőrincz) Marianna. APPROACHES TO THE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN THE USA

The present paper examines issues related to the evolvement of the current approaches of prospective foreign language teachers' communicative competence development in the USA. The results of the study clearly indicate that communicative competence occupies a key stance in the structure of language teacher candidates' professional competence, as shown by the topic's recurrence in the standards of language teachers' preparation and development, and also by the ongoing assessment of language proficiency of student teachers in the American universities.

Based on the analysis of language teaching approaches and methods, we singled out major trends characteristic of the US foreign language education. Thus, the background paradigm reflecting the strategic aim of the sphere of language education is the communicative one i.e. language serves communication purposes. Stemming from the unique demographic composition of the American society, the educational models that evolved on this ground (bilingual, immersion) have created the necessary preconditions for reshaping language teaching approaches. The two teaching approaches that gained in popularity are the task-based language learning and content-based instruction, which rely on the concepts of the whole language approach, cooperative learning, experiential learning, and social interaction. The essence of the aforementioned approaches consists in developing language proficiency as a by-product of engaging with learning tasks and materials from different content areas. An established trend in the sphere of language education became the so-called post-method condition or the denial of existence of a universal language teaching method suitable for all language learners in any sociocultural contexts. The spread of the new approaches in language pedagogy imposes additional difficulties on language teachers, who are supposed to be able to navigate in the repertoire of teaching methods and techniques choosing the most appropriate one, and on the other hand, be well-versed in the content-areas taught by means of a foreign language.

Keywords: communicative competence, foreign language teacher preparation, world languages, foreign language teacher, approach, method, the USA.

МАЛИШЕВСЬКИЙ Олег Володимирович. СУБ'ЄКТНО-ДІЯЛЬНИЙ ПІДХІД У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

У статті обґрунтовано актуальність суб'єктно-діяльницького підходу у формуванні професійної мобільності майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. Окреслено зміст професійної діяльності суб'єкта. Розкрито сутність системно-діяльницького підходу, що полягає у формуванні суб'єктного досвіду для розв'язання інженерно-педагогічних проблем у процесі майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: суб'єкт, діяльність, суб'єктний підхід, системно-діяльницький підхід, суб'єктно-діяльницький підхід, суб'єктна педагогіка, інженери-педагоги комп'ютерного профілю, професійна мобільність.

МАЛЫШЕВСКИЙ Олег Владимирович. СУБЪЕКТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ

В статье обоснована актуальность субъектно-деятельностного подхода в формировании профессиональной мобильности будущих инженеров-педагогов компьютерного профиля. Раскрыта сущность системно-деятельностного подхода в формировании субъектного опыта решения инженерно-педагогических проблем в процессе будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: субъект, деятельность, субъектный подход, системно-деятельностный подход, субъектно-деятельностный подход, субъектная педагогика, инженеры-педагоги компьютерного профиля, профессиональная мобильность.

MALYSHEVSKYI Oleh Volodymyrovych. SUBJECT-ACTIVITY APPROACH IN PROFESSIONAL MOBILITY FORMATION

The article substantiates the relevance of the subject-activity approach in shaping the professional mobility of future engineers-teachers in the area of computer technology. The content of subject's professional activity has been outlined. The essence of the system-activity approach has been revealed,

which consists of the subjective experience formation for solving engineering and pedagogical problems in the process of future professional activity.

It has been emphasized that the subjective-activity approach involves the mechanism identification of professional mobility development of an engineer-teacher in the area of computer technology. It has been determined that in the context of a subject-activity approach, the professional mobility of an engineer-teacher in the area of computer technology should be manifested in motivated, conscious and purposeful activity. It has the ability to accumulate and activate the specialist's internal potential as a subject of engineering and pedagogical activity in the most important stages of professional formation.

The process of the investigated quality formation, which is considered from the standpoint of the individual activity, and manifests itself through the future specialist's need and ability to improve himself, has been highlighted.

The characteristics of a professionally mobile engineer-teacher in the context of subjective-activity approach have been outlined.

It is necessary to outline the characteristics of a professionally mobile engineer-teacher in the light of subjective-activity approach: moral-value and volitional properties; focus on self-development and professional self-improvement; active personality position, desire and ability to initiate, critically reflect the results of activities and relationships with other people; possession of intellectual and cognitive properties, including professional competence, professionalism, possession of new technologies in engineering and pedagogical activity; ability to create products of object and intellectual activity, to transform them; creative potential, uniqueness, sociability, tact, tolerance.

Prospects for further exploration of the professional mobility of future computer engineer educators are related to the isolation and characterization of the components of the investigated quality.

Keywords: subject, activity, subject approach, system-activity approach, subject-activity approach, subject pedagogy, engineers-teachers in the area of computer technology, professional mobility.

МЕЛЬНИЧУК Сергій Костянтинович, МЕЛЬНИЧУК Марія Юрївна. МІСЦЕ ТА РОЛЬ КРЕАТИВНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ

В статті проаналізовано різні аспекти процесів соціалізації та індивідуалізації особистості, розглянуто основні теорії взаємозв'язку цих процесів. Висвітлено особливості організації та результати дослідження взаємозв'язку індивідуалізації та соціалізації в процесі розвитку. Надано рекомендації для роботи зі студентами, щодо сприяння їх індивідуалізації та визначено шляхи оптимізації та гармонізації процесів соціалізації та індивідуалізації, запропоновано тренінгову програму для підтримки цих процесів.

Ключові слова: психологія творчих здібностей, психологічна підтримка розвитку і корекції впевненості в собі, індивідуалізація і соціалізація.

МЕЛЬНИЧУК Сергей Константинович, МЕЛЬНИЧУК Мария Юрьевна. МЕСТО И РОЛЬ КРЕАТИВНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

В статье проанализированы различные аспекты процессов социализации и индивидуализации личности, рассмотрены основные теории взаимосвязи этих процессов. Освещены особенности организации и результаты исследования взаимосвязи индивидуализации и социализации в процессе развития. Даны рекомендации для работы со студентами, по содействию их индивидуализации и определены пути оптимизации и гармонизации процессов социализации и индивидуализации, предложено тренинговую программу для поддержки этих процессов.

Ключевые слова: психология творческих способностей, психологическая поддержка развития и коррекции уверенности в себе, индивидуализация и социализация.

MELNYCHUK Sergiy Konstantinovich, MELNYCHUK Maria Yuriiivna. THE PLACE AND ROLE OF CREATIVITY IN THE PROCESS OF INDIVIDUALIZATION AND SOCIALIZATION OF ADOLESCENCE

The article analyzes various aspects of the processes of socialization and individualisation of the individual, discusses the basic theories of the interconnection of these processes. The peculiarities of the organization and the results of the study of the relationship of individualization and socialization in the development process are highlighted. Recommendations for working with students are given, to promote their individualization and the ways of optimization and harmonization of processes of socialization and individualization are defined, a training program for support of these processes is offered. The theoretical analysis of the problem of creativity is made in the article, the peculiarities of its manifestation and the specifics of development in the process of socialization and individualization are covered. It is in his youth that such specific personality traits as the desire for self-actualization and self-identification, the need for

group belonging, emotional sensitivity come to the fore. Creativity - as a process of creating something new, leads to the formation of an independent, responsible personality, able to successfully solve educational, educational, psychological and pedagogical problems.

Researchers highlight numerous determinants of high levels of creativity development. And now, in order to solve the problems of modern times, society is interested in identifying psychic resources and increasing the level of human creative potential at all stages of ontogeny, namely in the process of socialization and individualization. One of the main factors of personality formation, along with biological, is the social factor that provides, first of all, the socialization of the individual. The concept of «socialization», despite its widespread use and more than a hundred years of history, has no clear interpretation among scientists.

Keywords: Psychology of creative abilities, psychological support of development and correction of self-confidence, individualization and socialization.

МОРОЗ Олена Леонідівна. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОГО СПІЛКУВАННЯ В СИСТЕМІ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлено методичні особливості процесу формування іншомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту в системі неперервної освіти за умови застосування змішаного навчання. Стверджується, що сучасні технології електронного навчання є важливою складовою процесу підготовки моряків до професійної діяльності, в тому числі і комунікативної, оскільки надають можливість оперативно здобувати та опрацьовувати необхідну інформацію з навчальною метою.

Ключові слова: змішане навчання, професійно-орієнтована компетенція, неперервна освіта, різнорівневе навчання, інформаційно-комунікаційні технології.

МОРОЗ Елена Леонидовна. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ОБЩЕНИЮ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрыты методические особенности формирования иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов морского флота в системе непрерывного образования при условии использования смешанного обучения. Утверждается, что современные технологии электронного обучения являются важной составляющей процесса подготовки моряков к профессиональной деятельности, в том числе и коммуникативной, поскольку они предоставляют возможность оперативно получать и обрабатывать необходимую информацию в образовательных целях.

Ключевые слова: смешанное обучение, профессионально-ориентированная компетенция, непрерывное образование, разноуровневое обучение, информационно-коммуникационные технологии.

MOROZ Olena Leonidivna. METHODOLOGICAL PECULIARITIES OF PROFESSIONAL COMMUNICATION TEACHING BY MEANS OF BLENDED LEARNING IN THE FRAMEWORK OF CONTINUOUS EDUCATION

The article is aimed at exploring possible ways of increasing the effectiveness of foreign communicative competency formation when teaching maritime English to future seafarers in the framework of continuous education by means of using e-teaching. It is declared that modern educational technologies of electronic teaching are the important component of professional as well as communicative training of future seafarers because they allow for the possibility receive and process all necessary information fast and easily thus providing for the achievement of educational goals. Modern computer-based devices and technologies enhance the effectiveness of the educational process owing to the increasing volume and quality of educational information presentation, the creation of specific object-motivational environment which promote cognitive activity of students because of their content-oriented nature. Besides, the diverse impact of the mentioned technologies on the three types of memory makes better memorizing of educational material possible. At the same time it is specifically emphasized that communicative teaching is not possible under the condition of total computerization of the educational process. The communication and face-to-face interaction remains the key aspect of successful language teaching. Thus, it has been concluded that the combination face-to-face classroom activities with some on-line or computer-based component should be introduced into the practice of communicative competence formation, which is traditionally known as blended learning. The article suggests the description of the main peculiar features of ICT usage in the blended learning model at different stages of cadets' professional training in the framework of continuous learning. The author grounds the necessity of considering presented pedagogical conditions which depend on the specific peculiarities of this or that stage of education, on the requirements to the final communicative competency level of formation. It is also

proved that not following the stated conditions can result in the decrease of the effectiveness of the educational process. The article provides specific methodological recommendations which will help to organize blended-learning in the English classroom while teaching «Maritime English» at different stages of education in the pedagogical complex «lyceum-college-academy».

Keywords: *blended learning, professionally-oriented competency, continuous education, split-level education, information-communicative technologies.*

НЕЧЕПОРУК Яна Сергіївна. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В РАДЯНСЬКОМУ СОЮЗІ (50–80-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Стаття має на меті провести короткий аналіз розвитку систем інтенсивного навчання іноземної мови у Радянському союзі у період з середини до кінця ХХ століття. Дослідити: головні відмінності у принципах вивчення іноземної мови протягом 50–80-х років, розглянути законні та підзаконні акти, що впливали на основні принципи та головні навчальні підходи. Охарактеризувати еволюцію навчання іноземної мови в СРСР. Стаття заснована на базових теоретичних методах наукового дослідження (аналіз, синтез, історичний метод та ін.).

Ключові слова: *іноземні мови, технічні спеціалісти, інтенсивні методи навчання, комунікація, мовленнєва компетенція, державна політика, СРСР.*

НЕЧЕПОРУК Яна Сергеевна. ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В СОВЕТСКОМ СОЮЗЕ (50–80-Е ГОДА ХХ ВЕКА)

Целью данной статьи является проведение краткого анализа развития систем интенсивного обучения иностранному языку в Советском союзе в период с середины до конца ХХ века. Исследовать: главные различия в принципах изучения иностранного языка в течение 50–80х годов, рассмотреть законные и подзаконные акты, которые влияли на основные принципы и главные учебные подходы. Охарактеризовать эволюцию обучения иностранному языку в СССР. Статья основана на базовых теоретических методах научного исследования (анализ, синтез, исторический метод и др.).

Ключевые слова: *иностраннные языки, технические специалисты, интенсивные методы обучения, коммуникация, речевая компетенция, государственная политика, СССР.*

NECHEPORUK Yana Serhiivna. HISTORICAL-PEDAGOGICAL PECULIARITIES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN THE SOVIET UNION (50–80-IES OF THE XX CENTURY)

One of the urgent problems of the modern education system is the problem of its compliance with the strategic tasks facing the country. The development of international relations of Ukraine, as an integral part of our global strategy, is impossible without extensive intercultural communications. At the same time, modern realities require the intensification of this sphere of education.

Considering the mentioned material, it can be concluded that the formation of approaches and methods for learning a foreign language in the twentieth century was a long process. Accordingly, it enables a thorough study of the peculiarities of teaching and learning aviation English. Currently, vocational training of foreign languages in higher technical education institutions, in particular aviation, has become a priority at the current stage of globalization and internationalization of the educational process, and is reflected in state documents.

The purpose of the article is to analyze the development of intensive foreign language teaching systems in Soviet Union practice. The main tasks: studying the development of teaching a foreign language in 50–80s; consideration of the evolution of teaching a foreign language in the USSR.

The need to improve the quality of higher technical education in the 50s – 80s of the XX century. Contributed to the return of foreign languages in the curriculum of technical universities. Various aspects of the organizational orientation of teaching foreign languages were studied and as a result it was found out that throughout the Soviet period the content of higher professional education of a specialist was determined, first of all, by the needs of the state and only then by the demands of the individual himself. Later and nowadays in independent Ukraine the question is raised about the interests and comprehensive personal development of a person and a specialist. It becomes a very actual point to train a highly qualified multilaterally developed specialists.

Keywords: *foreign languages, technical specialists, intensive teaching methods, communication, speech competence, state policy, USSR.*

ПЕТРЕНКО Сергій Іванович, ДЕГТЯРЬОВА Неля Валентинівна. ФОРМУВАННЯ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ НА КУРСАХ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У роботі представлено актуальність та проблеми підвищення рівня ІКТ-компетентності викладачів неінформатичних дисциплін. Проаналізовано дослідження та публікації, у яких

розглядаються різні аспекти поняття компетентностей щодо застосування та володіння інформаційно-комунікаційними технологіями та рівнів зазначених компетентностей.

Ключові слова: компетентність; інформаційно-комунікаційні технології; ІКТ-компетентність; ІКТ-компетентність викладача; заклади вищої освіти; післядипломна освіта; підвищення кваліфікації.

ПЕТРЕНКО Сергей Иванович, ДЕГТЯРЕВА Неля Валентинівна. ФОРМИРОВАНИЕ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ НА КУРСАХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

В работе представлены актуальность и проблемы повышения уровня ИКТ-компетентности преподавателей неинформатичных дисциплин. Проанализированы исследования и публикации, в которых рассматриваются различные аспекты понятия компетенций по применению и владения информационно-коммуникационными технологиями и уровней указанных компетенций.

Ключевые слова: компетентность; информационно-коммуникационные технологии; ИКТ-компетентность; ИКТ-компетентность преподавателя; учреждения высшего образования; последипломное образование; повышения квалификации

PETRENKO Sergii Ivanovich, DEHTIARIOVA Nelia Valentynivna. FORMATION OF ICT COMPETENCE OF TEACHERS IN QUALIFICATION TRAINING COURSES

The relevance and problems of increasing the ICT competence of teachers of non-informative disciplines are presented in the paper. Research and publications are analyzed, which discuss different aspects of the concept of competencies in the use and possession of information and communication technologies and the levels of these competences.

The content of the program of the mentioned courses is presented in the article. The problems of motivation for the use of information technologies by teachers in their own professional activity are analyzed. The relevance and demand of the courses is explained by the fact that older people spend much more time on the development of new technologies and soon lose already acquired skills in the absence of regular practice, uncertain about working with technical means, feel afraid to do wrong actions, in many cases need learning which requires the constant presence of an assistant consultant and the like. The aim of the courses is to develop the ability of students to solve professional problems and problems through the introduction of information technology into the educational process.

It is also important to provide feedback to students upon completion of such courses. During the survey and questionnaire, it was found that during the course of further self-study, some of the teachers who took the courses in time improved their knowledge and skills. Thus, they formed the next level of ICT competence. In doing so, they began to use the Moodle educational content environment; computer testing programs, author blogs, cloud repositories, multimedia presentations for lectures, seminars, speeches at departmental meetings; contribute to the repository of the University Scientific Library and the Google Scholar Scientometric Database and more.

Keywords: competence; information and communication technologies; ICT competence; ICT competence of the teacher; higher education institutions; postgraduate education; Certification training.

СВЕЩИНСЬКА Наталя Василівна. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ КРИТЕРІЇВ СФОРМОВАНOSTІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Статтю присвячено проблемі формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів музики в процесі фахової підготовки. Розглянуто критерії виявлення стану сформованості ціннісних орієнтацій, узгоджені з компонентною структурою означеного феномену та визначення рівнів їх сформованості.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, майбутні вчителі музики, критерії сформованості ціннісних орієнтацій, ціннісна регуляція, фахова підготовка, музичне мистецтво.

СВЕЩИНСКАЯ Наталия Васильевна. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КРИТЕРИЕВ СФОРМОВАНOSTИ ЦЕННОСТНЫХ ОРІЕНТАЦИЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ

Статья посвящена проблеме формирования ценностных ориентаций будущих учителей музыки в процессе специальной подготовки. Рассмотрены критерии определения состояния сформированности ценностных ориентаций, которые соответствуют компонентной структуре определенного феномена и определения уровней их сформированности.

Ключевые слова: ценностные ориентации, будущие учителя музыки, сформированность ценностных ориентаций, ценностная регуляция, специальная подготовка, музыкальное искусство.

SVESHCHYNSKA Natalia Vasylivna. THEORETICAL BASIS OF CRITERIA FOR THE FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS

The article is devoted to the problem of formation of value orientations of future music teachers in the process of professional preparation. The criteria of revealing the state of formation of value orientations, consistent with the component structure of the identified phenomenon and determining the levels of their

formation are considered. Value orientations are formed on the basis of the system of values of the person and are the most important element in the structure of personality. They reflect the selective, subjective attitude of the individual towards objective phenomena or objects. The importance of the individual depends on how he assimilates and realizes the achievements of the practice of society and manifests in it his individual abilities. The need for radical reform of education today is often associated with the idea of reviving the principle of the priority of spiritual values over the material and economic ones. This requires that in each of the available pedagogical students the system of values and the problem of their formation should be specially investigated. The reason that hinders the formation of correct value orientations is that the higher spiritual values of humankind began to play an increasingly important role in modern life, but to satisfy only primitive needs at the level of «pseudo-values».

That is why the value-oriented, active, personal approach to the upbringing of young people is an important condition for the formation of value orientations of a person embodied in the forms of social-pedagogical practice. Any work of human activity realizes the value aspect, but it becomes valuable only when it satisfies a certain need. Interest in certain needs is a prerequisite for evaluation. Lack of need makes assessment impossible. Thus, the assessment combines the potential value of the phenomenon or object with the needs and interests of the subject. The assessment assumes the existence of the basis or criterion against which the evaluation takes place. This is justified by the need to determine the value of an object or standard, a norm that compares an object with a fixed pattern. Thus, the act of evaluation involves a comparison of two realities - spiritual and material.

Keywords: value orientations, future music teachers, criteria of value orientation formation, value regulation, professional training, musical art.

СЛЮСАРЕНКО Микола Анатолійович. ЗМІСТОВО-ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ ПІДХІД В УМОВАХ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМА ВИЩОЇ ШКОЛИ

У статті висвітлюються можливості змістово-процесуального підходу до навчання в реалізації стратегії студентоцентризму в практиці вищої школі; гармонізації інформаційної і процесуальної сторін навчання та умови ефективності змістово-процесуального підходу у підвищенні якості підготовки студентів до професійної діяльності в оволодінні секретами творчої педагогічної діяльності і професійного зростання в обраній ними професійної сфері.

Ключові слова: студентоцентризм, гармонізація інформаційної і процесуальної сторін навчання, змістово-процесуальний підхід до навчання

СЛЮСАРЕНКО Николай Анатольевич. СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ПРОЦЕССУАЛЬНИЙ ПОДХОД В УСЛОВИЯХ СТУДЕНТОЦЕНТРИЗМА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены возможности содержательно-процессуального подхода к обучению в реализации стратегии студентоцентризма в практике высшей школы; гармонизации информационной и процессуальной сторон обучения и условия эффективности содержательно-процессуального подхода в повышении качества подготовки студентов к профессиональной деятельности, в овладении секретами творческой педагогической деятельности и профессионального роста в избранной ими профессиональной сфере.

Ключевые слова: студентоцентризм, гармонізація інформаційної і процесуальної сторін навчання, змістово-процесуальний підхід до навчання

SLIUSARENKO Mykola Anatolievich. SUMMARY AND PROCESSING APPROACH IN THE CONDITIONS OF HIGH SCHOOL STUDENTOCENTRISM

The article highlights the possibilities of a substantive-procedural approach to learning in the implementation of the student-centric strategy in the practice of higher education. The purpose of the article is to highlight the issue of harmonization of information and procedural aspects of education and to reveal the effectiveness of the organization of educational and cognitive activity of students on the basis of content-procedural approach as a means of improving the quality of their professional training.

The substantive-procedural approach is interpreted as a complex of didactic techniques aimed at harmonization of information and professional aspects of education, analysis and substantiation of the essence of internal factors, connections, contradictions and tendencies of development of the educational process. It is based on the effective interconnection of the content and procedural components of future professionals' vocational training, it requires the necessary cognitive and practical transformative activity on the content of professional knowledge in mastering the secrets of creative pedagogical activity and professional growth in their chosen professional sphere.

The substantive-procedural approach demands the educational process: 1) achieving a certain level of student activity in an optimal way, provided that one teacher works with a large group of students; 2) the most favorable overcoming of contradictions between the amount of constantly growing information

and the fixed amount of study time for its assimilation; 3) the creation of working conditions that would not require the teacher to give more and more effort in the overall intensification of the learning process.

The substantive-procedural approach contains all the conditions for the formation of substantive-activity relations in the educational process, the choice of didactic goals that the student strives for, and the various tasks performed by him. The task of professional orientation is used as a tool and a means of activating cognitive actions, thereby ensuring the dynamics of the quality of knowledge in a positive way.

Keywords: student-centricity, harmonization of information and procedural aspects of learning, substantive-procedural approach to learning.

СМІРНОВА Ліна Леонідівна. ВДОСКОНАЛЕННЯ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ З АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ (ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ)

Стаття присвячена проблемі ефективного викладання англійської мови на немовних факультетах. В статті зроблено акцент на необхідності вдосконалення не просто знань з англійської мови, а глобальних практичних навичок студентів з даної дисципліни. Вказано глобальні навички та зазначено ефективні підходи до процесу їх вдосконалення на сучасному занятті з англійської мови у ЗВО.

Ключові слова: глобальні навички, міжособистісне спілкування, співпраця, критичне мислення, міжкультурна компетентність та громадянськість, цифрова грамотність, автентичне навчальне середовище.

СМІРНОВА Ліна Леонидовна. УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ФАКУЛЬТЕТОВ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ (ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Статья посвящена проблеме эффективного преподавания английского языка на неязыковых факультетах. В статье сделан акцент на необходимости совершенствования не просто знаний по английскому языку, а глобальных практических навыков студентов по данной дисциплине. Указаны глобальные навыки и выделены эффективные подходы к процессу их совершенствования на современном занятии по английскому языку в УВО.

Ключевые слова: глобальные навыки, межличностное общение, сотрудничество, критическое мышление, межкультурная компетентность и гражданственность, цифровая грамотность, автентичная среда обучения.

SMIRNOVA Lina Leonidivna. EFFECTIVE IMPROVEMENT OF ESP STUDENTS' SKILLS (PRACTICAL ASPECT)

The article is devoted to practical aspects of effective development ESP students' skills for tomorrow's challenges. It is stressed that a noticeable shift towards training ESP students in universities, on how to develop global skills, has taken place. Consideration of productive approaches at ESP classes is beneficial. In the article deliberately proved that global skills are not restricted to any particular subject on the curriculum but are transferable across all subjects, ESP in particular.

The idea that much better results when ESP is provided through exposure to the language and meaningful communication in combination with systematic studies is provided. Nowadays there is a distinct tendency in which ESP teachers are aware of the importance of meaningful communication, while the rise of technology leads employers towards becoming globally interconnected, so such global skills as interpersonal communication, collaboration, critical thinking, intercultural competence and citizenship, and digital literacy are important for future specialists.

In order to operate in an international context a successful ESP course should have tools to engage students in meaningful conversations with meaningful language as well as to develop global skills. A detailed analysis of global skills and ways how to enhance these skills are given. In the context of improvement of ESP students' skills, the idea of a learner-centered classroom is considered to be pretty effective as teacher can not only create a learner-centered classroom, but also shift teacher's classroom position from simple lecturer to a knowledge facilitator. The article is focused on the approaches a teacher should provide to create such kind of classroom. A special attention is payed to authentic learning environment as to important element of a successful ESP course. This element is classified in details from practical point of view.

Keywords: global skills, interpersonal communication, collaboration, critical thinking, intercultural competence and citizenship, digital literacy, authentic learning environment.

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайлівна. КОНЦЕРТНО-ОСВІТНЯ ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті проаналізовано теоретичний і практичний доробок у царині концертно-освітньої діяльності в процесі підготовки майбутнього педагога. Наголошено, що концертно-виконавська

діяльність стимулює пізнавальний інтерес до вивчення загального культурного рівня, професійного становлення майбутніх учителів.

Ключові слова: концертно-виконавська діяльність, науковці, навчально-виховне середовище, майбутній вчитель, майстерність.

СТУКАЛЕНКО Зоя Михайловна. КОНЦЕРТНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКОГО МАСТЕРСТВА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье проанализированы теоретические и практические основы в области концертно-образовательной деятельности в процессе подготовки будущего педагога. Отмечено, что концертно-исполнительская деятельность стимулирует познавательный интерес к изучению общего культурного уровня, профессионального становления будущих учителей.

Ключевые слова: концертно-исполнительская деятельность, ученые, учебно-воспитательная среда, будущий учитель, мастерство.

STUKALENKO Zoya Mikhailovna CONCERT-EDUCATION ACTIVITIES AS A MEANS OF FORMING THE EXECUTIVE SKILL OF A FUTURE MUSIC ART TEACHER

The article analyzes theoretical and practical achievements in the field of concert and educational activity in the process of preparing a future teacher. The scientific works of such scientists as: Lee Danxia, who views performing culture as an integrated personality trait, characterizing a high level of her cultural knowledge; V. Mishchanchuk, who emphasizes the importance of suggestive technology, which means, in essence, the ability to influence, passing it through the prism of his own feelings and influencing the audience; Z. Stukalenko, who analyzes the concert and performing activity as a skill of the performer, which is traditionally perfected in the process of musical and professional preparation. Its task is to identify the creative aspirations of the performer. The article also emphasizes that the formation of performing skills actualizes the issues of creative interaction between the teacher and the student in the process of collective music and grows due to the organic unity of emotional, rational and technical aspects in the sphere of creative performing activity. It is emphasized that concert-performance activity stimulates cognitive interest in studying the general cultural level, professional formation of future teachers, promotes the level of performing skills of teachers and students, and forms multicultural thinking.

Attention is drawn to the following features of concert-educational activity in the professional preparation of the future teacher of music art, such as: 1) taking into account the interests of the student's personality and support for the process of self-development of his or her makings; 2) creativity and initiative; 3) orientation to the development of intrinsic motivation to cognitive activity; 4) organization of the process of learning taking into account subject-subject interaction; 5) enjoyment of solving educational tasks and tasks in cooperation with other subjects of pedagogical process; 6) transformation of the content of educational material from the purpose of teaching into a means of development of students' personality; 7) organization of reflection for self-affirmation of personality; orientation to cognitive activity.

Prospects for further exploration of this area are the development of methodological recommendations for the development of artistic and aesthetic manifestations of the artistry of a future music teacher.

Keywords: concert-performing activity, scientists, educational and upbringing environment, future teacher, skill.

ТОКАРЄВА Тетяна Станіславівна. ДО ПИТАННЯ ПРО САМОСТІЙНУ РОБОТУ УЧНІВ В ОВОЛОДІННІ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

У статті розглядаються особливості самостійної роботи учнів закладу загальної середньої освіти під час вивчення іноземної мови. Подано огляд та аналіз існуючих поглядів на самостійну роботу учнів з точки зору психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов; наведені існуючі класифікації видів самостійної навчальної роботи, розкрито специфіку організації самостійної роботи учнів під час засвоєння лексики, граматики, у навчанні читання, усного мовлення, аудіювання та письма з огляду на необхідні навчальні вміння учнів, формування яких передбачає самостійна робота.

Ключові слова: самостійна робота, іноземна мова, навчальні вміння, зміст та організація самостійної роботи, навчальний матеріал.

ТОКАРЄВА Татьяна Станиславовна. К ВОПРОСУ О САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧАЩИХСЯ В ОВЛАДЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

В статье рассматриваются особенности самостоятельной работы учащихся заведения общего среднего образования во время изучения иностранного языка. Представлено рассмотрение и анализ существующих взглядов на самостоятельную работу учеников с точки зрения психологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков; приведены существующие

классификации видов самостоятельной работы учеников во время усвоения лексики, грамматики, в обучении чтению, устной речи и письму учитывая необходимые учебные умения учеников, формирование которых предусматривает самостоятельная работа.

Ключевые слова: самостоятельная работа, иностранный язык, учебные умения, содержание и организация самостоятельной работы, учебный материал.

TOKARYEVA Tetyana Stanislavivna. ON THE QUESTION OF PUPILS' INDEPENDENT WORK IN FOREIGN LANGUAGE

One of the most actual problems that stand before modern science is a problem of increase of efficiency of studies. Independent work of students is the important component of process of studies. Skills and abilities of the independent work at the study of foreign language are created only during systematic implementation of the certain educational operating under educational material. Methodists and teacher-practices expose of independent work through description of management her implementation, or as forms of organization of lessons. In force of it independent work is determined by some authors as a method of studies, other – as a reception of students, and third – as a form of organization of activity of students. Some basic conceptions of independent works, in that, are examined in the article, in particular, essence of independent work of explained by character of task that is executed by students, by the value of task for education and development of student, by quality of the attained results, basis of independent work is an educational problem or cognitive task.

A task is any type of independent works has in itself or necessity for a search and application of new knowledge already by the acquainted methods, or search of new ways and methods of capture new knowledge. Thus an educational task, as basis of any independent activity, is an impulse for independent cognition. One of initial principles of the classification considered in the article, there is principle of independence of students at implementation of work, principle of the didactics setting of independent work in studies and other.

Under independent work such form of organization of educational and language activity of students, at that under the direction of teacher and on his task on a lesson or after the lesson students independently carry out the successive cycle of the educational actions sent to the capture or forming of language abilities corresponding material by him, understands from a foreign language. It is well-proven in many researches of experimental character, that individual forms of organization of independent works of different levels of complication, that require different plenitude of knowledge, depth of generalizations and conclusions, various mental and practical actions have greater educational possibilities, by comparison to ordinary frontal tasks.

Independent work plays an important role the decision of tasks from a foreign language, that has educational character. She promotes: to the increase of the real time of language and speech practice of every student; to perfection of process control of studies; to strengthening of individualization of studies; to realization of the differentiated going near studies; activations of educational activity; to the increase of motivation to the studies.

Keywords: independent work, foreign language, educational abilities, maintenance and organization of independent work, educational material.

ЧЕРНЕНКО Олександр Володимирович. МЕНЕДЖМЕНТ ОСВІТИ ТА ЯКІСТЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ У ВНЗ

У статті розкрито методологічні аспекти сучасної парадигми управління вищим навчальним закладом, що обґрунтовує наукову базу адаптації освітніх закладів у сферу ринкових відносин. Наукову новизну представляє обґрунтування нової парадигми управління вищим навчальним закладом з позиції суб'єкта ринку та необхідності впровадження підприємницьких засад в управління закладом вищої освіти

Ключові слова: вищий навчальний заклад, менеджмент освіти, освітнє середовище, освітні послуги, якість освіти, модель системи управління якістю, ISO 9001

ЧЕРНЕНКО Александр Владимирович. МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И КАЧЕСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

В статье раскрыты методологические аспекты современной парадигмы управления высшим учебным заведением, что обосновывает научную базу адаптации образовательных учреждений в сфере рыночных отношений. Научную новизну являет собой обоснование новой парадигмы управления высшим учебным заведением с позиции субъекта рынка и необходимости внедрения предпринимательских принципов в управление заведением высшего образования.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, менеджмент образования, образовательная среда, образовательные услуги, качество образования, модель системы управления качеством

CHERNENKO Oleksandr Vladimirovich. EDUCATION MANAGEMENT AND QUALITY OF STUDENTS 'PROFESSIONAL TRAINING IN INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION

Methodological aspects of the modern paradigm of higher education institution which justifies the scientific basis for the adaptation of education institutions in the sphere of market relations reveals in the article.

Scientific novelty study presents a new paradigm of higher educational establishment of the position of the subject and the needs to introduce market principles in business management higher education of institution.

The aim of this article is to carry out a thorough theoretical analysis, systematization and synthesis of scientific provisions on management and management education with a view to revealing the laws of their origin, development and application in the real sector of the economy.

In the article essence of concept «management» and «management» are examined in a pedagogical theory and practice. The different aspects of descriptions of these definitions are distinguished in control system by modern educational establishments.

The article deals with such educational management functions as: planning, organizing, motivating, regulating, controlling.

The article is devoted to the study of the state and problems of education quality and educational activity management in Ukraine.

The conceptual approaches to quality control of a higher education and principles of qualities which were goped up in the international standards ISO 9000 are uncovered. The model of a management system of quality of higher education on the basis of the reviewed principles offered in the article.

The article focuses on the topicality of the problem of education quality and the key role of management to ensure it. Based on the analysis of domestic and foreign scientists' works, and regulatory documents, the essence of the notions of «quality», «education quality» and the existence of different view points of scientists on their interpretation have been revealed.

The practical significance of the article is that the theoretical positions of the study have been brought to the level of specific methods and recommendations.

Keywords: *higher education institution, management of education, educational environment, educational services, quality of education, model of control the system by quality, ISO 9001.*

ЧУБРЕЙ Олександра Степанівна. ПРИНЦИПИ ЕФЕКТИВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ГЕОГРАФІЇ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розроблено та науково обґрунтовано авторську сукупність принципів, що сприятимуть ефективній реалізації процесу підготовки майбутніх вчителів географії до професійної діяльності: мета та завдання підготовки, залучення студентів до підготовки, формування змісту підготовки, організація підготовки, результати підготовки.

Ключові слова: *майбутні вчителі географії, професійна діяльність, принципи підготовки, мета та завдання, формування змісту, організація, результати підготовки.*

ЧУБРЕЙ Александра Степановна. ПРИНЦИПЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ГЕОГРАФИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье разработана и научно обоснована авторская совокупность принципов, способствующих эффективной реализации процесса подготовки будущих учителей географии к профессиональной деятельности: цели и задачи подготовки, привлечение студентов к подготовке, формирования содержания подготовки, организация подготовки, результаты подготовки.

Ключевые слова: *будущие учителя географии, профессиональная деятельность, принципы подготовки, цель и задачи, формирование содержания, организация, результаты подготовки.*

CHUBREI Oleksandra Stepanivna. PRINCIPLES OF EFFECTIVE PREPARATION OF FUTURE GEOGRAPHY TEACHERS TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

The author developed and scientifically substantiated set of principles that will facilitate the effective implementation of the process of preparing future geography teachers for professional activity. Principles of formulation of the purpose and tasks of preparation, in particular principles of excitement and formation of value orientations. The purpose of the preparation is to formulate the ability of the future geography teacher to act in a mode of continuous anticipation. Value orientations determine the order of priority setting of various tasks of professional activity and directions of professional development. Principles of student involvement in preparation, including principles of personalization, dialogue and collaboration. Yes, the principle of personalization makes it possible to optimize the process of training according to personal educational needs. The principles of dialogue and collaboration provide an opportunity for the exchange of professional knowledge, experience and individual values between teachers and students. Key principles are: content preparation, multidimensionality, transdisciplinarity,

integrativeness, variability and modularity. Thus, the principle of transdisciplinarity ensures the effective formation of the universal goal, the principle of integration provides the opportunity to integrate scientific ideas into practice, openly perceive innovative processes of development of geographical science. The principle of variability makes it possible to study on an individual educational trajectory. The principle of modularity ensures that the content of the training of future geography teachers is optimized. Principles of training organization, including principles of manufacturability, self-organization, tolerance, reflexivity and feedback. The organization of preparation of future teachers of geography for professional activity in the conditions of transformation of education on the principle of adaptability should meet such characteristics as: clear algorithmization, variability, efficiency and reflection of activity. Important principles are self-organization, tolerance, reflection. Using the feedback principle in preparation, a teacher can obtain information about the relevance of the training to the expectations of future geography teachers, the relevance of the content and the purpose of the training. Principles of determining the results of training, including principles of continuous control, relevance to the individual and professional mobility. The implementation of the principle of continuous control ensures a more efficient construction and implementation of the process of training future geography teachers. The principle of importance will stimulate the self-organization, self-realization and self-development of future teachers in their further professional activity.

Keywords: future teachers of geography, professional activity, principles of preparation, purpose and tasks, content formation, organization, results of preparation.

ЯКУБОВСЬКА Марія Степанівна. ДИСКУРС ВЗАЄМОДІЇ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ І ФОРМУВАННЯМ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА: КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розкрито особливості психології міжособистісних взаємин та їхньої ролі у становленні особистості студента, дискурс взаємодії професійної діяльності та системи мовленнєвої компетенції. Дослідження пов'язане із пошуком інноваційних засобів вдосконалення формування мовленнєвої компетентності студентів на основі досягнень герменевтики та психолінгвістики. Дана проблема розглядається як парадигма творення гуманітарної безпеки суспільства, важливим чинником якої є культурологічна складова, що формується як філософсько-психологічний код слова.

Ключові слова: культурологічна компетентність, культурологічний світогляд, дискурс, синергія слова, філософсько-психологічний код слова.

ЯКУБОВСКАЯ Мария Степановна. ДИСКУРС ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ И ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье раскрыты особенности психологии межличностных отношений и их роль в становлении личности студента, дискурс взаимодействия профессиональной деятельности и системы речевой компетенции. Исследование связано с поиском инновационных средств совершенствования формирования речевой компетентности студентов на основе достижений герменевтики и психолингвистики. Данная проблема рассматривается как парадигма создания гуманитарной безопасности общества, важным фактором которой является культурологическая составляющая, которая формируется как философско-психологический код слова.

Ключевые слова: культурологическая компетентность, культурологический мировоззрение, дискурс, синергия слова, философско-психологический код слова.

YAKUBOVSKA Maria Stepanovna. DISCOURSE OF INTERACTION OF FORMATION OF SPEECH COMPETENCE AND FORMATION OF STUDENT PERSONALITY: CULTURAL ASPECTS

The features of psychology of interpersonal relationships and their role in the formation of student personality, discourse of interaction of professional activity and system of speech competence are revealed in the article. The research is related to the search for innovative means of improving students' speech competence based on the achievements of hermeneutics and psycholinguistics. This problem is considered as a paradigm for the creation of humanitarian security of society, an important factor of which is the cultural component, which is formed as a philosophical and psychological code of the word. The role of the text in the philosophical and existential reproduction of the model of the beginning of the 21st century is systematically analyzed on the example of the role of fiction as a system of aesthetic, psycholinguistic meanings.

Understanding the development of the cultural component in the systematic formation of students' speech competence through the use of texts of modern literature creates conditions for the approximation of society to universal values, which is the basis of psychological safety of society. Forming the foundations of a person's cultural outlook, his / her relationship with the harmonious development of social

life, we establish the space of spiritual freedom of the individual through the systematic formation of students' speech competence. Psycholinguistic analysis of artistic texts as the art of words provides an opportunity to develop a systematic use of works of contemporary literature in the formation of psychological security of modern society.

Classification of artistic texts by the presence of mythological-aesthetic, psychological-philosophical socio-historical codes allows to create structured paradigms of formation of students' speech competence.

Keywords: cultural competence, cultural outlook, discourse, synergy of words, philosophical and psychological code of words, art of communication, cultural environment, archetype of a work.

АКИМКИН Олександр Миколайович. ДО ІСТОРІЇ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ЄЛИСАВЕТГРАДСЬКОГО КОМЕРЦІЙНОГО УЧИЛИЩА В. БОНЧ-БРУЄВИЧА (1907–1911)

У статті розкрито особливості становлення та розвитку Єлисаветградського комерційного училища В. Бонч-Бруєвича (1907–1911). Аналіз стану дослідженості означеної проблеми засвідчує, що значну частину джерел, зокрема архівних матеріалів, ще не введено у науковий обіг, а накопичений досвід організації і забезпечення навчально-виховного процесу в приватних освітніх установах регіону, зокрема у Єлисаветградському комерційному училищі В. Бонч-Бруєвича висвітлено недостатньо.

Ключові слова: Єлисаветградщина, приватна освіта, комерційна освіта, комерційні навчальні заклади.

АКИМКИН Александр Николаевич. К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ЕЛИСАВЕТГРАДСКОГО КОММЕРЧЕСКОГО УЧИЛИЩА В. БОНЧ-БРУЕВИЧ (1907–1911)

В статье раскрыты особенности становления и развития Елисаветградского коммерческого училища В. Бонч-Бруевича. Анализ изученности этой проблемы показывает, что значительную часть источников, в том числе архивных материалов, еще не введено в научный оборот, а накопленный опыт организации и обеспечения учебно-воспитательного процесса в частных образовательных учреждениях региона, в частности в Елисаветградском коммерческом училище В. Бонч-Бруевича раскрыт недостаточно.

Ключевые слова: Елисаветградщина, частное образование, коммерческое образование, коммерческие учебные заведения.

AKIMKIN Alexander Nikolayevich. TO THE HISTORY OF THE ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF THE ELISAVETGRAD COMMERCIAL SCHOOL OF V. BONCH-BRUYEVYCH (1907–1911)

The features of formation and development of the Elisavetgrad Commercial School of V. Bonch-Bruevich (1907–1911) are revealed in the article. It is established that at the present stage the interest of scientists both to the system of commercial education, and to the peculiarities of the development of separate educational establishments of commercial orientation in Yelisavetgrad region has considerably increased. Scientists seek to evaluate more objectively the achievements in the field of private commercial education in the region, due to the openness of archives and the availability of new sources.

It is revealed that the history of commercial education was one of the bright and rich pages of the history of the Elisavetgrad region of the pre-revolutionary period.

The analysis of the state of research of the identified problem shows that a considerable part of sources, including archival materials, has not yet been put into scientific circulation, and the accumulated experience of organizing and providing educational process in the private educational institutions of the region, in particular at the Elisavetgrad commercial school V. Bonchwitz-Bruchwitz not enough.

In the course of the scientific search it was established that the Elisavetgrad commercial school of V. Bonch-Bruevich differed from other educational establishments of the region by the original approaches to the organization of the educational process. The school formed the experience of combining two levels of education – general and professional, dominated the democratic form of government, effectively solved educational tasks. We see further research prospects in revealing the peculiarities of educational work in the private commercial establishments of the region.

The Elisavetgrad Commercial School of V. Bonch-Bruevich differed from other educational establishments of the region by the original approaches to the organization of the educational process. The school formed the experience of combining two levels of education - general and professional, dominated the democratic form of government, effectively solved the educational tasks. We see further research prospects in revealing the peculiarities of educational work in private commercial establishments of the region.

Keywords: Yelizavetchrad region, private education institutions, commercial education, commercial educational institutions.

ГРЕЧИХІНА Наталія Володимирівна. КОНЦЕПЦІЯ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ ТА САМОВИЗНАЧЕННЯ ЯК ЇЇ СКЛАДОВА

У статті розглянуто професійне самовизначення як частину реально-практичної структури діяльності людини, компонентами якого є переведення всієї сукупності поглядів, переконань, соціальних вмінь і відношень особистості у практичну поведінку і в продуктивну діяльність і здійснюється через специфічні соціально-психологічні механізми: ціннісні орієнтації та соціальні установки. А ціннісні орієнтації та фіксовані соціальні установки, які виражають ставлення особистості до навколишнього світу, пов'язані з її потребами.

Ключові слова: соціалізація особистості, особистісне самовизначення, самореалізація, цінності, ціннісні орієнтації.

ГРЕЧИХИНА Наталья Владимировна. КОНЦЕПЦИЯ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК ЕЕ СОСТАВЛЯЮЩАЯ

В статье рассмотрено профессиональное самоопределение как составляющая реально-практической структуры деятельности человека, компонентами которого является перевод всей совокупности взглядов, убеждений, социальных умений и отношений личности, в практическое поведение и в производительную деятельность и осуществляется через специфические социально-психологические механизмы: ценностные ориентации и социальные установки. А ценностные ориентации и фиксированные социальные установки, которые выражают отношение личности к окружающему миру, связаны с ее потребностями.

Ключевые слова: социализация личности, личностное самоопределение, самореализация, ценности, ценностные ориентации.

GRECHYKHINA Natalia Vladimirovna. CONCEPT OF SOCIALIZATION OF PERSONALITY AND SELF-DETERMINATION AS ITS COMPONENT

The article deals with professional self-determination as part of the real-practical structure of human activity, components of which are the translation of the whole set of views, beliefs, social skills and attitudes of the individual into practical behavior and into productive activity and accomplished through specificity. And valuable orientations and fixed social attitudes, which express the attitude of the individual to the world around him, related to his needs. The essence of the laws is analyzed, the factors that directly influence the formation of value orientations of young people, the content of personal self-determination in the process of socialization is outlined, it is theoretically substantiated that the basis of professional self-determination is the personal self-determination, which is carried out in accordance with the social values.

We argue that professional self-determination is a multidimensional process that can be viewed from different perspectives: as a series of tasks that society sets before the emerging personality and which the individual must solve over a period of time; as a step-by-step decision-making process whereby an individual strikes a balance between their desires and inclinations, on the one hand, and the needs of society, on the other; as a process of forming an individual lifestyle, part of which is professional activity. And the leading role in all these processes is played by the value orientations of the individual, his entire motivational sphere. Valuable orientations We refer to the most important components of the personality structure, considering them as an integrative characteristic of the subject, this is one of the types of value relations that signify the superiority of certain or significant objects for the subject. Valuable orientations are also characterized as an important element of personal structure, the content of which is determined by the feelings, interests, needs, ideals, abilities, tastes and attitudes of the person.

Summarizing the above, we state that professional self-determination is a leading form of activity of a professional at a certain level of professionalization, becoming a feature of his personality in the process of socialization. The leading values of the subject of pedagogical activity begin to perform the function of the ultimate foundations of the choice of those subjects, means and methods that form a holistic activity, so self-development of a person stimulates the transformation of professional activity, which in turn is one of the driving forces of personality development, its further self-determination in the professionplan. Thus, it is very important to pay attention to the formation of the value-orientation component of personal self-determination, since the formation of this central neoplasm is riddled with intrapersonal contradictions, which are expressed not in «weakness of the will, but in the weakness of the goal».

Keywords: personality socialization, personal self-determination, self-realization, values, value orientations.

КРАВЧЕНКО Ольга Василівна. ПРОФЕСІЙНЕ САМОВИЯВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА

Ґрунтуючись на теоретичних узагальненнях визначено, що професійне самовиявлення майбутнього викладача це узагальнена характеристика його особистості, що пояснює стан вияву

її розвитку як професіонала, за допомогою активізації професійного призначення, досягнень у професійному саморозвитку, демонструванні професійного самоствердження. Запропоновано критерії та рівні професійного самовиявлення майбутнього викладача.

Ключові слова: викладач, особистість, педагогічна освіта, професійне самовиявлення, самовиявлення, самореалізація.

КРАВЧЕНКО Ольга Васильевна. ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВЫРАЖЕНИЕ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Основываясь на теоретических обобщениях определено, что профессиональное самовыражения будущего преподавателя это обобщенная характеристика его личности, объясняет состояние проявления ее развития как профессионала, с помощью активизации профессионального назначения, достижений в профессиональном саморазвитии, демонстрации профессионального самоутверждения. Предложены критерии и уровни профессионального самовыражения будущего преподавателя.

Ключевые слова: преподаватель, личность, педагогическое образование, профессиональное самовыражения, самоутверждения, самореализации.

KRAVCHENKO Olga Vasylivna. PROFESSIONAL SELF-EXPRESSION OF THE FUTURE TEACHER

Orientation to self-development, self-actualization allow a person to become an active subject of life and professional self-realization and is in demand both at the level of personal and social goals. This leads to changes throughout the education system. In our opinion, preparation for performing professional pedagogical functions should be connected with the concept of "self-expression", which takes into account the significant characteristics of the modern teacher: the level of independence and responsibility for the results of their activity, creative attitude to the activity, awareness of their self-worth, uniqueness; that allows us to view the educational process as not only appealing to the student, but also to the teacher, to his self-realization, to self-development in professional activity. The features of the teacher's self-expression not only build his appearance, are manifested in language, facial expressions, gestures, behavior, determine the style of communication, but they determine the focus of professional activity on self-knowledge and search for opportunities for their professional realization. We understand the professional self-expression of the teacher as the ability to express in the professional pedagogical activity (in the external manifestation) his inner self, his activity in the objectification process without assistance, an integral of self-affirmation and social responsibility, the analysis of different models or types of activity.

Based on theoretical generalizations, we have come to the conclusion that the professional self-expression of a future teacher is a generalized characteristic of his personality, which explains the state of manifestation of his development as a professional, through activation of his professional purpose, achievements in professional self-development, demonstration of professional self-development. The criteria and levels of teachers' professional self-expression are characterized: low (external-image), basic (socio-professional), high (creative).

Keywords: teacher, personality, pedagogical education, professional self-expression, self-expression, self-improvement, self-realization.

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія Сергіївна. ЗМІСТ І ФОРМИ ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УНІВЕРСИТЕТАХ НІМЕЧЧИНИ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

В статті розкрито особливості підготовки вчителів іноземних мов в університетах Німеччини. Автор розкриває: відмінності підготовки германіста від підготовки вчителя іноземної мови: остання не обмежується науковими знаннями певного фаху (групи предметів); аспекти кваліфікації майбутніх вчителів іноземних мов.

Реалізація змісту підготовки викладачів іноземних мов забезпечується адекватними формами організації навчального процесу. Ілюстративні лекції, семінарські та практичні заняття, кейс-стадіз або розгляд ситуацій, заняття-тренінги в мікрогрупах, проектне навчання, автономне навчання. Традиційними формами контролю успішності навчання є поточний і підсумковий контроль.

Ключові слова: Німеччина, підготовка вчителів іноземних мов, зміст навчання, форми організації навчання, аспекти кваліфікації майбутніх учителів іноземних мов, форми контролю.

КРИВОРОТЬКО-ТАЙФУР Камілія Сергеевна. СОДЕРЖАНИЕ И ФОРМЫ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В УНИВЕРСИТЕТАХ ГЕРМАНИИ В НАЧАЛЕ ХХІ ВЕКА

В статье раскрыты особенности подготовки учителей иностранных языков в университетах Германии. Автор раскрывает: различия подготовки германиста от подготовки учителя

иностранного языка: последняя не ограничивается научными знаниями определенной профессии (группы предметов); аспекты квалификации будущих учителей иностранных языков.

Реализация содержания подготовки преподавателей иностранных языков обеспечивается адекватными формами организации учебного процесса. Иллюстративные лекции, семинарские и практические занятия, кейс-стади или рассмотрение ситуаций, занятия-тренинги в микрогруппах, проектное обучение, автономное обучение. Традиционными формами контроля успеваемости является текущий и итоговый контроль.

Ключевые слова: Германия, подготовка учителей иностранных языков, содержание обучения, формы организации обучения, аспекты квалификации будущих учителей иностранных языков, формы контроля.

KRYVOROTKO-TAYFOUR Kamilliya Sergiyvna. CONTENTS AND FORMS OF THEORETICAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GERMAN UNIVERSITIES AT THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY

The features of foreign language teacher training at German universities are revealed in the article. The author reveals: the differences between German language training and foreign language teacher training: the latter is not limited to scientific knowledge of a particular profession (group of subjects); aspects of the qualification of future foreign language teachers.

Implementation of the content of training foreign language teachers is provided with adequate forms of organization of the educational process. Illustrative lectures combine the monologic and dialogical forms of the lecture method when students are asked questions during the lecture or at the end to clarify their understanding of the material presented or to express their own attitude to the proposed problem.

The dominant role in training is played by seminars and practical classes, since such forms of learning imply a higher level of intensity of knowledge acquisition and formation of practical skills. For the effective preparation of a foreign language teacher, training sessions are used in microgroups that promote the development of language and language skills. An effective way to build professional skills is through training such as case studies or situation reviews. In practice, future tutors use tutorials to organize the educational process.

Individual forms of training organization include project training, the essence of which is to create opportunities to design and direct their own scientific and educational activities to solve the problems.

In the process of learning a foreign language, German universities are preparing for the use of technologies such as autonomous learning.

Traditional forms of control of learning success are current and final control.

Keywords: Germany, preparation of foreign language teachers, content of training, forms of organization of training, aspects of qualification of future foreign language teachers, forms of control.

ЛОПАТЮК Олена Володимирівна. АПРОБАЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ УМОВИ «СПРЯМОВАНІСТЬ ЗМІСТУ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИСПЕТЧЕРІВ УПРАВЛІННЯ ПОВІТРЯНИМ РУХОМ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ РЕФЛЕКСІЇ»

У статті розглянуто апробацію обґрунтованої педагогічної умови формування професійної рефлексії майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом, розкрито змістові аспекти цього процесу, визначено форми та методи реалізації даної педагогічної умови, наведено приклади формування професійної рефлексії на заняттях спецкурсу та навчальних дисциплін, висвітлено важливість спрямованості змісту фахової підготовки майбутніх диспетчерів управління повітряним рухом на формування професійної рефлексії.

Ключові слова: професійна рефлексія, теоретико-діяльнісний етап, зміст підготовки, пізнавальна діяльність, рефлексивні вміння, проблемні завдання, ділові ігри.

ЛОПАТЮК Елена Владимировна. АПРОБАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УСЛОВИЯ «НАПРАВЛЕННОСТЬ СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ДИСПЕТЧЕРОВ УПРАВЛЕНИЯ ВОЗДУШНЫМ ДВИЖЕНИЕМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕФЛЕКСИИ»

В статье рассмотрена апробация обоснованного педагогического условия формирования профессиональной рефлексии будущих диспетчеров управления воздушным движением, раскрыты содержательные аспекты этого процесса, определены формы и методы реализации данного педагогического условия, приведены примеры формирования профессиональной рефлексии на занятиях спецкурса и учебных дисциплин, освещены важность направленности содержания профессиональной подготовки будущих диспетчеров управления воздушным движением на формирование профессиональной рефлексии.

Ключевые слова: профессиональная рефлексия, теоретико-деятельностный этап, содержание подготовки, познавательная деятельность, рефлексивные умения, проблемные задания, деловые игры.

LOPATIUK Olena Volodymyrivna. APPROBATION OF THE PEDAGOGICAL CONDITION OF THE «ORIENTATION OF THE CONTENTS OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE AIR TRAFFIC CONTROLLERS FOR THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL REFLECTION»

The article is devoted to the problem of forming a professional reflection of future Air Traffic Controllers in professional training. At the first stage of the dissertation, the pedagogical conditions necessary to solve this problem were theoretically explained. At this stage it is important to prove the feasibility of one of the pedagogical conditions in the formation of the studied construct. The article examines the approbation of the pedagogical condition – orientation of the contents of the professional training of future Air Traffic Controllers for the formation of the professional reflection. The aim of the article is to reveal the substantive aspects of approbation of the substantiated pedagogical condition of formation of professional reflection of future Air Traffic Controllers in professional training. The forms of realization of this pedagogical condition are determined. This is a special course «Fundamentals of professional reflection of air traffic controllers» and academic subjects «Air Traffic Management», «Psychology», «Aviation Meteorology» and «Aviation Safety». The article describes methods and examples of exercises aimed at the formation of professional reflection, highlights the importance of this pedagogical condition in professional preparation for further professional self-improvement. Thus, the complex introduction of the pedagogical condition, the use of problematic, contextual and reflexive approaches for the content-organizational support of the formation of professional reflection of future Air Traffic Controllers at the theoretical-activity stage is contributed to the formation of stable attitudes to getting professional knowledge and skills. In the further scientific research, more attention should be paid to the development of educational and methodological manuals, practical tips and recommendations for the formation of professional reflection of Air Traffic Controllers.

Keywords: professional reflection, theoretical-activity stage, content of preparation, cognitive activity, reflexive skills, problematic tasks, business games.

НАГОРНА ОЛЕНА ВАСИЛІВНА. ВИЗНАЧЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІНКЛЮЗИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розглянуто поняття «технологічна культура», охарактеризовано організаційно-педагогічні умови формування технологічної культури майбутніх фахівців інклюзивних навчальних закладів у процесі професійної підготовки, розкрито методику підготовки майбутніх фахівців до роботи в інклюзивному освітньому середовищі, виокремлено основні критерії готовності фахівця до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивна освіта, діти з обмеженими можливостями, технологічна культура.

НАГОРНАЯ Елена Васильевна. ОПРЕДЕЛЕНИЕ СОСТОЯНИЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНКЛЮЗИВНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

В статье рассмотрено понятие «технологическая культура», охарактеризованы организационно-педагогические условия формирования технологической культуры будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки, раскрыто методику подготовки будущих специалистов к работе в инклюзивных учебных заведениях, выделены основные критерии готовности специалиста к профессиональной деятельности в условиях инклюзии.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образование, дети с ограниченными возможностями здоровья, технологическая культура.

NAHORNA Olena Vasylivna. DETERMINATION OF THE STATE OF FORMATION OF TECHNOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF INCLUSIVE EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Today, many bills on the organization of inclusive education in mainstream schools have been approved, requirements for the organization of education and special conditions for teaching children with special educational needs in a comprehensive school have been created.

When introducing inclusive education in mainstream schools, it is worth considering whether educators, students, and parents are ready to take a special child into the classroom, so while addressing logistical and other problems, attention should be given to the problem of forming an inclusive culture in educational institution, the training of a qualified specialist who is able to creatively solve the

tasks assigned to him using scientific knowledge, having a high level of professional competence and technological culture.

It is very important for every specialist to realize the need to creatively select the optimal means of transformative activity from many alternative and diverse solutions in the new environment, in accordance with the orientation on human values.

It is the initiative and independent specialists who are able to constantly improve their personality and activity, can adequately perform their functions, differing in high receptivity, social and professional mobility, readiness for rapid updating of knowledge, expanding the arsenal of skills and skills, one or another solution, to find new sources of information, to conduct continuous innovative search.

Keywords: inclusion, inclusive education, children with special educational needs.

ОГУЙ Світлана Володимирівна. ЗАРУБІЖНИЙ ТА ВІТЧИЗНЯНИЙ ДОСВІД ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті проведено виокремлення кращих зразків вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки фахівців для сфери обслуговування, зокрема – ресторанної справи та туризму, їх аналіз і визначення динаміки та перспективних напрямів цієї підготовки для забезпечення ринку праці в Україні. З'ясовано, що порівняльне дослідження нормативних документів і матеріалів з досвіду країн з розвинутими традиціями гостинності й подорожування засвідчує необхідність перегляду традиційних підходів і технологій підготовки фахівців сфери обслуговування в Україні з урахуванням особливостей сучасного ринку праці (мобільності, міжнародної інтегрованості, інформативності, відповідності підготовки фахівців високим освітнім стандартам тощо).

Ключові слова: сфера обслуговування, готельно-ресторанні справа, майбутній фахівець, досвід гостинності, туризм, освітній стандарт підготовки.

ОГУЙ Светлана Владимировна. ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СФЕРЫ ОБСЛУЖИВАНИЯ

В статье проведено выделение лучших образцов отечественного и зарубежного опыта подготовки специалистов для сферы обслуживания, в частности – ресторанного дела и туризма, их анализ и определение динамики и перспективных направлений этой подготовки для обеспечения рынка труда в Украине. Выяснено, что сравнительное исследование нормативных документов и материалов из опыта стран с развитыми традициями гостеприимства и путешествий свидетельствует о необходимости пересмотра традиционных подходов и технологий подготовки специалистов сферы обслуживания в Украине с учетом особенностей современного рынка труда (мобильности, международной интегрированности, информативности, соответствия подготовки специалистов высоким образовательным стандартам и т.п.).

Ключевые слова: сфера обслуживания, гостинично-ресторанное дело, будущий специалист, опыт гостеприимства, туризм, образовательный стандарт подготовки.

OGUY Svetlana Volodymyrivna. EXTERNAL AND DOMESTIC EXPERIENCE OF TRAINING PROFESSIONALS OF THE SERVICE FIELD

The article gives a selection of the best examples of domestic and foreign experience of training specialists for the service sector, in particular – restaurant business and tourism, their analysis and determination of dynamics and perspective directions of this training to ensure the labor market in Ukraine. It was found that the comparative study of normative documents and materials from the experience of countries with developed traditions of hospitality and travel – Great Britain, Switzerland, the Netherlands, France, the USA and especially Turkey – confirms the need to revise the traditional approaches and technologies of training specialists in the field of service in Ukraine, taking into account features of the modern labor market (mobility, international integration, informativeness, conformity of training of specialists to high educational standards, etc.). It is determined that the preparation of specialists in hotel and restaurant business in Ukraine takes place at universities (aspects of management of the branch), colleges, technical colleges and colleges (mastering a profession by social profile) and at primary level, in lyceum classes or ZSO (mastering initial knowledge of service); but still has some disadvantages, which necessitate the analysis and application of the achievements of foreign experience in this field.

Keywords: sphere of service, hotel and restaurant business, future specialist, experience of hospitality, tourism, educational standard of preparation.

ЦИБУЛЬСЬКА Олена Валеріївна. ДЕЯКІ АСПЕКТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВИХОВАННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ

На основі аналізу і узагальнення низки наукових досліджень обґрунтовано актуальність порушеної проблеми, можливості здоров'язбережувальних технологій в модернізації системи

професійної підготовки майбутніх фахівців із високим рівнем культури здоров'я, що сприятиме вирішенню пріоритетних завдань системи освіти, відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих як до найвищої індивідуальної і суспільної цінності.

Конкретизовано взаємопов'язаність і взаємозумовленість понять «підготовка» і «готовність»: підготовка до професії розглядається як процес формування готовності до неї, а готовність – як результат такої підготовки.

Ключові слова: культура здоров'язбереження, готовність майбутнього вчителя до виховання культури здоров'язбереження, учні початкових класів.

ЦИБУЛЬСКАЯ Елена Валерьевна. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАНИЮ В УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ

На основе анализа и обобщения ряда научных исследований обоснована актуальность затронутой проблемы, возможности здоровьезбережувальных технологий в модернизации системы профессиональной подготовки будущих специалистов с высоким уровнем культуры здоровья, что будет способствовать решению приоритетных задач системы образования, ответственного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих как к высшей индивидуальной и общественной ценности.

Конкретизированы взаимосвязанность и взаимообусловленность понятий «подготовка» и «готовность»: подготовка к профессии рассматривается как процесс формирования готовности к ней, а готовность – как результат такой подготовки.

Ключевые слова: культура здоров'язбереження, готовность будущего учителя к воспитанию культуры здоров'язбереження, ученики начальных классов.

TSYBULSKA Olena Valeriyivna. SOME ASPECTS OF FUTURE TEACHERS 'READY FOR EDUCATION IN PRIMARY SCHOOLS OF CULTURE OF HEALTHCARE

Based on the analysis and generalization of a number of scientific researches, the urgency of the problem raised, the possibility of health saving technologies in the modernization of the system of professional training of future specialists with a high level of health culture are substantiated, which will contribute to solving the priority tasks of the education system, responsible attitude to one's own health and health. to others as to the highest individual and social value.

The interconnectedness and interdependence of the concepts of «preparation» and «readiness» are specified: preparation for the profession is considered as a process of forming readiness for it, and readiness – as a result of such preparation.

The readiness of the future teacher to educate the preschoolers in the culture of health conservation is interpreted as a holistic professional training, psychophysiological state of the future teacher, self-regulation of his behavior aimed at the interaction of spiritual, physical, mental and social aspects of health, value of health, and to the health of students based on an awareness of personal responsibility.

The components of readiness are outlined and the theoretical and methodological foundations of forming the readiness of future specialists in the aspect of the indicated direction are characterized.

Emphasis is placed on the need to include future educators in active health-care activities, to form not only a positive attitude to the health-care culture, but also to build their own educational strategy from the point of view of the subject, aiming at preserving health.

Formation of readiness for a certain activity also contributes to the expansion of subjective experience of the culture of health preservation of future primary education teachers-from self-knowledge of oneself as a subject of vital activity with the developed skills of preservation and strengthening of one's physical, mental and social health – to self-development and self-realization as a specialist, ready to educate the younger students of the culture of health saving.

The article does not exhaust all aspects of the problem outlined. We see the prospects for further research in the development of educational and methodological support for the preparation of future teachers for the formation of primary culture of health care for students.

Keywords: culture of health saving, future teacher's readiness for education of culture of health saving, elementary school students.

ЧЕКАЛОВА Оксана Едуардівна. КРИТЕРІАЛЬНО-ПОКАЗНИКОВИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ ДИЗАЙНЕРСЬКОЇ КУЛЬТУРИ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА

У статті розроблено та обґрунтовано показники та критерії оцінювання рівнів сформованості дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Задля виявлення критеріїв та показників сформованості дизайнерської культури майбутніх учителів

визначено ступінь сформованості ключових структурних компонентів дизайнерської культури майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Ключові слова: дизайнерська культура, образотворче мистецтво, майбутні учителі образотворчого мистецтва, критерії, показники, рівні сформованості.

ЧЕКАЛОВА Оксана Едуардовна. КРИТЕРИАЛЬНО-ПОКАЗАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ ДИЗАЙНЕРСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье разработаны и обоснованы показатели и критерии оценивания уровней сформированности дизайнерской культуры будущих учителей изобразительного искусства. Для выявления критериев и показателей сформированности дизайнерской культуры будущих учителей определено степень сформированности ключевых структурных компонентов дизайнерской культуры будущих учителей изобразительного искусства.

Ключевые слова: дизайнерская культура, изобразительное искусство, будущие учителя изобразительного искусства, критерии, показатели, уровни сформированности.

CHEKALOVA Oksana Eduardivna. CRITERIA AND INDICATIVE ASPECT OF THE FORMATION OF DESIGN CULTURE OF FUTURE TEACHERS OF THE ART

Given the current requirements of the legislation and innovative development of the modern secondary school, improving the quality of training of future teachers has necessitated the formation of a design culture of future teachers of art as an important indicator of their professionalism.

The future art teacher needs to have a certain level of design culture, criteria, indicators, levels of formation of which need to be defined.

The purpose of the article is to develop the criteria, indicators and levels of development of the design culture of future teachers of art.

According to the analysis of the curricula and structure of the design culture of the future teacher of fine arts, we distinguish the criteria and indicators of the formation of design culture: motivational-value criterion of design culture of future teachers of fine arts, operational-creative criterion in creative arts, an assessment criterion of the design culture of future visual arts teachers.

In our study, three levels were identified the degree of certainty of indicators and criteria of design culture: high, medium, low. It is worth noting that the level of development of the design culture of the future teacher of fine arts is associated with the possibility of an adequate orientation to the art and design activities, the formation of such indicators of professionalism of the future teacher of arts as a system of aesthetic and artistic.

The motivational value criterion of design culture of future teachers of fine arts is determined by the following indicators: interests, needs, value attitude and value orientations; operational and activity-theoretical, technological, cultural knowledge and constructive and organizational skills; personality – creative – individual qualities, professional qualities of personality; the reflexive-evaluation criterion is determined by such indicators as self-esteem and reflection.

Keywords: design culture, art, future teachers of art, criteria, indicators, levels of formation.

ШТОМПЕЛЬ Ганна Владиславівна. СТАНОВЛЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ІНФОРМАЦІЙНА КУЛЬТУРА»

У статті відображено аналіз поглядів на методологічне трактування категорії «інформаційна культура», характеризуються підходи до її формування і розвитку. Наведені визначення і підходи розкривають різні сторони складного, багатогранного поняття «Інформаційна культура», але за усіма відмінностями і різноманіттям галузей формування інформаційної культури в дослідженнях не проглядається одна кінцева загальна мета – підготовка фахівця для роботи у новому інформаційному суспільстві, що володіє новими інформаційними технологіями, сучасними методами для роботи з інформацією, що уміє приймати правильні рішення, здатного передбачати кінцевий результат своїх дій.

Ключові слова: культура, інформаційна культура, інформаційне суспільство, інформаційна культура фахівця, інформатизація.

ШТОМПЕЛЬ Анна Владиславовна. СТАНОВЛЕНИЕ КАТЕГОРИИ «ИНФОРМАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА»

В статье отображен анализ взглядов на методологическую трактовку категории «информационная культура», характеризуются подходы касательно ее формирования и развития. Приведенные определения и подходы раскрывают разные стороны сложного, многогранного понятия «Информационная культура», но за всеми отличиями и многообразием отраслей формирования информационной культуры в исследованиях не проглядывается одна конечная общая цель – подготовка специалиста для работы в новом информационном обществе, который владеет

новыми информационными технологиями, современными методами для работы с информацией, который умеет принимать правильные решения, способного предусматривать конечный результат своих действий.

Ключевые слова: культура, информационная культура, информационное общество, информационная культура специалиста, информатизации

SHTOMPEL Ganna Vladislavivna. CREATION OF INFORMATION CULTURE CATEGORY

The study of existing approaches to the definition of the concept of information culture has confirmed our assumption that its development is a complex problem of education, because is the goal, result and way of manifesting informational and educational activities, which provides a qualitative change in personality in the process of obtaining subjectively and objectively significant new knowledge in a specially organized system of educational interaction and focuses on the design and growth of personal achievements; contributes to the development of information morality and the effective functioning of social systems. Such an understanding made it possible to define the pedagogical essence of the concept under study.

The search for methodological foundations for solution of the research problem was carried out in the direction of approaches that have significant theoretical and methodological potential, contributes to the updating of forms, methods and substantive aspects in the context of a dynamically improving educational process aimed at developing students' information culture of in the education system.

Our study confirmed that improving the development of students' information culture in the education system contributes to the observance of a set of pedagogical conditions, including: the activation of reflection processes in the course of information activities; educational information environment creation in the system of continuing education; transition from management to self-government in the development of student's information culture. Distinctive features of this complex of conditions is its focus on mastering modern methods and means of information and educational activities; understanding of their role in the information space through the combination of the subject and the control object, stimulating the performance of managerial functions by all participants in the educational process on the basis of voluntary delegation of authority; mastering the techniques of an adequate assessment of one's capabilities and flexible adaptation to changes in the social environment.

Keywords: culture, informative culture, informative society, informative culture of specialist, informatization.

МИХАСЬКОВА Марина Анатоліївна. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ДОСВІДУ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розглянуто систему формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка включає рівні та етапи професійної підготовки. Особливу увагу приділено завданням та етапам експериментальної роботи відповідно до ідей авторської концепції формування досвіду музично-педагогічної діяльності майбутніх педагогів-музикантів. Робота була спрямована на узагальнення та перевірку досліджуваного феномена, виявлення сформованості компонентів (когнітивного, результативно-практичного, емоційно-ціннісного, комунікативного, організаційно-прогностичного, творчого) відповідно до рівнів (високий, достатній, середній, низький).

Ключові слова: система, досвід музично-педагогічної діяльності, професійна підготовка вчителя музичного мистецтва.

МИХАСЬКОВА Марина Анатольевна. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОПЫТА МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В статье рассмотрена система формирования опыта музыкально-педагогической деятельности будущего учителя музыкального искусства, которая включает уровни и этапы профессиональной подготовки. Особое внимание уделено задачам и этапам экспериментальной работы в соответствии с идеями авторской концепции формирования опыта музыкально-педагогической деятельности будущих педагогов-музыкантов. Работа была направлена на обобщение и проверку исследуемого феномена, выявление формирования компонентов (когнитивного, результативно-практического, эмоционально-ценностного, коммуникативного, организационно-прогностического, творческого) в соответствии с уровнями (высоким, достаточным, средним, низким).

Ключевые слова: система, опыт музыкально-педагогической деятельности, профессиональная подготовка учителя музыкального искусства

MYKHASKOVA Maryna Anatoliivna. EXPERIMENTAL VERIFICATION OF EFFECTIVENESS OF THE SYSTEM OF FORMING EXPERIENCE OF MUSIC-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART

The article deals with the system of forming the experience of music-pedagogical activity of the future teacher of music art, which includes levels and stages of professional training. Particular attention is paid to the tasks and stages of the experimental work in accordance with the ideas of the author's concept of forming the experience of music-pedagogical activity of the future pedagogues-musicians. Each of the proposed elements allowed revealing the

contextual filling of the phenomenon under study. The efficacy of the proposed ideas of the application of the complex ways of integration around the disciplines-complexes, related subjects, topics-complexes in the practice of teaching professionally-oriented disciplines of the institutions of higher education has been verified.

It is described that in the process of work with students of the specialty Secondary Education (Music Arts) the new approaches, directions of activity have been implemented, innovative and traditional methods have been used, the special course «Art Workshop» has been introduced. Mastering the theoretical foundations of the course took place at lectures-talks, lectures-discussions, lectures with the use of elements of «brainstorming», lectures with the analysis of music-pedagogical or art situations, programmed lectures-consultations. Practical classes were conducted in the form of trainings, case studies, business (role) games, «brainstorming», projects, research work. Independent work of students included reading from a sheet of a new author's composition, home independent work on a musical composition, individual interpretation of a musical composition, performing its individual fragments and more. Within the special course realization the syllabus of the discipline has been elaborated, which revealed the methods of teaching and control, approximate assessment of the types of students' educational activity according to the rating system, the distribution of points, the scale of assessment according to the national and ECTS system, methodological provision of the special course, recommended literature, information resources of the discipline.

Keywords: *system, experience of music-pedagogical activity, professional training of the teacher of music art.*

Шановні науковці!

Здійснюється підготовка до друку чергового випуску збірки наукових праць «Наукові записки. Серія: Педагогічні науки» (на комерційній основі), який внесено до переліку наукових фахових видань України, в яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук. Збірник зареєстровано в міжнародних наукометричних базах **Index Copernicus, Google Scholar, Academic Journals, Research Bible, WorldCat.**

ВИМОГИ ДО СТАТЕЙ, ЯКІ БУДУТЬ НАДХОДИТИ ДО РЕДАКЦІЇ**Вимоги до оформлення:**

Стаття повинна бути написана українською, англійською або російською мовою, з дотриманням наукового стилю та без мовних помилок.

Електронний варіант статті в редакторі Word – 2003, шрифт Times New Roman, збереження у форматі doc або rtf українською, російською чи англійською мовами.

Текст на аркуші А – 4, розмір шрифту 14, інтервал 1,5 пт; поля: зліва – 30 мм; праворуч – 15 мм; знизу і зверху – 25 мм.

Обсяг статті не менше 0,5 друк. аркуша (10–12 сторінок).

Розміщення на сторінці:

У лівому верхньому кутку: УДК. В правому верхньому кутку: прізвище, ім'я та по батькові (повністю), науковий ступінь, вчене звання, посада, місце роботи, ORCID, DOI, електронна адреса.

Далі через рядок по центру великими літерами та жирним шрифтом – назва статті.

Посилання у тексті робляться у квадратних дужках [1, с. 5], цитати беруться у лапки «».

Через 1 рядок після тексту розміщується слово СПИСОК ДЖЕРЕЛ та подається список використаних джерел (в алфавітному порядку) відповідно до загальноприйнятих вимог до бібліографічного опису наукової літератури (див. журнал «Бюлетень ВАК України». – 2009. – № 5).

Далі через рядок після списку джерел в алфавітному порядку подається слово REFERENCES, де прізвища авторів, назви джерел (книг, журналів, конференцій, статей тощо) транслітеруються латиницею, а в квадратних дужках подається переклад назв англійською мовою. Іноземні джерела, укладені латиницею, залишаються без змін (за стандартом APA 5th (www.apastyle.org)).

Відомості про автора українською та англійською мовами (прізвище, ім'я, по батькові, посада, науковий ступінь, вчене звання, місце роботи) подаються без скорочень.

Наукові інтереси (українською та англійською мовами) – обов'язково.

Анотація та ключові слова (5–10) – українською та російською мовами, міжрядковий інтервал 1,5 розмір (кегель) 14 пт, шрифт – курсив. Розгорнута анотація англійською мовою повинна містити 25 рядків.

До статті додається назва статті та реферат англійською мовою обсягом 2000–2200 знаків (не менше 25 рядків), розмір (кегель) 14 пт, міжрядковий інтервал 1,5.

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Серія:
Педагогічні науки
Випуск 186**

**Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15526-4098Р від 19.06.2009 р.
Наукові записки. Серія: Педагогічні науки**

**СВІДОЦТВО ПРО ВНЕСЕННЯ СУБ'ЄКТА ВИДАВНИЧОЇ СПРАВИ
ДО ДЕРЖАВНОГО РЕЄСТРУ ВИДАВЦІВ,
ВИГОТІВНИКІВ І РОЗПОВСЮДЖУВАЧІВ ВИДАВНИЧОЇ ПРОДУКЦІЇ
Серія ДК № 1537 від 22.10.2003 р.**

Підписано до друку 25.01.2020 р.
Формат 60x84 ¹/₁₆. Папір офсетний. Друк різнограф.
Ум. др. арк. 29,26. Тираж 200. Замовлення № 9204.

Друк з оригінал-макету замовника

РЕДАКЦІЙНО-ВИДАВНИЧИЙ ВІДДІЛ
*Центральноукраїнського державного педагогічного
університету імені Володимира Винниченка
25006, Кропивницький, вул. Шевченка, 1.
Тел.: (0522) 28 59 84
Факс.: (0522) 24 85 44
E-Mail.: mails@kspu.kr.ua*