

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2019 р., № 67, Т. 1

Збірник наукових праць

виходить шість разів на рік

Головний редактор:

Сущенко А. – доктор педагогічних наук, професор

Заступник головного редактора:

Сущенко Л. – доктор педагогічних наук, доцент

Редакційна колегія:

Захаріна Є. – доктор педагогічних наук, професор;
Іваницький О. – доктор педагогічних наук, професор;
Кочарян А. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Пагута М. – кандидат педагогічних наук, доцент;
Сущенко Т. – доктор педагогічних наук, професор;
Даріуш Скальські – доктор педагогічних наук
(Республіка Польща).

Технічний редактор: Н. Кузнєцова

Дизайнер обкладинки: А. Юдашкіна

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: А.В. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : КПУ, 2019. Вип. 67. 206 с. Т. 1.

Сайт видання:

www.pedagogy-journal.kpu.zp.ua

Засновник:

Класичний приватний університет
Свідоцтво Міністерства юстиції України
про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації
Серія КВ № 15844-4316Р від 16.10.2009 р.



Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»

73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефони: +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28,
+38 (097) 723-06-08

E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

*Входить до Переліку фахових видань,
в яких можуть публікуватися результати
дисертаційних робіт на здобуття наукових
ступенів доктора і кандидата наук з педагогічних
наук, на підставі Наказу МОН України
від 29.12.2014 № 1528 (Додаток 11).*

*Журнал включено до міжнародної
наукометричної бази Index Copernicus International
(Республіка Польща)*

Видання рекомендовано до друку
та поширення через мережу Internet
Вченою радою
Класичного приватного університету
(протокол № 1 від 25.09.2019 р.)

Усі права захищені.
Повний або частковий передрук і переклади дозволено
лише за згодою автора і редакції.
При передрукуванні посилання на збірник наукових праць
«Педагогіка формування творчої особистості
у вищій і загальноосвітній школах»
обов'язкове.

Редакція не обов'язково поділяє думку автора
і не відповідає за фактичні помилки,
яких він припустився.

Адреса редакції:
Класичний приватний університет
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70б.
Телефони/факс: +38 098 24 61 364.

Здано до набору 20.09.2019.
Підписано до друку 04.10.2019.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Л. М. Білозуб</i> КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ДИЗАЙН-ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: БАУХАУЗ І ВХУТЕМАС.....	5
<i>Я. В. Дудко</i> НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	10
<i>Л. В. Пасічник</i> НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА).....	14

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>С. О. Гавриловський</i> МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІКТ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ.....	18
<i>Б. Є. Жорняк, С. М. Ткачук</i> СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	24
<i>Л. А. Завіруха, Н. М. Павлюк</i> РЕФЛЕКСИВНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	28
<i>С. В. Зубчєвська</i> ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДІ.....	34
<i>С. В. Іваненко</i> БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОПАНУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	39
<i>О. Й. Карабін</i> ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	44
<i>D. O. Kozlov</i> INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT OF THE FUTURE MANAGER OF THE SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION WITHIN MAGISTER TRAINING PROCESS: METHODOLOGICAL BASICS.....	48
<i>М. М. Кузнєцова</i> СУТНІСТЬ І МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ХРИСТІЯНСЬКИХ КОНФЕСІЯХ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я.....	53
<i>В. І. Павлічук, Н. М. Павлюк</i> ПРОЦЕСИ СПІЛКУВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ.....	58
<i>А. В. Струк</i> ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	63

<i>О. А. Тімова</i> МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	67
<i>Н. В. Циган</i> НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	73
<i>О. В. Чала</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ.....	77
<i>Чжан Гомінь</i> ТРАДИЦІЇ НАРОДНОГО ТАНЦЮ В КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ.....	82
<i>О. В. Шелевер, В. С. Фізер</i> ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ.....	87

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

<i>О. К. Михасюк</i> МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	92
<i>Н. О. Приходькіна</i> РОЗВИТОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ: ОСНОВНІ ПРИЙОМИ КРИТИЧНОГО АНАЛІЗУ МЕДІАТЕКСТІВ.....	97
<i>В. І. Степаненко</i> СЕРЕДОВИЩНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	102
<i>Н. В. Хомюк, О. Т. Трач</i> ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА.....	108
<i>К. В. Царенко, А. В. Симонік, В. О. Пономарьов, О. О. Надтока, А. В. Сватъєв</i> ОБҐРУНТУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ ЗА ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ.....	113

ВИЩА ШКОЛА

<i>Н. В. Баярко</i> МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ.....	119
<i>Н. С. Безносюк, А. В. Блажко, О. А. Блажко</i> РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ.....	124
<i>Н. В. Божко</i> МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	129
<i>О. Г. Бойчук-Товста</i> МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	134

<i>Н. В. Бурлаченко</i> ПРОБЛЕМНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МОВИ: ПЕРЕВАГИ І ТРУДНОЩІ.....	139
<i>О. Г. Бурцева</i> ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ.....	142
<i>Н. В. Валько</i> ПОБУДОВА МОДЕЛІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО STEM-НАВЧАННЯ.....	147
<i>О. І. Верітов</i> ПОНЯТІЙНИЙ КОНСТРУКТ «ПІДПРИЄМНИЦЬКА КУЛЬТУРА» В КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА СПОРТ».....	152
<i>А. М. Гафіяк</i> ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	158
<i>Л. В. Гончар</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ.....	163
<i>Н. І. Гречаник</i> НОРМАТИВНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	166
<i>С. Ю. Гуров</i> ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ВИХОВАНOSTІ ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	173
<i>О. Б. Даниленко</i> ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ ПРАКТИКИ.....	179
<i>О. О. Дехтярьова</i> ВПЛИВ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ.....	184
<i>Дін Юйцзін</i> АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОПРОЕКТУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ.....	188
<i>Т. В. Дніпровська, Р. М. Кантемирова</i> ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОТРАНСПОРТУ.....	192
<i>Ю. В. Дутчак, Л. П. Сущенко</i> НАУКОВИЙ ТЕЗАУРУС ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ.....	197
<i>В. О. Єршова</i> ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС МІЖНАРОДНИХ МИРОТВОРЧИХ ОПЕРАЦІЙ.....	202

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378.093.5:72.012«191»

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.1>**Л. М. Білозуб**кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри акторської майстерності та дизайну
Запорізького національного університету

КОМПАРАТИВНИЙ АНАЛІЗ СТАНОВЛЕННЯ ДИЗАЙН-ОСВІТИ НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ: БАУХАУЗ І ВХУТЕМАС

У статті висвітлено становлення дизайн-освіти на початку ХХ століття в провідних школах, як-от: Баухауз і ВХУТЕМАС. Зроблено порівняльний аналіз навчання в Баухаузі та ВХУТЕМАСі. Акцентовано на переосмисленні педагогічної спадщини цих шкіл дизайну з метою застосування їхнього досвіду в сучасній системі навчання майбутніх дизайнерів. Визначено проблеми, пов'язані з педагогікою дизайну, концепцією художньої освіти. Зазначено, що експерименти у візуальних мистецтвах початку ХХ століття втілено в навчання студентів Баухаузу та ВХУТЕМАСу. Для Баухаузу характерна спрямованість на розкриття у виробничих процесах усіх видів мистецької діяльності, на нові й ефективні зв'язки, що відображаються в гармонійній рівновазі візуального довілля та культурного простору, а також зорієнтованість на потреби західної промисловості. Важливою є концепція нової системи освіти у ВХУТЕМАСі, сутність якої полягає в тому, що творчість не розподіляли на «художню» й «технічну» з позиції переваги першої над другою. Мислення й творчі здібності студентів розвивали в обох напрямках. В основу викладання у ВХУТЕМАСі покладено ідеї навчання раціоналізму й логіки. Підкреслено, що, на відміну від ВХУТЕМАСу, де творчість і навчання мали переважно експериментальний характер, Баухауз рухався більш раціональними й вивіреними шляхами. Якщо у ВХУТЕМАСі перше місце посідало вивчення форми й формоутворення, то для Баухаузу характерним є надання відповідної форми. Найбільшим внеском у розвиток дизайну є спрямованість Баухаузу на виробництво. І в Баухаузі, і у ВХУТЕМАСі звертали значну увагу на розвиток особистості студентів. Насамперед це пов'язано з тим, що в обох школах працювали творчі та креативні художники, особистості з власними поглядами на світ і мистецтво. Баухауз і ВХУТЕМАС виникли й розвивалися в період взаємодії різних видів мистецтв та інженерно-наукової творчості. У Баухаузі навчання спрямоване на промисловість, а у ВХУТЕМАСі – на нові течії в образотворчому мистецтві. Баухауз і ВХУТЕМАС зробили вагомий внесок у розвиток дизайн-освіти всього світу.

Ключові слова: дизайн, дизайн-освіта, історія дизайн-освіти, Баухауз, ВХУТЕМАС.

Постановка проблеми. В основі всіх світових шкіл дизайну лежать освітні концепції Баухаузу та ВХУТЕМАСу, які, випереджаючи практику, зробили вагомий внесок у розвиток дизайн-освіти. Ці школи становлять основу будь-якої системи підготовки дизайнерів. Сучасне життя постійно прискорюється, професійні завдання фахівців ускладнюються, наука й виробництво безперервно розвиваються. Відкриваються можливості для дослідження, пошуку, експериментів у галузі предметних засобів, що забезпечують прискорене, якісне й органічне здійснення необхідних перетворень у художніх, економічних і соціальних процесах. Це вимагає продуктивного й творчого підходу, тому звернення до педагогічного досвіду Баухаузу та ВХУТЕМАСу, вивчення їхніх особливостей, структури навчального процесу надзвичайно актуальним є й сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання становлення й розвитку дизайну,

дизайн-освіти висвітлено в працях багатьох учених. Зокрема, Н. Скляренко розкриває особливості сучасної дизайн-освіти; О. Генісаретський досліджує проєктну культуру, Є. Лазаревим висвітлено дизайн із погляду технічних та естетичних парадигм, В. Сидоренко висвітлює естетику проєктної творчості, В. Косюк акцентує на розвитку творчих здібностей майбутніх дизайнерів. Роль Баухаузу та ВХУТЕМАСу визначають у роботах українські вчені, як-от: С. Нікуленко, В. Прусак, А. Шевченко, О. Фурса та інші. Однак компаративний аналіз становлення дизайн-освіти в Баухаузі та ВХУТЕМАСі ними зроблений не достатньо.

Метою статті є порівняння особливостей професійної підготовки дизайнерів Баухаузу та ВХУТЕМАСу, акцентування на переосмисленні педагогічної спадщини цих шкіл з метою застосування їхнього досвіду в сучасній системі навчання майбутніх дизайнерів.

Виклад основного матеріалу. Протягом багатьох століть предметно-просторове середовище людини створювалося в результаті праці ремісників. До початку XIX століття з'являються предмети масового споживання, виготовлені на верстатах у промислових масштабах. Виготовляти продукцію за сформованими традиціями стає не раціональним, виникає необхідність у виробач, які задовольняли б смаки споживачів. Усе це сприяє виникненню абсолютно нової професії – дизайнер. Першими дизайнерами були архітектори й художники, які побачили нові можливості, що відкриваються перед ними з розвитком масового машинного виробництва. Ідеї дизайну вперше проголосив у 1832 р. англійський промисловець і політик Р. Піль, який уважав, що необхідно використовувати мистецтво для зміцнення конкурентоспроможності товарів [8]. У 1845 р. англійський художник, винахідник Г. Коул запропонував для позначення дизайнерської продукції термін «Art Manufactures» (художня промисловість). Також ним видано з 1849 по 1852 р. «Journal of Design», де звернуто увагу читачів на комерційну цінність подібних виробів [6].

Пізніше художник та архітектор П. Беренс, який працював у компанії «AEG», стає засновником нової професії – дизайнер [5, с. 102–103]. Завдяки таким особистостям закладено основи дизайну, однак його розвиток відбувається стихійно.

Будь-яка діяльність людини стає професією лише тоді, коли з'являється «школа». Якщо розглядати дизайн із цієї позиції, то його зародженням можна вважати 1919 рік – заснування В. Гропіусом Баухаузу, який вплинув на розвиток дизайну Західної України. Уперше В. Гропіус розглядає дизайн як створення цілісного середовища, у якому предмети, особливо високотехнологічні, повністю відповідають уявленню про комфорт не тільки тілесного, а й духовного.

Так історично склалося, що іншою значною школою є ВХУТЕМАС, за зразком якої відбувалося становлення дизайну в Центральній, Східній і Південній Україні [1, с. 9]. Науковець І. Карімова зазначає, що професійна підготовка в Баухаузі відрізняється від ВХУТЕМАСу. Викладачі німецької школи головною метою художньої діяльності вбачали перетворення форм реального світу, явищ навколишнього середовища у світ для людини. У цьому програма навчання передбачала формування особистості, здатної до цілісного світосприйняття [4, с. 199]. Німецьку модель дизайн-освіти можна охарактеризувати як концентричну будову навчання, що містить у собі найважливіші компоненти проектування й технології, надає студентам можливість відразу ж проникнути поглядом у повну сферу майбутньої діяльності [2, с. 85].

Експерименти у візуальних мистецтвах початку XX століття втілено в навчання студен-

тів Баухаузу та ВХУТЕМАСу. Викладачі разом зі студентами вивчають формоутворення, кольорознавство, досліджують можливості нових напрямів у мистецтві, як-от: оп-арт, кінетизм, конструктивізм, формалізм тощо. Це був час не тільки стихійного становлення дизайну, а й важливих шляхів у процесі навчання дизайну. Першими викладачами в Баухаузі були діячі культури початку XX століття, архітектори, художники, серед них – М. ван дер Роє, Х. Мейєр, М. Брейєр, П. Клеє, Л. Фенінгер, П. Мондріан. У ВХУТЕМАСі викладають А. Архіпов, Д. Кардовський, Н. Ладовський, Л. Лисицький, К. Мельников, П. Митурич, О. Родченко, В. Степанова, В. Татлін, В. Фаворський, П. Флоренський, Ф. Шехтель. І у ВХУТЕМАСі, і в Баухаузі працює В. Кандинський

Спрямованість на розкриття у виробничих процесах усіх видів мистецької діяльності, на нові й ефективні зв'язки, що відображаються в гармонійній рівновазі візуального довілля та культурного простору, а також зорієнтованість на потреби західної промисловості є характерним для Баухаузу. В. Гропіус уважав, що об'єднання різноманітних галузей творчої діяльності, використання різних технік і станкового мистецтва для створення єдиного й гармонійного предметного середовища є головним завданням Баухаузу. Тому наполягав на необхідності опанування учнями будь-яких ремесел, розуміння мови різноманітних форм і матеріалів, оволодіння всіма законами побудови. Упровадження активних та інтерактивних форм взаємодії учасників дизайн-освіти відображено в його ідеї, сутність якої полягає у співпраці вчителів та учнів, а не в наставництві [9].

На творчість виробників і конструктивістів зорієнтовано ВХУТЕМАС, представниками якого були практики й теоретики виробничого мистецтва: В. Татлін, О. Родченко, Л. Лисицький, А. Лавинський, Г. Клуцис та інші.

Процес навчання включав обов'язковий пропедевтичний курс, розроблений такими відомими художниками-педагогами, як В. Фаворський, П. Павлінов, К. Істомін, Н. Ладовський. Метою цього курсу є навчання студентів особливої мови пластичних форм, законів формоутворення, кольорознавства. Цей курс викладався на всіх відділеннях ВХУТЕМАСу, оскільки вважався універсальним як для образотворчого мистецтва, так і для художнього конструювання.

Важливою є концепція нової системи освіти у ВХУТЕМАСі, сутність якої полягає в тому, що творчість не розділяли на «художню» й «технічну» з позиції переваги першої над другою. Мислення й творчі здібності студентів розвивалися в обох напрямках. Спочатку студенти першого та другого курсів, а з 1926 року (коли ВХУТЕМАС перетворено у ВХУТЕІН) тільки першого курсу навча-

лися на основному відділенні, їх не розподіляли за спеціальностями. Вони вивчали різні явища в образотворчому мистецтві, психології художнього сприйняття, ергономіці й такі дисципліни, як-от: «Простір», «Об'єм», «Колір», «Графіка», структура яких будувалася не тільки на вивченні основ художньої мови, а й на особливостях зорового сприйняття з прив'язкою до нового поняття «предметне середовище», уведеного викладачами ВХУТЕМАСу.

В основу викладання у ВХУТЕМАСі полягають ідеї навчання раціоналізму й логіки. Багато викладачів ВХУТЕМАСу були архітекторами й учнями І. Жолтовського, який ушановував мистецтво Ренесансу й став фактично «засновником» усіх наступних напрямів у радянській архітектурі й дизайні ХХ століття. Саме його учні є ідеологами конструктивізму, функціоналізму, раціоналізму, відомими не тільки як архітектори, а і як викладачі. Сутність системи І. Жолтовського полягала в тому, що студенти мали аналізувати не тільки зразки творчої спадщини великих майстрів, а й власні проекти на предмет раціональності, формотворчості й логічної обґрунтованості деталей. Старанність і продуманість проекту – ось головні критерії, за якими він оцінював роботи своїх учнів. Отже, володіючи високорозвиненим логічним мисленням і рівнем загальної культури, він того ж вимагав і від студентів.

Іншим яскравим викладачем ВХУТЕМАСу був Н. Ладовський, методика навчання якого мала багато спільного із системою І. Жолтовського. Він брав активну участь у реформуванні освіти не тільки архітекторів, а й інших художніх спеціальностей. Разом з М. Докучаєвим і В. Кринським викладав у ВХУТЕМАСі дисципліну «Простір», що належить до пропедевтичного курсу. Будучи ідеологом раціоналізму, навчав своїх студентів насамперед логічного аналізу форми. Також Н. Ладовський уміло стимулював творчу активність студентів саме засобами аналізу формоутворення, що давало змогу створювати індивідуальні проекти, основані на особистому уподобанні й характері кожного учня. Ідеї формотворчості вважали найважливішими в системі освіти й інші викладачі ВХУТЕМАСу.

Видатний живописець, графік О. Родченко вважав мистецтво засобом винаходу нових форм, а творчість глобальним експериментом. У всьому світі О. Родченко відомий як засновник дизайну в СРСР. Загалом у ВХУТЕМАСі складалася педагогічна система, яка сприяла розвитку таких якостей особистості, як логічне мислення й креативність. Це зумовлено тенденціями часу – перетворення світу через мистецтво, будівництво нового суспільства, у якому стосунки між людьми й середовищем визначалися через простір, раціональні й функціональні предмети. На формування

дизайну та системи навчання вплинули талановиті педагоги й ідеологи нового мистецтва.

На відміну від ВХУТЕМАСу, де творчість і навчання мають переважно експериментальний характер, Баухауз рухається більш раціональними й вивіреними шляхами. Якщо у ВХУТЕМАСі перше місце посідає вивчення форми й формоутворення, то для Баухаузу характерним є надання відповідної форми. Освіта в Баухаузі тісно пов'язана з промисловим виробництвом. Баухауз поєднує навчальний заклад і промислові майстерні, що дає змогу наочно бачити можливості втілення задуманого дизайнером проекту.

Засновник Баухаузу В. Гропіус розпочав творчу діяльність у Веркбунді. Незважаючи на те що Веркбунд не зміг реалізувати на практиці проголошені ним ідеї об'єднання художників і ремісників із метою створення принципово нових зразків предметів масового споживання, його роль є значною в розробленні теорії індустріального дизайну. В. Гропіус усе цінне зі спадщини Веркбунду втілює у Баухаузі, що стає школою навчання мистецтва й конструювання відповідно до концепції синтезу пластичних мистецтв, ремесл і промисловості. В. Гропіус висвітлює своє розуміння мистецтва в нових умовах індустріального суспільства в маніфесті, де наголосив на синтезі архітектури, скульптури й живопису для створення єдиних і цілісних об'єктів. Також В. Гропіус наголошує на необхідності осмисленого застосування машин у процесі творчості. Усе це привело до двох основних положень процесу навчання в Баухаузі: по-перше, до співпраці; по-друге, до створення нових форм, функціональних виробів, володіння навичками будь-яких ремесл, розуміння мови різноманітних форм, знання властивостей і якостей усіх матеріалів, уміння користуватися своїми знаннями у сфері побудови форми. На основі цих положень ґрунтувалося все навчання. В. Гропіус уважав, що для навчання мистецтву учні та вчителі повинні створювати спільноту на основі співпраці, співтворчості, яка була б наближеною до середньовічних цехів, а не до класів на чолі з наставником. Тільки в об'єднанні зусиль студентів і педагогів, представників різних галузей творчої діяльності, науки й мистецтва В. Гропіус убачав можливість створення гармонійного середовища. Для здійснення цієї мети В. Гропіус залучає до викладання в Баухаузі найкращих діячів культури початку ХХ століття, таких як І. Іттен (пропедевтичний курс), Л. Фейнінгер (теорія форми й живопис), Г. Маркс (курс із кераміки й ткацтва), П. Клее (вітражі), О. Шлеммер (скульптура), Л. Мохой-Надь (фотографія) та інші. Спочатку студенти вивчають вступний шестимісячний курс, розроблений І. Іттенем, який, на його думку, повинен виявляти творчу індивідуальність, розвивати їхню креативність, художні здібності й сприяти вибору саме тієї спеціалізації,

у якій кожен зміг би проявити себе якнайкраще. На заняттях студенти опановують принципи й закони формоутворення, кольорознавства, закони композиції. Закінчивши пропедевтичний курс, студенти навчаються за двома паралельними напрямками – практичним і теоретичним. Практичне спрямування зорієнтоване на оволодіння навичками обробки різних матеріалів, конструювання, роботи з різними механізмами. Теоретичне (формальне) – на вивчення законів побудови форми, кольору, композиції. Після трьох років навчання студент стає «підмайстром» і йому надається можливість удосконалюватися в обраному ремеслі або, склавши іспит на звання «підмайстер Баухаузу», приступити до завершального етапу навчання, на якому спільно з викладачами працювати в майстерні або будівельному майданчику й опановувати обрану професію як стажер. Закінчивши цей курс, студент отримує звання інженера.

Найбільшим внеском у розвиток дизайну є спрямованість Баухаузу на виробництво. Студенти, навчаючись мистецтва й ремесла, з першого курсу виконують на практиці свої проекти, орієнтуючись не на формальні зразки, а на еталони для масового виробництва. Технічна підготовка студентів передбачає освоєння ними навичок роботи на різних верстатах, вивчення технології обробки будь-яких матеріалів. Такий підхід до навчання формує «універсального фахівця», який оволодіває навичками як художника, так і інженера й ремісника. Педагогічна концепція Баухаузу полягає в тому, що система навчання передбачає не тільки формування в студентів суто професійних навичок, а й певного світорозуміння, інакше кажучи «філософії мистецтва» [3].

Окрім ідей виховання художника нового типу, який міг би вільно володіти формою й створювати її засобами виразності речей, і в Баухаузі, і у ВХУТЕМАСі звертали значну увагу на розвиток особистості студентів. Насамперед це пов'язано з тим, що в обох школах працювали творчі та креативні художники, особистості з власними поглядами на світ і мистецтво. Не втратили актуальності висловлення окремих педагогів про формування індивідуальності студентів, їхньої творчої активності, особливих якостей мислення.

Досвід роботи із сучасними студентами-дизайнерами показує, що їм був би корисний вступний курс, подібний до розробленого в О. Шлеммером, який уважав, що «для повноцінної художньої освіти в програмі школи необхідна наявність курсу, який мав би світоглядний характер і був покликаний навчати не тільки зображення людської фігури, а й ставити завдання прищеплювати або формувати в студента певне світорозуміння» [3, с. 13]. Цей курс надав би змогу навчити студентів розуміння не лише закономірностей формоутворення, а й логіки, зміни форм у процесі дій, руху, розвитку.

На думку П. Клеє, для художника важливе не пряме втілення природи, а вивчення сил, що формуються в природі [3]. Крім цього, викладачі, не залежно від предмета, повинні формувати в студента такі якості мислення, які дали б змогу більш вільно володіти матеріалом, формою, кольором, мати своєрідний і новий характер художнього мислення.

Нині складно відновити цілісні системи навчання більшості педагогів (за винятком В. Кандинського, П. Клеє, І. Іттена), оскільки ними не написано педагогічних праць. Однак можна стверджувати, що навчання в цих школах було не просто оригінальним, а інноваційним. Усе це дає змогу визначити, що відбулося реформування всієї системи художньої освіти. Такі думки висловлені викладачами як Баухаузу, так і ВХУТЕМАСу.

Висновки і пропозиції. Отже, Баухауз і ВХУТЕМАС виникли й розвивалися в період взаємодії різних видів мистецтв та інженерно-наукової творчості. Баухауз виріс із потреб західної промисловості, тому й навчання в ньому чітко спрямоване саме на промисловість. У ВХУТЕМАСі процес навчання промислових художників зорієнтовано більшою мірою на нові течії в образотворчому мистецтві. Баухауз і ВХУТЕМАС зробили вагомий внесок у розвиток дизайн-освіти всього світу. Значну увагу приділено новим методам навчання дизайнерів, переосмислено систему навчання, визначено зміст окремих дисциплін і всіх курсів загалом. Їхній досвід використовується не тільки в європейських країнах, а й у США, Японії. Ці дизайнерські школи є центрами міжнародного авангарду, де створювалася нова професійна мова образотворчого мистецтва ХХ століття. У їхній художній спадщині сконцентровано значні формотворчі можливості, які нині продовжують впливати на формування сучасного мистецтва й художньої педагогіки.

Перспективи подальших досліджень убачаються в аналізі змісту формотворчих концепцій цих шкіл, що складаються з теорії й методики викладання окремих авторських курсів художників-педагогів.

Список використаної літератури:

1. Білозуб Л.М. Генеза та розвиток дизайн-освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід. *Вісник Запорізького національного університету. Серія «Педагогічні науки»*. Запоріжжя, 2019. № 1 (32). С. 7–11.
2. Генисаретский О.И. Проектная культура и концептуализм. Социально-культурные проблемы образа жизни и предметной среды. Москва : ВНИИТЭ, 1987. 327 с.
3. Дружкова Н.И. Педагогическая концепция Баухауза и её традиции в современном художественном образовании : дисс. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / ГУ «Институт художественного образования РАО». Москва, 2008. 290 с.

4. Каримова И.С. Формирование проектно-образного мышления студентов специальности «Дизайн» средствами графики : монография. Благовещенск : Амурский гос. ун-т, 2006. 199 с.
5. Ковешникова Н.А. Дизайн: история и теория. Москва : Омега-Л, 2009. С. 102–103.
6. Майстровская М.Т. Музей как объект культуры. Искусство экспозиционного ансамбля. Москва : Прогресс-Традиция, 2016. 672 с.
7. Шевченко А.І. Методика навчання художнього проектування майбутніх фахівців з дизайну : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2017. 351 с.
8. Gash N. Sir Robert Peel: The Life of Sir Robert Peel after 1830. Totowa, N.J. : Rowman and Littlefield, 1972. 773 p.
9. Gropius W., Moholy-Nagy L. Die Bühne im Bauhaus. Die bunhe im BAUHAUS. München : Albert Langen Verlag, 1925. 88 p.

Bilozub L. Comparative analysis formation of design education in the beginning of the XX century: Bauhaus and VKHUTEMAS

The article highlights the problems of the establishment of design education at the beginning of the 20th century in the Bauhaus and VKHUTEMAS. A comparative analysis of training in the Bauhaus and VKHUTEMAS is made. It focuses on rethinking the pedagogical heritage of these design schools in order to apply their experience in the modern training system for future designers. The problems associated with design pedagogy, the concept of art education are identified. It is emphasized that the formation of design education can be considered 1919 – the foundation of V. Gropius Bauhaus, and VKHUTEMAS is another significant school. It is noted that experiments in visual arts at the beginning of the 20th century are embodied in the training of students of the Bauhaus and VKHUTEMAS. Teachers together with students study shaping, color science, explore the possibilities of new areas in art, namely op art, kinetism, constructivism, formalism and the like. It was a time of not only the spontaneous formation of design, but also important paths in the process of design training. The focus on the disclosure processes of all types of artistic activity for new and effective connections is reflected in the harmonious balance of the visual environment and cultural space, as well as the focus on the needs of Western industry – typical of the Bauhaus. The concept of the new education system at VKHUTEMAS is important – creativity was not divided into “artistic” and “technical” from the standpoint of the superiority of the former over the latter. Students’ thinking and creativity developed in two directions. The teaching at VKHUTEMAS embodies the ideas of teaching rationalism and logic. It is emphasized that in contrast to VKHUTEMAS, where creativity and training played a predominantly experimental character, the Bauhaus moved in more rational and verified ways. Whereas in VKHUTEMAS the first place was occupied with the study of form and morphogenesis, then the Bauhaus is characterized by the provision of an appropriate form. Education in the Bauhaus is closely related to industrial production. The Bauhaus combined an educational institution and industrial workshops, this made it possible to visually see the possibilities of the embodiment conceived by the designers of the project. The greatest contribution to the development of design is the Bauhaus focus on production. In addition to the ideas of educating an artist of a new type, who could freely master the form and create it using the means of expressing things, both the Bauhaus and VKHUTEMAS paid great attention to the development of students’ personalities. First of all, this is due to the fact that in both schools creative and creative artists, personalities with their views on the world and art worked. Bottom line, the Bauhaus and VKHUTEMAS arose and developed during the interaction of various types of arts and engineering and scientific creativity. The Bauhaus has grown out of the needs of Western industry, and therefore the training in it is clearly aimed specifically at industry. In VKHUTEMAS, the training of industrial artists was oriented towards new trends in the visual arts. Bauhaus and VKHUTEMAS have made a huge contribution to the development of design education around the world.

Key words: design, design education, history of design education, Bauhaus, VKHUTEMAS.

Я. В. Дудко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ВИХОВНОЮ РОБОТОЮ У ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

У статті подано результати історико-педагогічного дослідження проблеми науково-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття), що є актуальною та майже недослідженою сучасними науковцями.

У результаті дослідження генезису науково-методичного забезпечення процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищій школі України з другої половини ХХ століття й на початку ХХІ століття виявлено особливості вищезгаданого процесу, накопичено позитивний досвід, відповідно до встановлених етапів: I етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України; III етап (з 2014 р. до сьогодні) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України.

У ході дослідження визначено пріоритетні напрями науково-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах: створення медіатеки та банків педагогічних інновацій щодо питання освоєння технологій інноваційного менеджменту суб'єктами управління вихованням майбутніх учителів; створення консалтингового центру з питань організації управління виховною роботою у вищій школі; діагностика готовності суб'єктів управління до організації виховної роботи у вищій школі; створення системи підготовки та перепідготовки суб'єктів управління вихованням майбутніх учителів; створення атмосфери творчої активності суб'єктів управління виховною роботою у вищій школі за допомогою дієвої системи моральних і матеріальних стимулів; розроблення індивідуальних планів розвитку суб'єктів управління вихованням студентської молоді; стимулювання представників апарату управління виховною роботою до інноваційної спрямованості самоосвітньої діяльності.

Ключові слова: виховання, виховна робота, вищий педагогічний навчальний заклад, науково-методичне забезпечення, самовдосконалення, управління.

Постановка проблеми. Реформування сучасного освітнього простору України спричинило появу низки проблемних питань у галузі вищої освіти щодо системи виховання майбутніх учителів: пошук інноваційних шляхів формування майбутнього високоморальної педагога-майстра, удосконалення національної системи виховання здобувачів вищої педагогічної освіти, модернізація апарату управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах, створення організаційно-педагогічних умов управління вихованням студентської молоді відповідно до нової педагогічної парадигми.

Підкреслимо, що формування духовних, моральних та інтелектуальних якостей майбутнього вчителя Нової української школи є актуальною проблемою сьогодні, для вирішення якої вищим педагогічним навчальним закладам необхідно створити всі необхідні

умови, адже в Законі України «Про освіту» від 23.05.1991 № 1060-XII, Законі України «Про вищу освіту» від 1.07.2014 № 1556-VII, Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) та Концепції національно-патріотичного виховання акцентується увага на пошуку шляхів модернізації системи виховання майбутніх педагогів загалом і механізму управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах зокрема.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Процес управління вищим навчальним закладом досліджено в наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених: В. Андрущенко, Л. Барішнікової, Б. Гаєвського, Д. Донелі, М. Євтуха, А. Похресника та ін. Проблему модернізації системи виховання здобувачів вищої педагогічної освіти досліджували

О. Бабічева, Т. Кірик, Р. Кнушевицька, Я. Колібабук, І. Ящук та ін. Організаційно-педагогічні засади управління процесом виховання майбутніх педагогів у вищій школі представлені в наукових роботах А. Денисенко, А. Калініченко, А. Ржевської, З. Сепчевої та ін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дав можливість установити, що вищезазначені наукові праці порушують тільки окремі питання щодо напрямів забезпечення умов управління вихованням майбутніх педагогів, а в історико-педагогічній науці немає цілісного дослідження генезису науково-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України з другої половини ХХ та на початку ХХІ століття. Відсутність ґрунтовних наукових досліджень з історії педагогіки, які б дали змогу оцінити стан теорії вишівського управління на основних етапах її становлення й визначити перспективні тенденції її подальшого розвитку, є перешкодою реалізації освітньої державної політики, а саме вдосконалення системи управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах.

Доцільність дослідження вищезазначеної проблеми також зумовлена необхідністю усунення суперечності між потребою модернізації організаційно-педагогічних умов управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах і відсутністю розробки змісту їх науково-методичного забезпечення.

Мета статті – дослідження генезису науково-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України, з другої половини ХХ століття та на початку ХХІ століття, відповідно до встановлених етапів розвитку вищезазначеного процесу: I етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України; III етап (з 2014 р. до сьогодні) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури й архівних матеріалів дав можливість установити, що на кожному етапі розвитку процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України проблемними питаннями щодо науково-методичного забезпечення вищезазначеного процесу були такі: створення якісної науково-методичної бази у вищому педагогічному навчальному закладі для творчого розвитку суб'єктів управління виховною роботою; підготовка та перепідготовка суб'єктів управління до організації процесу виховання майбутніх учителів у вищій школі; створення атмос-

фери творчої активності суб'єктів управління виховною роботою; система самовдосконалення суб'єктів управління процесом виховання майбутніх педагогів.

I етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України знаменувався високим рівнем інтеграції навчального й виховного процесів у вищій школі, що пов'язано з заполітизованістю апарату управління виховною роботою. На базі вищих педагогічних навчальних закладів активно діяли партійні та комсомольські організації, що розповсюджували марксистсько-ленінську ідеологію Центрального комітету Комуністичної партії Радянського Союзу як у аудиторний, так і в позааудиторний час.

Варто зазначити, що якість науково-методичної бази для творчого розвитку суб'єктів управління виховною роботою в 1958–1990 рр. визначалася тісною співпрацею вищих педагогічних навчальних закладів із науковими, культурними та спортивними установами під час організації культурно-масових заходів і високим рівнем забезпечення суб'єктів управління законодавчими й нормативно-правовими документами щодо проблеми організації процесу виховання майбутніх учителів, у яких детально подано конкретні дії, права й обов'язки кожного суб'єкта управління виховною роботою.

Аналіз архівних матеріалів дав можливість установити, що у вищезазначений період не існувало системи діагностики готовності суб'єктів управління до організації виховної роботи у вищій школі, а підготовка представників апарату управління процесом виховання студентської молоді здійснювалося в партійних і комсомольських структурах відповідно до партійних постанов.

У вищих педагогічних навчальних закладах високий рівень творчої активності суб'єктів управління виховною роботою в наукових семінарах, конференціях, конкурсах, культурних заходах, екскурсіях тощо підтримувався за допомогою дієвої системи моральних і матеріальних стимулів. Підкреслимо, що будь-яка інноваційна спрямованість самоосвітньої діяльності суб'єктів управління процесом виховання майбутніх учителів контролювалася з боку партійних, комсомольських і профспілкових організації та піддавалася жорсткій критиці.

У 1958–1990 рр. існувала величезна проблема міжкультурної комунікації народів СРСР із народами з інших країн. Через політичні обмеження, холодну війну, «ізоляцію від зовнішнього миру» довгий час представники радянського суспільства не могли вступити в діалог із народами інших країн. Українська вчена Н. Манакіна стверджує, що «СРСР світовим процесам інтернаціоналізації протиставляв тенденції міжнародної єдності

на внутрішньодержавному рівні. Колишня ідеологія «залізної завіси» не передбачала міжкультурної комунікації на планетарному рівні» [1, с. 233]. Отже, за радянських часів питання міжнародних зв'язків із вищими педагогічними навчальними закладами інших країн світу з метою обміну передовим управлінським досвідом щодо організації процесу виховання студентської молоді не підлягало обговоренню.

II етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України знаменувався поступовою розполітизацією, демократизацією, гуманізацією, систематизацією, інформатизацією вищезазначеного процесу та розвитком теорії внутрішньовишівського управління.

Питання модернізації системи виховання студентської молоді у вищій школі, а отже, й оновлення механізму управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах стали першочерговими після здобуття Україною незалежності (1991 р.) та прискореної інтеграції нашої держави до світового освітнього простору. За рахунок упродовження й масового поширення у вищій школі інформаційних і комунікаційних технологій у 1991–2013 рр. якість науково-методичної бази для творчого розвитку суб'єктів управління виховною роботою визначалася високим рівнем забезпечення суб'єктів управління науково-методичними посібниками, періодикою, науковими журналами з проблеми організації процесу управління вихованням майбутніх учителів; створенням медіатеки у вищих педагогічних навчальних закладах; системою міжнародних зв'язків із вищими педагогічними навчальними закладами Європи і світу.

Розвиток освітнього менеджменту спричинив розбудову системи підготовки та перепідготовки суб'єктів управління процесом виховання студентської молоді. На базі вищих педагогічних навчальних закладах стало можливим здобути ступінь вищої освіти «Магістр» зі спеціальностей «Управління навчальним закладом» і «Педагогіка вищої школи». З'ясовано, що навчальні плани вищезазначених спеціальностей включали вивчення таких дисциплін: «Управління виховною діяльністю у навчальному закладі», «Організація виховної роботи у вищому навчальному закладі».

У 1991–2013 рр. стимулювання суб'єктів управління до професійного зростання загалом і участі в науково-практичних конференціях, наукових семінарах, культурних заходах зокрема здійснювалося переважно за рахунок морального заохочення (досягнення високих результатів, перемоги в конкурсах, визнання колег тощо). Підкреслимо, що на етапі реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів інноваційна спрямованість самоосвітньої діяльності суб'єктів управління стала ключовим питанням наукового

менеджменту й першочерговою необхідністю для оптимального функціонування та розвитку вищого педагогічного навчального закладу, адже, на думку науковця М. Кириченко, «створення моделей управління навчальними закладами на засадах сучасного наукового менеджменту є нагальною потребою сьогодення» [2, с. 5].

III етап (з 2014 р. до сьогодення) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України розпочався з прийняттям у 2014 році Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII, у якому акцентується увага на максимальній децентралізації, самоврядуванні й автономності процесу управління вищим навчальним закладом: «Діяльність вищого навчального закладу провадиться на принципах автономії та самоврядування» [3]. Зазначимо, що, відповідно до вищезазначеного документа, самоврядування передбачає право на самостійне обрання керівництвом вищого педагогічного навчального закладу технологій, форм і методів здійснення процесу управління вихованням майбутніх педагогів.

На нашу думку, пріоритетними напрямками науково-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах є:

- створення медіатеки та банків педагогічних інновацій щодо питання освоєння технологій інноваційного менеджменту суб'єктами управління вихованням майбутніх учителів;
- створення консалтингового центру з питань організації управління виховною роботою у вищій школі;
- розвиток міжнародних зв'язків із вищими навчальними закладами інших країн з метою перейняття передового управлінського досвіду й підвищення результативності процесу управління вихованням майбутніх учителів відповідно до міжнародних критеріїв ефективності;
- діагностика готовності суб'єктів управління до організації виховної роботи у вищій школі;
- створення системи підготовки й перепідготовки суб'єктів управління вихованням майбутніх учителів;
- створення атмосфери творчої активності суб'єктів управління виховною роботою у вищій школі за допомогою дієвої системи моральних і матеріальних стимулів;
- розроблення індивідуальних планів розвитку суб'єктів управління вихованням студентської молоді;
- стимулювання представників апарату управління виховною роботою до інноваційної спрямованості самоосвітньої діяльності;
- моніторинг якості науково-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою з метою залучення суб'єктів управління

вихованням майбутніх педагогів до самоаналізу та самооцінки своєї діяльності.

Висновки і пропозиції. Аналіз наукової літератури й архівних матеріалів свідчить, що проблема науково-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) є актуальною та майже недослідженою сучасними науковцями. Дослідження генезису науково-методичного забезпечення процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищій школі України з другої половини ХХ століття та на початку ХХІ століття дало змогу виявити особливості вищезгаданого процесу, накопичити позитивний досвід, відповідно до встановлених етапів: I етап (1958–1990 рр.) – етап становлення процесу управління виховною роботою у вищій школі України; II етап (1991–2013 рр.) – етап реформування процесу управління вихованням майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України; III етап (з 2014 р. до сьогодні) – етап стабілізації процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України. Визначено пріоритетні напрями науко-

во-методичного забезпечення процесу управління виховною роботою в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах.

Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні генезису психолого-педагогічного забезпечення процесу управління виховною роботою у вищих педагогічних навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ століття) та розробленні технології управління виховною роботою у вищому педагогічному навчальному закладі.

Список використаної літератури:

1. Манакіна Н. Міжкультурна комунікація як навчальний предмет у підготовив журналістів. *Український інформаційний простір*. 2013. № 1. С. 232–235.
2. Кириченко М.О. Управління загальноосвітнім навчальним закладом (методологічний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Київ, 2001. 15 с.
3. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 01.12.2019).

Dudko Ya. Scientific and methodological support of the process of management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century)

The article presents the results of a historical and pedagogical study of the problem of scientific and methodological support of the process of management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine (second half of XX – beginning of XXI century), which is relevant and almost unexplored by modern scholars.

As a result of the study of the genesis of scientific and methodological support of the process of management of the upbringing of future teachers in the higher school of Ukraine, starting from the second half of the XX century and the beginning of the XXI century, the features and positive experience of the above process were identified in accordance with the established stages: I stage (1958–1990) – the stage of formation of the management of upbringing work in high school in Ukraine; II stage (1991–2013) – the stage of reforming of the management of future teacher's upbringing in higher educational institutions of Ukraine; III stage (from 2014 to present) – the stage of stabilization of the management of upbringing work in higher pedagogical educational institutions of Ukraine.

In the course of the research the priority directions of scientific and methodological support of the process of management of upbringing work in modern higher pedagogical educational institutions were identified: creation of media library and banks of pedagogical innovations on the issue of development of technologies of innovative management by subjects of upbringing management of future teachers; creation of a consulting center on the organization of management of upbringing work in higher education; diagnostics of the readiness of subjects of management to organize upbringing work in higher education; creation of a system of training and retraining of subjects of management of upbringing of future teachers; development of individual plans of development of subjects of management of upbringing of student youth; stimulation of representatives of the apparatus of management of upbringing work to the innovative orientation of self-educational activity.

Key words: *upbringing, upbringing work, higher pedagogical educational institution, scientific and methodological support, self-improvement, management.*

УДК 375.5.016: 811.161.2 – 028.31
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.3>

Л. В. Пасічник

вчений секретар
КЗ вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти»
Дніпропетровської обласної ради»

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ВИЗНАЧЕННЯ РОЛІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ (НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА)

З огляду на злободенність питання ствердження української мови як державної в освітньому процесі сучасної України зроблено спробу встановити роль вчителя української мови та літератури у цьому процесі на підставі звернення до концепції «Нової української школи». Констатовано, що визначена концепція зосереджує свою увагу на застосуванні компетентнісного підходу в розвитковій сучасної шкільної освіти, вивчення рідної (української) мови як мови міжкультурного спілкування, яка стає основою для формування громадянськості та національної ідентичності учнів та учениць, посідає перше місце в переліку ключових компетентностей, які здобувають випускники закладів загальної середньої освіти.

Констатовано, що, попри визначене місце української мови у шкільній освіті, закріплене вітчизняними нормативно-правовими актами (Конституцією України, Законом України «Про забезпечення функціонування української мови як державної»), роль вчителя-словесника (фахівця з української мови та літератури) в концепції Нової української школи не визначена. Тут представлені лише узагальнені характеристики нового вчителя для нової школи, вчителя, який працює на засадах педагогіки партнерства (спілкування, взаємодія, співпраця) та спрямовує свою діяльність на самовдосконалення, саморозвиток і самореалізацію. Зазначено, що загалом відповідно до концепції НУШ педагоги повинні у своїй роботі бути творчими, мати своєрідний погляд на процес навчання, мати свій неповторний педагогічний стиль діяльності. Утім, визначальне значення української мови в освітньому процесі, на нашу думку, в концепції НУШ недостатньо акцентоване. Доведено, що сьогодні (коли питання мови стає питанням національної безпеки) на вчителя української мови та літератури покладається визначна відповідальність за підготовку громадян, здатних до захисту національних інтересів держави на всіх рівнях. Наголошено, що більшу перевагу у концепції НУШ віддано вивченню мов, які сприятимуть входженню випускника та випускниці в полікультурне середовище.

З огляду на тенденцію значного зміцнення значення української мови для суспільства зроблено висновок стосовно актуальності розробки новітньої концепції підготовки вчителя української мови та літератури, головним завданням якого має стати проголошене у концепції НУШ формування української ідентичності.

Ключові слова: концепція «нової української школи», українська мова та література, вчитель української мови та літератури, компетентність, компетентнісний підхід.

Постановка проблеми. Стрімке оновлення вітчизняної освіти спрямовано на реалізацію концепції «Нової української школи» (далі – НУШ), яка передбачає обов'язковість формування у молодій людини низки ключових (10) компетентностей, серед яких першою визначено спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами. Цю компетентність розуміють як «вміння усно і письмово висловлювати й тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання, письмо, застосування мультимедійних засобів). Здатність реагувати мовними засобами на повний спектр соціальних і культурних явищ – у навчанні, на роботі, вдома, у вільний час. Усвідомлення ролі ефективного спілкування» [6, с. 11]. У контекстній формулі НУШ одне з визначальних місць відводиться вчителям нової формації, які мають мотивацію, націлені на успіх. Такі вчителі виконують в освітньому про-

цесі ролі наставника, фасилітатора, консультанта, менеджера, перебувають в авангарді суспільних та освітніх перетворень. Припускаємо, що визначене зумовлює нові вимоги до вчителів-предметників, зокрема української мови та літератури, від яких залежить формування мовної компетентності учнівства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що останнім часом до питання підготовки вчителів нового покоління звертаються багато вчених, а саме О. Абдуліна, В. Андрущенко, Н. Білокур, В. Бондар, Б. Гершунський, Б. Грицюк, В. Кремень, О. Мороз, О. Савченко та ін. Історико-педагогічні, методичні та філологічні аспекти підготовки вчителів української мови та літератури; особливості мовного процесу в Україні в різні історичні часи її державного функціонування відобразили у своїх працях О. Біляєв, М. Вашуленко, Н. Волошина, А. Грищенко, Т. Донченко, С. Караман,

Л. Мацько, В. Мельничайко, Л. Мірошніченко, Є. Пасічник, М. Пентиліук, М. Плющ, Б. Степанишин та ін. Важливим вважаємо констатувати, що кількість наукових публікацій щодо розгляданого питання щороку зростає, що пояснюється його актуальністю для вітчизняної системи освіти зважаючи на посилення уваги до української мови як мови навчання у вітчизняних закладах освіти. Крім того, навколо «мовного питання» останнім часом порушується низка контроверсійних питань (зокрема викладання шкільних предметів українською мовою у школах національних меншин), які також широко обговорюються у суспільному дискурсі.

Тож **метою** нашої **публікації** стало встановлення можливих змін у вимогах до підготовки сучасного вчителя української мови та літератури відповідно до новітніх вимог, що задекларовані на рівні концепції НУШ.

Виклад основного матеріалу. З часів становлення незалежності нашої держави ставлення до української мови було різним, деякі громадяни її не вважали ні рідною, ні державною. Тому нині це питання, як справедливо зазначає Т. Воропаєва, «постає на рівні питання національної безпеки держави» [3, с. 15]. І хоча державний статус українська мова набула у 1989 р. відповідно до Закону «Про мови в Українській РСР» Верховної Ради УРСР (тобто ще до здобуття Україною своєї незалежності), що був закріплений Конституцією України 1996 р. (ст. 10), особливого загострення мовне питання набуло після революційних подій 2004 р. Саме тоді, за результатами дослідження, свідченням Т. Воропаєвої «близько 15% громадян України задекларували чітке бажання краще вивчити українську мову» [3, с. 15]. Однак переломним моментом становлення української мови як державної став, на наш погляд, 2014 рік, коли на сході України розпочалися воєнні дії. Саме тоді мовне питання значно загострилося, набуло ознак державного маркера («ознакою ідентичності української нації» [9]), і перед керівництвом країни було актуалізовано суспільний запит на законодавчому рівні ввести державну мову до всіх сфер громадського життя.

25 квітня 2019 р. Верховна Рада України ухвалила Закон України «Про забезпечення функціонування української мови як державної». Відповідно до нього мовою освітнього процесу є державна мова, тож заклади освіти мусять забезпечити обов'язкове вивчення державної мови. Ця вимога актуалізувала не лише проблему вивчення української мови, а й проблему підготовки вчителя-словесника, на якого покладається відповідальність за забезпечення повноцінного функціонування державної мови.

За роки становлення та розвитку вітчизняної системи освіти загальноосвітня школа зазнавала кардинальних змін, які відобразили різні етапи дер-

жавотворення України. Відповідно зазнавала концептуальних змін проблема підготовки шкільного вчителя (зокрема української мови та літератури). Сьогодні ця проблема вкотре посіла провідне місце. Як зазначається в Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні: «Загальна середня освіта є основною ланкою безперервної освіти і за тривалістю, і за вагомістю та масштабністю завдань, які покликана розв'язати. Вона забезпечує загалом становлення учня як особистості, закладає фундамент для успішної самореалізації людини впродовж життя. Протягом останніх двадцяти п'яти років відбулося її утвердження в незалежній Українській державі на нових методологічних засадах. Зазнали істотної трансформації цільова спрямованість освіти, її зміст, організація навчального процесу, дидактико-методичне забезпечення, підходи до оцінювання освітніх результатів у напрямі посилення особистісної орієнтації освіти, її розвивального, компетентнісного, демократичного характеру» [5, с. 51].

Із ухваленням концепції НУШ середня освіта знову опинилася в епіцентрі державної освітньої політики. Хоча увага викладачів сучасних ЗВО, які готують вчителів, зосереджена переважно на проблемі підготовки майбутнього вчителя української мови та літератури до роботи у профільній школі [4] переважно на проблемі розвитку їхньої методичної компетентності.

Вчитель НУШ повинен бути «агентом змін», котрий зможе вирішувати багато завдань, що на нього покладаються, передусім це здатність до комунікації з дітьми, адміністрацією школи та батьками. «Насамперед творчому та відповідальному вчителю, який постійно працює над собою, буде надано академічну свободу. Учитель зможе готувати власні авторські навчальні програми, власноруч обирати підручники, методи, стратегії, способи і засоби навчання; активно виражати власну фахову думку. Держава гарантуватиме йому свободу від втручання у професійну діяльність» [6, с. 16]. Утім, як стверджує М. Пентиліук, у школі відбувається «формування особистості, здатної на базі рідної засвоювати інші мови для кращої адаптації у світовому співтоваристві; виховання толерантного ставлення до плюралізму думок співрозмовників; плекання розвитку рідної мови і культури через формування в учнів почуття громадянськості, підвищення престижу української мови тощо» [8, с. 26]. Здійснювати цей процес, на нашу думку, покликані вчителі української мови та літератури.

Із прийняттям концепції НУШ на перший план виходить педагогіка партнерства. В її основі – спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками. Учні, батьки та вчителі, об'єднані спільними цілями та прагненнями, є добровільними й зацікавленими співниками, рівноправними учасниками освітнього процесу,

відповідальними за результат. Учитель має бути другом, а родина – залучена до побудови освітньої траєкторії дитини. Педагогіка партнерства визначає істинно демократичний спосіб співпраці педагога і дитини, який не відкидає різниці в їхньому життєвому досвіді, знаннях, але передбачає безумовну рівність у праві на повагу, довіру, доброзичливе ставлення і взаємну вимогливість [7]. Отже, виходячи з вищевикладеного, можемо констатувати, що вчитель повинен бути гнучким у своїй роботі з дітьми, вміти знаходити спільну думку з керівництвом школи та батьками, бо всі ці ланки й будують новий формат школи.

Для досягнення цієї мети педагог має бути творчим, обізнаним, майстерним і володіти професійними компетентностями (метакомпетентностями та предметними компетентностями). Як зазначає В. Сидоренко, майстерність сучасного вчителя-словесника визначається умінням моделювати й організувати сучасний урок української мови та літератури як цілісну дидактичну систему, що відповідає ознакам технологічності, інноваційності, інтеракційності, комунікативної спрямованості, високоефективності. Такий вчитель зреалізовує у педагогічній діяльності основоположні дидактичні принципи та новітні підходи (компетентнісний, особистісно зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, соціокультурний) [10]. Із урахуванням професійних потреб і можливостей вчитель української мови та літератури повинен сам планувати індивідуальні освітні траєкторії, мати навички самореалізації та критичного мислення.

Загалом педагоги НУШ повинні у своїй роботі бути творчими, мати своєрідний погляд на процес навчання, свій неповторний педагогічний стиль діяльності. Втім, визначальне значення української мови в освітньому процесі, на нашу думку, в концепції НУШ недостатньо акцентоване. Більшу перевагу віддано вивченню мов, які сприятимуть входженню випускника та випускниці в полікультурне середовище.

Висновки і пропозиції. Повністю поділяючи думку Т. Воропаєвої про те, що «мова – це консолідуючий націю чинник, тому мовне питання є одним із стратегічних питань державної політики України. Державна політика стосовно української мови має базуватися на таких пріоритетах: українська мова є мовою освіти, науки і технологій, суспільного життя, ЗМІ, бізнесу та реклами» [3, с. 17], та відзначаючи значне просування державної освітньої політики у визначеному напрямі, мусимо констатувати умовну «обережність» концепції НУШ щодо статусу української мови в освітньому процесі. Стверджуючи потребу «нової школи» у «новому вчителєві», концепція визначає коло його творчих свобод і високу фахову підготовку, проте власне про значення української мови та вчителя, який стає для молодої людини про-

відником на шляху її опанування державної мови, у визначеній концепції не йдеться. І хоча у документі стверджується, що «нова школа плекатиме українську ідентичність», головний акцент зроблено на організації школи «за моделлю поваги до прав людини, демократії, підтримки добрих ідей» [6, с. 19]. Викладене вище дозволяє стверджувати актуальність розробки новітньої концепції підготовки вчителя української мови та літератури, головним завданням якого має стати проголошене у концепції НУШ формування української ідентичності. Оскільки, на наше переконання, на вчителя української мови та літератури сьогодні покладається визначна відповідальність за підготовку громадян, здатних до захисту національних інтересів держави на всіх рівнях.

Список використаної літератури:

1. Бажан О. Мовний процес в Українській РСР в умовах початкового періоду десталінізації (1953–1955 рр.). *Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика*. 2008. № 14. С. 95–103.
2. Берегасі А., Черничко С. Українська мова у школах з угорською мовою навчання у соціолінгвістичному аспекті. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2012. Вип. 7. С. 11–16.
3. Воропаєва Т. Українська мова як базова основа національної ідентичності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Українознавство* 2007. Вип. 11. С. 13–17.
4. Дятленко Т. Про підготовку майбутнього вчителя української мови й літератури до роботи в профільній школі в умовах сучасного педагогічного закладу. *Українська література в загальноосвітній школі*. 2014. № 11. С. 11–13.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В.Г. Кременя. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
6. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 40 с.
7. Кравчинська Т.С. Педагогіка партнерства – основні ідеї, принципи та сутність. URL: http://lib.iitta.gov.ua/707221/1/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B2%D1%87%D0%B8%D0%BD%D1%81%D1%8C%D0%BA%D0%B0_%D1%82%D0%B5%D0%B7%D0%B8.pdf.
8. Пентиліук М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики : збірник статей. Київ : Ленвіт, 2012. 256 с.
9. Про концепцію державної мовної політики. URL: <http://zakon5rada.gov.ua/laws/show/161/2010>.
10. Сидоренко В.В. Сучасний учитель української мови і літератури як агент соціокультурних змін: інноваційні ролі і функції в післядипломному просторі. URL: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Pedagogica/4_106598.doc.htm.

Pasichnyk L. New approaches to determining the role of Ukrainian language and literature teacher (New Ukrainian School)

In a view of the urgency of asserting the Ukrainian language as a state language in the educational process of modern Ukraine, it was made an attempt to establish the role of the teacher of Ukrainian language and literature in this process on the basis of the conception of the New Ukrainian School. It is stated that the defined concept focuses on the application of a competent approach in the development of modern school education, while studying the native (Ukrainian) language as a language of intercultural communication, which becomes the basis for the formation of citizenship and national identity of students, takes the first place in the list of key competencies which are acquired by graduates of general secondary education.

It is stated that despite of the determined place of the Ukrainian language in school education, which is enshrined in national normative-legal acts (the Constitution of Ukraine, the Law of Ukraine "On ensuring the functioning of the Ukrainian language as a state language"), the role of a teacher-dictionary (specialist in Ukrainian language and literature) in the concept of the new Ukrainian school has been not identified. Here is presented only the general characteristics of a new teacher for a new school, a teacher who works on the principles of partnership pedagogy (communication, interaction, cooperation) and focuses his or her activity on self-improvement, self-development and self-realization.

It is stated that, in general, according to the concept of the NUS, teachers should be creative in their work, have a peculiar view of the learning process, and have their own unique pedagogical style. However, in our opinion, the decisive importance of the Ukrainian language in the educational process is insufficiently emphasized in the concept of the NUS. It is proved that today (when the issue of language becomes a national security issue), the teacher of the Ukrainian language and literature has a significant responsibility for preparing citizens who are ready to protect the national interests of the state at all levels. However, it is emphasized that greater emphasis of the NUS concept is given to the language learning that will facilitate the entry of the graduate into the multicultural environment.

Taking into account the tendency of significant strengthening of the Ukrainian language for the society, it was concluded that it is urgent to develop the newest concept of the training teacher of Ukrainian language and literature, whose main task should be declared in the concept of the NUS formation of Ukrainian identity.

Key words: *concept of "new Ukrainian school", Ukrainian language and literature, teacher of Ukrainian language and literature, competence, competence approach.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

УДК 378.6:33-044:37.004

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.4>

С. О. Гавриловський

аспірант кафедри педагогіки, професійної освіти
та управління освітніми закладами,
завідувач навчальної лабораторії
Навчально-наукового інституту іноземної філології
Житомирського державного університету імені Івана Франка

МОДЕЛЬ УПРАВЛІННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ МАЙБУТНІХ КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ІКТ: ПРОБЛЕМИ Й ПЕРСПЕКТИВИ ЗАСТОСУВАННЯ

У статті розроблено і представлено структурно-функціональну модель управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури. Проаналізовано теоретичні розвідки, предметом яких визначено моделювання педагогічних систем на макро- та мікрорівнях. Сформульовано мету розвідки, яка полягає в розробленні й представленні структурно-функціональної моделі управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх менеджерів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури. Сформульовано й установлено етапи та змістові компоненти репрезентованої моделі. Зроблено спробу деталізувати інформаційно-комунікаційні технології та співвіднести їх застосування з певним етапом науково-дослідницької діяльності майбутніх менеджерів освіти. Розробляючи й репрезентуючи модель управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури, ми врахували результати наукових розвідок щодо управління освітніми закладами різних типів і рівнів, спроектували принципи функціонування систем такого рівня на управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури. Розглянуто перспективи апробації отриманих результатів на наступному, формувальному, етапі педагогічного дослідження. З огляду на великий спектр інформаційно-комунікаційних технологій різного рівня призначення й професійного спрямування, вибудовуючи модель управління науково-дослідницької діяльності майбутніх керівників закладів освіти на основі наявних комп'ютерних систем і мережових платформ, ми врахували можливість застосування мережових платформ для подальшої експериментальної апробації наукового контенту й репрезентації результатів наукових досліджень на відповідних інтегративних площадках з наданням доступу для віддалених користувачів, зокрема майбутніх керівників закладів освіти.

Ключові слова: модель, педагогічне дослідження, науково-дослідницька діяльність, заклад освіти, здобувач вищої освіти, управління.

Постановка проблеми. Необхідність модернізації чинної системи організації науково-дослідницької діяльності в закладах вищої освіти зумовлена інтеграцією України в європейський науковий простір. Сучасні досягнення в системі неперервної освіти в умовах поширення інформаційних технологій, проєктуються на всі підсистеми і структурні елементи вищої освіти. У нормативному полі Закону України «Про вищу освіту» ґрунтовно й системно викладено основні напрями проведення наукової діяльності в закладах вищої освіти на основі інтеграції інтелектуального потенціалу науковців і підприємницьких структур, створення потужних науково-дослідницьких центрів, відділів, лабораторій. Так, у ст. 66 Закону України

«Про вищу освіту» зазначено, що одним із пріоритетних напрямів інтеграції наукової, науково-технічної та інноваційної діяльності закладів вищої освіти і наукових установ є «участь у створенні науково-навчальних, науково-дослідних об'єднань, інноваційних структур та інших організаційних форм кооперації» [1]. Зрозуміло, що процес інтеграції науки, вищої школи, виробництва відбувається з різною інтенсивністю й значною мірою залежить від створення необхідних організаційних, технологічних умов, які сприятимуть появі нових перспективних науковців, підвищенню якості рівня науково-дослідницьких робіт. Одним із найважливіших механізмів здійснення й регулювання науково-дослідницької діяльності стає

рівень управління цим багаторівневим процесом задля формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців гуманітарного, технічного та іншого спрямування.

У визначеному вище контексті важливим чинником ефективності здійснення науково-дослідницької діяльності (далі – НДД) ми вважаємо необхідність розроблення моделі системи управління НДД, так як цей вид діяльності в рамках закладів вищої освіти є стратегічним і вирішальним у контексті професійної підготовки майбутнього менеджера освіти. Нами прийнято до уваги той факт, що результати впровадження розробленої моделі в практичну діяльність закладів вищої освіти сприятиме вдосконаленню рівня якісних показників управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти (далі – ЗО). Моделюючи систему управління НДД, ми орієнтувалися на такі базові положення побудови педагогічної моделі: максимальна проєкція функцій і змісту оригіналу на модель, усебічне відображення стану функціонування об'єкта; дотримання атрибутів педагогічних систем (мета, завдання, зміст, структура, існування взаємодії і взаємовпливу різного рівня на підсистеми управління НДД; наявність та адаптивність форм і методів діяльності суб'єктів до відповідного етапу функціонування управління).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки гуманітарного спрямування поняття «модель» і «моделювання» інтерпретують у руслі певних концепцій, які були пріоритетними в різні хронологічні відрізки та відтворювали найбільш репрезентативні для певного періоду аспекти. Так, філософський сегмент досліджень урахував особливості вивчення та конструювання об'єкта дослідження.

Моделювання застосовується в дослідженнях педагогічного спрямування, оскільки дає змогу виявляти закономірності досліджуваного об'єкта у спресованому хронологічному та кількісному вимірі. Ураховуючи широкий спектр педагогічних досліджень у контексті застосування моделювання для вивчення проблеми управління закладами освіти різних рівнів на основі застосування інноваційних технологій, можемо назвати праці В. Бондар, Л. Даниленко, О. Мармази, В. Маслової, В. Пікельної, Т. Рожної та ін. Так, більшість педагогічних теорій управління базується на неокласичних основах «адаптивного управління» наукової школи Г. Єльникової, тобто трактування НДД як особливої системи управління, в структурній декомпозиції структурних елементів якої вирізняються керівна й керуюча підсистеми, форми та засоби взаємодії в яких установлено й зумовлено типовидовими, змістовими і структурними особливостями системи як цілісного феномена.

На підставі аналізу результатів досліджень Б. Гершунського, Н. Сас нами сформульовано

базові принципи конструювання моделей у процесі виявлення й урахування послідовності виконання дослідницьких і пошукових завдань.

Функціонально орієнтованих досліджень, які повністю сконцентровані на створенні моделі управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників ЗО в умовах магістратури на основі застосування інформаційно-комунікаційних технологій (далі – ІКТ), немає. Науково-дослідницька діяльність студентів економічного спрямування стала об'єктом досліджень В. Степашка; результати дослідження Ж. Сенчук отримано на основі моделювання управління інноваційною діяльністю керівників закладів загальної середньої освіти; дослідниця І. Пліш досліджувала в закладах освіти приватної форми власності.

Варто зазначити, що розгляд структурно-функціональної моделі управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури вважається нами малодослідженим конструктом через недостатність і фрагментарність теоретичного осмислення, розроблення необхідного методичного обґрунтування й установлення сукупності чинників результативного функціонування означеної моделі в динамічному середовищі.

Мета статті – розроблення й представлення структурно-функціональної моделі управління НДД майбутніх менеджерів освіти засобами ІКТ в умовах магістратури.

Виклад основного матеріалу. Розробляючи й репрезентуючи модель управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників ЗО засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури, ми врахували результати наукових розвідок щодо управління освітніми закладами різних типів і рівнів, спроектували принципи функціонування систем такого рівня на управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників ЗО засобами ІКТ в умовах магістратури.

Формуючи та проєктуючи модель управління НДД майбутніх керівників закладів освіти засобами ІКТ в умовах магістратури на рефлексивному рівні, установлюючи композиційний склад, структуру управління науково-дослідницькою діяльністю як підсистеми єдиної педагогічної системи закладу вищої освіти, ми сприймаємо цей конструкт як двоконтурний, імпліцитний феномен.

Можемо констатувати, що поява нових, непередбачуваних у своїй появі зовнішніх чинників зумовлює зміну *організаційного, структурного й змістового* наповнення системи науково-дослідницької діяльності, яка, виходячи зі стану ентропії, піддаючись зовнішньому впливові, водночас впливає на середовище, зміни в якому відображаються на кількісних характеристиках, що,

накопичуючись, створюють нове якісне середовище. Для самоорганізації системи НДД майбутніх керівників закладів освіти необхідно створити такі умови:

- орієнтація управлінських дій суб'єктів на самоорганізацію системи науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти;

- узгодження дій суб'єктів на підсистемних рівнях управління НДД;

- посилення комунікативної взаємодії в структурних підсистемах: «керівник закладу вищої освіти – науково-педагогічні працівники», «науково-педагогічні працівники – здобувачі вищої освіти» за допомогою технологій управління НДД (моделі, комп'ютерні програми, системи управління базами даних).

Міждисциплінарний характер науково-дослідницької діяльності, як зазначає В. Степашко, «характеризується широкою сферою контролю та субординаційною структурою, в якій комунікаційні зв'язки встановлені в межах кожного рівня та між підсистемами вертикальних зв'язків між керівною та керованою підсистемами у вигляді функціонально та організаційно закріплених посадових обов'язків ректора, проректора з наукової роботи, завідуючих кафедрами, науково-педагогічних працівників, студентських наукових товариств, створення та дотримання організаційно-педагогічних умов для досягнення результатів на кожному підсистемному рівні» [2, с. 112].

Як діюча й спрямована на результативність система, науково-дослідницька діяльність поєднує ознаки *компетентнісного, синергетичного, системного, діяльнісного, адаптивного, інформаційного* підходів.

На основі дотримання принципів системності, науковості, технологічності, послідовності, доступності, цілеспрямованості розроблено структурно-функціональну модель управління НДД майбутніх керівників ЗО засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магистратури.

Розглянемо детально основні змістові і структурні блоки моделі управління НДД майбутніх менеджерів освіти засобами ІКТ (рис. 1).

Обґрунтування вибору компетентнісного, синергетичного, діяльнісного, адаптивного, інформаційного, підходів можемо аргументувати такими чинниками:

- постійне оновлення й удосконалення отриманих знань, умінь адаптуватися до професійних змін в освітньому просторі в професійному значенні виводить на першу позицію застосування компетентнісного підходу;

- фокусування на певних характеристиках відкритих нелінійних систем, зокрема нестабільності й невизначеності шляхів їх розвитку, дає можливість обрати один із властивих цій системі варіан-

тів, розраховуючи на синергетичний характер процесів, які збігатимуться з внутрішніми впливами й проявами, що синхронізуюватимуться з можливими опціями подальшої зміни системи;

- взаємозв'язок компонентів системи, спрямований на внутрішню упорядкованість цільового, змістового, організаційного, діяльнісного компонентів системи, які налаштовують її на постійну взаємодію й саморегуляцію її структурних елементів, виокремлюють дієвий складник як пріоритетний напрям її функціонування;

- діяльнісний підхід дає змогу акцентувати увагу на активному, дієвому змісті освіти; виділити компетентності й на цій основі проектувати новий зміст управлінських рішень майбутніх керівників закладів освіти; впливає на остаточні показники управління НДД, насамперед на якісні показники результативності науково-дослідницьких робіт здобувачів вищої освіти;

- забезпечення оптимізації та ефективності автоматизованих систем управління базами даних, їх взаємодія й системна єдність, підпорядкування ефективного управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти забезпечуватиметься на основі дотримання інформаційного підходу.

Система управління НДД майбутніх керівників ЗО структурно й змістовно вибудована на системній взаємодії принципів науковості, системності, технологічності, послідовності, доступності й цілеспрямованості, що орієнтують означену систему на органічну відповідність та іманентність сучасному інформаційному простору. Відповідно, результативність діяльності ЗО визначатиметься рівнем професійної компетентності, кваліфікації, конкурентоспроможності менеджера освіти, можливості працевлаштування на ринку праці.

У розробленій й представленій моделі збережено методологічний принцип диференціації змістових блоків і модулів, проведено наскрізну ідею стратегічного, тактичного й оперативного рівнів.

Акцентуючи увагу на структурних елементах системи управління НДД майбутніх керівників ЗО, ми встановили та проаналізували *цільовий, змістовий, організаційний і результативний* компоненти моделі управління НДД майбутніх керівників ЗО.

У структурі *цільового* компонента визначено та наведено діалогові зв'язки між суб'єктами й учасниками управління НДД, сформульовано мету й завдання кожної з підсистем на макрота мікрорівнях всієї системи.

Семантичне наповнення *змістового* компонента впливає з мети й завдань цільового блоку та конкретизує її. Установлено рівні й структурні елементи змістового компонента, зокрема проектування змісту педагогічного забезпечення управління НДД: методи, засоби, форми, функції керівни-

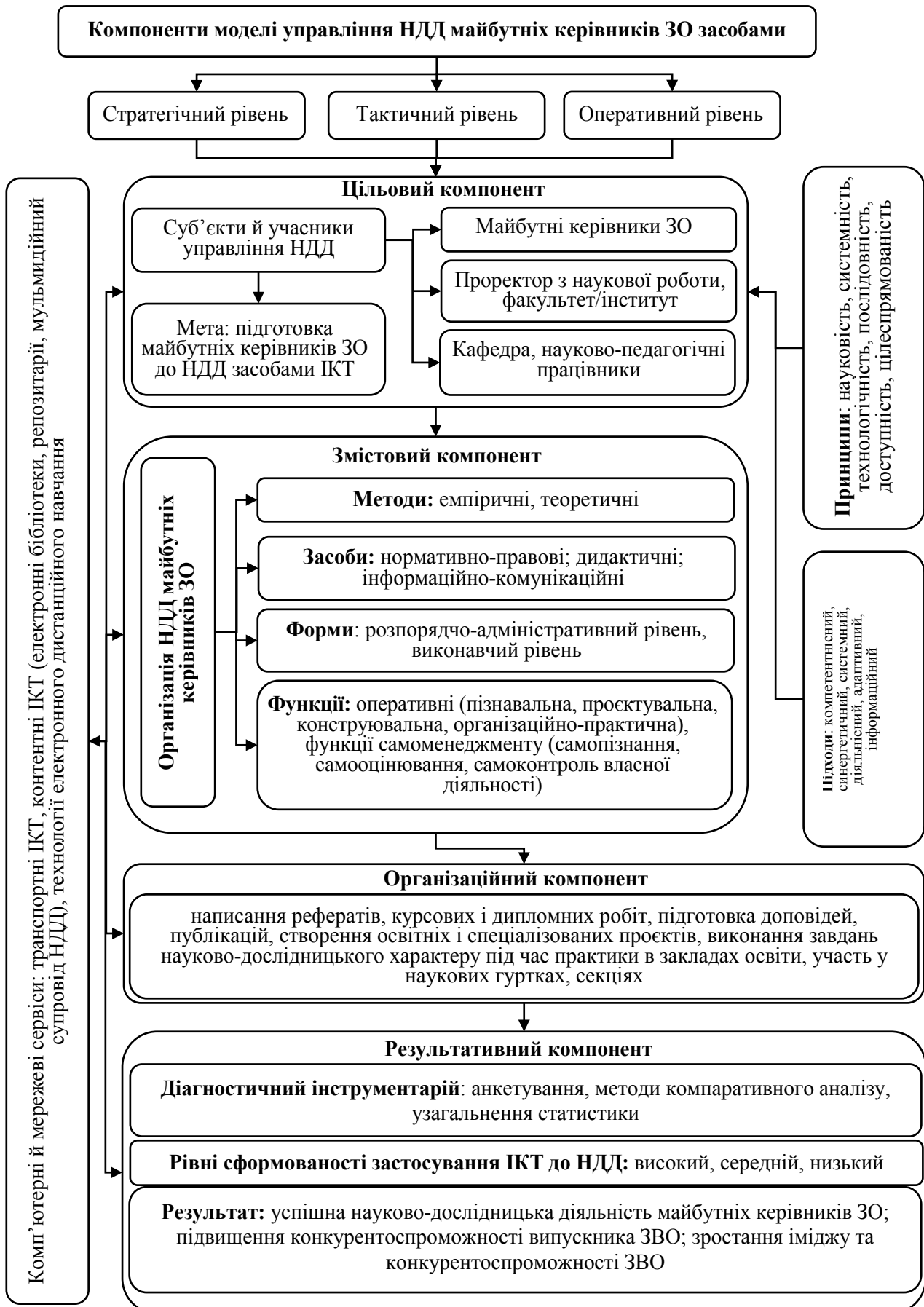


Рис. 1. Модель управління НДД майбутніх керівників закладів освіти засобами ІКТ в умовах магістратури

цтва. Трансформація цільових функцій зумовлена видом і формою науково-дослідної роботи.

Третім компонентом моделі є *організаційний блок*, у змісті якого наведено завдання майбутніх керівників ЗО, які вони реалізують під час педагогічної практики та власне під час виконання науково-дослідницьких завдань.

Результативний компонент дасть можливість оцінити дієвість функціонування моделі управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників ЗО на основі інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури. Як результат упровадження моделі стане:

– успішна науково-дослідницька діяльність здобувачів вищої освіти;

– зростання конкурентоспроможності майбутніх керівників закладів освіти;

– підвищення іміджу закладу вищої освіти.

У змісті моделі управління науково-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій відображено також основні групи таких технологій: сервіси наукової комунікації; наукові соціальні мережі; спеціалізовані сервіси, до яких належать сервіси відеоконференцзв'язку, електронної пошти, месенджери, що входять до складу багатьох інформаційних систем загального призначення, зокрема, електронні конференції, вебінари; електронні сховища документів, навчальні та наукові матеріали; файли й дані для індивідуального або колективного використання.

Загальне управління НДД майбутніх керівників закладів освіти структуровано за окремими змістовими блоками та модулями. Так, керівник закладу вищої освіти, застосовуючи інформаційні канали, через групу підпорядкованих функціональних керівників (проректор із наукової роботи, завідувачі кафедрами) може здійснювати вертикальні й горизонтальні зв'язки в межах посадових повноважень.

На розпорядчо-адміністративному рівні проректор із наукової роботи розробляє науково-організаційні заходи, використовуючи локальні мережі, сайт наукової установи, організовує контроль за виконанням господарсько-договірних робіт, застосовуючи автоматизовані системи управління (планування, контроль, звітність).

На виконавчому рівні завідувачі кафедр ініціюють науково-організаційні заходи, затверджують тематику НДД, узгоджують її з напрямками наукової діяльності кафедр, координують НДД, затверджують індивідуальні плани, організовують роботу секцій на наукових конференціях, створюють інформаційну базу даних, прогнозують подальший розвиток системи управління науково-дослідницькою діяльністю здобувачів вищої освіти.

Розроблена й репрезентована нами структурно-функціональна модель управління науко-

во-дослідницькою діяльністю майбутніх керівників закладів освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій в умовах магістратури відображає структурні й змістові підсистеми та блоки, кожний із яких, впливаючи й отримуючи зворотні, скоординовані з іншими підсистемами, діями, демонструє комунікаційні канали зв'язку, логічні й функціональні можливості системи як цілісної за характером моделі. Водночас, проєктуючи модель управління Науково-дослідницької діяльності майбутніх керівників закладів освіти, ми врахували й зазначили динамічні й статичні характеристики спеціалізованих сервісів, сервісів комунікації та сервісів загального призначення.

До *спеціалізованих* належать ті, що можуть бути використані для навчання окремих дисциплін або їх циклів, зокрема навчальні/наукові лабораторії віддаленого доступу для використання різного роду приладів та обладнання; різноманітні лабораторні комплекси, інші пристрої, керовані через мережу.

До *сервісів комунікації* належать сервіси відеоконференцзв'язку, електронної пошти, обміну миттєвими повідомленнями, які можуть бути використані на базі різноманітних платформ і пристроїв.

Сервіси загального призначення охоплюють ті, що можуть бути застосовані для різних навчальних дисциплін. Зокрема, до цієї категорії належать електронні сховища документів, де можуть зберігатися навчальні й наукові матеріали, файли, інструментальні засоби створення сайтів, електронних навчальних курсів, колекцій і сховищ електронних освітніх ресурсів, системи управління базами даних [3].

Висновки і пропозиції. Отже, ураховуючи великий спектр ІКТ різного рівня призначення й професійного спрямування, вибудовуючи модель управління НДД майбутніх керівників ЗО на основі наявних комп'ютерних систем і мережевих платформ, ми врахували можливість застосування мережевих платформ для подальшої експериментальної апробації наукового контенту й репрезентації результатів наукових досліджень на відповідних інтегративних площадках із наданням доступу для віддалених користувачів, зокрема майбутніх керівників закладів освіти.

Список використаної літератури:

1. Про вищу освіту : Закон України від 1 лип. 2014 р. № 1556–VII (редакція станом на 09.08.2019. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page> (дата звернення: 20.09.19).
2. Степашко В.О. Теорія і практика управління науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.06 / Нац. акад. пед. наук України, ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти». Київ, 2014. 438 с.

-
3. Шишкіна М.П. Формування і розвиток хмаро орієнтованого освітньонаукового середовища вищого навчального закладу : монографія. Київ : УкрІНТЕІ, 2015. 256 с.
-

Havrylovskiy S. Model of research activities management among future heads of educational institutions by means of information and communication technologies: problems and prospects of application

The article develops and presents a structural and functional model of research activities management among future heads of educational institutions by means of information and communication technologies in the conditions of Master Degree studies. The research also analyzes theoretical works dealing with modeling of pedagogical systems at macro and micro levels. The purpose of our study is to a structural and functional model of research activities management among future heads of educational institutions by means of information and communication technologies in the conditions of Master Degree studies. There has been made an attempt to detail information and communication technologies and to correlate their application with a certain stage of research activity of future education managers. Developing and representing the model of research activities management among future heads of educational institutions by means of information and communication technologies in the conditions of Master Degree studies, we took into account the results of scientific research on management of educational institutions of different types and levels, and projected the principles of the system functioning on the correspondent levels onto the management of scientific and research activities among future heads of educational institutions by means of information and communication technologies in the conditions of Master Degree studies. There were considered the prospects of approbation of the received results at the next, formative stage of pedagogical research. Given the wide range of information and communication technologies of different levels, purpose and professional direction, building a model of research activity management among future heads of educational institutions on the basis of existing computer systems and network platforms, we take into account the possibility of using network platforms for further experimental approbation of scientific content, and presentation of the research results on relevant integrative sites with access for remote users, in particular, the future leaders of educational institutions.

Key words: model, pedagogical research, research activity, educational institution, higher education applicant, management.

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.5>

Б. Є. Жорняк

кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри методики музичного виховання та гри на інструменті
Луцького педагогічного коледжу

С. М. Ткачук

викладач музичного виховання з методикою навчання,
викладач кафедри методики музичного виховання та гри на інструменті
Луцького педагогічного коледжу

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті розкривається проблема комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Дається різне визначення дослідниками поняття «комунікативні вміння». Незважаючи на досить різні за своїм змістом трактування поняття «комунікативні вміння», на думку більшості дослідників, означені вміння ґрунтуються на оволодінні майбутніми вчителями широким спектром можливостей міжособистісної комунікації в навчальному співробітництві.

Авторами запропоновано власне визначення поняття «комунікативні вміння вчителя» як професійно важливих якостей, що виражаються в особистісних інтегративних утвореннях, які ґрунтуються на засвоєнні різних способів здійснення комунікації і виявляються у здатності грамотно і логічно висловлювати свою думку, адекватно сприймати, аналізувати й оцінювати інформацію співрозмовника.

Формування комунікативної особистості студента, здатного використовувати власні знання та вміння для досягнення професійного успіху, розглядається як важливий напрям реформування змісту сучасної вищої освіти, покликаної готувати кваліфікованих фахівців, здатних реалізуватись у своїй майбутній діяльності, постійно підвищувати й удосконалювати свій професійний і культурний рівень, педагогічну кваліфікацію.

У статті виокремлено й охарактеризовано мовленнєві, діалогові і презентаційні типи комунікативних умінь майбутнього вчителя музичного мистецтва, розкрито теоретичні аспекти і методичні прийоми формування умінь педагогічного спілкування. Висвітлена роль занять із методики музичного виховання у формуванні комунікативних умінь, розвитку інтелектуальної, емоційної та професійної культури спілкування особистості, здатності пізнавати й оцінювати себе, свої інтелектуальні, музичні здібності та можливості. Запропоновано форми і методи роботи з розвитку комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

У контексті формування комунікативних умінь студентів головною метою визначено гуманізацію міжособистісного спілкування в освітньому процесі як шлях до забезпечення гармонії активних комунікативних взаємин учасників педагогічного середовища.

Ключові слова: комунікативні вміння (мовленнєві, діалогові, презентаційні), комунікація, педагогічне спілкування, професійне становлення, комунікативна культура, майбутні вчителі музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва розглядають як набуття ними комплексу фахових знань, умінь і навичок у процесі опанування психолого-педагогічних, соціально-культурологічних і фахових дисциплін, формування професійно значущих і особистісних якостей і мотивів, розвиток їхніх творчих здібностей, а також умінь педагогічного спілкування, яке постає важливим чинником інтелектуального, духовного й емоційного розвитку особистості, забезпечення демократизації її взаємин у педагогічному колективі і з учнями.

У сфері педагогічної діяльності процес спілкування виступає основним засобом успішної реалізації завдань навчання і виховання, забезпечення

взаєморозуміння, досягнення соціальної злагоди і моральної єдності у відносинах.

Комунікативні вміння вчителя як необхідна умова інтеграції його в соціальні виробничі та культурні процеси – важлива запорука його професійної самореалізації.

Це актуалізує необхідність оволодіння майбутнім педагогом-фахівцем високою педагогічною культурою, свідченням якої, на думку багатьох учених і педагогів-практиків, є сформованість здатності до висококультурного і морального педагогічного спілкування, запорукою якого є комунікативні вміння і здібності вчителя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблеми педагогічної комунікації

досліджували Б. Ананьєв, Ф. Бацевич, В. Біблер, Л. Божович, С. Бондаренко, І. Василенко, Л. Виготський, Н. Кузьміна, Є. Орлова, О. Петровський, П. Щербань та ін. Теоретичні та методичні аспекти комунікативних умінь майбутніх учителів розглядали В. Байденко, Н. Бібик, С. Бондар, Т. Браже, О. Дубасенюк, І. Єрмаков, О. Кононко, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська, І. Родигіна, Д. Рум'янцева, О. Савченко, Т. Смагіна, Т. Сорочан, Л. Сохань, А. Хуторський та ін.

Предметом наукових розвідок Н. Бібик, М. Богдановича, В. Бондаря, І. Бутузова, В. Кан-Калика, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької стала проблема гуманізації освітнього процесу з формування морально-етичної культури майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема культури педагогічного спілкування.

Проблема формування комунікативних умінь майбутнього вчителя завжди була в центрі уваги вітчизняної педагогічної науки і практики.

Мета статті – педагогічне осмислення проблеми формування комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Актуальність означеної проблеми особливо зростає протягом останнього часу. Адже суспільству сьогодні потрібен учитель, який відрізняється високим професіоналізмом, ціннісним гуманістичним світоглядом, особистісною і професійно-педагогічною культурою, здатний володіти сучасними педагогічними стратегіями, комплексно реалізувати свій творчий потенціал і власний спосіб життєдіяльності на основі інтеграції загальнолюдських і професійно значущих цінностей і якостей [1, с. 163].

Найважливішим напрямом реформування змісту сучасної освіти у вищих навчальних закладах є формування комунікативної особистості, здатної використовувати власні знання та вміння для досягнення професійного успіху, досконалого володіння словом, здатністю образного висловлювання власних думок [9, с. 88].

О. Корсакова, С. Трубачова у структурі педагогічного спілкування виділяють три взаємопов'язані складові частини:

1. Комунікативну – вона полягає в одержанні інформації тими, хто спілкується.

2. Інтерактивну – передбачає організацію взаємодії між особистостями: обмін знаннями, ідеями, діями.

3. Перцептивну – сприйняття й пізнання партнерами один одного та встановлення на цій основі взаєморозуміння [4, с. 7].

Є. Орлова визначає структуру комунікативних умінь учителя, яка складається із 4-х груп, пов'язаних:

– із передачею інформації;

– із регулюванням своєї поведінки і діяльності учнів;

– з установами і підтриманням контакту з учнями [7].

У педагогічній енциклопедії загальне поняття «вміння» трактується як «можливість ефективно виконувати дії відповідно до мети й умов, за яких ці дії виконуються» [8, с. 116].

У психолого-педагогічній літературі існує декілька визначень комунікативних умінь педагогічного спілкування.

Так, наприклад, О. Леонт'єв виділяє вміння соціальної перцепції як вміння розуміти, а не тільки бачити, тобто адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан тощо за зовнішніми ознаками, вміння «подати себе» у спілкуванні з учнями, вміння оптимально будувати свою мову у психологічному плані, тобто вміння мовленнєвого спілкування і невербального контакту з учнями [6].

До найбільш важливих комунікативних умінь учителя В. Кан-Калик відносить:

– вміння спілкуватись із людьми;

– вміння через правильно складену систему спілкування організувати спільно з учнями творчу діяльність;

– вміння цілеспрямовано організувати спілкування і керувати ним.

Учений зазначає: «Це збільшені групи комунікативних умінь вчителя, які, у свою чергу, включають у себе багато інших компонентів: вміння встановлювати психологічний контакт, завойовувати ініціативу у спілкуванні» [3, с. 10].

Н. Кузьміна до комунікативних умінь учителя відносить «вміння встановлювати правильні взаємини з учнями, їхніми батьками, педагогічним колективом; вміння збирати, аналізувати й оцінювати інформацію про педагогічну ефективність навчального процесу» [5].

Як зазначає Ю. Жуков, «<...> одні розуміють під вміннями, перш за все, поведінкові навички, інші – здатність розуміти комунікативну ситуацію, треті – здатність оцінювати свої ресурси і використовувати їх для розв'язання комунікативних завдань» [2].

Відсутність єдиного підходу до визначення поняття «комунікативні вміння вчителя», на нашу думку, пов'язана з його багатозначністю, складністю його психологічної, культурної і соціальної структури та зв'язками з іншими компонентами характеристики особистості вчителя (емоційною і вольовою сферами, інтелектом, мисленням, знаннями, здібностями, переконаннями, психічними властивостями, особливостями характеру, темпераменту тощо).

Ми визначаємо комунікативні вміння майбутнього вчителя як його особистісні професійно важливі якості, що являють собою складні інтегративні утворення особистості, які базуються на засвоєнні різних способів комунікації і виявля-

ються у здатності грамотно і логічно висловлювати свою думку й адекватно сприймати, аналізувати й оцінювати інформацію співрозмовника, що забезпечує професійну спроможність учителя, його фахове становлення й особистісне професійне самовираження.

Комунікативні вміння вчителя музичного мистецтва становлять основу його творчого мислення, інтелектуальної спроможності адекватно сприймати й аналізувати думку партнера по спілкуванню, успішно розв'язувати різні пізнавальні та педагогічні завдання та вирішувати проблеми, що виникають у професійній діяльності педагога-музиканта.

Головною умовою досягнення успіху в розвитку комунікативних умінь студентів є їхня активна пізнавальна і творча діяльність, за якої навчальний матеріал стає предметом цікавих когнітивно-інтелектуальних і мовленнєвих дій кожного.

Сьогодні вчені виокремлюють три типи комунікативних умінь майбутнього вчителя – мовленнєві, діалогові і презентаційні.

Мовленнєві вміння – це показник загального й інтелектуального розвитку особистості. Вони передбачають багатство мови, грамотність, ясність і логічність вираження власної думки.

Діалогові вміння – це вміння правильно сприймати і розуміти партнера по спілкуванню. Вони формуються на основі накопиченого досвіду регулювання стосунків комунікації між людьми.

Презентаційні вміння – вміння виступати перед аудиторією, презентувати себе в різних ситуаціях, що забезпечує підстави для успішної соціалізації особистості.

Музика, як жодний інший вид мистецтва, сприяє ефективному розвитку необхідних для педагога-музиканта професійних якостей – творчої уваги слухача музики, його почуттєвої сфери, естетичного сприйняття музичного мистецтва, художньої уяви, фантазії і на їх основі – образної, емоційної професійної мови.

Майбутніх учителів музичного мистецтва важливо навчити вільно користуватись музичною мовою, спеціальною традиційною музичною термінологією і сучасними мовними нововведеннями, що відображають новації в інтонаційно-ладовій, гармонічній і ритмічній сферах музики нового часу.

Зі студентами варто обговорювати дискусійні питання, як-от: «Що таке імідж учителя музичного мистецтва?», «У чому своєрідність сучасної музики?», «У чому особливість музичного навчання сучасних школярів?» тощо; питання: «Як я розумію поняття «музична мова», «музична інтонація», «музичний образ», «музичний розвиток», «музично-естетичне виховання» тощо. Такі діалоги допомагають поповнити і розширити загальний і професійний словниковий запас майбутнього вчителя-музиканта, активізувати його пізнавальну діяльність, критичне, когнітивне мислення, мову.

З метою формування комунікативних презентаційних умінь бажано активно залучати студентів до проведення в коледжі Днів музики, конкурсів професійної майстерності, творчих звітів кафедр. Практикувати захист наукових робіт, презентацій проєктів.

Така активна творча діяльність стає запорукою професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Резюмуючи сказане, варто зазначити, що у формуванні комунікативних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва важливо орієнтуватись на активне використання емоційного діалогічного фахового спілкування зі студентами, прищеплення їм навичок уважно слухати, поважати думку, позицію співрозмовника, висловлювати власні ідеї, інакше кажучи, виховувати інтелектуальну, етичну, естетичну і моральну культуру педагогічного спілкування. І в цьому особлива роль музики, яка здатна викликати у слухача певні емоційні стани, художні уявлення, переживання, сприяти зняттю психологічної напруги, стимулюванню когнітивних і асоціативних процесів, активізації професійної мовленнєвої діяльності студентів.

Головною метою є гуманізація педагогічного спілкування, позитивна мотивація у спілкуванні, що забезпечують гармонію комунікативних взаємин між учасниками педагогічного процесу, привабливість процесу професійного спілкування.

Список використаної літератури:

1. Жорняк Б., Регуліч І. Методологічні засади формування професійних якостей майбутнього вчителя музичного мистецтва у педагогічному коледжі. Педагогічні та психологічні науки: перспективи розвитку у країнах Європи на початку третього тисячоліття : колективна монографія. Центр українсько-європейського наукового співробітництва. м. Стальова Воля (Польща). 2018. С. 162–178.
2. Жуков Ю. Коммуникативный тренинг. Москва : Гардарика, 2003. 223 с.
3. Кан-Калик В. Учителю о педагогическом общении. Москва, 1987. 190 с.
4. Корсакова О., Трубачова С. Дидактичні підходи до оновлення змісту освіти. *Відкритий урок*. 2006. №№ 5–6. С. 7.
5. Кузьмина Н. Формирование педагогических способностей. Ленинград, 1981. 36 с.
6. Леонтьев А. Проблемы развития психики. Москва, 1986. 565 с.
7. Орлова Е. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. Москва, 1988.
8. Педагогическая энциклопедия. Москва : Наука, 1968. Т. 4. 879 с.
9. Фоміна І. Вплив мовних засобів образності на усне мовлення майбутніх учителів-словесників. Сучасні методики, інновації та досвід практич-

ного застосування у сфері психології та педагогіки : матеріали Міжнародної науково-практич-

ної конференції, 20–21 жовтня 2017 р. Люблін, 2017. С. 88–90.

Zhorniak B., Tkachuk S. Modern approaches to the formation of communicative skills of future teachers of musical art

The article reveals the problem of communication skills of future teachers of musical art. The researchers give a different definition of the concept of “communication skills”. Despite the rather different interpretations of the concept of “communication skills”, in the opinion of most researchers, the indicated skills are based on the mastery of future teachers in a wide range of interpersonal communication opportunities, in educational cooperation.

The authors proposed their own definition of the concept of “communicative skills of a teacher” as professionally important qualities expressed in personal integrative formations, based on the assimilation of various ways of communicating and find themselves in the ability to correctly and logically express their opinions and adequately perceive, analyze and evaluate the information of the interlocutor. The formation of a communicative personality of a student who is able to use his knowledge and skills to achieve professional success is considered as an important area of reforming the content of modern education in higher education institutions, designed to prepare qualified specialists who are able to realize their future activities, constantly improve and improve their professional and cultural level, teaching qualifications.

The article identifies and characterizes the speech, dialogue and presentation types of communicative skills of the future teacher of musical art, discloses theoretical aspects and methodological techniques for the formation of pedagogical communication skills. The role of lessons on the methodology of musical education in the formation of communicative skills, the development of the intellectual, emotional and professional culture of communication of a person, the ability to know and evaluate yourself, your intellectual, musical abilities and capabilities is highlighted. Forms and working methods for the development of communicative skills of future teachers of musical art are proposed.

In the context of the formation of communicative skills of students, the main goal is the humanization of interpersonal communication in the educational process as a way to ensure the harmony of active communicative relations of participants in the pedagogical environment.

Key words: *communicative skills (speech, dialogue, presentation), communication, pedagogical communication, professional development, communicative culture, future teachers of musical art.*

УДК 378:373.2.011.3–051:78 (477.82) (045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.6>

Л. А. Завіруха

викладач
Луцького педагогічного коледжу

Н. М. Павлюк

викладач
Луцького педагогічного коледжу

РЕФЛЕКСИВНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У статті досліджено проблему необхідності й ефективності створення рефлексивного освітнього середовища в музично-педагогічній діяльності. Визначена роль рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розглянуто різні підходи до визначення сутності понять «рефлексивно-освітнє середовище» та «рефлексія» у науковій, психолого-педагогічній та музично-педагогічній літературі. Особливу увагу звернено на дослідження проблеми формування фахової рефлексії майбутніх учителів музики в навчально-виконавській діяльності. Незважаючи на велику кількість праць, присвячених дослідженню окремих аспектів створення й організації рефлексивного середовища в освітньому процесі, необхідно констатувати, що в музично-педагогічній літературі це питання досліджено недостатньо.

Визначено сутність поняття «рефлексивно-освітнє середовище», під яким ми розуміємо спеціально створену систему умов, які забезпечать усвідомлене ставлення студента до діяльності, адекватність оцінки та контролю за процесом і результатами навчально-виконавської діяльності. Встановлено, що створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виконавському процесі насамперед залежить від рівнів сформованості самооцінки, самоаналізу та самоконтролю майбутніх учителів музичного мистецтва. Зазначено, що важливу роль у цьому процесі відіграє викладач, якому необхідно систематично та грамотно прилучати студентів до рефлексивної навчально-виконавської діяльності.

У результаті дослідження подано форми і методи ефективної організації та створення рефлексивно-освітнього середовища в навчально-виконавській діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Однією з важливих форм організації рефлексивно-освітнього середовища в музично-педагогічній діяльності визначено проблемний тип навчання. З метою виявлення рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів запропоновано критерії оцінювання інтерпретації твору у проекції фортепіанної підготовки. Визначено перспективи подальших розвідок у теоретичному та практичному дослідженні поняття «рефлексивно-освітнє середовище», методів організації такого середовища в навчально-виконавському процесі.

Ключові слова: рефлексивне освітнє середовище, рефлексія, майбутній учитель музичного мистецтва.

Постановка проблеми. Актуальність створення рефлексивного середовища у процесі професійної підготовки вчителя музичного мистецтва зумовлена потребою суспільства у спеціалісті, який володітиме рефлексивними вміннями, здатністю узагальнювати та систематизувати наявний теоретичний і практичний досвід у майбутній професійній діяльності. Відсутність навичок самопізнання, умінь об'єктивно й неупереджено оцінювати свої можливості негативно впливає на процес навчання і на підготовку майбутніх учителів узагалі. Саме тому одним із шляхів підвищення якості рівня професійної підготовки бакалаврів у галузі музичного мистецтва ми вважаємо забезпечення створення рефлексивного освітнього середовища, яке виступає важливою умовою їхньої самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідники А. Белобородова, А. Бізяєва, Г. Єрмакова, Л. Ільязова, В. Сластьонін, Л. Соколова, М. Цигулева, І. Шумакова вивчають поняття «рефлексивне освітнє середовище», визначають його сутність, виокремлюють компоненти і характеристики середовища, визначають функції середовища для розвитку особистості.

Проблема створення рефлексивного середовища в музично-педагогічній діяльності розглянута з позиції розвитку рефлексії та рефлексивних умінь у студентів. Питання формування мистецької рефлексії в майбутніх учителів музики частково висвітлені в наукових дослідженнях таких авторів, як: Е. Абдуллін, Б. Брилін, А. Козир, В. Орлов, Г. Падалка, І. Парфентьева, О. Рудницька й ін. Окремі аспекти вивчення озна-

ченої проблеми розкрито у працях, присвячених професійній підготовці майбутніх учителів у системі музично-педагогічної освіти (Л. Арчажнікова, Л. Баренбойм, Е. Брилін, Т. Гризоглазова, А. Ковальов, А. Козир, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова й ін.).

Як бачимо, інтерес науковців до проблеми рефлексивного середовища та до рефлексії зокрема є досить великим. Варто зазначити, що поняття «рефлексивне освітнє середовище» у науці досліджене недостатньо, однак оцінка його значущості для підготовки сучасних фахівців є однією із центральних проблем професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Мета статті – розглянути сутність поняття «рефлексивно-освітнє середовище», особливості організації такого середовища в контексті підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Одне з перших визначень поняття «рефлексивно-освітнє середовище» було запропоноване А. Бізяєвою. Згідно з ним рефлексивне середовище трактується як система умов розвитку особистості, що відкриває останній можливість самодослідження і самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів. Основною функцією такого середовища автор визначає здатність виникнення в особистості потреби до рефлексії [3, с. 17].

У визначенні суті рефлексивно-освітнього середовища науковці виходять із позицій, що це поняття слід розглядати відповідно до самостійної діяльності майбутніх фахівців. На переконання О. Багдай, лише за наявності внутрішньої свідомої готовності до рефлексії суб'єкт навчання буде цілеспрямовано та самостійно виявляти рефлексивні здібності та використовувати рефлексивні вміння для аналізу діяльності [2, с. 9]. Усталеним є підхід серед науковців (Т. Гризоглазова, О. Рудницька, Г. Падалка, І. Парфентьева й ін.), згідно з яким рефлексивність як особистісна якість у галузі музичного мистецтва найбільш активно формується у процесі самостійної діяльності.

Оскільки провідною функцією рефлексивно-освітнього середовища вчені визначають сприяння виникненню в особистості потреби в рефлексії, доцільним вважаємо розглянути сутність поняття «рефлексія», що подається в науковій, психолого-педагогічній літературі.

Термін «рефлексія» походить від лат. *reflexio*, що означає повернення, відображення. У працях філософа і педагога Дж. Дьюї рефлексія трактується як складний процес, який пов'язується зі здатністю людини усвідомлювати власну діяльність, оцінювати її та коректувати в разі відстеження помилок. Саме рефлексія, як зазначає автор, є необхідним інструментом подолання проблемних ситуацій, адаптації особистості в нових умовах морального вибору [5, с. 6]. Схожі погляди

знаходимо у психолого-педагогічних дослідженнях В. Слободчикова, який розглядає рефлексію в контексті механізмів усвідомлення діяльності. Автор підкреслював, що каталізатором рефлексивної активності може виступати неуспіх, невдача в діяльності, проблеми з досягненнями, невідповідність продуктів і результатів діяльності запланованому, очікуваному. Саме такі проблемні ситуації «запускають» механізм рефлексії з метою їхнього подолання [9, с. 63]. У дослідженнях науковців рефлексія – це насамперед усвідомлена діяльність, основним чинником активізації якої є застосування проблемного викладу знань.

Відповідно до психологічного словника, рефлексія (від лат. *reflexio* – відображення) – це процес самопізнання суб'єктом власних психічних станів та дій, що виявляється в його здатності критично оцінювати свої дії та змінювати відповідно до цього мислення і діяльність [7, с. 340].

У багатьох психологічних працях відзначають роль рефлексії в мисленні та комунікаційних процесах особистості. Рефлексію розглядають як прояв високого рівня розвитку розумових процесів (Н. Алексєєв, В. Давидов, А. Зак, Ж. Піаже, С. Рубінштейн); як чинник продуктивної розумової діяльності (І. Ладенко, Я. Пономарьов), що дозволяє людині свідомо регулювати та контролювати своє мислення як з погляду змісту, так і з позиції його засобів (Л. Алексєєва, І. Семенов, Д. Дьюї) та ін.

Педагогічна наука під поняттям рефлексія розуміє психічний процес, який дозволяє регулювати всі компоненти діяльності майбутнього вчителя – організаційний, комунікативний, конструктивний, гностичний, проектувальний (Н. Кузьміна). Рефлексія – це не просто знання чи розуміння суб'єктом самого себе, а й з'ясування того, як інші знають і розуміють індивіда, його особистісні характеристики, емоційні реакції, когнітивні уявлення (А. Зязюн). Крім того, рефлексію відносять до переліку професійних здібностей майбутнього вчителя (Л. Митна), інтегруючи її у професійну свідомість педагога (І. Зимня).

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва Е. Абдуллін трактував фахову рефлексію педагога-музиканта як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, які звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, с. 184].

Відомий учений, автор праць із музичної педагогіки Г. Падалка наголошує на визначенні провідної ролі рефлексії у процесі мистецького навчання. Вона переконана в тому, що рефлексія впливає на процес самоаналізу, самопізнання власного внутрішнього життя майбутніх учителів музики в зіставленні з переживаннями щодо осягнення твору мистецтва. Адже розуміння

мови мистецтва, повноцінне сприйняття його художньо-образного навантаження, як зазначає науковець, неможливе без рефлексії [8, с. 29]. Основним показником мистецької рефлексії вважають рефлексивний аналіз, суть якого полягає в розвитку творчих здібностей, художньо-інтуїтивного прогнозування, самоконтролю за процесом ухвалення власних рішень та втілення їх у практичній діяльності (Е. Брилін, А. Козир).

Варто зазначити, що рефлексивна діяльність майбутнього вчителя музичного мистецтва реалізується через форму художнього спілкування. Це комунікація через твори мистецтва – зі слухачкою аудиторією (художньо-педагогічне спілкування), комунікація студента як виконавця (художньо-виконавське спілкування). У ситуації художнього спілкування з мистецтвом сутність рефлексії можна визначити як усвідомлення суб'єктом свого ставлення до художнього твору, творення самого себе під його впливом, пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій та думок інших людей [10, с. 69]. Така комунікація будується на основі розуміння того, що викладач, студент і музичний твір є рівними активними суб'єктами художньо-педагогічної взаємодії.

Цінна думка науковця Г. Падалки, яка переконала в тому, що лише через сприймання озвучених образів і того, що в них «закладено» автором, в особистості відбувається осмислення і розуміння власних психічних станів, емоцій, досвіду та власної діяльності. У такий спосіб відбувається двовекторний процес – рефлексування (усвідомлення, розуміння, самодослідження) особистістю власних процесів, станів, емоцій, думок через зіставлення їх зі змістовно-образним змістом музичного твору [8, с. 29].

Важливим рефлексивним умінням майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі його навчально-виконавської діяльності є самоконтроль. Виконавський самоконтроль, за Т. Гризоголазовою, – це «усвідомлений процес концентрації музичного слуху, уваги, регуляція виконавського процесу відповідно до завдань художньої інтерпретації музичного твору. Педагогу необхідно прагнути того, щоб самоконтроль постійно супроводжував музичні заняття учнів. Дуже важливо, щоб на всіх етапах роботи над музичним твором: розбір, запам'ятовування, пошук інтерпретації, був самоконтроль» [4, с. 165].

Сутність музично-виконавського самоконтролю, за словами Г. Ципіна, полягає в діалогічній триєдності: внутрішньо-слухового уявлення інтерпретатора, створення ним в уяві звукового прообразу; рухово-моторного втілення цього прообразу у клавіатурі; реального звучання інструменту, контрольованого і коректованого слухом

того, хто грає [11, с. 180]. Важливою особистісною якістю музично-виконавського самоконтролю визначають увагу та вольові якості студента. Зосередженість уваги є умовою розвитку доцільності рухів студента-піаніста, а цілкова концентрація і наявність постійного самоконтролю дозволить досягти технічної та виконавської досконалості виконання музичного твору. Отже, увага і самоконтроль – це два взаємозумовлені психічні процеси: чим вища концентрація уваги, тим краща якість самоконтролю.

Зазначимо, що самоконтроль є однією з форм самостійної роботи студентів, оскільки оцінка музично-виконавських дій та музично-педагогічних ситуацій спонукає студента до самостійного пошуку прийомів та операцій розв'язання навчально-пізнавальних завдань. Набутий студентами досвід самостійного пізнання, усвідомлене ставлення до роботи актуалізується в майбутній професійній діяльності.

Наступною важливою складовою частиною рефлексивної діяльності студентів визначають оцінювально-інтерпретаційну діяльність, яка поряд із пізнавально-пошуковою та творчо-продуктивною стає фундаментом для досягнення цілісності фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва [6, с. 82].

Оцінювання власної виконавської діяльності не завжди адекватне й об'єктивне. Вирізняють адекватну та неадекватну самооцінку, завищену або занижену порівняно з реальними можливостями студентів. За адекватної самооцінки студент намагається свідомо та критично ставитися до себе взагалі та до свого виконання зокрема, реально дивитися на свої успіхи та невдачі, намагається ставити перед собою реальні цілі та досягати їх. Якщо студент має неадекватну самооцінку, наприклад, завищену, у нього спостерігається неадекватне саморегулювання, відсутність критичності у ставленні до себе та до своїх дій. За таких умов процесом становлення рефлексії майбутнього вчителя можна і потрібно керувати. Ця роль належить викладачу, який систематично і грамотно прилучає студентів до самоаналізу навчальної діяльності, прагне спонукати їх до міркування, формує здатність поглянути ніби «збоку» на свою діяльність.

Аналіз наукових джерел, зокрема і педагогічних досліджень, дає змогу зробити висновок, що однією з головних ознак рефлексії майбутнього вчителя музичного мистецтва є її орієнтація на майбутню професійну діяльність. Ми вважаємо за необхідне створення рефлексивно-освітнього середовища, яке сприятиме більш ефективному досягненню цілей навчання, активному формуванню основних рефлексивних умінь студентів: самоаналізу, самооцінки та самоконтролю.

Під рефлексивно-освітнім середовищем ми розуміємо спеціально створену систему умов,

які забезпечать усвідомлене ставлення студента до діяльності, адекватність оцінки та контролю за процесом і результатами навчально-виконавської діяльності. Завдання викладача – вибудувати навчальну діяльність із використанням таких форм, методів і прийомів навчально-пізнавальної роботи, щоби студенти могли самостійно здобувати знання і застосовувати їх на практиці.

У контексті створення рефлексивно-освітнього середовища важливе впровадження проблемного типу навчання, що передбачає постановку викладачем проблемних завдань, створення проблемних ситуацій, які спонукатимуть студента до постійного контролю, аналізу й оцінки технічної та художньої досконалості виконання музичного твору, формуючи в нього звичку самостійно та критично осмислювати свої виконавські інтерпретації, рівень власної художньо-виконавської майстерності.

Спонування майбутніх учителів музичного мистецтва до самоконтролю навчально-виконавської діяльності здійснюється педагогом через *заохочення*, яке стимулює студента до виконання досить складного завдання; *створення ситуацій успіху*; *через позитивну оцінку педагога*, яка підвищує мотивацію студента (*стимулююче оцінювання*); *порівняння успіхів* студента з його попередніми досягненнями; *створення викладачем проблемних ситуацій*, які сприятимуть свідомому засвоєнню знань, розвитку продуктивного мислення, спонукатимуть до активної пошукової діяльності.

Варто пам'ятати, що головною умовою відбору та застосування різноманітних форм і методів роботи є їх спрямованість на розвиток рефлексивної складової частини, на реалізацію можливості студентів висловлювати особистісне ставлення до власної діяльності.

З метою виявлення рівнів сформованості рефлексивних умінь студентів у класі фортепіано варто запропонувати їм самостійно оцінити рівень своєї виконавської інтерпретації. Для прикладу наведемо критерії оцінювання виконання твору у проекції фортепіанної підготовки:

1. Знання нотного тексту (якість вивчення твору, текстова точність).
2. Володіння технічними прийомами (пальцева швидкість, координація рук).
3. Володіння навичками виконавської вимови (інтонаційна виразність, побудова фраз, речень, доцільність артикуляції, агогіка й ін.).
4. Стильова та жанрова відповідність.
5. Виконавське втілення драматургії твору (якість формопобудови, переконливість кульмінацій, природність або штучність розвитку).
6. Артистизм і творча індивідуальність виконання.

Звернення студентів до аналізу й оцінки виконавської діяльності дасть змогу педагогу сти-

мулювати в них пізнавальний інтерес до самого процесу самоконтролю, мотивувати до подальшої самостійної пошукової діяльності.

З метою формування у студентів адекватної самооцінки та критичного ставлення до результатів власної навчально-виконавської діяльності ми вважаємо за необхідне впроваджувати такі методи:

– *метод активного спостереження*, що передбачає аналіз виконавської діяльності своїх однокурсників і концертних виступів відомих професійних виконавців;

– *метод безпосереднього й опосередкованого самоаналізу*. Його суть полягає в тому, що після виконання музичного твору студенти критично оцінюють своє виконання, здійснюють аналіз причин успіху чи невдач із погляду втілення свого виконавського задуму. *Опосередкований самоаналіз* проходить після відеоперегляду виступу у присутності педагога й однокурсників;

– *метод рефлексивного порівняння*, що передбачає порівняння власного виконання з виконанням інших студентів, з еталонними уявленнями інтерпретації твору; адекватність оцінки власного виконання з оцінками інших студентів і оцінюванням викладача;

– *метод взаємного оцінювання*, який дає змогу студентам відкрито обговорювати, аналізувати й оцінювати рівень інтерпретації музичного твору. Означений метод доповнюється методом рефлексивної дискусії, коли студенти обговорюють не лише поставлені виконавські завдання, а передусім те, як їх оцінюють інші учасники дискусії;

– *рефлексивна дискусія*, що розглядається як одна з ефективних форм самостійної навчальної діяльності, так званий рефлексивний практикум, що дозволяє студенту визначати власні пріоритети розвитку, спонукає до постійного самовдосконалення і творчого ставлення до майбутньої професійної діяльності.

– *метод мисленнєвого повернення до виконавського процесу*. Суть якого полягає в тому, що студенти в будь-який момент повинні відновити у своїй пам'яті всі деталі виконання твору, критично осмислити і підбити підсумки самоконтролю, урахувати їх у наступному виконанні.

Зазначені методи дозволять цілеспрямовано організувати різні ситуації діяльності, у яких студенти матимуть можливість усвідомлювати свої особистісні здібності і потреби, випробувати і засвоювати різні способи дій, висловлювати своє ставлення до можливостей їх використання в різних ситуаціях, обмінюватися досвідом, реалізувати рефлексію над діяльністю, що дозволить ефективно розвивати їхні рефлексивні вміння.

Ефективність створення та функціонування рефлексивно-освітнього середовища в музично-педагогічній діяльності, на наш погляд, передбачає: використання різноманітних форм і мето-

дів організації навчально-пізнавальної роботи зі студентами; створення для студентів атмосфери зацікавленості у процесі навчання; урахування того, що емоційний відгук студента – запорука результативності рефлексивної діяльності; стимулювання студентів до використання різноманітних способів самостійного виконання завдань із використанням критичного мислення; заохочування студентів до самостійного оцінювання власних навчальних дій; обговорення зі студентами всіх досягнень і невдач під час здійснення самоконтролю; під час залучення студентів до самоаналізу спонукання до застосування художніх знань, а також до самостійного висловлення думок.

Висновки і пропозиції. Організація та створення рефлексивно-освітнього середовища, на нашу думку, насамперед залежать від рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх учителів музичного мистецтва. Занурення в активну рефлексивну діяльність дозволить учасникам освітнього процесу аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати своєї навчально-виконавської діяльності. Кожному студенту внутрішньо властива здатність цілеспрямованої рефлексії, в інтересах викладача допомогти йому знайти і реалізувати таку здатність. Перспективи наступних досліджень ми вбачаємо в подальшому теоретичному та практичному вивченні поняття «рефлексивно-освітнє середовище», методів його організації в навчально-виконавському процесі.

Список використаної літератури:

1. Абдуллин Е., Николаева Е. Теория музыкального образования. 2-е изд, испр. и доп. Москва : Прометей, 2013. 432 с.
2. Багдай Е. Формирование рефлексивной позиции студента в процессе изучения гуманитарных дисциплин : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Киров, 2007. 22 с.
3. Бизяева А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя : дис. ... канд. психол. наук. Санкт-Петербург, 1993. 238 с.
4. Гризоглазова Т. Зміст і сутність самостійної навчально-виконавської діяльності учнів-піаністів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.А. Драгоманова*. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти» : збірник наукових праць. 2014. Вип. 16 (21). 251 с.
5. Дьюї Дж. Психологія і педагогіка мислення (Як ми мислимо) / за ред. Ю. Рассказова. Пер. з англ. Н. Микільської. Москва : Лабиринт, 1999. 192 с.
6. Єременко О. Теоретико-методологічні орієнтири підготовки фахівців мистецько-педагогічного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 1. С. 81–87.
7. Петровский А., Ярошевский М. Психологический словарь. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
8. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін : навчальний посібник. Київ : Освіта України, 2008. 274 с.
9. Слободчиков В. Становление рефлексивного сознания в раннем онтогенезе. *Проблемы рефлексии: современные комплексные исследования*. Новосибирск, 1987. С. 60–68.
10. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька : навчальний посібник. Київ : ТОВ «Інтерпроф», 2002. 139 с.
11. Ципин Г. Психологія музыкальной деятельности : Теория и практика : учебное пособие. Москва : Издательский центр «Академия», 2003. 368 с.

Zavirukha L., Pavlyuk N. Reflexive and educational environment in the system of professional training of future teacher of music art

In the article the problem of necessity and effectiveness of creation of reflective educational environment in music-pedagogical activity is investigated. The role of reflection in process of professional training of future teacher of music art is defined.

Various approaches to the definition of the concept of “reflective-educational environment” and “reflection” in particularly in scientific, psychological- and music-pedagogical literature are considered. Particular attention is paid to the research of the problem of professional reflection of future music teachers in educational and performing activity. Despite of the huge amount of the scientific works devoted to the study of particular aspects of creating and organizing a reflective environment in the educational process, it should be noted that this issue has not been sufficiently investigated in the music and pedagogical literature.

The essence of the concept of “reflexive and educational environment” is defined, under which we understand a specially created system of conditions that will provide a conscious attitude of the student to the activity, adequacy of assessment and control over the process and results of educational and performance activities. It is established that the creation of a reflexive and educational environment in the educational and performing process depends on the levels of self-esteem, self-analysis and self-control of future teachers of music art. It is noted that an important role in this process is played by the teacher, who should systematically and competently involve students in reflexive educational and performance activities.

As a result of the research, forms and methods of effective organization and creation of a reflexive and educational environment in the teaching and performing activity of future teachers of music art are presented. One of the important forms of organization of the reflexive-educational environment in music-pedagogical activity is defined problematic type of teaching. In order to identify the levels of students' reflective

skills, the criteria for evaluating the interpretation of a work in the projection of piano preparation were proposed. The possibilities for the further theoretical and practical researches of the concept of “reflexive and educational environment” and methods of its organization in the educational and performance process are determined.

Key words: *reflective educational environment, reflection, future teacher of music art.*

УДК 37.017:34

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.7>**С. В. Зубчевська**кандидат педагогічних наук,
заступник директора з навчально-виховної роботи
Таращанського державного технічного та економіко-правового коледжу

ПРАВОВА КУЛЬТУРА ЯК ЗАПОРУКА ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ МОЛОДІ

У статті висвітлено вплив правової культури на формування правової відповідальності молодих громадян України. Відзначено, що проблема виховання правової культури знайшла відображення у філософському, культурологічному, юридичному, психологічному, педагогічному аспектах. Розкрито сутність правової культури як складової частини загальної культури суспільства й особистості. Виявлено, що «правова культура» – це поняття, що характеризує якісний стан правового життя суспільства, ступінь гарантованості державою та суспільством прав і свобод людини, а також розвиток правосвідомості індивіда (знання, розуміння та дотримання права кожним окремих членом суспільства). Зазначено, що спільним у змісті всіх визначень категорії «правова культура» виступають такі характеристики, як володіння правовими знаннями та вміння їх застосувати, усвідомлення правових цінностей, смислів та настанов, наявність моральних переконань та відповідальності особи за власну поведінку, дотримання правил поведінки.

Здійснено аналіз елементів правової культури. Акцентовано на питанні поваги до права (закону) як визнанні його соціальної цінності. Доведено, що науковий рівень правового мислення та правосвідомості забезпечує формування ідеалу правової особистості, яка характеризується правовою відповідальністю. Наголошено на актуальності виховання правової культури суспільства. Зазначено, що формування правової культури є невід'ємною складовою частиною соціалізації особистості. Визначено етапи (цілеспрямоване формування правових знань і понять; вироблення правових переконань; формування етико-правових настанов; виховання правових почуттів; формування досвіду відповідальної, законслухняної поведінки; формування активної соціально-правової позиції) та основні напрями (когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний) формування правової культури студентської молоді. Наголошено, що формування правової компетентності в майбутніх фахівців можливе за умов наявності в закладі освіти освітнього (правового) середовища, реалізації правової освіти студентів протягом усього періоду їх навчання.

Ключові слова: правова культура, правова відповідальність, правова свідомість, цінності, правове виховання, правова освіта.

Постановка проблеми. Становлення України як правової держави, розбудова громадянського суспільства, реформування соціальної структури, економічного устрою і політичної системи, ставить невідкладне завдання щодо необхідності формування нового, вищого рівня правової культури, правосвідомості та правової відповідальності молоді в різних сферах життєдіяльності. Успішний розвиток держави неможливий поза правовою відповідальністю кожного з її громадян, що зумовлює загальну повагу до права в суспільстві, культивування принципу верховенства права,

Правові знання і правова культура мають стати обов'язковими складниками загальної підготовки випускників закладів вищої освіти. Без знання й усвідомлення правових норм, які регулюють сферу діяльності, без сформованої правової відповідальності фахівці різних галузей не можуть орієнтуватися у проблемах сучасного соціально-політичного життя у країні, використовувати способи діяльності й моделі поведінки, що відповідають чинному законодавству держави, робити

свідомий вибір та застосовувати правові технології ухвалення індивідуальних і колективних рішень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У гуманітарному наукознавстві проблема відповідальності з позиції соціокультурного підходу та панівного духовного виміру молоді особистості досліджувалася К. Абульхановою-Славською, Б. Ананьєвим, І. Бехом, М. Боришевським, Л. Колбергом, Г. Костюком, К. Муздибаєвим, Ж. Піаже, С. Рубінштейном, М. Савчиним та ін.

Проблему формування правової культури, правосвідомості та правової відповідальності досліджували філософи (Ю. Дмитрієнко, О. Костенко, І. Староверова, О. Титаренко, В. Чефранов та ін.), культурологи (С. Левікова, В. Луков, О. Омельченко, Л. Шкляр та ін.), політологи (І. Ковалева, О. Кульчицька та ін.), соціологи (О. Жигулін, Ю. Зубок, В. Савин та ін.), правознавці (О. Дьоміна, А. Молчанов, Є. Назаренко, Р. Ромашов, В. Сальников та ін.), психологи (Д. Бойко, С. Єрмолаєва, О. Качур, О. Колосова, О. Нікітіна, Л. Ніколаєвата ін.), педагоги (Н. Алексєєв, В. Бабкін, В. Головченко,

В. Котюк, М. Орзих, М. Подберезський, О. Скакун, С. Сливка, С. Станик, Л. Твердохліб та ін.).

Аналізуючи філософсько-правові аспекти правової культури, науковці розглядають її як феномен, що «<...> поєднує соціальні ідеали і практику, моральні та правові цінності із практично корисною діяльністю щодо втілення в життя вимог законності» [1, с. 281]; акцентують увагу на тому, що правова культура є величезною соціальною цінністю [2, с. 648], явищем загальнолюдської культури [3, с. 162], що становить систему правових цінностей (форм, норм, приписів та інститутів), розуміння і настанов; ґрунтується на основних засадах загальної культури народу і зумовлює адекватність правової культури історичному і національному духу народу, потребам і інтересам людей, підкреслюють її гуманістичну природу, зв'язок правової культури та моральності членів суспільства, без якої правова культура неможлива [4, с. 358–359; 5].

Особливої актуальності набуває ця проблема в юнацькому віці, якому притаманні яскраві прояви соціальної активності та підвищення протестних дій, агресивності (С. Максименко, І. Павелко, Ф. Райс, А. Фурман, О. Чебикін та ін.).

Аналіз праць зазначених та інших авторів свідчить, що у вирішенні визначених державою завдань щодо правової культури громадян провідне місце належить закладам загальної середньої та вищої освіти, де закладаються основи правової культури.

Мета статті – розкрити роль правової культури як важливого елемента формування правової відповідальності, визначити її місце в системі правових цінностей студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. Розкриття необхідності формування правової відповідальності молоді вимагає насамперед аналізу поняття «відповідальність». Ця якість особистості у XXI ст. стала основною моральною цінністю, яка поширюється на всі сфери й аспекти приватного, суспільного і політичного життя, охоплює масштаби всієї планети. Від сформованості цього почуття залежить напрям розвитку цивілізації й існування людства взагалі. Як влучно зауважує Г. Йонанс, на зміну «людині розумній» повинна прийти «людина відповідальна» [6].

У науковій та довідковій літературі відповідальність визначається як якість особистості, що характеризується прагненням і вмінням оцінювати свою поведінку з погляду її доцільності або шкоди для суспільства, порівнювати свої вчинки з панівними в суспільстві вимогами, нормами, законами, керуватися інтересами соціального прогресу» [5, с. 266]; як необхідність, обов'язок відповідати за свої дії, учинки та як морально-етичний регулятор міжлюдських стосунків, стимулятор активної діяльності, запоруку праці й ініціативи [7, с. 90].

Отже, узагальнюючи наведені визначення, можна стверджувати, що відповідальність – це якість особистості, яка розкриває здатність людини дотримуватися загальноприйнятих норм у поведінці, виконувати певні обов'язки, передбачати результати власного вибору, об'єктивно оцінювати свої дії, аналізувати їх, готовність відповідати за свої вчинки перед суспільством і собою.

Як і будь-яка інша категорія, відповідальність має свою мету, засіб та значення. Так, зокрема, правова відповідальність полягає у виконанні правового мінімуму чи норми, дотримання яких держава вимагає від своїх громадян. Досягнути виконання правової норми можна шляхом покладання відповідальності, що є необхідною умовою формування моральної особистості [8].

Правова культура як сукупність правил поведінки, об'єктивно виявляється в культурі правової поведінки, яка демонструє ставлення людини до вимог, що висуває суспільство у вигляді певних норм, які є загальнообов'язковими для поведінки, встановлюються, санкціонуються, забезпечуються й охороняються державою для регулювання суспільних відносин [9].

Усебічний аналіз феномену «правова культура» засвідчує відсутність у науковій літературі комплексного визначення цієї категорії. Водночас спільним у змісті всіх визначень правової культури виступають такі характеристики, як дотримання правил поведінки, наявність моральних переконань, володіння правовими знаннями та вміння їх застосувати, наявність відповідальності особи за власну поведінку, усвідомлення правових цінностей, смислів і настанов.

Розрізняють правову культуру суспільства загалом і правову культуру особистості. Ці два поняття взаємозалежні, адже правова культура суспільства буде вищою, якщо в суспільстві буде більше освічених у правовому аспекті особистостей. Правова культура особистості, виступаючи компонентом правової культури суспільства, виражає ступінь і характер розвитку суспільства, забезпечує соціалізацію та правомірну діяльність особи.

Кожна окрема особистість є творцем, носієм і реалізатором правової культури, яку можна розглядати у двох аспектах. З одного боку, як сукупність правових знань, духовних цінностей, принципів правової діяльності, правових звичаїв, а з іншого – як ступінь правової розвиненості особистості, рівня засвоєння правових норм, ступінь правової активності й оволодіння культурою правового мислення [10, с. 151].

Нині в Україні існує чимало проблем у формуванні правової культури та правової відповідальності. Насамперед це не розвинена ідеологія сильної правової держави, а також складний процес правотворчості, де нерідко існує суперечність нормативно-правових актів реальній дійсності.

Наслідком цього є такі негативні явища, як втрата моральних ідеалів, заперечення етичних принципів, світоглядна обмеженість, бездуховність, правовий нігілізм, зловживання, злочинність, грубі правопорушення, соціальні конфлікти, криміналізація суспільства.

Реалії сьогодення актуалізують потребу цілеспрямованого формування, стимулювання, позитивного соціального розвитку правової культури всіх без винятку громадян, особливо – учнівської та студентської молоді. Саме в цей віковий період іде активний процес становлення соціальної зрілості, визначаються ціннісні орієнтації особистості, вибір сенсу життя, формуються ідеали та прагнення до самоідентифікації, самодетермінації. Також цьому віковому періоду притаманні й такі вікові особливості, як індивідуалізм, відкритість негативним впливам, вузький практицизм [11, с. 151]. Тому виховання правосвідомості, правової відповідальності, моральної саморегуляції поведінки в системах «людина і право», «людина і закон» у цьому віці набуває особливого значення.

На наше переконання, говорити про рівень правової культури можна, лише виходячи з комплексного аналізу її елементів. Першим показником, що характеризує правову культуру, є рівень правових знань. Правові знання є тим підґрунтям, на якому формується правова свідомість особистості. Вони допомагають співвідносити свої вчинки і поведінку інших із вимогами законів, коригувати свою поведінку, змінювати її у правильному напрямі.

Невід'ємним елементом індивідуальної правової культури в науковій літературі традиційно вважається повага до права, заснована на усвідомленні соціальної цінності права як регулятора суспільних відносин, засобу їх удосконалення і перетворення.

Повага до права у сфері його реалізації характеризується намаганням не лише неухильно дотримуватися приписів правових норм, узгоджувати свою поведінку зі зразками, еталонами поведінки, які пропонуються правовими нормами, а й соціально активними діями сприяти зміцненню законності і правопорядку.

Ставлення до права, як і позитивні правові знання, являє собою елемент правосвідомості. Із цієї причини у структурі ставлення до права прийнято виділяти два рівні: психологічний та ідеологічний. Перший пов'язаний значною мірою з емоційним сприйняттям правової дійсності. Другий характеризується існуванням свідомих, систематизованих засад у судженнях про правові явища і процеси, у розумінні сутності права, його соціальної цінності, щодо виконання його вимог.

Світоглядні позиції завжди поєднуються з моральною культурою особистості, яка є якісною характеристикою морального розвитку

та моральної зрілості особистості, що виявляється на трьох рівнях:

1) культура моральних почуттів, яка є виразом здатності особи до співчуття, співпереживання, милосердя;

2) культура етичного мислення як раціональна складова частина моральної свідомості, що виражається у знанні моральних цінностей, вимог суспільства, у здатності людини свідомо обґрунтувати цілі й засоби діяльності, здійснювати обґрунтований моральний вибір;

3) культура поведінки, через яку реалізуються поставлені й прийняті моральні цілі та здійснюються вчинки відповідно до етикетних вимог, правил [12, с. 146].

Значну роль у процесі формування правосвідомості відіграє також усвідомлення норм моралі. Дотримання норм моралі та звичаїв виступає регулятором поведінки. Проте такий стан розвитку правової культури не є кінцевим, тому що позицію особистості, яка не вчиняє правопорушень, не завдає шкоди іншим, не можна назвати активною. Правомірна активна поведінка демонструється під час активних учинків, дотримання норм правової поведінки у кризових ситуаціях, переконання іншого в необхідності дотримання правил суспільного життя.

Водночас не можна вести мову про підвищення рівня правової культури, не розвиваючи рівень культури загальної. Як влучно зазначає І. Дмитрієнко, правова культура з'являється не з документів – її там бути не може; правова культура з'являється із життя. Процес її становлення характеризується формуванням певних культурно-правових цінностей, сформованих певною національною часово-просторовою дійсністю [13, с. 105–110].

На основі аналізу наукової літератури можна виокремити три основні напрями формування правової культури, відповідні основним її компонентам – когнітивний, емоційно-ціннісний, діяльнісний, а також етапи:

- цілеспрямоване формування правових знань і понять; вироблення правових переконань;
- формування етико-правових настанов;
- виховання правових почуттів;
- формування досвіду законослухняної поведінки;
- формування активної соціально-правової позиції.

Отже, формування правової культури передбачає не засвоєння студентами окремих елементів правових знань, умінь і навичок, набуття професійних і особистісних якостей, а оволодіння комплексною процедурою, що має особистісно-діяльнісний характер. Це, зокрема:

- розвиток теоретичного компонента правової компетентності, який забезпечує майбутнього

фахівця правовими знаннями, що сприяють успішній організації професійної діяльності, створюють основу для формування сучасного правового мислення, генерують акти правосвідомості;

– розвиток практичного компонента правової компетентності майбутнього фахівця, який визначається насамперед сукупністю професійних умінь і навичок, що зумовлюють функціональну готовність вирішувати завдання правової діяльності (інформаційно-інтелектуальні, прогностично-проективні, організаційно-регулятивні, виховні, рефлексивні, емоційно-вольові вміння і навички);

– розвиток особистісного компонента правової компетентності, який утворює такі професійні й особистісні якості, як: професійно-світоглядні (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці), професійно-поведінкові (правова відповідальність, вимогливість щодо дотримання правових норм), особистісно значущі (гуманістична спрямованість особистості, адекватна самооцінка тощо) [14, с. 115–124].

У процесі теоретичного дослідження було виявлено, що ефективність формування правової культури і правової відповідальності у студентської молоді можлива за умови наявності в закладі освіти освітнього (правового) середовища (повага до права, повага до прав і свобод людини, законність та інше); реалізації правової освіти студентів протягом усього періоду їх навчання в межах навчально-професійної, наукової, соціокультурної діяльності та діяльності в період практик.

Висновки і пропозиції. Отже, виходячи з аналізу різноманітних наукових підходів до розуміння змісту правової культури в контексті її впливу на формування правової відповідальності молоді, можна виокремити два якісні рівні: накопичення правових знань і перетворення цих накопичених знань на переконання. Проте перетворення знань правових норм на переконання та духовні цінності передбачає вироблення стійкої звички поводитись відповідно до цих знань, тобто звички правомірної поведінки згідно із законом.

Сучасний рівень правової культури та правової відповідальності в суспільстві зумовлює актуаль-

ність і перспективність подальшого дослідження порушеної проблематики.

Список використаної літератури:

1. Філософія права / за ред. М. Костицького, Б. Чміля. Київ : Юрінком-Інтер, 2000. 334 с.
2. Скакун О. Теорія держави і права : підручник. Харків : Консум, 2009. 656 с.
3. Авраменко Л. Теорія держави і права. Харків : СПД ФО Вапнярчук Н., 2004. 287 с.
4. Керимов Д. Методологія права (предмет, функції, проблеми філософії права). Москва : Аванта, 2000. 560 с.
5. Фіцула М. Педагогіка : навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ, 2000. 544 с.
6. Йонанс Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації. Київ: Лбра, 2001. 400 с.
7. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ, 2001. 516 с.
8. Виндельбанд В. О свободѣ воли. Москва : А.С.Т., 2000. 208 с.
9. Правознавство : підручник / С. Демський та ін. ; за ред. В. Копейчикова. 5-е вид. Київ : Юрінком-Інтер, 2002. 736 с.
10. Безсмертний А. Взаємозв'язок політичної, світоглядної, моральної та правової культури. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом*. 2010. Вип. 2 (25). С. 147–153.
11. Чебикін О., Булгакова В. Психологічні основи правової культури та умови її корегування : монографія. Одеса, 2019. 162 с.
12. Плавич С. Теоретико-методологічні засади правотворчості : дис. ... канд. юрид. наук: 12.00.01. Київ, 2009. 215 с.
13. Дмитрієнко І. Українська правова культура як нормативне небіологічне явище. *Держава і право*: збірник наукових праць. Київ : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2009. Вип. 44. С. 105–110.
14. Бакланова Н. Формування правової компетентності майбутніх учителів. *Освітологічний дискурс*. 2016. № 2 (14). С. 115–124.

Zubchevska S. Legal culture as a pledge of youth's legal responsibility formation

The article highlights the influence of legal culture on the young citizens' legal responsibility formation of Ukraine. The essence of legal culture as a component of the general culture of society and personality has been revealed. It has been found out that legal culture is a concept that characterizes the quality of the society legal life, the degree of human rights and freedoms guaranteed by the state and society, as well as the development of the individual's legal consciousness (knowledge, understanding and observance of the right of each individual member of society). It has been noted that such characteristics as possession of legal knowledge and ability to apply it, awareness of legal values, meanings and attitudes, existence of moral convictions and responsibility of a person for their own behavior, observance of rules of behavior are common in the content of all definitions of the category "legal culture".

The elements of legal culture have been analyzed. Emphasis is placed on respect for the right (law) as recognition of its social value. It is proved that the scientific level of legal thinking and legal awareness provides for the formation of the ideal of legal personality, characterized by legal responsibility. The importance of fostering legal culture of society has been emphasized. It is stated that the legal culture formation is an integral

part of the individual's socialization. The stages (purposeful formation of legal knowledge and concepts; development of legal beliefs; formation of ethical and legal installations; education of legal feelings; formation of experience of responsible, law-abiding behavior; formation of active socio-legal position) and main directions (cognitive, emotional-value), are defined formation of student youth's legal culture. It has been emphasized that the formation of future specialists' legal competence is possible under the condition of having an educational (legal) environment in the institution of education, realization of students' legal education during the whole period of their education.

Key words: *legal culture, legal responsibility, legal consciousness, values, legal competence, legal upbringing, legal education.*

УДК 378.016:81

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.8>**С. В. Іваненко**кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету

БІЛІНГВАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ЯК ІНСТРУМЕНТ ОПАНУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ ЗНАНЬ СТУДЕНТАМИ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти характеризується стрімкими інноваційними процесами, орієнтованими на її інтеграцію у світовий освітній простір. Тому мова є ключем до пізнання навколишнього світу, важливою компонентою інтелектуального розвитку особистості. Запропоновано здійснювати вивчення іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей засобами білінгвального навчання. Розглянуто методологію та методіку. Звернута увага на професійно орієнтоване навчання іноземної мови, що дозволяє здійснювати вільну комунікацію, її засобами глибоко проникати у предметний зміст. Наголошено на використанні компетентнісного підходу для достатнього володіння основним понятійним апаратом предмета, уміння виявити смислові нюанси, особливості вживання спеціальних термінів. Встановлено стійкий асоціативний зв'язок між змістовною одиницею і набором мовних засобів. Розкрита структура компетенції, яка відображає комунікативну складову частину, організаційну поведінку, аспекти саморозвитку в іншомовній професійній діяльності, системну реалізацію професійних функцій в умовах іншомовного простору. Визначено, що всі компоненти білінгвального навчання іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей перебувають у тісному взаємозв'язку, і реалізація їх у процесі професійної освіти майбутніх фахівців дозволяє підвищити ефективність двомовної підготовки студентів немовних спеціальностей закладів вищої освіти та забезпечити їх конкурентну перевагу в майбутній професійній діяльності. Визначені шляхи реалізації білінгвального навчання іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей та мовної підготовки науково-педагогічних працівників Запорізького національного університету. Проаналізовані складові частини навчання іноземних мов для фахової підготовки студентів немовних спеціальностей. Обґрунтовано використання білінгвальних курсів навчання іноземної мови як адекватної формам професійної діяльності майбутнього фахівця. Охарактеризована сукупність якостей викладача закладу вищої освіти. Результатом упровадження в педагогічний процес закладів вищої освіти може стати досить високий рівень білінгвальної підготовленості випускників до активної лінгвопрофесійної діяльності і затребуваності їх на ринку праці.

Ключові слова: компетентність, вміння, навички, іншомовна підготовка, професійно орієнтоване спілкування.

Постановка проблеми. Процес формування науково-педагогічних кадрів включає базову підготовку у виші, післядипломну підготовку та підвищення кваліфікації. Розвиток академічної мобільності й інтеграційні процеси в галузі вищої освіти зумовлюють необхідність знання іноземної мови. Вона як навчальна дисципліна залишається ізольованою від дисциплін немовного циклу, що породжує низьку ефективність навчання студентів.

Загальноєвропейська взаємодія й інтеграція знань іноземних мов визначається як один із пріоритетних напрямів освітньої діяльності, що вимагає зробити процес навчання більш продуктивним для студентів немовних спеціальностей. «Іноземна мова» є для них непрофільним предметом, тому викладач повинен чітко визначити роль і місце іноземної мови в житті та подальшій діяльності майбутнього фахівця. Для цього необхідне збільшення кількості освітніх програм іноземними мовами.

У зв'язку із цим вважаємо актуальним звернення до білінгвального навчання, за якого іноземна мова виступає інструментом осягнення світу за допомогою спеціальних знань і вмінь, міжкультурного спілкування та полікультурного виховання [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичну основу дослідження становлять праці провідних фахівців у галузі прикладної лінгвістики, методіки і педагогіки, а також міжнародні документи щодо проблем, які вивчаються, з питань, які безпосередньо стосуються обраної теми, а також питань більш загального характеру. У процесі роботи використовувалися праці таких учених, як: Г. Бакаєва, О. Борисенко, І. Зуєнок, В. Іваніщева, Л. Клименко.

Також проаналізовано широке коло міжнародних документів універсального і регіонального характеру, серед яких "Content and Language Integrated Learning", "Common European

Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment” [2], “A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment” [3], що є істотним внеском у методичну науку і різні галузі прикладної лінгвістики як абсолютно нова, деталізована і комплексна модель опису і шкалювання процесу використання мови й окремих видів знань і умінь, що підлягають оволодінню.

Мета статті – визначити особливості білінгвального навчання іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей.

Методи дослідження: теоретичний аналіз і синтез для визначення об’єкта, предмета, формулювання мети, постановки завдань дослідження; аналіз наукової літератури з метою вивчення теоретичних основ проблеми підготовки до професійного іншомовного спілкування; систематизація й узагальнення теоретичних і експериментальних даних.

Виклад основного матеріалу. Західноєвропейська методика навчання іноземних мов передбачає три методологічні напрями, де психосугестивні та гуманістичні – найбільш вагомі. Відомими вченими Р. Грегом, А. Маслоу, К. Роджерсом розроблені психопедагогічні основи цих напрямів [4]. Пріоритетний напрям в українській освіті сьогодні – це професійно орієнтоване навчання іноземної мови. Спілкування стає невід’ємним компонентом професійної діяльності, тому зростає роль дисципліни «Іноземна мова». У сучасному світі вимагається не тільки оволодіти навичками спілкування іноземною мовою, але й отримати спеціальні знання з обраної спеціальності.

Одним із головних завдань у сфері професійної освіти є «інтернаціоналізація української вищої освіти». Викладач іноземної мови у закладах вищої освіти повинен не тільки надати студентам мовну підготовку, а й спрямувати їх на практичне використання іноземної мови поза межами аудиторії, тобто у професійній науковій та інформаційній діяльності [5]. Сьогодні вимагає від викладача конструктивно замінити підхід «надання знань» на «компетентнісний підхід», який повинен сформувати у студентів компетенції, допомогти їм стати компетентними.

Для успішності процесу формування необхідно володіти методикою навчання, педагогічними технологіями, дидактикою. Навчання студентів немовних спеціальностей фахового спілкування іноземною мовою є предметом аналізу в низці досліджень. Так, обґрунтована важлива складова частина фахової підготовки студентів аграрних спеціальностей, яка передбачає розвиток мотивації щодо спілкування іноземною мовою в майбутній професійній діяльності, формування професійної комунікативної мовленнєвої компетентності, здатності до саморегуляції та самооцінювання у про-

цесі взаємодії в аграрній сфері нерідного мовного соціуму [6].

Науковець О. Тарнопольський використав інтернет-технології в навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей напряму «Психологія» [7]. Також упроваджено адаптивну модель іншомовної підготовки для професійних цілей на юридичні спеціальності [8]. Зроблена спроба організації тестового контролю аудитивних умінь студентів II курсу немовних факультетів із позицій інтеракціального підходу [9]. Для студентів технічних спеціальностей запропоновано: використання різних типів вправ (некомунікативні, умовно-комунікативні й комунікативні); оцінювання рівня сформованості умінь як рецепції, так і продукування усного мовлення. Усе вищезгадане має велике значення для студентів та викладачів у плані отримання зворотного зв’язку під час опрацювання певної теми з англійської мови [10].

Звичайно, отримана інформація систематизується у знаннях, які, у свою чергу, розглядаються як джерело міжнародного спілкування, та за умови розподілу знань імплементується між фахівцями в їхній майбутній професійній діяльності. Навіть більше, визначаючи кваліфікацію, досвід і навички працівників, знання є основою технології, системоутворюючим елементом майбутніх звершень, впливають тим самим і на міжособистісні відносини і можливості.

Головним поняттям у викладачів ЗВО замість «знання» стала «компетентність». Євроінтеграція української освіти охоплює реалізацію компетентнісного підходу до навчання іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей як здатності застосовувати знання й уміння, що забезпечать активне використання навчальних досягнень у майбутній професійній діяльності [7]. Також науковцями визначено головну мету білінгвального навчання, яка полягає в поєднанні професійної та іншомовної комунікативної компетентності, що формує білінгвальну професійну комунікативну компетентність [11]. Уважаємо, що саме вона відновить зв’язок змісту предмета «Іноземна мова» з потребами сьогодення, зміцнить мотивацію студентів до опанування дисципліни, вимагаючи знання спеціальної термінології. Наприклад, необхідно вводити білінгвальні курси іншомовної підготовки для професійних цілей на різні спеціальності, під час реалізації яких дві мови (українська й англійська) є засобом вивчення змісту фахової дисципліни (педагогіки, біології, фізичної культури, фізики тощо), ураховуючи запити сучасного ринку праці на професійно мобільних, комунікативно-компетентних і творчо мислячих фахівців. Користь дійсно взаємна, для студентів це безцінний досвід. Це мотивує студента, змушує задуматися,

підійти до роботи максимально відповідально. Для викладачів же це новий критичний погляд на те, чим вони займаються.

Під час формування та розвитку навичок і вмінь щодо іноземної мови в ситуаціях професійно орієнтованого спілкування помітні підводні камені, які в рутині невидимі. У наукових дослідженнях розглянуто багато актуальних питань білінгвального навчання. Так, у Канаді і Сполучених Штатах Америки головним методом білінгвального навчання вважають так звану іммерсію [12; 13]. Тобто спеціальні дисципліни повністю вивчають іноземною мовою, посилення на рідну мову – украй обмежено, допускають уживання рідної мови під час уведення й інтерпретації понять. Але в нашій країні ми не можемо покластися на методологію і методику іммерсії, коли йдеться про студентів, які мало стикаються з мовою за межами закладу, не спілкуються з носіями мови.

У сучасному підході до вивчення іноземної мови з'явилася настанова на професійне спілкування, яка не тільки не обмежує рівень володіння іноземною мовою, а й передбачає вміння користуватися ним у його соціально-професійному середовищі, що, у свою чергу, неможливо без міжкультурної комунікації. Особлива увага приділяється створенню умов для розвитку білінгвального особистісного потенціалу [14]. Адже, у підсумку, це буде відповідати бажанням, можливостям і сфері професійних інтересів студентів, сприятиме взаємодоповненню і взаємодії знань і вмінь, покращить застосування теоретичних знань у практичній діяльності.

Загалом занурення безпосередньо у фаховий напрям із використанням іноземних мов сприяє розумінню, чим студенти займаються, для чого; чи розуміють вимоги, які висувають життя і робота, наприклад, на великому підприємстві або в іншій галузі. Зрештою, їм стане ясно, чи це та професія, якій варто присвятити подальше життя, чи краще пошукати щось друге.

Керуючись основним постулатом білінгвальних курсів, можна говорити про необхідність уживання мови в комунікації, у процесі незмушеного навчання, розвиток саме тих комунікативних умінь, які застосовуються як у житті, так і в майбутній професійній діяльності. Важливою особливістю цього підходу є його орієнтованість на результат навчальної діяльності, а не на процес формування знань, навичок і вмінь. Для ефективного використання мови необхідні не тільки знання про різні граматичні, лексичні і синтаксичні мовні форми, але і про їх значення й ефективне використання в конкретних ситуаціях мовного спілкування. Це означає, що від студента вимагається не опис правил використання мовної форми, а функціонально і граматично правильне її вживання в конкретній ситуації письмового або усного

спілкування. Тобто володіння як побутовою, так і професійно орієнтованою розмовною мовою.

Викладач вищої школи з метою білінгвального навчання іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей повинен мати всю сукупність якостей, щоби забезпечити:

- підготовку навчальних курсів;
- створення навчальних програм;
- науково-технічне обґрунтування методики навчання мовлення на основі ситуацій професійно орієнтованої спрямованості;
- підготовку навчальної та методичної літератури;
- читання лекцій та проведення практичних занять;
- розробку сучасних ефективних методик та інноваційних педагогічних технологій навчання;
- застосування сучасних методів навчання студентів основ монологічного та діалогічного мовлення, як невід'ємної складової частини професійної компетентності майбутніх фахівців;
- індивідуальну роботу зі студентами;
- науково-дослідну роботу;
- роботу з підвищення кваліфікації.

Дослідниками зауважено, що дидактичний аспект білінгвального навчання розробляється на основі природних процесів оволодіння мовою. Безперечна взаємна залежність цілеспрямованого формування мовної здатності як певної структури мовного мислення та його функціонування в майбутній професійній діяльності. За відсутності природного мовного середовища існує груповий штучний координований білінгвізм із домінуючою системою рідної мови, який поетапно трансформується в поєднаний білінгвізм, який передбачає рівноправне володіння рідною та іноземною мовами [15].

Сучасні євроінтеграційні процеси, зокрема в освітянській галузі, вимагають ґрунтовної іншомовної підготовки. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти Ради Європи визначають необхідним для науковців рівень B2 володіння мовами міжнародного спілкування (англійська, німецька, французька), тобто такий рівень володіння, що, дослівно, «дозволяє вести фахові дискусії». На вимогу часу відбувається активна мовна підготовка і науково-педагогічних працівників Запорізького національного університету за чотирма основними мовленнєвими компетенціями: аудіювання, читання, письмо, говоріння. Необхідним рівнем для проведення фахових практикумів іноземною мовою було визначено комісією рівень B1+, згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Зазначений рівень є проміжним між B1 та B2, достатнім із погляду володіння мовою на загальному середньому рівні, передбачає значний запас фахової лексики. Тестові завдання з англійської мови були

розроблені на основі Кембріджського міжнародного сертифіката FCE (First Certificate of English) рівня B2, який в Україні модерується Британською радою, м. Київ, завдання з німецької мови – на основі міжнародного іспиту Інституту ім. Гете рівня B2, завдання із французької мови – на основі міжнародного іспиту DALF рівня B2.

Отже, білінгвальне навчання іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей має у своєму розпорядженні широкий арсенал дидактичних засобів, що не тільки забезпечують альтернативні можливості навчання іноземної мови, а і запорукою майбутньої вдалої кар'єри студентів.

Висновки і пропозиції. Аналіз вітчизняних і закордонних джерел, а також досвід практичної діяльності дозволяють дійти висновку, що реалії сьогодення, суспільний запит, загальна глобалізація суспільства, європейський вектор розвитку України додають поштовху для пошуку шляхів удосконалення та модернізації процесу викладання іноземних мов у закладах вищої освіти. Нагальним завданням білінгвального навчання іноземних мов для іншомовної підготовки студентів немовних спеціальностей є розробка, модернізація й уніфікація програм для ЗВО, у результаті чого досягається синтез певних компетенцій, що забезпечує високий рівень володіння іноземною мовою і глибоке опанування предметного змісту.

Список використаної літератури:

1. Зарипова Р. О результатах апробации модели интегрированного предметно-языкового обучения средствами русского и английского языков в высшей школе. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=15854> (дата обращения: 26.11.2019).
2. A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Strasbourg. 230 p.
3. Council of Europe. Council for Cultural Cooperation. Education Committee. Modern Languages Division. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. *Cambridge University Press*. 2001. 169 p.
4. Кравчук Л. Періодизація етапів іншомовної підготовки учнів загальноосвітніх шкіл України (1950–2006). *Історико-педагогічний альманах*. 2008. Т. 1. № 2. С. 19–24.
5. Пономарьова О., Вітухіна Н. Інноваційні підходи до викладання іноземної мови на практичних заняттях у вищих навчальних закладах. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наукових праць Української інженерно-педагогічної академії. 2009. С. 22–23.
6. Ніколаєнко Ю. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ : Акад. пед. наук України, 2009. 20 с.
7. Тарнопольський О. Використання інтернет-технологій у навчанні англійської мови для професійного спілкування студентів немовних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2010. № 53. С. 47–51.
8. Побережна Н. Іншомовна підготовка студентів юридичних спеціальностей у контексті євроінтеграції. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. № 44. С. 109–112.
9. Кміть О. Тестовий контроль аудитивних умінь студентів немовних факультетів вищого педагогічного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2000. 178 с.
10. Шевченко М. Особливості навчання студентів технічних спеціальностей англо-мовного усного мовлення. *Молодий вчений*. 2015. Т. 17. № 2. С. 329–332.
11. Шайдорова Н., Шубин С. Развитие билингвальной профессиональной компетенции студентов в условиях искусственного билингвизма. *Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого*. 2008. № 45. С. 72–75.
12. Ширин А. Дидактико-методические аспекты процесса билингвального образования. *Вестник Новгородского государственного университета имени Ярослава Мудрого*. 2005. № 31. С. 63–66.
13. Ширин А. Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Великий Новгород. 2007. 54 с.
14. Абрамова Н., Ессина И. Инновационные стратегии в билингвальном обучении. *Фундаментальные исследования*. 2014. Т. 2. № 6. С. 345–349.
15. Wode H. Lernen in der Fremdsprache. Grundzüge von Immersion und bilingualem Unterricht. *Ismaning (Hueber)*. 1995. 202 s.

Ivanenko S. Bilingual teaching as a mean of mastering special knowledge of the students of non-linguistic specialties

Contemporary stage of the higher professional education development is characterized by fast-paced innovative processes which are oriented on its integration into world's educational space. That's why the language is the key towards cognition of things in the world outside, it's the important component of the intellectual development of the individual. It is proposed to implement the ways of teaching foreign languages for the students of non-linguistic specialties by using the means of bilingual teaching. The methodology and methods of teaching considered. The attention to professional-oriented teaching foreign languages is paid, that allows to implement free communication and by using its means penetrate deeply into substantive content. The usage of competency building approach for the main conceptual system of the subject, the ability to identify the nuances of meaning, the peculiarities of the usage of terminology are marked. Sustained associative link between meaningful entity and the set of language means is established. The structure of competence which reflects the communicative component, organizational behavior, aspects of self-development in foreign professional activity, system-wide implementation of professional functions in the context of foreign language space is disclosed. It is defined that all components of bilingual teaching foreign languages the students of non-linguistic specialties are in close connection, and their realization in the process of professional teaching of future specialists makes it possible to increase the effectiveness of two-language training of the students of non-linguistic specialties in higher education institutions and provide them a competitive advantage in their future professional activity. The ways of realization of bilingual teaching of foreign languages for foreign language training of the students of non-linguistic specialties and language teaching of the teaching staff of Zaporizhzhia National University are determined. The components of teaching foreign languages for professional training of the students of non-linguistic specialties are analyzed. The usage of bilingual courses of foreign languages as the adequate forms of professional activity of the future specialist is substantiated. The set of qualities of the teachers of institutions of higher education is characterized. The result of implementation into pedagogical process of higher educational institutions can be a sufficiently high level of bilingual preparedness of graduates for active lingua-professional activity and their relevance in the labour market.

Key words: *competence, abilities, skills, foreign language training, professional oriented communication.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.9>**О. Й. Карабін**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики та методики її навчання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

ГЕЙМІФІКАЦІЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Статтю присвячено впровадженню ігрової діяльності як одного з ефективних способів залучення учнів початкової школи до активного навчання й оволодіння навчальним матеріалом. Зазначено, що проблема впровадження гейміфікації в освітній процес початкової школи невід'ємно пов'язана з формуванням позитивної мотивації до оволодіння й закріплення навчального матеріалу, формування практичних навичок і компетенцій. Із погляду педагогічної психології, методології початкової освіти в загальних дослідженнях вітчизняних науковців зазначено невід'ємний вплив ігрових технологій на освітній процес учнів і формування в них ключових компетенцій, відповідно до концепції «Нова українська школа». Особлива увага вчителів початкової школи повинна бути спрямована на ґрунтовні ігрові механізми гейміфікації із пробудженням почуття самодостатності учнів, удосконаленням їхніх розумових здібностей до навчання, формуванням креативного мислення, розвитком навичок критичного мислення й оволодіння навичками пізнавального процесу. Саме такі позитивні емоції з'являються у процесі ігрової діяльності. З'ясовано, що нині однією з дієвих методик організації освітнього процесу молодших школярів є ігрова діяльність, або гейміфікація. Виявлено, що будь-яка гра включає в себе такі елементи: ролі; уявні ситуації (або сюжет гри); ігрові дії та правила гри. Основними складовими частинами ігрової діяльності виступають: дія; завдання; ризик; невизначеність; емоційний зміст. Сучасний психолого-педагогічний аналіз освітнього процесу та численних наукових вітчизняних і закордонних досліджень показав, що гейміфікація – це процес використання ігрового мислення і динаміки ігор для залучення молодших школярів до вирішення завдань, перетворення освітнього процесу на гру. У результаті дослідження під гейміфікацією в початковій освіті розуміємо впровадження ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою. У процесі дослідження було виявлено основні складові частини ігрової діяльності, розглянуто структурні елементи гейміфікації у вигляді піраміди за рівнями, охарактеризовано ігрові механізми на різних етапах освітньої діяльності. На організаційно-діяльничому етапі визначено, що завдання гейміфікації повинні містити зазначені характеристики та керуватися мотиваційними цілями відповідно до кожного елемента ігрової технології.

Ключові слова: початкова освіта, інформаційні технології, інформаційно-цифрова грамотність, ігрова діяльність, гейміфікація, молодші школярі.

Постановка проблеми. У контексті концепції «Нова українська школа» інформаційне суспільство озброює початкову школу важливими функціями, а саме розвивальною та соціальною. Освітній процес у початковій школі все більше сприяє впровадженню інформаційних технологій, які кардинально змінюють процес оволодіння знаннями та практичними навичками молодших школярів. Молодший учень виступає суб'єктом соціальних стосунків і обумовлюється соціально значущою поведінкою й обов'язками. Відповідна соціальна ситуація повинна сприяти та надавати всі умови для організації особливої діяльності, у якій молодші школярі могли б себе вільно почувати, реалізовуватися, впевнено долати нові випробування. Такою є ігрова діяльність як універсальний і ефективний чинник.

Молодший шкільний вік особливо важливий для формування інформаційно-цифрової грамотності як складової частини інформаційної культури особистості, оскільки саме в цей період

відбувається активізація розвитку пізнавальних здібностей, формування змістовних узагальнень і понять, світоглядних переконань.

Отже, усе більш значущою стає проблема формування належного рівня інформаційної культури молодшого школяр, з одного боку, та розвиток ігрової діяльності за допомогою засобів інформаційних технологій, з іншого боку. Такий освітній процес повинен бути скерованим, організованим і спрямованим відповідно до освітніх програм початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні засади ігрової діяльності розкриваються у психолого-педагогічних працях науковців: В. Беспалька, Н. Матяш, Ю. Машбиць, Н. Ничкало, О. Пехоти, О. Полат, М. Савчин, Г. Селевко, С. Сисоєвої й ін; концептуальні основи використання інформаційних технологій в освітньому процесі висвітлено в роботах В. Бикова, А. Верлань, С. Гончаренка, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, М. Жалдака, І. Зязюна, В. Кременя,

Н. Морзе, О. Мороза, Н. Ничкало, Ю. Рамського, С. Сисоевої, М. Шкіля й ін.

Мета статті полягає в розкритті технології ігрової діяльності в освітньому процесі як засобу розвитку молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Нині однією з дієвих методик організації освітнього процесу молодших школярів є ігрова діяльність, або гейміфікація. Гейміфікація – це використання окремих елементів ігор у неігрових практиках. За К. Сален і Е. Циммерманом, гейміфікація відрізняється від інших ігрових форматів тим, що її учасники орієнтовані на ціль своєї реальної діяльності, а не на гру як таку, де ігрові елементи інтегруються до реальних ситуацій для мотивації конкретних форм поведінки в конкретних умовах. Основними складовими частинами ігрової діяльності виступають:

- дія – початок робити, перші кроки до пошуку та конкретної діяльності;
- завдання – молодші школярі відчувають задоволення від подолання соціальних викликів. Саме це вроджене бажання використовують розробники ігор, кидаючи виклик гравцям на кожному кроці;
- ризик – спонукання молодших школярів до певних дій, пов'язаних із ризиком, і пошуку правильних рішень;
- невизначеність – створення моменту перемоги як чарівного моменту;
- емоційний зміст – формування емоції зворушення, бентежності, щастя чи розчарування, задоволення успіху як підтвердження власної цінності [5, с. 80].

Процес залучення гри як одного з найбільш дієвих способів підвищення результативності в різних сферах діяльності не є новою тенденцією навчання для високорозвинених країн світу. Цьому явищу дано назву «гейміфікація» (*gamification*). Появу цього терміна пов'язують з іменем британського розробника відеоігор Ніка Пеллінга (Nick Pelling), який ще у 2002 р. вжив його у власних розробках. Водночас залучення елементів гри до складу навчальних технологій у західних вишах розпочалося у 2008 р., набравши широкої популярності із 2010 р. Гейміфікація поширюється в усіх сферах життя – від професійної діяльності до системи освіти. На рисунку 1 показано, як ігрові елементи активують різні моделі поведінки особистості, змінюючи небажані моделі поведінки на користь більш ефективних [1].

Гейміфікація – це процес використання ігрового мислення і динаміки ігор для залучення молодших школярів до вирішення завдань, перетворення освітнього процесу на гру. Під гейміфікацією в початковій освіті ми розуміємо впровадження ігор, ігрових технік та ігрових практик з освітньою метою.

Гейміфікація часто застосовується в реалізації комерційних продуктів; а в освіті деякими елементами такого підходу користувалися вже давно, а саме вчителі молодших класів та дошкільних установ. Будь-яка гра включає в себе такі елементи:

- ролі;
- уявні ситуації (або сюжет гри);
- ігрові дії та правила гри.

	Змагання	Співпраця	Приналежність до спільноти	Накопичення	Досягнення	Здивування	Прогрес	Розвідування
Механіка гри								
Бали					●		●	
Рівні	●			●	●		●	
Цілі	●		●		●	●		●
Відзнаки			●	●	●	●	●	●
Рейтинги	●	●	●		●			
Нові можливості					●	●		●
Події	●	●	●				●	●
Сповідання			●				●	
Вікторина	●		●		●		●	
Прогрес					●		●	

Рис. 1. Різні моделі поведінки особистості в умовах ігрової діяльності [2]

Розглянемо структурні елементи гейміфікації у вигляді піраміди за такими рівнями:

1) компоненти гейміфікації (зовнішні атрибути: нагороди, значки, символи тощо);

2) принципи роботи (змагання і взаємодія з учасниками гри, очікування перемоги, зворотний зв'язок);

3) динаміка гри (прогрес гравця, стосунки між учасниками гри, емоції).

Елементи гейміфікації можна застосувати на різних етапах освітньої діяльності як:

- цілісний урок;
- структурний елемент уроку;
- багаторазове використання.

Відмінною особливістю гейміфікації є дозвіл на помилки. Отже, молодші школярі можуть не боятися осуду та покарання за помилки, почувати себе вільно, тобто зникає страх перед неправильними діями, а на зміну йому приходять ініціативність і впевненість. Учні можуть самостійно обирати варіанти дій, що заохочує їх до активної діяльності та формує почуття відповідальності за власні вчинки.

Для успішного впровадження гейміфікації пропонуємо задіяти інструкцію з побудови ігрової системи одного із провідних експертів в області гейміфікації Кевіна Вербаха. У публікації "For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business" Кевін Вербах разом зі співавтором Деном Хантером подає шість кроків з впровадження гейміфікації. Розглянемо більш ґрунтовно ігрові механізми запропонованих кроків.

1-й крок: встановлення цілей гейміфікації. Мета має відповідати аббревіатурі SMART (Specific Measurable Achievable Relevant Time-bound). Цілі мають бути:

- конкретними (specific);
- вимірюваними (measurable);
- досяжними (achievable);
- актуальними (relevant);
- обмеженими в часі (мати термін досягнення (time-bound)).

Завдання гейміфікації повинні містити зазначені характеристики та керуватися поставленими цілями відповідно до кожного елемента системи.

2-й крок: визначення цільової поведінки гравців. Поведінка повинна бути продуманою для кожного з учасників системи гейміфікації. Необхідно виконати опис всіх ланцюжків дій кожного із гравців, що в подальшому становитиме основу проектування системи. На цьому етапі потрібно відповісти на такі запитання:

- Що повинні зробити гравці (учні)?
- Як це виміряти?
- Як це сприяє досягненню мети?
- Як діє зворотний зв'язок?

3-1 крок: виконання опису гравців. Образи гравців мають бути чітко визначеними. Опис різ-

них типів гравців, з обдуманого мотивацією щодо виконання дій, визначених на кожному з етапів.

4-й крок: розробка структури системи гейміфікації. У К. Вербаха і Д. Хантера структура ігрової системи має такі рівні:

– мікрорівень – цикли залучення. Це ланцюжки «мотивація до дії – дія – зворотний зв'язок». Мотивація гравця (молодшого учня) до дії, виконання дії, отримання зворотного зв'язку від системи (у вигляді нагород або інших подій, які є реакцією системи на дії гравця). На етапі зворотного зв'язку заохочення молодшого школяра до здійснення наступної дії (наприклад, за допомогою закликів до дії, прийомів управління мотивацією);

– макрорівень – «подорож гравця». Подання захоплюючої історії, на якій заснована система гейміфікації. Поетапність завдань із безлічі циклів залучення за наперед розробленим сценарієм.

5-й крок: впровадження механізмів гейміфікації та забезпечення гравцям відчуття успіху та задоволення. Ігрова діяльність молодших школярів має приносити відчуття радості, задоволення. Сам процес гри має бути приємним заняттям, розвагою.

6-й крок: обрання інструментів. Використання інформаційних технологій для роботи ігрової системи, реалізації процесу гейміфікації, задіяння хмарних технологій, гаджетів, мобільних застосунків, електронно-цифрових пристроїв, підготовлених на попередніх етапах [4].

Що дає впровадження гейміфікації? Воно:

- сприяє мотивації молодших школярів до освітнього процесу;
- розвиває розумові навички, просторову уяву та реакцію;
- заохочує до роботи в інтерактивному середовищі;
- формує практичні вміння та навички роботи у групах із закріпленням навчального матеріалу;
- сприяє організації самостійної роботи молодших школярів тощо.

Також варто зазначити недоліки впровадження гейміфікації в освітній процес, зокрема:

- нерозуміння цілей і завдань освітнього процесу;
- невміння впроваджувати ігрові механіки;
- наявність дефіциту в комунікації під час освітнього процесу;
- удосконалення підготовки вчителів початкової школи з використання інформаційних технологій та засобів;
- наявність часових витрат, пов'язаних із роботою та впровадженням ігрової діяльності.

Отже, технології гейміфікації базується на основних потребах і бажаннях особистостей. Кожна особа, залучена у «гру» – учень, користувач – відчуває себе частиною певної спільноти. Ігрові форми роблять освітній процес захоплюючим і цікавим, а змагання і винагорода за досягнення

дозволяють учасникам не тільки підвищувати свій статус і отримати ще одну форму саморозкриття, а й отримати стимул до прояву наполегливості, розвитку творчих здібностей дитини.

Висновки і пропозиції. Гра – один із видів діяльності молодших школярів, поєднує в собі інші види діяльності, перенесені в умовні ситуації, з метою засвоєння учасниками суспільного досвіду. Ігрова діяльність захоплює та веде молодших школярів в уявне інформаційне середовище, викликаючи цим цікавість до вивчення навчального матеріалу.

Отже, ігрова діяльність передбачає наявність конкуренції, яка слугує мотивом до здійснення ефективної освітньої діяльності. Вона непомітно спонукає молодшого школяра на досягнення поставлених цілей. Гейміфікація освіти підвищує пізнавальний інтерес молодших школярів, саме тому питання впровадження її в освітній процес початкової школи є актуальним.

Список використаної літератури:

1. Дядікова О. Гра як інструмент: що таке гейміфікація? URL: <https://mistosite.org.ua/uk/articles/hra-iak-instrument-shcho-take-heimifikatsiia> (дата звернення: 20.11.2019).
2. Захарова О., Грузд А. Підвищення якості послуг вищої освіти за допомогою гейміфікації. *Наукові праці національного технічного університету. Економічні науки*. 2017. Вип. 32. С. 113–122.
3. Макаревич О. Гейміфікація як невід'ємний чинник підвищення ефективності елементів дистанційного навчання : наукова стаття. *Young Scientist*. 2015. № 2 (17). С. 275–278.
4. Шість кроків до гейміфікації навчання (із прикладами). URL: <https://ain.ua/2017/12/06/6-krokv-do-gejmifikaci%D1%97-navchannya> (дата звернення: 22.11.2019).
5. Salen K., Zimmerman E. *Rules of Play: Game Design Fundamentals*. Cambridge : MIT Press, 2003. 688 p.

Karabin O. Gameification in the educational process as a development of younger pupils

The article is devoted to the introduction of game activity as one of the effective ways of attracting elementary school students to active learning and learning. It is noted that the problem of introducing gamification into the elementary school education process is inseparably linked with the formation of positive motivation for mastering and consolidation of educational material, the formation of practical skills and competences. From the point of view of pedagogical psychology, methodology of elementary education in general researches of national scientists the inalienable influence of game technologies on the educational process of pupils and formation of key competencies in them, according to the concept of "New Ukrainian School", is stated. Particular attention of elementary school teachers should be directed to thorough game mechanisms of gamification with the awakening of students' sense of self-sufficiency, improvement of their mental abilities to study, formation of creative thinking, development of skills of critical thinking and mastering of learning. It is such positive emotions that appear in the process of gaming. It has been found out that nowadays one of the effective methods of organizing the educational process of younger students is playing or gaming. It is revealed that any game includes the following elements: roles; imaginary situations (or game plot); game actions and game rules. The main components of the game activity are: action; task; risk; uncertainty; emotional content. Modern psychological and pedagogical analysis of the educational process and numerous scientific domestic and foreign studies has shown that gamification is the process of using game thinking and game dynamics to involve younger students in solving problems, turning the educational process into a game. As a result of gambling research in elementary education, we understand the implementation of games, game techniques and game practices for educational purposes. The study revealed the main components of game activity, considered the structural elements of gamification in the form of a pyramid by levels, characterized the game mechanisms at different stages of educational activity. At the organizational and operational stage it is determined that gamification tasks should contain the above characteristics and be guided by motivational goals in accordance with each element of game technology.

Key words: elementary education, information technology, information and digital literacy, game activity, gamification, junior high school students.

UDC 378.046–021.68: [008:001.895] – 057.212
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.10>

D. O. Kozlov

Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Management
of Education and Pedagogy of Higher School
of A. S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

INNOVATIVE CULTURE DEVELOPMENT OF THE FUTURE MANAGER OF THE SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTION WITHIN MAGISTER TRAINING PROCESS: METHODOLOGICAL BASICS

The article notes the need to the person's innovative culture development in the context of social economic and cultural transformations of society, analyzes the diversity of views on the essential characteristic of the innovative culture, the author's position of interpreting the concept of innovative culture of the future manager of the educational institution is substantiated.

The article reveals the essence of innovative culture and its place and importance in the development of the modern society. However, the interconnection person's innovative culture and innovative culture of the society is analyzed and new challenges of an effective innovative culture development are under review.

Understanding the innovative culture is followed by the tradition of one of the leading approaches to it interpretation in science, namely understanding it as a modern culture form that related to the functioning of the post-industrial society structure, with the innovative culture development; synergetics are means of understanding it. The findings indicate that a core feature of innovative culture is the implicit unity of the old, the modern and the new, which is embodied in creating innovation.

The article considers acmeological problems of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process. Innovation improves operational efficiency. This activity does not introduce significant change, it contributes to the evolution of culture. Innovations are becoming systemic, which means that they lead to cultural transformation. Innovation accelerates the pace of social and technological change as it form the need for continuous updating of technology, information, culture.

The main methodological approaches to the innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process are distinguished. In the article the concept essence of "innovative culture" in the context of methodological foundations are under review. The systematic, cybernetic, synergistic, hermeneutic, acmeological, axiological, praxeological approaches, which lets innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution are found out in the article.

Key words: *innovation, innovative culture, future manager, secondary educational institution, methodological approaches.*

Introduction. Culture has always interested philosophers, sociologists, psychologists and historians as a phenomenon of social life conceals features of behavior, consciousness and activity people in specific life forms (work culture, tour of life, artistic culture, political culture), also as a way of person's life, the collective and the vigilance in general.

Reforming the education system in our country has led to new requirements for educational institutions and for the quality of manager's activity within the educational institution. The relevance of demanding the manager's professional qualities shared the need for the manager's new training type, owning integra-specialized knowledge, skills, future manager's relevant qualities, and with a high general and innovative culture.

In this context urgent is the need for personalities, who can quickly adapt to changeable critical situations, capable of generating new ideas, accepting

non-standard decisions, think creatively, be able to extract and rethink information from different sources, applying it for individual development and self-improvement. In such circumstances, the need for an "innovative culture" (which provides continuous innovative society development) and formation ways of a person with an innovative activity type, which would be an adequate response to the transition of civilization to the innovative development type [4, p. 11].

Analysis of latest researches and publications. Analysis of domestic and foreign studies shows the interest of the problem of innovative culture. Consideration of this phenomenon is devoted to the works of O. Amateva, A. Barker, O. Gavrysh, L. Danylenko, V. Dzhelali, O. Kozlova, V. Kremen, I. Kuras, V. Latyshev, A. Nikolaev, O. Popovych, V. Fokino, D. Sherwood and others. Socio-psychological determinants of the innovative

culture development and its influence on the future manager's formation are covered in the researches of O. Efrosinina, A. Kalyanov, R. Milenkova, V. Noskov and others. In particular, K. Dibbon outlines the change nature and innovation in innovation schools. B. Jenniute studied the concept of teacher's innovative culture. Scientists T. Brown, J. Wolfgang, T. Kern, and L. Dieuty analyzed the innovative culture in the context of education and determined the basics of the innovative culture formation and development. T. Roskorla defined the main stages of innovative leadership formation.

The aim of the article – to highlight the essence of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution according to the methodological approaches.

Results. Innovation person's and general society's culture, is considered as the most important potential of our century and presented as a holistic individual's orientation, laid down in motives, knowledge, skills and abilities, images and behavior norms, with newness, perceiving new ideas, capable of developing and introducing new processions in all life areas.

The key determinants of the innovative culture development at this stage are science and education, since they must provide a clear vision of not only goals, objectives, methods and mechanisms of innovative culture, but also an accurate empirical analysis of its components, their state and interaction.

However, understanding innovative culture that reflects person's value orientation, knowledge and skills, as well as in patterns and behavior norms in relation to innovation, providing receptivity to new ideas, readiness and ability to keeping and implementing innovations in all life areas.

Formation of the innovative culture of the future manager of the secondary educational institution requires the search for solutions to a number of relevant methodological, didactic problems, as well as the introduction of new elements in the content of the educational process.

Therefore, the task of knowing the nature and mechanisms of these bonds and relationships, including human and community relations, within the community stands out as the most important. In the process of systematic analysis, not only the phenomena cause, but also the result effect are clarified [2].

According to K. Bertalanfy, anyone who wants to analyze the most commonly used modern concepts and expressions would find the word "system" at the top of the list. "This concept has spread to all science spheres and has come into everyday thinking, into jargon and mass media" [1, p. 37].

The study of a number of scientific works enables determining the system as a set of interconnected and interacting elements that are in the relationship between themselves and form the whole. Scholars

characterize pedagogical systems as a kind of complex social systems in which the elements are organized, structured, maintained, and subordinated to a specific purpose.

We share N. Moyseyuk's opinion, who states that the systematic approach is a consideration of relatively separate components not in isolation, but in relationships, in the system with others; identification of integrative system properties and quality characteristics that are missing from the individual components that make up the system [5, p. 426].

Thus, the process of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution is a complex dynamic system that unfolds in social and personal aspects that are interconnected with one another. Its structure contains a set of individual components that create a coherent mechanism aimed at achieving well-defined goal and solving the tasks. Each component can be considered as an integral part of another higher or lower level system.

Among the philosophical and pedagogical strategies for the higher education development and the personality's creative self-development of the future manager of the secondary educational institution, a hermeneutical approach takes special place.

As a philosophical concept, hermeneutics contributed into the treasury of philosophical thought the idea reproduction of the integrity of culture, philosophy, society; method of cultural phenomena analysis; defining the human supremacy values, which are called the human's intellectual existence field. The hermeneutics methodology corresponds to the person's nature who seeks the meaning of knowledge, overcoming the contradiction between knowledge and faith, which leads to a special state – illumination.

Problems of the hermeneutics application in pedagogy are overviewed in the works of V. Haraga, I. Demakov, V. Zagvyazinsky, A. Zakirova, V. Zinchenko, I. Kaplunovych, E. Korobov, K. Senko, I. Sulyma, and other scientists.

The hermeneutic direction distinguishing in pedagogy requires its comprehension on the concepts basis in modern psychological and pedagogical science, namely: the cultural-historical theory of the human's psyche development – L. Vygotsky; psychological doctrine of the language and consciousness interrelation – A. Luria; unity of consciousness and activity of S. Rubinstein; M. Bakhtin's dialogical concept, according to which dialogue is a necessary prerequisite for the existence of the cultural space [3, p. 159–162].

To develop the innovative culture of the future manager of the secondary educational institution are the "canons of the hermeneutic process" developed by E. Netty, namely:

1. Orientation to the authentic meaning of the content being interpreted. It means recognizing

ing and respecting the person's individuality. Other person's actions being interpreted already have their meaning – not certain, objectively correct, normative or close to the interpreter, namely subjective, authentic meaning for the interpreter himself.

2. Imitation of the principle of “hermeneutic circle”, the essence of which is expressed by the formula: the unity of the whole is explained through the individual parts understanding, and each part meaning is realized in the context of the whole.

3. Consideration of the interpreter's personality influence on the process and the interpretation result. Since the interpreter in understanding of the object is based on his own experience, knowledge, as well as his own individual features, he cannot suspend his own subjectivity.

4. The aspiration for a “hermeneutic consonance”, that is, the “spiritual horizons” conformity of the object and the subject of interpretation, moral and psychological readiness of the latter to abandon their own prejudices, narrow views [7, p. 144].

The hermeneutical approach makes it possible to rethink philosophical, social-psychological, pedagogical theories to design modern pedagogical systems for the innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution, to find effective ways of improving the magister training process. In fact, pedagogical hermeneutics substantiates the humanistic strategy of pedagogical interaction in the educational process by implementing the principles of understanding and creative dialogue; puts the listener in the position of an active subject of learning, which is carried out as a process of solving educational and cognitive problems; develops the future manager's ability for self-development, self-management, person's professionally important qualities development.

It should be noted that the technological changes that characterize the 21-st century have led to the introduction into scientific circulation of the concept of “digital economy” as the economy type, characterized by the active introduction and use of digital technologies for the storage, processing and transmission of information in all human's activity spheres. Technology development, in turn, leads to the development of new learning tools and makes the educational process more efficient.

Thus, pedagogical cybernetics was singled out as the science of optimal control of the educational process, pedagogical systems with the use of electronic computers.

The leading factor in promoting the synergetic paradigm in pedagogy is, first and foremost, the synergy of the pedagogical process itself, in which interactions are clearly manifested, studying synergetic as a theory of joint action, focusing on disequilibrium, instability as a natural state of openness, from the multiplicity of factors and conditions that affect

them in view of the scientific search stated problems are important achievements in which scientists rely on the idea of synergetic approach in the development of such relevant issues in our study as educational management (R. Vinkol, M. Gromova, T. Davydepko, G. Slnikova, O. Kasyanov, V. Kovalenko, O. Moiseev, I. Osadchy, T. Rogova, I. Selivanov, etc.); professional-personal development and person's self-development, connection of acmeology and synergetics (V. Bransky, L. Dubrovina, A. Kovalev, L. Korystyleva, G. Nesterenko, L. Rybalko, etc.); modernization of content, forms, organization of vocational education (O. Vorozhbytova, R. Zeer, S. Kulnevich, A. Pugachev, etc.); necessary component of innovative processes in education (O. Bogynich, L. Danylenko, L. Vashchepko, A. Avtodiuk, I. Zagarnitskaya, N. Protasova, G. Nesterenko, T. Novachenko, and in.).

Summarizing the works of the above-mentioned scholars allows us to formulate baselines that form the basis for its application to model the system of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process.

The nonlinearity of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution is expressed by giving each subject of the pedagogical process the opportunity to determine the trajectory of individual development, the pace of learning, its forms, methods, means, etc.

N. Protasova believes that the development and enrichment of the teacher's overall culture is carried out by actions that come from their own strengths, abilities, opportunities and needs, actions that stimulate individual's self-education, self-development and self-regulation [9, p. 281–282].

The system unevenness is explained by the spontaneity of the educational processes, the increase of information load, and the development process itself is impossible without loss of equilibrium, stability, homogeneity.

The process of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution can not be fully influenced by a set of certain factors and related circumstances, as it is characterized by the capacity for self-organization and self-preservation. According to N. Murovana [6, p. 104], the innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the conditions of the magister training process should be based first of all on synergetic bases, which provides forecasting and clear formulation of strategic goals that determine the process efficiency, tendencies determination, since this approach itself involves studying processes of person's development and self-development, the innovative culture development.

The education essence determination as an integral person's development in terms of educational

systems, and its content as a knowledge system about the personality's interaction with the world, led to the choice of acmeological approach as a methodological basis for building a system of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution. The problems of acmeology are devoted to the works of such researchers as: V. Gladkova, G. Danylov, G. Kovalenko, N. Kuzmina, L. Rybalko, X. Shaparenko and other scientists. V. Bransky, V. Vakulenko, T. Grigoriev, G. Danilov and others explored the use of acmeological approach in the educational process. Interesting from the point of view of the problem under study are the scientific works of V. Andrushchenko, I. Ziazun, V. Kremen, V. Lutai on the problem of holistic development of personality.

According to N. Kuzmina, acmeology explores the whole person as the subject of creative, educational, cognitive, professional and managerial activity.

We impart N. Murovana's point of view, which states that the acmeological approach in postgraduate pedagogical education should be a priority because its application ensures the development of personal qualities and motivation of the future manager of the secondary educational institution, purposeful activity in creating and implementing innovations [6].

Scientific process knowledge of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution is conditioned by social needs, where the basic mechanism of communication between cognitive and practical approaches, that is, between theory and practice is performed by axiology – the values nature science, their connection with social, cultural human factors and personality.

At present, value issues have become relevant and have taken a prominent place in works in philosophy, sociology, pedagogy, psychology, ethics, management and other sciences.

According to scientists (I. Bekh, V. Ognevyuk, O. Sukhomlynska, V. Slastionin, E. Yamburg, etc.), the axiological approach is organically inherent in humanistic pedagogy, since it is regarded as the highest value of society and for social development.

Axiological knowledge in the context of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution affirms the values of human life, his professional activity; harmonious relations formation with the society providing the person with conditions for continuous education and maximum creative realization of its potential abilities.

In the researches of I. Kolesnykova, T. Kotarbinsky, V. Polishchuk, Y. Ryzhko, E. Ryabukha, P. Samoilenko, M. Satskoho, S. Semenovoy, E. Slutsky, O. Tytova, O. Utochkina, V. Fedotova, V. Sharko and other praxeology scholars is regarded as the scientific knowledge of the successful activity organization by

teaching the person a conscious choice of means, techniques and methods of work that ensure its best results, activate creativity, promote the formation of the rational system of internal motives and active transformative activity. The praxiological approach is a specific way of analyzing human activity in terms of its purposefulness, rationality, efficiency.

According to V. Polishchuk, the effective organization and implementation of innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process at the higher educational institution in the context of the praxiological approach provides: 1) possession of self-discovery techniques that make it possible to highlight abilities and opportunities, strengths and weaknesses of their own activities; 2) the ability to build and adjust their own life plans and strategies, based on self-knowledge and relying on their own capabilities and assistance of teachers, mentors, experienced specialists; 3) ability to navigate difficult situations in which there is little information and the potential risk, to make decisions and act on reasonable risk, based on own and other's mistakes analysis; 4) possession of basic strategies of activity in the professional sphere [8, p. 149].

Conclusions. So, the methodological basis of the innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process allows us to formulate conclusions: in the educational process there is a change in the states of the internal image under the influence of the external world, continuous awareness; the innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process is continuous and occurs everywhere and always when awareness occurs; the educational process is unity and integrity of education, training, development, as well as goals, content, methods; the basis of educational technology is conscious action with components (goals, content, methods) forming a unity and integrity; the model of the educational process (goals, content, methods) corresponds to the model of activity (self-determination, criteria and activity methods); the integrity of the subject of education "man – personality – individual" determines the integrity of the educational process in the implementation of the system of value orientations – humanization, socialization, individualization.

The innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the magister training process, based on the integrity of the educational process, which allows to implement competency-based and activity-based approaches based on the structure of activities, including professional position (understanding one's own functions), process (goals, content, method), result (quantity and quality competencies).

The prospects for the further research contain the development of the methodical tool of the innovative culture development of the future manager of the secondary educational institution in the master training process.

References:

1. Bertalanfy K. General theory system – the analysis of the problem and results. Systemic approaches. Moscow : Science. 1969. P. 30–50.
2. Encyclopedia of Education. APN Ukrayin / Chief Editor V. Kremen. Kiev : Yurinkom-Inter, 2008. 499 p.
3. Haraha V. Conceptual basics of pedagogical hermanevtic. *Youth and market*. 2014. № 4 (111). P. 159–162.
4. Kremen V. Quality education: requirements of the 21st century. *Open lesson*. Pleiades. 2007. № 1.
5. Moysyuk N. Pedagogics: scientific manual. Kyiv, 2007. 656 p. P. 426.
6. Murovana N. Innovative culture development of the manager of the secondary educational institution in the conditions of posteducational process: scientific basis. *Higher education of Ukraine*. 2014. № 1. P. 98–105.
7. Nette E. Hermenevtics as the general methodology of science about the spirit. Moscow, 2011. 144 p.
8. Polishchuk V. Praxiological approachas innovative basics of improving the professional preparedness of the future social workers. *Scientific herald of Uzhhorod national university. Series "Pedagogics, social work"*. 2014. 32. P. 149.
9. Protasova N. Synergetic approach to the management in the posteducational process. *Pedagogical innovations: ideas, realities, perspectives*. Kyiv : Lohos, 2000. P. 281–282.

Козлов Д. Розвиток інноваційної культури майбутнього менеджера закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки: методологічні основи

У статті відзначається необхідність розвитку інноваційної культури особистості в контексті соціально-економічних та культурних перетворень суспільства, аналізується різноманітність поглядів на сутнісну характеристику інноваційної культури, обґрунтовується авторська позиція інтерпретації концепції інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти.

Розкрито сутність інноваційної культури, її місце та значення в розвитку сучасного суспільства. Аналізується взаємозв'язок інноваційної культури особистості й інноваційної культури суспільства, переглянуто нові виклики ефективного розвитку інноваційної культури.

Розуміння інноваційної культури зумовлено традицією одного із провідних підходів до її інтерпретації в науці, а саме розуміння її як сучасної форми культури, яка пов'язана з функціонуванням постіндустріальної структури суспільства, з розвитком інноваційної культури, синергетика є засобом її розуміння. Отримані результати свідчать про те, що основною ознакою інноваційної культури майбутнього керівника закладу освіти є єдність старого, сучасного та нового, що втілюється у створенні інновацій.

У статті виокремлено акмеологічні проблеми розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки. Інновації підвищують операційну ефективність. Ця діяльність не вносить суттєвих змін, сприяє еволюції культури. Інновації набувають системного характеру, а це означає, що вони приводять до культурної трансформації. Інновації прискорюють темпи соціальних та технологічних змін, оскільки формують потребу в постійному оновленні технології, інформації, культури.

Виокремлено основні методичні підходи до розвитку інноваційної культури майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки. У статті розглядається поняття сутності «інноваційної культури» у контексті методологічних основ. У статті розкрито систематичний, кібернетичний, синергетичний, герменевтичний, акмеологічний, аксіологічний, прaxіологічний підходи, що дозволяють розвивати інноваційну культуру майбутнього керівника закладу загальної середньої освіти у процесі магістерської підготовки.

Ключові слова: інновації, інноваційна культура, майбутній керівник, заклад загальної середньої освіти, процес магістерської підготовки, методичні підходи.

УДК 37.035:27 (477.7)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.11>**М. М. Кузнєцова**старший викладач кафедри англійської мови
факультету іноземних мов

Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

СУТНІСТЬ І МЕХАНІЗМИ СОЦІАЛЬНОЇ ВИХОВАНOSTІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ХРИСТІЯНСЬКИХ КОНФЕСІЯХ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я

У статті визначаються сутність і структура специфіки сформованості соціальної вихованості учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я, зокрема у глобальній системі розвитку полірелігійного середовища.

У роботі представлені основні механізми соціалізації, соціальний вплив на виховання, програми і методики соціального розвитку, які можуть бути корисними для подальшого вивчення представників соціально-культурної сфери, сучасних учителів та працівників соціальної роботи, вихователів недільних шкіл тощо.

У статті проаналізовано наукові дослідження щодо висвітлення аспектів та змісту соціального виховання студентської молоді християнських конфесій у Північному Приазов'ї.

Проаналізовано умови соціального виховання учнівської молоді в Північному Приазов'ї в динаміці за цілою низкою аспектів. Передусім мова йде про культурно-історичний аспект, а саме про унікальність формування Північного Приазов'я як специфічного поліконфесійного краю, що був сформований під впливом багатьох чинників. Є підстави вважати, що ці чинники безпосередньо впливали на його історичне становлення.

У роботі висвітлено кращі ідеї для вирішення суттєвої проблеми – підняття рівня соціальної вихованості сучасної молоді на теренах Північного Приазов'я, адже соціальна вихованість учнівської молоді у християнських конфесіях Північного Приазов'я поступово набуває нових ознак і змісту. Це відбувається як на індивідуальному, так і на груповому, а також на регіональному і глобальному щаблях. Це зумовлює необхідність по-іншому подивитися на проблему розробки і використання методик соціального виховання, враховуючи індивідуальний, груповий, регіональний і глобальний контекст.

Полірелігійне середовище, що постійно збагачується діалогічними універсаліями, створює таку атмосферу соціального досвіду, що здатне сприяти соціальному вихованню, розвитку в учнівській молоді бажання самореалізовуватися, зростати і духовно, і культурно.

У статті зазначено, що середовище, у якому сформовано глибоку повагу до представників інших релігій і конфесій, навчає учнів поважати іншу людину, привчає до вдосконалення здатності адекватного сприйняття духовних і соціальних світів інших, формує соціальну активність, що спрямована на творче збагачення навколишнього світу, розвиває духовно-соціальні цінності.

Ключові слова: учнівська молодь, народи Північного Приазов'я, соціалізація, соціальна вихованість, християнські конфесії, виховання.

Постановка проблеми. З метою пошуку нових знань та вмій щодо соціалізації учнівської молоді народів Північного Приазов'я досліджуються роботи сучасних науковців із цієї галузі. Недостатність розробки програм соціального виховання учнівської молоді, недостатність спеціально розроблених соціально-просвітницьких тренінгів стримують процеси соціалізації, що, у свою чергу, призводить до низького рівня соціальної вихованості учнів на території Північного Приазов'я, і це потребує подальших досліджень. Віднайти концептуальні основи соціального виховання учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я покликане подальше дослідження.

В умовах полірелігійного середовища проблема соціального виховання набуває особли-

вої гостроти, оскільки не завжди учні демонструють високий рівень соціальної відповідальності, соціальної вихованості та соціальної активності, а отже, не завжди можуть вільно спілкуватися, розкривати себе як людину соціальну, долати ті соціальні бар'єри, які опиняються перед ними. На розкриття особливостей змісту і структури соціальної вихованості учнівської молоді у християнських конфесіях спрямована ця робота.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що переважна кількість робіт не має чіткої структури щодо соціалізації учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я. У вирішенні порушеної проблеми нам допоможуть праці М. Плоткіна, Т. Бондаренко, Ю. Корницької, Л. Канішевської, що розкривають питання сутності соціальної вихованості. У робо-

тах О. Рассказової та О. Рижанової розглядається соціальність як вищий прояв соціальної вихованості учня. Корисні для вирішення цього питання монографія П. Матвеева, у якій розглядаються глобальні проблеми суспільства, та праці О. Гурової, І. Бега, В. Поповича, І. Яблокова, В. Зеньковського, Т. Ромма, О. Богданової.

Мета статті – виявлення сутності, механізмів, змісту і структури соціальної вихованості учнівської молоді у християнських конфесіях. Надання можливості представникам християнської культури розвивати учнівську молодь, відбудовувати мережу недільних шкіл, доступність до теологічної освіти, традиційної релігійної культури, а отже, більш широкий контекст соціального виховання потребує від педагогічної науки виробити концептуальні основи, що висвітлять кращі ідеї для вирішення суттєвої проблеми – підняття рівня соціальної вихованості сучасної молоді на теренах Північного Приазов'я.

Виклад основного матеріалу. Полірелігійне середовище, що постійно збагачується діалогічними універсальними, створює таку атмосферу соціального досвіду, що здатна сприяти соціальному вихованню, розвитку в учнівській молоді бажання самореалізовуватися, зростати і духовно, і культурно. У цьому плані доречно звернутися до термінологічного поля дослідження для того, щоб чітко визначити і зміст, і структуру соціальної вихованості учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я [9, с. 117–125].

Питання сутності соціальної вихованості розкривається в деяких роботах [2; 11] і досить тісно переплітається з поняттями «вихованість соціальних цінностей» [8], «соціальна зрілість» [7]. Так, у дисертаційній роботі М. Плоткіна «Теорія і практика соціального виховання школярів» доведено, що сутністю соціального виховання є закономірний взаємозв'язок і взаємозалежність, життєздатність усіх сфер соціальної практики від «рівня вихованості особистості в дитячому (шкільному) віці, громадянської відповідальності і соціальної активності, сформованості духовно-моральних якостей» [11, с. 16]. Концепція соціального виховання школярів, за М. Плоткіним, вибудовується на рівні мети, що полягає у формуванні «здатності особистості до активного функціонування в конкретному соціумі; теоретико-методологічних основ (пріоритет духовно-моральних цінностей як фундаментальна основа соціального виховання школярів; соціально-педагогічна парадигма розвитку виховного процесу; державно-громадський міжінституційний підхід до здійснення соціального виховання молодих поколінь на основі виконання кожним інститутом своїх, соціально зумовлених функцій; актуалізація суб'єктної позиції особистості школяра у процесі соціального виховання)» [11, с. 17–18]

Поняття «соціальна вихованість» розкривається в дисертаційній роботі Т. Бондаренко. Учена доводить, що соціальна вихованість є певним результатом виховання «на даному етапі соціальної взаємодії, що забезпечує соціально прийнятну поведінку, вміння відтворювати набуті соціальні знання та навички у практичній діяльності» [2, с. 10].

Близьке до поняття «соціальна вихованість» поняття «вихованість соціальних цінностей», «соціальна зрілість», що уточнюються в дисертаційних роботах Ю. Корницької, Л. Канішевської та ін. Так, «вихованість соціальних цінностей» визначено Ю. Корницькою як складне інтегративне особистісне утворення, що охоплює знання про сутність соціальних норм і цінностей, позитивне їх переживання як спонуки до виконання відповідних дій, умінь реалізовувати такі дії в реальній соціальній взаємодії» [8, с. 5]. Термін «соціальна зрілість» розкрито Л. Канішевською як інтегративну властивість особистості, що виявляється «у сформованості соціальних настановлень, спрямованих на свідому реалізацію суспільних норм і цінностей; проявів соціальних якостей; оволодіння сукупністю основних соціальних ролей, що дозволяють особистості компетентно діяти в усіх сферах суспільного життя» [7, с. 7]. Учена розробляє структуру соціальної зрілості та виділяє такі компоненти, як «когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінково-діяльнісний» [7, с. 7].

Отже, розглядаючи поняття «соціальна вихованість учня у християнських конфесіях», можемо стверджувати, що воно насамперед є результатом процесу соціального виховання (як природного, так і цілеспрямованого), що здійснюється за допомогою взаємодії релігійних, державних, родинних зв'язків і постає здатністю індивіда налагоджувати гармонійну взаємодію з різними соціальними світами. Дана здатність базується на ідеях духовно-соціальних цінностей християнства, єдності та мирної взаємодії із представниками інших релігій, інших етнічних культур, а також інших соціальних груп.

Вищим проявом соціальної вихованості учня є соціальність, як зазначає О. Рассказова, складниками якої вчена називає «когнітивну – соціальні знання, досвід; емоційно-ціннісну – соціальні цінності, якості; практично-діялісну – поведінка в суспільстві» [13, с. 64]. У роботі дослідниці О. Рижанової також визначено термін «соціальність» – «мета соціального виховання – ієрархія соціальних цінностей, соціальних якостей, соціальної поведінки – та соціально-виховний результат – прояв індивідуального позитивно-творчого ставлення до соціального буття, зокрема до сімейного, етнічного, релігійного, регіонального, глобального тощо». До того ж учена трактує саме поняття «соціальне виховання» як «процес ціле-

спрямованого створення умов для розвитку соціальності соціальних суб'єктів у всіх сферах соціуму» [14, с. 16]. Вказуючи на те, що глобалізаційні процеси сучасної доби мають великий вплив на соціальний розвиток людини, автор підкреслює, що нині взаємозв'язки в самих групах визначаються не лише «внутрішніми соціокультурними умовами певної країни, але й регіону світу, загальнолюдською ситуацією в цілому» [14, с. 32].

Суголосною є думка щодо аутополіетнічності і самореферентності глобального суспільства, з одного боку, відкритості й інтерреферентності, з іншого, що розкрито в монографії П. Матвєєва. Автор вказує: «Глобальне суспільство має не тільки риси аутополіетнічності та самореферентності, але і риси відкритості, інтерреферентності. Про це, зокрема, свідчать проблеми «соціального ризику», «соціальних конфліктів», від яких не може позбутися, і аутополіетнічна та самореферентна система. Прикладами є глобальна екологічна проблема, релігійні війни, рух антиглобалістів, підвищення релігійності в сучасному суспільстві та інші подібні соціальні явища» [10, с. 51].

Сучасні вчені ставлять це питання в центр існування людини, адже її життя «втрачає своє суто біологічне наповнення й одержує соціальне, психологічне й діяльнісне наповнення» [16, с. 17]. І в цьому плані висувуються різні категорії, серед яких саме життя вже не визнається як «факт існування». Соціальне життя людини стає фактом особистісним, воно стає «моїм», і людина вступає у взаємозв'язки із соціальним середовищем, і вона не просто спілкується з іншими людьми, а знаходить якісну підтримку в соціальних елементах, які розкриваються через певні шаблі.

Зазначимо, що середовище, у якому сформовано глибоку повагу до представників інших релігій і конфесій, навчає учнів поважати іншу людину, привчає до вдосконалення здатності адекватного сприйняття духовних і соціальних світів інших, формує соціальну активність, що спрямована на творче збагачення навколишнього світу, розвиває духовно-соціальні цінності. Підґрунтям для визначення поняття «духовно-соціальні цінності» для народів нашої країни можна вважати загальнолюдські цінності, що об'єднують суспільство для поступового розвитку, адже саме ці цінності, що втілені у християнському вченні, є традиційною основою для соціального виховання молоді на теренах Північного Приазов'я, що потребує залучення кращих ідей та досвіду, а отже, вимагає вивчення, провадження нових досліджень. «Процес духовного відродження нашого народу вимагає вивчення педагогічної спадщини православ'я як традиційної основи християнського виховання в Україні», – зауважувала О. Гурова [3, с. 152]. У цьому руслі можемо також підкреслити думку І. Бега: «Кожна релігія має більш чи

менш чіткі етичні уявлення, найчастіше такі, що набувають форми норм (заповідей). Людина, яка дотримується релігійно-етичних норм, сама стає «нормою», зразком для наслідування, але за умови, якщо вона дотримується зазначених норм; водночас можливо, що якісь її риси і поведінка не є зразковими» [1, с. 10].

Для розкриття сутності поняття «духовно-соціальні цінності християнства», на яких ґрунтується соціальна вихованість особистості у християнських конфесіях, ми орієнтувалися на роботи, у яких відображено соціальні цінності християнства. Насамперед це праці В. Зеньківського [5; 6]. Центром соціального світу у християнстві є людський образ сина Ісуса Христа, який своїми словами та діями розкрив для всього світу цінності, що об'єднують людей, зрушують все суспільство до розвитку, а саме: любов, милосердя, відповідальність, праведність, справедливість, і саме на цьому і до сьогодні вибудовується цілісна соціальна доктрина християнства. Уважаємо, що для нашого дослідження є базовими такі положення:

1) на духовно-соціальних цінностях християнської культури засновуються бажання виразити діяльне добро як до іншої людини, так і до громади і суспільства загалом, саме тому соціально-духовні цінності важливі для соціального розвитку як окремої людини, так і всього суспільства;

2) від духовно-соціальних цінностей залежить набуття вигод у суспільстві, але не можна духовно-соціальні цінності християнства зводити лише до корисності, адже корисна людина лише «використовує» блага, надані їй іншою людиною, нічого не надаючи, отже, спустошує інформаційно-енергетичний та матеріальний обмін між людьми, що знецінює взаємини;

3) духовно-соціальні цінності християнської культури створено не вперше, і саме тому ми не можемо не посилатися на діяльність людини в соціумі та, відповідно, діяльність соціуму для людини, як на першоджерело цінностей. Соціальна діяльність як для людини, так і для суспільства, і те, що робить світ соціальним, уже є цінністю (пожертви, витрати, надання соціальної допомоги тощо);

4) із духовно-соціальними цінностями християнської культури задоволення матеріальних потреб у прямому зв'язку не перебуває, і саме тому не можна підкреслювати значущість отримання вигод і матеріальних благ для усунення незадоволення через брак будь-яких предметів матеріального світу;

5) соціальні потреби людини і суспільства є досить широким поняттям, взаємозв'язок духовно-соціальних цінностей християнства і соціальних потреб існує завжди, хоча вони мають різний зміст.

Отже, духовно-соціальні цінності, яких дотримуються представники християнської культури, можна назвати цілісною системою аксіологічних

значень і понять, що пов'язані з конкретною традицією в релігійному житті людей. Ці традиції, розгортаючись від образу Ісуса Христа, наповнюють кожну соціальну ситуацію сутнісним змістом через вираження соціальної діяльності. Її визначальний вектор – спрямованість на гармонійність та процвітання кожної людини в суспільстві і надання кожною людиною, зі свого боку, певних благ для інших, оточення. Соціальна доктрина християнства має міцну основу, що збагачується такими цінностями, як рівність, допомога, милосердя, любов, жертва, відповідальність. На цьому наголошує В. Попович [12, с. 1].

Наведемо думку І. Яблокова щодо цього: «Культову поведінку і релігійні настрої людина може засвоїти в дитячому віці, наслідуючи віруючим батькам та вихователям. Поступово здійснення обрядів перетворюється на звичку, якої людина може мимоволі підкорятися навіть тоді, коли стає дорослою» [17, с. 65].

Самий сенс релігійної ідентифікації полягає в отождненні себе з іншими представниками певного релігійного світогляду, позитивному ставленні до інших, визнанні їхніх релігійних переконань як універсальних, набутті особистістю для себе вироблених принципів пізнання духовно-соціальних світів тощо. Стосовно світоглядної функції релігії Г. Дуліна зазначала: «Однією з найважливіших функцій православної освіти є світоглядна. Релігійна, православна свідомість дозволяє людині на світоглядному рівні вирішувати суперечності реального світу, його організацію у свідомості, у результаті чого виробляється певна картина світу, цінності, ідеали, норми, що становлять основні компоненти світогляду, тобто сукупність поглядів, оцінок, норм і настанов, що визначають ставлення людини до світу і виступають як орієнтири та регулятори її поведінки» [4, с. 60].

Можемо вказати на те, що соціальність виводиться з досвіду свідомості людини, її глибинного перетворення: «Начало особистості не є похідним, його неможливо вивести; якщо емпіричне «Я» як центр нашої емпіричної самосвідомості, безумовно, живиться із соціального досвіду, то саме виникнення емпіричного «Я» передбачає глибше «Я» – дане в безпосередній самосвідомості до всякого досвіду» [5, с. 44].

Так, Т. Ромм, О. Богданова вказують на те, що оскільки термін «соціальне виховання» висловлював реалії часу, що були пов'язані з появою того чи іншого соціального питання та соціальних проблем, результат вихованості також вказує на реалії часу [15].

Висновки. Дослідження показало, що на даний момент ми маємо суперечності між потребами суспільства в розвитку соціальної зрілості громадян і роллю соціального виховання в культурно-освітньому процесі. Для вирішення

цієї проблеми сучасне суспільство, відшукуючи сенси, прагне модернізувати систему соціального виховання. Дослідники вважають, що соціальне виховання учнів як проблема може бути вирішено у процесі освітньої діяльності, але водночас зважають на важливість соціальної відповідальності, досвіду реалізації соціальних умінь. Взаємозв'язки між представниками різних релігій і етнічних груп, які з давніх часів переселилися на територію Північного Приазов'я, мають звернути на себе більш пильну увагу фахівців соціальної сфери, сфери освіти і культури.

У дослідженні представлено основні механізми соціалізації, соціальний вплив на виховання, програми і методики соціального розвитку і через змістовність (ідеї про соціальне виховання, теорії соціалізації, закони, основні підходи до соціального виховання й ін.) цей комплекс може бути важливим арсеналом для представників соціально-культурної сфери, сучасних учителів і працівників соціальної роботи, вихователів недільних шкіл тощо.

Список використаної літератури:

1. Бех І. Виховання особистості : підручник. Київ : Либідь, 2008. 848 с.
2. Бондаренко Т. Соціальне виховання студентської молоді засобами педагогічного краєзнавства : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Умань, 2012. 20 с.
3. Гурова А. Исторические закономерности и тенденции духовного развития личности в педагогике Украины : монография. Москва : Прометей, 2000. 380 с.
4. Дулина Г. Роль православной традиции в духовном становлении человека. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева*. 2013. № 1 (77). Ч. 2. С. 58–62.
5. Зеньковский В. Педагогика. Москва, 1996. 153 с.
6. Зеньковский В. Принципы православной антропологии. *Страницы русской зарубежной печати*. Москва : Канон, 1990. С. 15–20.
7. Канишевська Л. Теоретико-методичні основи виховання соціальної зрілості старшокласників загальноосвітніх шкіл-інтернатів у позаурочній діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 38 с.
8. Корницька Ю. Виховання соціальних цінностей у студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 22 с.
9. Krasiukova Maryna. The influence of the inter-denominational composition of the peoples of the Northern Azov region on the educational institutions of the last quarter of the XIXth to the beginning of the XXth centuries. *Problem space of modern society: philosophical-communicative*

- and pedagogical interpretations* : collective monograph. Part II. Warsaw : BMT Erida Sp. Zo. o, 2019. 668 p. P. 116–129
10. Матвеев П. Моральные ценности : монография. Владимир, 2004. 190 с.
 11. Плоткин М. Теория и практика социального воспитания школьников : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Москва, 2003. 376 с.
 12. Попович В. Взаємозв'язок соціального вчення православних церков і богословської освіти в Україні: філософсько-релігієзнавчий аналіз : автореф. дис. ... докт. філос. наук: 09.00.11. Київ, 2018. 32 с.
 13. Рассказова О. Развитие социальности учнів в условиях инклюзивной освіти: теория та технологія : монография. Харьков : ФОП Шейніна О.В., 2012. 478 с.
 14. Рижанова А.О. Развитие социальной педагогики в социокультурном контексте : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2005. 50 с.
 15. Ромм Т., Богданова Е. Социальное воспитание в трансформирующемся обществе : монография. Новосибирск : Изд. ФГБОУ ВПО «НГТТУ», 2012. 278 с.
 16. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю. Швалб та ін. ; за ред. Ю. Швалба. Київ : Педагогічна думка, 2015. 216 с.
 17. Яблоков И. Общение верующих как фактор формирования психологии религиозной группы. Конкретно-социологическое изучение состояния религиозности и опыта атеистического воспитания / под ред. И. Панцхава. Москва, 1969. С. 47–67.

Kuznietsova M. The essence and mechanisms of social education of student youth in Christian denominations of the peoples of the Northern Azov region

The article defines the nature and structure of the peculiarities of the formation of social education of student youth in the Christian denominations of the peoples of the Northern Azov region, in particular, in the global system of development of the multi-religious environment.

The main mechanisms of socialization, social influence on the pupil, programs and methods of social development which can be useful for further study of representatives of social and cultural sphere, modern teachers and workers of social work, tutors of Sunday schools, etc. are presented in the work.

The article analyzes the research on the coverage and aspects of the social education of Christian denominations youth in the Northern Azov region.

The conditions of social education of young students in the Northern Azov region are analyzed in various aspects. First of all, it is a cultural and historical aspect, namely the uniqueness of the formation of the Northern Azov region as a specific multi-denominational region, which was influenced by many factors. There are reasons to believe that these factors directly influenced its historical formation.

The paper presents better ideas for solving a significant problem – raising the level of social education of modern youth in the territory of the North Azov, as the social education of student youth in the Christian denominations of the North Azov is gradually acquiring new characteristics and content. This happens both individually and in groups, as well as regionally and globally. This leads to a different look at the problem of developing and using social education techniques, taking into account individual, group, regional and global contexts.

A multi-religious environment, constantly enriched with dialogical universals, creates an atmosphere of social experience that is conducive to promoting social upbringing, development of youth students' desire for self-realization. Their desire to grow, both spiritually and culturally.

In the article it is noted that an environment in which a deep respect for representatives of other religions and denominations is formed, teaches students to respect another person, accustoms to improving the ability to adequately perceive the spiritual and social worlds of others, shapes social activity aimed at creative enrichment around the world spiritual and social values.

Key words: *student youth, peoples of Northern Azov region, socialization, social education, Christian denominations, education.*

УДК 37.091.33:78.07(477.82)(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.12>

В. І. Павлічук

викладач-методист
Луцького педагогічного коледжу

Н. М. Павлюк

викладач
Луцького педагогічного коледжу

ПРОЦЕСИ СПІЛКУВАННЯ В МУЗИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ: ОСОБИСТІСНИЙ АСПЕКТ

У статті подано трактування комунікації в розрізі особистісного аспекту в музичній діяльності, висвітлено зв'язок спілкування з особистісними рисами педагога, його мотивами та ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професійними установками. У музично-педагогічній діяльності в особистісному аспекті сформована багатоканальна різнорівнева комунікація: комунікація «педагог та учень»; комунікація з музичним твором у різних виявах (слухання, виконання); міжособистісна комунікація студентів чи учнів.

У науковій розвідці з'ясовано змістові особистісні компоненти, необхідні для успішної комунікації, а саме: ціннісний, інтелектуально-художній та емоційно-естетичний, наявність яких забезпечує ефективне спілкування та гармонійний розвиток особистості студента чи учня. Розглянуто специфіку музично-педагогічної діяльності, яка зумовлює тлумачення комунікації та відповідні комунікативні зв'язки і відносини. Саме така комунікація програмує алгоритм функціонування музичного мистецтва та визначає художньо-творчі способи комунікації з ним.

Окреслено та розглянуто фактори, які формують професійну комунікативну діяльність конкретного педагога в особистісному аспекті, зокрема, такі змістові компоненти, як ціннісний, інтелектуально-художній та емоційно-естетичний. Комунікативна діяльність педагога безпосередньо має складну психолого-естетичну природу й пов'язана з естетичним феноменом музичного твору.

Ситуація естетичної комунікації служить вагомим емоційно-естетичним компонентом взаємодії педагога, учня та музики. Специфіка емоційно-естетичного компонента музично-педагогічного спілкування полягає в естетизації.

Педагог набуває статусу організатора комунікативного акту з музикою, тому саме цей статус не дає змоги педагогу-музиканту набутти іміджу ментора. У цьому разі більш доречно й ефективна позиція фасилітатора, котрий забезпечує сприятливі умови для прояву творчо-креативних здібностей учнів.

Здатність відчувати та зрозуміти комунікативну ситуацію на занятті, не бути байдужим до особистості студента чи учня, ділитися знаннями та вміннями на високому інтелектуально-духовному рівні є вирішальними компонентами успішної комунікації.

Ключові слова: процеси спілкування, особистісний аспект, комунікація в музично-педагогічному процесі.

Постановка проблеми. Актуальність висвітлення питання особистісного аспекту процесів спілкування в музично-педагогічній діяльності зумовлена високими сучасними вимогами до фахівця, суб'єктами спілкування якого виступають одночасно музика як мистецтво й учень як особистість. Недостатня усвідомленість потреби глибокого особистісного спілкування в форматі одночасності та недостатність таких навичок негативно впливає на підготовку майбутніх музикантів. Саме зосередженість на особистісній специфіці процесу комунікації гарантуватиме абсолютний успіх у підготовці фахівців і формуванні у них відчуття гармонії зі світом музики та розуміння своєї ролі як педагога-музиканта.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У наукових студіях педагогічного спрямування представлені різноманітні підходи до трактування феномену комунікації, специфіки особистісного вияву спілкування, зокрема: філософський (Н. Бахтін, В. Біблер, М. Губер, Ю. Лотман), методологічний (Г.М. Андреева, Є.В. Бондаревська, І.І. Зарецька, Н.В. Кузьміна), психологічний (Б.Г. Ананьєв, І.А. Зимня, В.А. Кан-Калік, М.Н. Левіна, А.А. Леонтьєв, Є.І. Рогов).

Мета статті – розглянути сутність особистісного аспекту в процесі спілкування в музичній діяльності, ролі особистості педагога-музиканта та студента – майбутнього вчителя музики у спілкуванні.

Виклад основного матеріалу. Історичний аналіз процесу спілкування показує, що воно присутнє у всіх видах діяльності, будучи найважливішою частиною людського буття. Педагогічний словник Г.М. Коджаспірової та О.Ю. Коджаспірова комунікативні вміння педагога пояснює «як процес передачі інформації, така організація мови і відповідної поведінки вихователя, які впливають на створення емоційно-психологічної атмосфери спілкування вихователя і вихованця, на характер відношень між ними, на стиль праці» [5, с. 132].

У наукових студіях термін «комунікація» авторизують з американським соціологом Ч. Кулі. На його думку, «комунікація – це просторово-часова передача усіх символів розуму» [7, с. 379]. Пізніше науковці акцентували увагу на евристичній функції комунікації як на вагомому факторі формування особистості. Зокрема, Ю. Хабермас зауважив, що комунікація може виступати і як процес, загальноутворювальна форма спілкування, в якій важлива спрямованість на визначення нових цілей, насамперед соціальних, а також на пошук найбільш ефективних засобів їх досягнення. У цьому разі комунікація має творчий характер, потенційно евристичний і може викликати певний синергетичний ефект – продукувати нове знання [11, с. 146].

Культурологічна ж сутність комунікації виявляється в тому, що вона є базовим механізмом соціокультурного процесу, забезпечуючи збереження, перетворення і переробку соціального досвіду в культурному просторі та часі [5, с. 10].

Значний вплив на розробку ключових концепцій і положень зумовили праці М.С. Кагана, Ю.М. Лотмана, А. Моля, Ю. Хабермаса, Ю.А. Шрейдера та ін., у яких обґрунтовано концептуальні аспекти теорії комунікації, основні проблеми функціонування художньої інформації. Філософський вектор сучасної науки висвітлює різні підходи до розуміння функціонування комунікації на рівні: соціальних структур (М. Маклюєн, теорії масової комунікації) – як процесу впливу на аудиторію художніми засобами; інформаційних структур (Моль, теорія художніх повідомлень) – як процесу інтеграції соціуму та культури засобами «художніх повідомлень»; символічних структур (Кассіерер, Уайтхед, С. Лангер та ін.) – як процесу передачі художнього символу, що відкриває можливість семантичного розгляду художньої творчості [8, с. 5].

Цікавим є той фактор, що сучасне розуміння комунікації не обмежене лише функціональним значенням, а всі зміни в культурі мають чітке відображення в художньо-комунікативних процесах і явищах. У музичній культурі комунікативні аспекти з'ясовано у дослідженнях Б.В. Асаф'єва, Л.А. Мазеля, Є.В. Назайкінського, А.С. Соколова. Багатопланові аспекти вивчення феномену комунікації в музичному діалозі досліджують

у своїх працях А. Баренбойм, М.Ш. Бонфельд, Н.С. Діденко, В.В. Медушевський, Ю.Н. Холопова, А.Н. Якупова та ін. [6, с. 16].

Є різні наукові підходи до тлумачення поняття «комунікація». З огляду на особливий характер музично-педагогічної діяльності можна трактувати комунікацію як специфічний вид діяльності, зорієнтований на створення в музично-педагогічному процесі відповідних комунікативних зв'язків і відносин, які гармонійно відповідають алгоритму функціонування музичного мистецтва, художньо-творчим способам комунікації з ним.

За сучасних умов комунікативні знання і вміння дедалі більше визнаються обов'язковим і необхідним компонентом гуманітарної освіти. В.С. Грехнев, М.А. Магомедов, А.В. Мудрик у своїх роботах, присвячених комунікативним аспектам педагогічної культури, комунікативність трактують як важливу частину загальної культури вчителя в системі професійних якостей і спеціальних комунікативних умінь педагога.

Спілкування в музичній педагогіці, особливо у формі індивідуального навчання, пов'язане з певною специфікою навчального процесу. Саме тонка грань – комунікативна частина цього процесу – особистісна та міжособистісна взаємодія потребує наявності необхідних педагогічних якостей і здібностей, які є визначальними в розвитку творчого характеру навчання. Враховуємо, що в музично-педагогічному процесі беруть участь педагог-музикант, учень, і кожен із них налагоджує процес спілкування з музикою й один з одним. Урок музики – це можливість створити особливу духовну атмосферу під час заняття, оскільки поряд з учнями і вчителем особливим суб'єктом спілкування виступає музика, прихований квазі-суб'єкт особливої інтонаційно-мистецької природи.

Сутність музично-педагогічної комунікації на заняттях музики сконцентрована на досягненні художнього «Я» (термін В.В. Медушевського) музичного твору, у налагодженні з ним духовно-особистісного контакту, діалогу. Форми діалогічного спілкування, на відміну від монологічного, в цьому разі стають вирішальними. Загалом вони є певною парадигмою педагогіки сьогодення, тому що, на відміну від загальноприйнятого розуміння комунікації, спілкування в музичному аспекті має більш вузьку функціональну спрямованість. Зокрема, у сфері освіти центральний напрям музично-комунікативного процесу – розуміння, сприйняття, осмислення, інтерпретація й оцінка музичного твору. Специфіка такого художнього спілкування з музикою полягає насамперед в умінні розуміти її музичну мову і переживати те, що з її допомогою транслюється.

Процес спілкування тісно пов'язаний з особистісними рисами педагога, його мотивами і ціннісними орієнтаціями, самосвідомістю, професій-

ними установками. Під час педагогічної комунікації педагог виступає активатором цього процесу, організує його та керує ним. Комфортні взаємовідносини педагога з учнями чи студентами гарантують особистісну захищеність, використання емоційного інтелекту, особистісних рис і напрацьованих форм спілкування на користь процесу вдосконалення навичок спілкування та засвоєння музики.

Цікавою з цього приводу є думка А.А. Леонтьєва стосовно того, що педагогічне спілкування покликане активізувати операційну напругу, яка забезпечує успішне виконання діяльності, а не створювати емоційну напруженість, що дезорганізує нервову систему, знижує працездатність, породжує психологічний бар'єр між вчителем та учнями [8, с. 75].

Професійне спілкування педагога-музиканта – це складний і багатогранний процес, у якому поряд із прийомами, методами, формами і засобами важлива роль відведена й *особистісним компонентам*, які характеризуються комплексом властивостей і комунікативних характеристик особистості самого педагога. Враховуючи вищезгадане, варто зауважити, що визначальними факторами, які формують професійно-комунікативну діяльність конкретного педагога в *особистісному аспекті*, виступають такі *змістові компоненти*, як *ціннісний, інтелектуально-художній та емоційно-естетичний* [1, с. 33].

Ціннісний компонент музично-педагогічного спілкування, ядром якого можна вважати комунікативну спрямованість педагога, включає сукупність цінностей, мотивів, потреб, інтересів, що формують вектор його професійної діяльності. Спрямованість особистості визначає успішність і неуспішність педагогічної роботи.

Оскільки специфіка комунікативної спрямованості педагога-музиканта полягає в синтезі педагогіки і музичного мистецтва, то можна сказати, що особистісний фактор, який впливає на творчу діяльність педагога-музиканта спілкування його з учнями чи студентами, формує потребу та зацікавленість у музично-педагогічному спілкуванні обох учасників комунікації й одночасно спілкування кожного з учасників з музичним твором. Переважна більшість педагогів-музикантів досліджували сферу відносин в індивідуальному музичному класі і, як висновок, одним із найважливіших чинників успішності спілкування вважали любов до учнів. Цілком закономірно, що така гуманістична спрямованість діяльності дозволила музичній педагогіці домогтися найвищих результатів у вихованні видатних педагогів-виконавців.

Один з основоположників вітчизняної фортепіанної школи, А.Б. Гольденвейзер, писав: «Я закликаю вас любити своїх учнів. Учні пробають вчителю запальність, різкість, навіть іноді грубість, якщо вони йдуть від бажання, щоб учень грав добре. Але учні ненавидять вчителів байдужих» [3, с. 403].

Практично всі педагоги підкреслюють вплив гармонійно сформованої педагогічно-музичної комунікації на якість і результат діяльності. Любов до учня робить педагога, на думку В.Г. Ражнікова, творчим, тобто винахідливим, йому гостро хочеться вирішити проблему, яка стоїть між ним, учнем і музикою. Коли ж такого знаку від учня немає або він замінений любов'ю до музичного твору, рівень не перевищує спеціальний і професійний. Художник же починається на більш високому витку. І тому художніх проблем без любові і натхнення не вирішити [10, с. 100]. Можна зробити висновок, що гуманістична комунікативна спрямованість стверджує цінність суб'єкт-суб'єктних відносин, співробітництво, відкритість у спілкуванні; представляє гармонійне і розумне поєднання педагогічних і музичних інтересів; є важливим фактором професійно-морального розвитку особистості учня.

Щодо інтелектуально-мистецького компонента, то варто зауважити, що є певна специфіка інтелектуальних проявів у комунікативній діяльності педагога-музиканта. Теорія і методика навчання та виховання полягає в поєднанні музичних і психолого-педагогічних характеристик мислення. Музичне мислення, будучи одним із центральних відгалужень художньо-образного мислення, визначає особливість розумових процесів у музично-педагогічному спілкуванні. Теза про те, що будь-яка розумова діяльність людини завжди заглиблена у знання про предмет, що поза знаннями не може бути інтелектуальних проявів, вважається загальновідомою. У музичній педагогіці вона конкретизується закликом – «знати музичну літературу, тобто музичні твори, в якомога більшій кількості» [4, с. 239].

Таким чином, знання об'ємного за масштабами музичного матеріалу, музичних «фактів», явищ, закономірностей музичної мови служить обов'язковою передумовою розвитку музичного інтелекту, дає поштовх розумовим операціям, формує ці операції, визначає їх структуру і внутрішній зміст. У музично-педагогічній діяльності здатність аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки, знаходити подібність і відмінність виступає фактором розвитку професійно-мовленнєвих умінь, безпосередньо впливає на якісний рівень техніки музично-педагогічного спілкування.

Варто зауважити, що музичне мислення, беручи початок у глибині звукових смислів, оперує переважно подібними категоріями, тобто мислення в образах – це вже є мистецтво. Тут необхідно зазначити, що апеляція до образно-асоціативного вияву музичної свідомості – загальноприйнятий магістральний шлях навчання гри на будь-якому музичному інструменті.

Характерною рисою музичного мислення є його яскраво виражене емоційне забарвлення, оскільки образ у музичному мистецтві завжди

наповнений певним емоційним змістом. Звідси випливає ще одна важлива теза про те, що поза емоціями музики немає, а отже, поза емоціями немає і музичного мислення [4, с. 248].

Особистісний високий рівень розвитку комунікативних умінь педагога-музиканта, крім розвиненого музичного, передбачає і розвинене професійно-педагогічне мислення, яке дозволяє проникати у причиново-наслідкові зв'язки педагогічного процесу, аналізувати свою діяльність, передбачити результати роботи, давати теоретичні обґрунтування своїм діям. У цій точці міркування логічно торкнутися питання про рефлексії (здатність до самоаналізу й аналізу діяльності інших), яка насамперед є систематизуючою особистісною рисою, однією з характеристик педагогічного інтелекту.

Розвиток рефлексивних навичок значно підвищує інтелектуальний рівень, сприяє розвитку критичності мислення, доказовості й обґрунтованості власної позиції, бажанням ставити питання і вести дискусію. Рефлексія допомагає у вирішенні проблемних комунікативних ситуацій, проектуванні безконфліктної музично-педагогічної взаємодії [2, с. 47–48].

Емоційно-естетичний компонент виступає третім змістовим елементом процесу комунікації в особистісному аспекті. Емоційний педагогічний вплив має велике значення на заняттях виконавським мистецтвом, оскільки і сфера музично-педагогічної діяльності, і предмет пізнання – музика – містять емоційно-образну основу. Творча діяльність у галузі занять мистецтвом вимагає від людини підвищеної емоційності, образності мислення, багатства художніх асоціацій. Тому навчання музичного виконавства, навіть тоді, коли вчитель зайнятий теоретичним аналізом або поясненням виконавських прийомів, повинно бути емоційно наповненим. Специфічність комунікації педагога-музиканта полягає в тому, що він організовує спілкування не тільки з учнем, але і з музикою. Відмінними рисами прояву емоційної атмосфери на художніх заняттях є «емоційна подія-переживання», ціннісне ставлення до творів мистецтва, вибуховий характер взаємодії художнього явища з вихованцем, вміння створювати «емоційну атмосферу», занурювати в неї учня, таким чином розширюючи коло його емоційних вражень, допомагаючи йому осягати емоційно-чуттєву природу музичного твору [1, с. 18].

Ідею про особливо вагомий емоційно-естетичний компонент у спілкуванні педагога-художника розвиває Л.С. Майковська, яка до найважливіших атрибутів педагогічної взаємодії відносить створення ситуації естетичної комунікації [4, с. 22]. Ситуація художньо-естетичної комунікації, на думку автора, включає уяву вчителя музики, що дозволяє створювати щось нове внаслідок переробки минулого досвіду, «зараження» учнів есте-

тичними емоціями, входження педагога у творчий стан, стимулюючи й образне мислення, активізує слухову фантазію, допомагає учневі досягти найкращого втілення виконавських завдань. Не менш важлива й естетична форма трансляції «емосфери», тобто естетика вербальної та невербальної педагогічної дії, заснованої на саморегуляції, рефлексії, цілісності особистості. Теорія і методика навчання та виховання поєднує художню і педагогічну майстерність, проявляються артистичні вміння [1, с. 36]. Таким чином, специфіку емоційно-естетичного компонента музично-педагогічного спілкування слід бачити в його естетизації, тобто в насиченні почуттями і збагаченні знань емоційно-ціннісними відносинами, з одного боку, з іншого – естетизація може бути розглянута як націленість на естетичне, вияв педагогічного впливу з елементами артистизму. Важливою характеристикою емоційної сфери особистості педагога є емоційна саморегуляція. Формування здатності керувати своїми емоціями, розвиток навичок володіння творчим станом надзвичайно важливі для педагога-музиканта, педагога-виконавця, організатора музичної та творчої діяльності на уроці.

Отже, аналіз виділених нами особистісних компонентів свідчить про те, що вони виступають особистісним компонентом процесу комунікації, регулюють, керують, розвивають професійну діяльність педагога, визначаючи і впливаючи на його комунікативну поведінку. Недосконалість особистісної складової частини нерідко зумовлює застосування недосконалих комунікативних технік, їх обмеженості, що проявляється в педагогічному егоцентризмі, маніпулятивній поведінці, конфліктності, невмінні знайти взаєморозуміння з оточуючими.

Окрім вищевказаних змістових особистісних компонентів, на думку А.А. Леонтьєва, для оптимального педагогічного спілкування педагог повинен мати такі навички та вміння: вміння керувати своєю поведінкою; якості уваги; вміння соціальної перцепції, або «читання по обличчю»; вміння адекватно моделювати особистість учня, його психічний стан за зовнішніми ознаками; вміння мовного спілкування (оптимально будувати своє мовлення у психологічному плані); вміння мовних і немовних контакту з учнями [8, с. 150]. Отже, спілкування «педагог – студент» в особистісному аспекті сприяє відсутності у студента нав'язаних іншою особою естетичних смаків, знецінення позиції, кута зору студента чи учня, адже базою осмислення музичного образу є тонке індивідуальне сприйняття. Комунікативна діяльність педагога-музиканта має свої специфічні характеристики, а саме: вона пов'язана з естетичним феноменом музичного твору. Заняття з музики має свій самобутній характер, свою інакшість, бо предмет вивчення особливий – музика в певній формі інтеракції педагога й учня або студента –

спілкування, побудованого за критеріями відкритості та партнерства.

Висновки і пропозиції: У музично-педагогічній діяльності в особистісному аспекті присутня багатоканальна різнорівнева комунікація: комунікація педагог та учень; комунікація з музичним твором у різних виявах (слухання, виконання); міжособистісна комунікація студентів чи учнів. Педагог набуває статусу організатора комунікативного акту з музикою, тому саме цей статус не дає змоги педагогу-музиканту набуті іміджу ментора. У цьому разі більш доречно й ефективна позиція фасилітатора, котрий забезпечує сприятливі умови для прояву творчо-креативних здібностей учнів. Майстерність навчати, педагогічний талант музично-педагогічного спілкування формуються з набору індивідуальних здібностей особистості. У галузі музичної педагогіки науковці акцентували увагу на тому, що за відсутності особистісних характеристик, які забезпечують оптимальність процесу спілкування, не кожен високопрофесійний музикант може бути успішним викладачем.

Список використаної літератури:

1. Байбікова Г.В. Основи музично-педагогічного спілкування : навчально-методичний посібник. Білгород : Видавництво БДІІК, 2014. 246 с.
2. Байбікова Г.В. Обучение студентов технике музыкально-педагогического общения: теория и технология. Белгород : ИПЦ «ПОЛИТЕРРА», 2008. 320 с.
3. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания / под ред. Д.Д. Благого. Москва : Сов. композитор, 2009. 403с.
4. Кирнарская Д.К., Киященко Н.И., Тарасова К.В. и др. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика : учебное пособие / под ред. Г.М. Цыпина. Москва : Издательский центр «Академия», 2011. 239 с.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ», 2005. 448 с.
6. Корсакова И.А. Музыкальная коммуникация: генезис и историко-культурные трансформации : автореф. дисс. ... докт. культурологи : 24.00.01. Москва, 2014. 48 с.
7. Кули Ч. Общественная организация. Изучение углубленного разума. *Тексты по истории социологии XIX–XX веков* : хрестоматия / сост. В.И. Добренков, Л.П. Беленкова. Москва : Наука, 1994. 379 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Политиздат, 1975. 304 с.
9. П'ятницька-Позднякова І.С. Художньо-педагогічна комунікація: структурний аналіз. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені О.В. Сухомлинського. Серія : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 1.38 (2). 192 с.
10. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике. Москва : ЦАПИ, 1994. 132 с.
11. Хабермас Ю. Моральна свідомість та комунікативні дії / пер. с нем. Москва : Наука, 2001. 380 с.

Pavlichuk V., Pavliuk N. Communication processes in music: a personal aspect

The article deals with the interpretation of communication in the context of the personal aspect in the musical activity, highlights the relationship of communication with the personal traits of the teacher, his motives and values, self-awareness, professional attitudes. student; communication with the music in different ways (listening, performing); interpersonal communication of students or students.

Scientific intelligence has clarified the meaningful personal components that are necessary for successful communication, namely: the value, intellectual, artistic and emotional-aesthetic presence of which ensures effective communication and harmonious development of the personality of the student or student.

The peculiarities of music-pedagogical activity, which determines the interpretation of communication and the corresponding communicative relations and relations, are considered. It is such communication that programs the functioning of the musical art and determines artistic and creative ways of communication with it. The factors that shape the professional communication activity of a particular teacher in the personal aspect are outlined and considered, in particular, such content components as value, intellectual – artistic and emotional-aesthetic.

The communicative activity of the teacher and directly has a complex psycho-aesthetic nature and is connected with the aesthetic phenomenon of musical work. The situation of aesthetic communication is a significant emotional and aesthetic component of the interaction between teacher, student and music. The specificity of the emotional-aesthetic component of music-pedagogical communication is aesthetization.

In the music-pedagogical activity in the personal aspect there is a multichannel multilevel communication: communication of teachers and students; communication with the music in different ways (listening, performing); interpersonal communication of students or students. The teacher acquires the status of organizer of a communicative act with music, so this status does not allow the teacher-musician to acquire the image of a mentor. In this case, a more appropriate and effective position of the facilitator, which provides favorable conditions for the manifestation of students' creative and creative abilities.

The ability to sense and understand the communicative situation in the classroom, not to be indifferent to the personality of the student or student, to share knowledge and skills at a high intellectual and spiritual level, are crucial components of successful communication.

Key words: communication processes, personal aspect, communication in the music-pedagogical process.

УДК 378:373.3:316.013

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.13>**А. В. Струк**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

ПРОФЕСІЙНА МОТИВАЦІЯ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-НАРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглянуто необхідність і способи формування професійної мотивації майбутніх вчителів початкової школи до фахової діяльності. Обґрунтовано необхідність удосконалення змісту та форм роботи майбутнього вчителя в цьому напрямі. Проаналізовано думки різних авторів щодо проблеми формування позитивної мотивації в процесі професійного становлення особистості.

Розкрито сутність понять «мотивація», «мотив» та «професійна мотивація». Професійна мотивація є важливим фактором конкурентоспроможності фахівців на ринку праці.

Формування професійної мотивації сприяє своєрідному поєднанню студентів із процесом та результатами навчання, безпосередньо впливає на їхній особистісний розвиток упродовж всього навчання у педагогічному ВНЗ та подальше професійне становлення через запуск механізму професійного самовизначення та саморозвитку. Автор наголошує на необхідності формування професійної мотивації майбутніх вчителів початкової школи за допомогою лексико-народознавчої компетентності.

Увага до вивчення мови та народознавства завжди була зрозуміла, адже, по-перше, рівень мовної освіти був і залишається визначальним у характеристиці соціального рівня народу взагалі й кожної особистості зокрема; по-друге, мова та народознавство завжди були могутніми чинниками прояву української культури.

Лексико-народознавча компетентність майбутнього вчителя несе важливе змістове, емоційне та естетичне навантаження, оскільки за допомогою неї формуються загальнолюдські та національні цінності вчителя.

Лексико-народознавча компетентність вчителя – це багатство активного й пасивного словника, а також наявність лексики професійної спрямованості та адекватне її використання, наявність, влучність і точність уживання образних виразів, експресивно забарвленої лексики, приказок і прислів'їв.

Дослідження народознавчої лексики представлені в працях багатьох науковців. Учені доводять, що за допомогою лексики народознавчого змісту людина долучається до історії свого народу, його духовності, пізнає генетичний код своєї нації.

Ключові слова: мотивація, професійна мотивація, фахова підготовка, професійна діяльність, вищий навчальний заклад, майбутній учитель, початкова школа.

Постановка проблеми. Модернізація нової системи вищої освіти України, її перехід до вимог Болонського процесу, глибока суспільна криза та сучасні умови організації освітнього процесу у середніх загальноосвітніх навчальних закладах висувають нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Одним із напрямів роботи педагогічного вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) стає переорієнтація процесу навчання з предметного на мотиваційний аспект. Як відомо, професійна мотивація є рушійною силою якісного навчання у ВНЗ та основою формування компетентного вчителя початкових класів.

Формування мотивації педагогічної діяльності передбачає створення для студентів таких умов, за яких бажані мотиви й цілі складатимуться та розвиватимуться з урахуванням набутих ними знань, умінь і навичок, їхньої індивідуальності та переко-

нань. Це вимагає правильної організації навчальної діяльності студентів, її педагогічного спрямування, оволодіння ними вміннями самоконтролю й самооцінки у процесі педагогічної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У психолого-педагогічній літературі представлено низку різноманітних досліджень і розробок, які висвітлюють певні аспекти вирішення основного питання формування професійної мотивації у майбутніх вчителів початкової школи. Логічно, що ця проблема віддавна є об'єктом значного загальнодосліджень вітчизняних учених, таких як А. Бандура, І. Васильєва, В. Ковальова, С. Максименко, П. Симонова, а також зарубіжних науковців, таких як Х. Хекхаузен, Дж. Аткинсон, А. Маслоу.

Питанню розвитку українського народознавства присвятили свої роботи Б. Іщенко, А. Богуш, А. Малько, М. Стельмахович, С. Стефанік, Г. Лозко та ін.

Мета статті – вивчення структури професійної мотивації студентів педагогічних спеціальностей ВНЗ у процесі формування лексико-народознавчої компетентності.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах розбудови держави, національної школи суспільство не влаштовує рівень готовності випускників педагогічних навчальних закладів до професійної діяльності. Перед педагогічною системою особливо гостро постала проблема вдосконалення роботи педагогічних вищих навчальних закладів щодо підготовки майбутніх педагогів з високим рівнем професіоналізму, творчої активності, які б відповідально ставилися до результатів свого навчання та підготовки до майбутньої професійної діяльності. З огляду на це одним із головних завдань ВНЗ є розвиток професійної мотивації майбутніх вчителів початкової школи у процесі формування лексико-народознавчої компетентності.

Дослідженням мотивації активно займалося багато вчених. Основи сучасних концепцій мотивації заклали В. Врум, Ф. Герцберг, Ф. Макклелланд, А. Маслоу та ін. На загальнотеоретичному рівні проблеми формування мотивації особистості досліджували в своїх роботах такі психологи та дидактики, як Б. Баєв, Д. Ельконін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, І. Підласий, С. Рубінштейн. Проте більшість наукових досліджень із проблеми мотивації діяльності проводилась наприкінці ХХ століття, тому наявні результати потребують осучаснення.

Поняття «мотивація» має широке значення. Мотив в перекладі з французької мови ("motivus") означає «спонукає до дії». Ж. Годфруа, К. Мадсен розглядають мотивацію як сукупність факторів, що підтримують та направляють поведінку. К. Платон розглядає її як сукупність мотивів. П. Якобсон розглядає її як комплекс, що направляє та спонукає поведінку людини. М. Магомед-Емінов розглядає мотивацію як процес регуляції конкретної діяльності людини.

У джерелах стверджено, що в мотивацію входять всі види спонукань – інтереси, потреби, цілі, мотиви, налаштування, схильності, тобто мотивація – це віддзеркалений процес, суб'єктивна детермінація поведінки людини.

На думку А. Маркової, професійна мотивація – це те, заради чого людина діє, до чого вона готова, прагне, на що налаштована, заради чого розвиває свої професійні здібності [5, с. 97].

Безперечно, великий вплив на якість професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів здійснює мотивація. На думку А. Полякова, мотивація студентів є сукупністю їхніх стійких мотивів, що визначають зміст і спрямованість динамічного, неперервного й гуманістично спрямованого процесу зростання внутрішньої потреби в особистісному перетворенні,

здатність до актуалізації внутрішнього потенціалу й усвідомленого вибору індивідуальної професійно-особистісної стратегії й освітнього шляху впродовж життя, результатом чого є високий рівень сформованості професійної компетентності майбутнього фахівця [6, с. 7].

Як зазначають С. Єрохіна, І. Нікітіна та Ю. Нікітін, структурними компонентами професійної мотивації є мотивація селекції (сприяє вибору теми), мотивація ініціації (спонукає до діяльності), мотивація постреалізації (уможливорює завершення виконання дії і спонукання до іншої), мотивація реалізації (забезпечує регулювання, контроль реалізації виконання відповідної дії) [1].

За словами О. Леонтьєва, мотивація педагогічної діяльності підпорядковується загальному механізму мотивації діяльності й утворення нових мотивів. Він отримав назву механізму перетворення мети на мотив, зрушення мотиву на мету. Його суть полягає в тому, що мета, раніше спонукувана до її здійснення якимось мотивом, згодом набуває самостійної спонукальної сили, тобто сама стає мотивом [4].

Г. Ковальчук підкреслює, що мотив професійної діяльності у студентів виникає у повному обсязі лише тоді, коли навчальний процес організовується і провадиться на основі педагогіки співробітництва із застосуванням технології особистісно орієнтованого навчання, коли забезпечується суб'єктність студента у процесі навчання [3, с. 40].

Дослідження показує, що студенти – майбутні учителі початкових класів – завдяки педагогічній практиці як активній формі навчання у процесі їх підготовки виявляють інтерес до обраної професії. Отже, важливо створити умови для досягнення студентами успіху і задоволеності від процесу та результатів педагогічної діяльності під час перебігу педагогічної практики. Це забезпечить активізацію їх подальшого всебічного особистісного розвитку.

Професійна мотивація і готовність до педагогічної діяльності взаємозумовлені. Наявність мотивів професійної діяльності можна розглядати як один із критеріїв готовності до педагогічної діяльності майбутніх педагогів. Суттєвий вплив на формування професійної мотивації студентів має адекватна самооцінка власної готовності до педагогічної діяльності.

З метою вивчення стану формування лексико-народознавчої компетентності майбутніх учителів початкових класів було проведено анкетування студентів 3–4 курсів (ОР «Бакалавр»), які пройшли педагогічну практику. В анкетуванні взяло участь 150 респондентів. Це дозволило виявити рівень мотивації навчання та зацікавленість до народознавчої лексики. Результати анкети подано в таблиці 1.

Таблиця 1
Результати анкетування професійної мотивації

№	Запитання анкети	Показники відповіді, %
1.	Як Ви розумієте поняття «лексико-народознавча компетентність майбутнього учителя початкових класів»?	30% 25% 20% 25%
2.	Чи потрібні майбутньому вчителю початкових класів народознавчі знання?	30% 29% 22% 19%
3.	З яких джерел Ви отримувате народознавчі знання?	40% 31% 19% 10%
4.	Яким чином Ви збагачуєте свій словник народознавчою лексикою?	32% 26% 18% 24%
5.	Назвіть народознавчу лексику, яка властива Вашому регіону.	50% 30% 12% 8%
6.	На яких уроках, на Ваш погляд, учні найефективніше застосовують народознавчу лексику?	40% 35% 14% 11%

На перше запитання відповіді студентів були такими: 30% респондентів, намагаючись розкрити зміст поняття «лексико-народознавча компетентність майбутнього учителя початкових класів», зазначили, що це правильність та доречність використання народознавчої лексики під час навчально-виховного процесу; 25% студентів відповіли, що це обізнаність з українськими народними традиціями, звичаями, святами, оберегами, символами; 20% респондентів відповіли, що це знання про культуру, побут, звичаї українського народу; 25% опитаних не змогли дати відповідь на запитання. Серед причин, що зумовлюють високий відсоток необізнаності із народознавчою лексикою, студенти називали поверхневі знання. Причиною їхньої некомпетентності є незначна кількість дисциплін, яка читається їм у ВПНЗ.

На наступне запитання («Чи потрібні майбутньому вчителю початкових класів народознавчі знання?») студенти відповіли так: 30% опитаних сказали, що так, потрібні, адже за допомогою народознавчих знань поліпшиться рівень навчально-виховної діяльності майбутнього вчителя початкової школи; 29% студентів відповіли, що вчитель початкових класів повинен бути обізнаним в народознавчих поняттях; 22% студентів відповіли, що частково, адже в педагогічній діяльності народознавчі знання не мають головного значення; 19% опитаних не приділяють значної уваги народознавчим знанням. Можна констатувати, що в процесі професійної підготовки у май-

бутніх учителів початкових класів не було чітко сформованого поняття про народознавчі знання.

Відповідаючи на наступне запитання, студенти назвали основні джерела, звідки вони отримують народознавчі знання: 40% – на лекційних і практичних заняттях; 31% – під час проходження практики у школі; 19% – з світової мережі «Інтернет»; 10% – під час самостійної роботи. Аналіз відповідей студентів засвідчив, що всі джерела, звідки вони отримують народознавчі знання, є недостатньо ефективними, про що свідчить наступне запитання анкети.

На четверте запитання («Яким чином Ви збагачуєте свій словник народознавчою лексикою?») 32% студентів відповіли, що за допомогою розроблення різноманітних конспектів уроків, сценаріїв виховних заходів до свят, де є обов'язковим використання народознавчої лексики; 26% – за допомогою самостійного вивчення різноманітної літератури; 18% студентів збагачують свій словник, беручи участь у студентських конференціях, олімпіадах; 24% не зуміли відповісти на поставлене їм запитання.

На жаль, прохання «Назвіть народознавчу лексику, яка властива Вашому регіону» викликало труднощі в студентів. Зокрема, 50% студентів обрали варіант «не можу назвати народознавчу лексику, яка властива у моєму регіоні»; 30% студентів відповіли, що «вона висвітлюється в народних піснях, легендах приказках і прислів'ях»; 12% опитаних відповіли, що «вона залежить від діалекту населення»; 8% студентів утрималися від відповіді. Аналіз відповідей студентів показав, що студенти ніколи не приділяли значної уваги народознавчій лексиці, яка властива їхньому регіону. Це, на нашу думку, є значним недоліком у їхній подальшій педагогічній діяльності.

Що стосується шостого запитання анкети, то студенти назвали найефективніші уроки, де учні застосовують народознавчу лексику. Так 40% студентів зазначили уроки української мови та літературного читання; 35% – уроки літературного читання та природознавства; 14% – різноманітні виховні заходи; 11% опитаних зазначили, що учні застосовують народознавчу лексику під час усіх уроків.

Результати дослідження показали достатню професійну вмотивованість майбутніх вчителів початкової школи та необхідність у збільшенні практично спрямованих спецкурсів на формування лексико-народознавчої компетентності в подальшій професійній діяльності.

Висновки і пропозиції. Формування професійної мотивації майбутнього фахівця є важливим напрямом модернізації освіти. Освітня діяльність ВНЗ повинна спрямовуватися на формування і збагачення мотивів професійної діяльності майбутніх вчителів початкової школи та інтеграцію їхньої теоретичної підготовки та практичної діяль-

ності. Розвиток професійної мотивації і творчої активності студента сприяє формуванню лексико-народознавчої компетентності. Подальші наукові розвідки у цьому напрямі спрямовуватимемо на розроблення та запровадження спецкурсу «Формування лексико-народознавчої компетентності майбутнього вчителя початкової школи».

Список використаної літератури:

1. Єрохін С. Концепція професійної мотивації студентів як фактору конкурентності на ринку праці. *Юридична наука*. 2011. № 1. С. 20–28.
2. Каньоса Н. Особливості формування професійної мотивації студентів вищого педагогічного

- закладу. *Збірник наукових праць*. Випуск № 11.
3. Ковальчук Г.О. Активізація навчання в економічній освіті. Київ : КНЕУ, 1999. 128 с.
4. Леонтьєв В. Мотивация и психологические механизмы ее формирования. Новосибирск: ГП Новосибирский полиграфкомбинат, 2002. 264 с.
5. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.
6. Поляков А. Педагогічні умови мотивації професійного зростання студентів педагогічних університетів у процесі неперервної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; Харків. нац. пед ут-т. ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2008. 19 с.

Struk A. Professional motivation of future teachers of primary school in the process of formation of lexico-social competence

The necessity and ways of formation of professional motivation of future elementary school teachers to professional activity are considered in the article. The necessity of improving the content and forms of work of the future teacher in this area is substantiated. Opinions of different authors on the problem of formation of positive motivation in the process of professional personality development are analyzed.

The essence of the concepts of "motivation", "motive" and "professional motivation" are revealed. Professional motivation is an important factor in the competitiveness of professionals in the labor market.

Formation of professional motivation promotes a peculiar connection of students with the process and the results of learning, directly influences their personal development throughout the education in the pedagogical university and further professional formation through the launch of the mechanism of professional self-determination and self-development. Therefore, the author emphasizes the need to form the professional motivation of future elementary school teachers with the help of lexical and ethical competence.

Attention to the study of language and sciences has always been clear, because, first of all, the level of language education has been and remains crucial in characterizing the social level of the people in general and of each individual in particular; second, language and ethnology have always been a powerful factor in the manifestation of Ukrainian culture.

The vocabulary and competence of the future teacher carries an important semantic, emotional and aesthetic burden, as it is used to shape the universal and national values of the teacher.

The vocabulary of the teacher is the richness of the active and passive vocabulary, as well as the presence of vocabulary of vocational orientation and its adequate use, presence, precision and accuracy of the use of expressive colored expressions, proverbs and proverbs.

Studies of the lexicon of science are presented in the works of many scholars. Scientists argue that with the help of vocabulary of folklore content man becomes involved in the history of his people, his spirituality, learns the genetic code of his nation.

Key words: *motivation, professional motivation, professional training, professional activity, higher education institution, future teacher, elementary school.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.14>**О. А. Тимова**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов

Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного

МОДЕЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Статтю присвячено моделюванню педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів у процесі їх професійної підготовки в університеті з метою унаочнення структури педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів та її взаємопов'язаних підсистем, компонентів і елементів. Проаналізовано та узагальнено вимоги освітнього стандарту підготовки бакалаврів з агроінженерії, які враховують соціальне замовлення на підготовку творчих фахівців даного профілю та визначають мету і завдання процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів. Модель включає чотири таких взаємопов'язаних блоки: методологічний, суб'єктний, технологічний та діагностичний. Методологічну основу розвитку творчого потенціалу складають сучасні підходи до пізнавальної та творчої діяльності, що враховують філософські концепції, проблеми розвитку здатності до критичного сприйняття інформації, верифікації знань, проблеми, пов'язані із впливом науки і техніки на суспільство та навколишнє середовище. Досліджувана педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутнього агроінженера поєднує суб'єктів педагогічного процесу в ефективній та органічній взаємодії. Технологічний блок моделі відображає педагогічні умови, за яких відбувається цілеспрямований розвиток творчого потенціалу студентів, та технологію розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю, яка ураховує відповідний зміст, форми, методи та засоби навчання. Моделлю передбачене залучення студентів до навчально-пізнавальної та творчої діяльності протягом усього періоду професійної підготовки, який умовно поділяється на організаційно-діагностичний, технологічний та результативно-корекційний етапи. У діагностичному блоці представлено опис очікуваних результатів розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей у аграрних університетах, що проявляються у позитивних зрушеннях у рівнях (початковому, середньому, достатньому та високому) розвитку їх творчого потенціалу.

Ключові слова: творчий потенціал інженера, професійна освіта, інноваційна інженерна діяльність, модель, педагогічна система.

Постановка проблеми. Розроблення педагогічної системи цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу у студентів агроінженерної спеціальності передбачає не тільки пошук підходів до організації процесу, змісту навчання, методів ефективної взаємодії учасників освітнього процесу, але і педагогічне проєктування – створення опису майбутньої системи (взаємодії і взаємних впливів її компонентів) перед реалізацією. Як об'єкт педагогічного проєктування педагогічна система виступає складним утворенням, що включає компоненти різного роду (якості, природи). Такими компонентами є цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання, контроль та результати, а також учасники освітнього процесу (науково-педагогічні працівники та студенти). Кожен з компонентів також є складним системним утворенням. Методологія проєктування включає визначення цілей та постановку завдань, створення та відбір чи оптимізацію наявних варіантів рішення, моделювання, випробування, удосконалення тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прагнення вчених систематизувати дії педагога

під час навчально-виховного процесу, що мали за мету прогнозування результатів, встановлення послідовності дій, орієнтацію на студента через складання програм навчання у рамках загального проєкту, заклали основу ідеї педагогічного проєктування, яка була розвинута у дослідженнях Ю. Бабанського, В. Беспалька, Н. Брюханової, В. Загвязинського, О. Коваленко, В. Краєвського, М. Махутова, А. Новікова, Н. Талізіної та багатьох інших учених, які визначили роль проєктування у педагогіці, сформулювали проблеми педагогічного проєктування, розробили теоретичні та практичні основи проєктування педагогічних об'єктів різного рівня.

Результати ґрунтовного аналізу проблеми педагогічного проєктування у інженерно-педагогічній освіті, зробленого Н. Брюхановою [1], дають підстави розглядати педагогічне проєктування як процес, що здійснюється у три таких етапи: моделювання (створення моделі – розробка цілей, підходів, загальної ідеї та концептуальних шляхів досягнення мети), проєктування (розроблення проєкту – розвиток створеної моделі та підготовка її до

практичної реалізації) та конструювання (логічне виведення конструкту – детальне пророблення проєкту для відкриття можливості впровадження його у конкретних умовах освітнього процесу).

С. Гончаренко переконує: «Потреба в моделюванні виникає тоді, коли дослідження самого об'єкта неможливе, є занадто складним і дорогим, вимагає надто тривалого часу тощо». Далі він продовжує, що сам процес є встановленням «<...> подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому у певних відношеннях і на цій основі перетворенням простішого за структурою і змістом об'єкта на модель складнішого об'єкта (оригіналу)». Під моделлю вчений розуміє «<...> штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується» [3, с. 134].

Приймаємо за основу висновки учених щодо таких характеристик та вимог до моделі:

- має чітку і зрозумілу структуру, встановлює фіксований зв'язок між елементами системи та відображає внутрішні відносини [складається з підсистем, чітко визначеної мети, завдань, організаційних форм, технологій та критеріїв функціонування [демонструє об'єктивну аналогію, придатна для повноцінного дослідження об'єкта [відображає цілісність процесу підготовки фахівця, відповідність властивостям змодельованого об'єкта, має відтворювальний характер, припускає експериментальну перевірку [5];

- є доступною для розуміння, зручною для використання, адекватною щодо об'єкта, який вона моделює [6];

- не мітить деталей, другорядних характеристик тощо, спрощує та узагальнює оригінал, сприяє систематизації інформації про об'єкт дослідження [2];

- реалізує нормативну та пізнавальну функції, виступає методом наукового дослідження та механізмом перспективного прогнозування [7];

- передбачає економічний ефект при застосуванні моделі [1].

Мета статті. Головною метою цієї роботи стало визначення структури педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів як цілісного об'єкту, розкладеного на підсистеми, компоненти та елементи, встановлення рівнів ієрархії та взаємозв'язку цих підсистем, компонентів та елементів.

Виклад основного матеріалу. Основу розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців з агроінженерії та їх підготовки до інноваційної діяльності становлять вимоги освітнього стандарту, що враховують соціальне замовлення на підготовку агроінженерів з достатнім рівнем розвитку творчого потенціалу.

Сучасний випускник інженерної спеціальності має відповідати низці вимог, щоб бути конкурен-

тоспроможним в умовах стрімких інформаційних, технічних та технологічних змін в усіх сферах життєдіяльності людини, зокрема в аграрному виробництві. Експерти, прогнозуючи подальший технічний розвиток, ринок праці, затребувані професії та необхідні якості фахівця, констатують, що нові виклики сучасності потребують інженерів нового покоління, здатних швидко орієнтуватися у ситуації, адаптуватися та розвиватися, щоб максимально ефективно відповідати потребам споживача щодо організації усіх етапів екологічного виробництва (від дослідження потреби до налагодження поставок продукту споживачеві) будь-якого продукту, гарантуючи його затребуваність на ринку.

Сукупність вимог до підготовки інженера та положень галузевого стандарту вищої освіти України з галузі знань 20 «Аграрні науки та продовольство» за спеціальністю 208 «Агроінженерія» [9] дозволяє закласти в основу моделі бакалавра з агроінженерії такі положення:

- об'єктами діяльності майбутнього агроінженера є явища та процеси, які відбуваються під час виробництва, експлуатації, обслуговування, ремонту та модернізації механізованих та автоматизованих сільськогосподарських систем виробництва, переробки, зберігання та транспортування продукції, управління технологічними процесами, а також персоналом, який забезпечує функціонування агропромислового підприємства;

- майбутній агроінженер повинен бути здатним виявляти та вирішувати проблеми, пов'язані з об'єктами його професійної діяльності, зокрема й проєктувати технологічні процеси, складати плани-графіки виробничих / ремонтних операцій із застосуванням САПР та інших додатків, обґрунтовано обирати техніку відповідно до технологій та агрокліматичних умов, розробляти природоохоронні енергоефективні проєкти для аграрного виробництва;

- випускник аграрного університету за інженерною спеціальністю має бути обізнаним щодо сучасних технологій сільськогосподарського виробництва (рослинництва і тваринництва), налагодження, експлуатації, обслуговування та ремонту мобільної та стаціонарної сільськогосподарської техніки, методів та способів комплектування сучасних технологічних ліній, машинно-тракторних агрегатів, оцінювання якості виконання технологічних операцій. Він має бути самостійним та відповідальним за результати своєї професійної діяльності.

Запропонована модель цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутнього агроінженера, що відображає проєкт розробленої відповідної педагогічної системи розвитку творчого потенціалу студентів, може бути основою для подальшого розроблення науково-методичного забезпечення та підвищення якості професійної

підготовки майбутніх агроінженерів у аграрному закладі вищої освіти.

Модель (рис. 1) включає чотири таких взаємопов'язаних блоки: методологічний, суб'єктний, технологічний та діагностичний. Компоненти *методологічного блоку* (методологічні підходи та принципи, а також педагогічні принципи) відображають концептуальні засади системного розвитку творчого потенціалу у студентів агроінженерної спеціальності. Відправним елементом і для методологічного блоку, і для всієї системи є *мета* як формулювання соціального замовлення. Зокрема, такою метою є розвиток творчого потенціалу майбутніх агроінженерів та підготовка їх до інноваційної інженерної діяльності. Мета виступає програмою дій, окреслюючи очікуваний результат освітнього процесу у вигляді компетентного фахівця з агроінженерії, що проявляє політичну свідомість, є патріотично налаштованою та духовно розвиненою особистістю з достатнім рівнем творчого потенціалу. Зі свого боку мета визначає такі *завдання* щодо розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів та їх підготовки до інноваційної професійної діяльності: формування фонду професійних знань та інтелектуальних умінь; накопичення методологічних знань; розвиток мотивації до інноваційної інженерної діяльності; формування та накопичення досвіду розв'язання нестандартних інженерних завдань; формування творчих якостей (допитливості, спостережливості, здатності до створення нового, готовності ризикувати, відповідальності тощо).

Моделлю передбачено, що методологічну основу інженерної підготовки становлять сучасні підходи до пізнавальної та творчої діяльності, що враховують філософські концепції в галузі філософії техніки, проблем розвитку здатностей критично сприймати інформацію та визначати її правдивість, здійснювати верифікацію знань тощо, проблем, пов'язаних із впливом науки і техніки на суспільство та навколишнє середовище. Опора освітнього процесу на аксіологічний підхід дозволяє сформувати у майбутнього інженера культурно-ціннісні структури, які детермінують професійну поведінку при роботі над інженерними проектами, визначенні проблем, вимог та критеріїв, прийнятті технічних рішень, уникненні помилок, усуненні недоліків, оцінюванні наслідків тощо. Обґрунтування методологічних підходів та принципів розвитку творчого потенціалу майбутнього інженера аграрного профілю наведено у джерелі [10].

Досліджувана педагогічна система розвитку творчого потенціалу майбутнього агроінженера поєднує суб'єктів педагогічного процесу в ефективній та органічній взаємодії. Такі наміри відображені у моделі через *суб'єктний блок*, який демонструє, що студент і педагог виступають ключовими елементами системи. Ефективність

функціонування педагогічної системи залежатиме від їх результативної взаємодії. Це вимагає розвитку навичок співробітництва, роботи у команді, поважного та уважного ставлення до інших студентів, їх думок, переконань, сильних та слабких сторін не тільки в аспекті професійної діяльності, а і в соціальному аспекті.

Отже, у запропонованій педагогічній системі головний фокус зосереджений не на переліку знань, умінь, навичок, а на особистісному та професійному розвитку майбутнього фахівця. Діалог між викладачем та студентами і між студентами виступає основним засобом активізації усіх учасників освітнього процесу, встановлюючи рівність їх прав і свобод, гарантуючи урахування унікальних потреб кожної особистості та визнаючи власні шляхи розвитку.

Технологічний блок моделі відображає педагогічні умови (обґрунтовані у джерелі [11]), що сприяють цілеспрямованому розвитку творчого потенціалу студентів, та саму технологію, яка ураховує зміст, форми, методи та засоби, націлені на розвиток творчого потенціалу майбутніх агроінженерів.

Зміст професійної підготовки майбутніх фахівців з агроінженерії, спрямований на розвиток їх творчого потенціалу, проєктується на різних рівнях, починаючи з нормативного обсягу знань, умінь, навичок, практичного досвіду, що відображено у освітньо-професійній програмі підготовки агроінженера, і закінчуючи змістом індивідуального завдання. Зміст підготовки майбутнього агроінженера поєднує у собі два таких складники: зовнішній (фундаментальні та методологічні знання, інженерний досвід) та внутрішній (особистісні та міжособистісні якості), що у сукупності забезпечують розвиток творчого потенціалу студента.

Вибір основних форм, методів і засобів діяльності студентів, націленої на розвиток творчого потенціалу, оволодіння професійними знаннями, набуття навичок інженерно-технічної діяльності, формування особистісних якостей, значною мірою визначатиме кінцевий результат та ефективність досліджуваної системи. Способами організації навчально-пізнавальної та творчої діяльності студентів для запропонованої системи були обрані як усталені і традиційні способи, націлені на вирішення певного кола дидактичних задач: репродуктивні методи (розв'язання типових задач, діяльність за алгоритмом відтворення послідовності дій тощо), пояснювально-ілюстративні методи (розповідь, пояснення, робота з підручником, відео), методи проблемного викладу (дослідницький метод); так і інноваційні методи: евристичне навчання, імітаційно-ігрові методи (ділові ігри, кейс-метод, застосування імітаційних моделей), інтерактивні методи.

Реалізація методів навчання на практиці тісно пов'язана із формами організації навчального

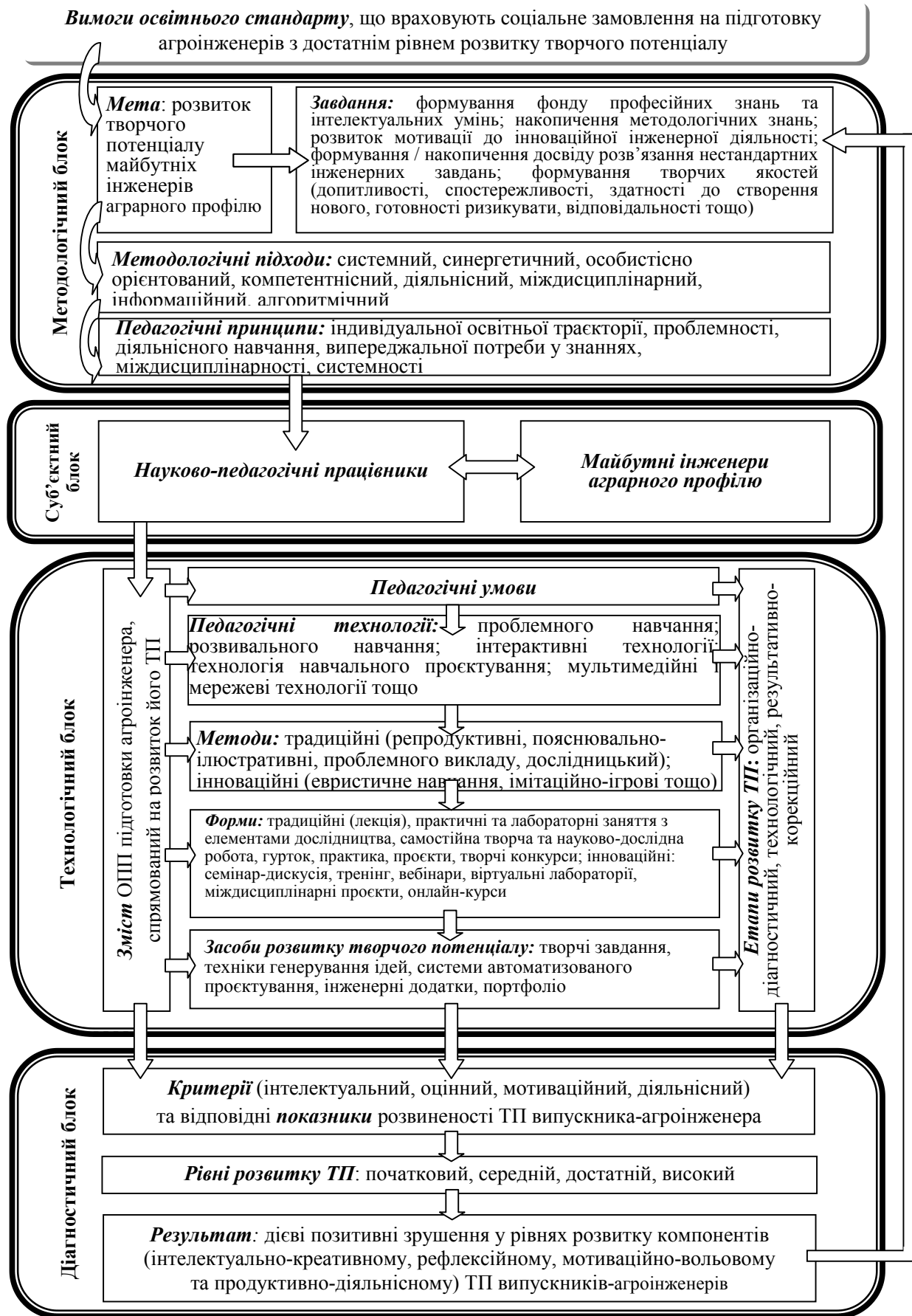


Рис. 1. Структурна модель педагогічної системи розвитку творчого потенціалу (ТП) майбутніх інженерів аграрного профілю

процесу, що відображають зовнішній аспект процесу розвитку творчого потенціалу, оволодіння професійними знаннями та набуття інженерного досвіду. Для організації процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів та підготовки їх до інноваційної професійної діяльності у аграрному університеті пропонується застосовувати традиційні форми, зокрема лекції, практичні та лабораторні заняття з елементами дослідництва, самостійну творчу та науково-дослідну роботу, гуртки, навчальні та технологічні практики, курсові проекти, а також інноваційні форми, зокрема семінари-дискусії, тренінги, вебінари, віртуальні лабораторії, онлайн-курси, міждисциплінарні проекти, творчі конкурси.

Неодмінною підсистемою педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів є засоби навчання, тобто сукупність всіх інструментів, що забезпечують вивчення конкретної навчальної дисципліни, уможливаючи розвиток творчого потенціалу студента під час оволодіння начальним матеріалом та набуття продуктивних умінь і навичок. Для цієї системи були запропоновані відкриті творчі завдання, техніки генерування ідей, системи автоматизованого проектування, інженерні додатки, проблемно-розвивальні вправи, портфоліо інженера, засоби діагностики (тести Гілфорда, Беннета, Амтхауера, опитувальники Рензуллі, Амабайл).

Процесуальна сторона розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів передбачала залучення студентів до навчально-пізнавальної та творчої діяльності протягом усього періоду професійної підготовки, який умовно можна поділити на три таких етапи: організаційно-діагностичний (з'ясування реального рівня розвитку творчого потенціалу студентів першого року навчання, їх здатностей до навчання та інженерної діяльності, визначення та формулювання потреб студентів щодо самоосвітньої діяльності, підбір та організація додаткових форм розвитку творчого потенціалу), технологічний (точне планомірне виконання навчальних дій та операцій у запланованій послідовності з орієнтацією на визначені заздалегідь цілі) та результативно-корекційний (виявлення відповідності чи невідповідності встановленим вимогам, а також вчасне запобігання критичним ситуаціям через аналіз проміжних навчальних результатів, оцінювання продуктивності процесу, а також з'ясування причин, якщо отримані результати не відповідають очікуванню, з подальшим усуненням недоліків та корекцією досягнень студентів у процесі розвитку їх творчого потенціалу).

Діагностичний блок містить опис очікуваних результатів розвитку творчого потенціалу студентів інженерних спеціальностей у аграрних університетах (дієві позитивні зрушення у розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного

профілю на початковому, середньому, достатньому та високому рівнях). Для уможливлення діагностики до моделі включено відповідні критерії та показники розвиненості творчого потенціалу майбутнього агроінженера.

Висновки і пропозиції. Запропонована модель педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю у процесі їх професійної підготовки втілює результати теоретичних досліджень. Це, зокрема, визначення мети та обґрунтування завдань розвитку творчого потенціалу студентів, з'ясування структури творчого потенціалу, вибір методологічних підходів і принципів, визначення педагогічних умов для ефективної організації процесу, опис етапів, визначення критеріїв та показників для прийняття рішення щодо рівня розвитку творчого потенціалу випускників агроінженерної спеціальності тощо. Процесуально побудована модель демонструє напрям освітнього процесу, відображає його зміст, визначає обрані технології, форми і методи навчання, а також характер педагогічної взаємодії.

Застосування моделі дозволить систематизувати теоретичні та методологічні дані щодо розвитку творчого потенціалу інженера, а також упорядкувати технологічні операції процесу цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу у студентів агроінженерної спеціальності. Подальші дослідження моделі як динамічної побудови уможливлять урахування змін у агропромисловій сфері та швидке реагування на них з боку системи професійної підготовки інженерів аграрного профілю. Це дозволить підвищити якість професійної підготовки зазначених фахівців.

Список використаної літератури:

1. Брюханова Н.О. Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті : монографія. УІПА. Харків : НТМТ, 2010. 438 с.
2. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи : навч. посіб. за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ : Центр навч. літ., 2005. 396 с.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
5. Мартиненко С.М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 ; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2009. 476 с.
6. Новиков А.М. Методология образования. Москва : Эвгес, 2006. 488 с.
7. Пикельная В.С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школо-

- ведческий аспект) : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Кривой Рог, 1993. 39 с.
8. Романчиков В.І. Основи наукових досліджень : навч. посіб. Київ : Центр учбов. літ., 2007. 254 с.
9. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти Бакалавр галузі знань 20 «Аграрні науки та продовольство» спеціальності 208 «Агроінженерія». Київ, 2017. 44 с.
10. Тітова О.А. Методологічні підходи до розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів. *Інноваційна педагогіка*. Одеса : ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій», 2018. Вип. 4. Том 2. С. 70–73.
11. Тітова О.А. Педагогічні умови розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія «Педагогічні науки: реалії та перспективи»*. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2018. Вип. 65. С. 100–103.
-

Titova O. Modeling of a pedagogical system for development of agricultural engineering students' creative potential

The article is devoted to modeling of a pedagogical system for the development of future agricultural engineers' creative potential during the process of their professional training at universities. The goal was to clarify the structure as well as interconnection of subsystems, components and elements of a pedagogical system for engineering students' creative potential development. The requirements of the educational standard for bachelors in agricultural engineering training have been analyzed and summarized. They take into account the social order for training of creative engineers and determine the purpose and tasks for the process of development of students' creative potential. The model included four interrelated blocks: methodological, subjective, technological and diagnostic. The methodological basis for the development of the creative potential was the modern approaches to cognitive and creative activities. It took into account philosophical concepts, problems of development of the abilities to critical perception of information, verification of knowledge, problems related to the impact of science and technology on society as well as on the environment, etc. The pedagogical system connected teachers and students as subjects of pedagogical process in their effective and organic interaction. The technological block of the model reflected the pedagogical conditions which enabled purposeful development of students' creative potential. The block included technology for development of engineering students' creative potential. The technology employed the corresponding educational content, teaching forms, methods and means. According to the model, students were engaged into educational, cognitive and creative activities throughout the period of professional training, which was divided into three stages - the organizational-diagnostic technological and result-corrective. The diagnostic block described the expected results of the development of engineering students' creative potential while studying at agricultural universities. The results were considered as positive changes in the levels of the creative potential development at the basic, elementary, intermediate and high levels.

Key words: engineer's creative potential, engineering education, innovative engineering, model, pedagogical system.

УДК 37.018.46:364

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.15>**Н. В. Циган**аспірантка кафедри публічної служби й управління
навчальними та соціальними закладами
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА В СИСТЕМІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена дослідженню впливу неперервної освіти на розвиток професійної компетентності працівників соціальних закладів. Проаналізовано поняття неперервної освіти, висвітлено нормативно-правову базу її функціонування в Україні. Виявлено основні критерії та принципи організації неперервної освіти. Визначено шляхи забезпечення неперервності розвитку та формування професіоналізму соціальних працівників. Відзначено, що метою професійного розвитку фахівців соціальних закладів в системі неперервної освіти є формування професійного, компетентного, конкурентоздатного й мобільного фахівця шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різнорівневої професійної підготовки і професійного зростання на всіх етапах трудової діяльності. Визначено етапи професійного розвитку соціальних працівників в системі неперервної освіти та в її структурних компонентах.

В результаті проведеного дослідження було встановлено, що законодавчо затверджені такі форми неперервної освіти, як післядипломна освіта, професійне навчання працівників, курси перепідготовки та підвищення кваліфікації, безперервний професійний розвиток, будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою. Встановлено, що процес розвитку професійної компетентності соціальних працівників відбувається в системі підвищення кваліфікації, а також за допомогою різних організаційних форм безпосередньо в закладах соціальної сфери в режимі неперервної освіти. Особлива увага приділена визначенню форм професійного вдосконалення, саморозвитку та самовдосконалення соціальних працівників, а також визначенню інноваційних форм професійного розвитку, які з'явилися нещодавно в системі професійного розвитку працівників соціальної сфери. Доведено, що процес розвитку професійної компетентності фахівців соціальних закладів потребує планування, організації, контролю і регулювання та є метою і завданням управлінської діяльності керівників.

Ключові слова: професійний розвиток, неперервне навчання, соціальний працівник, компетентність, професіоналізм.

Постановка проблеми. Професія соціального працівника як учасника важливих соціальних процесів відзначається підвищеними вимогами як до самої професії, так і до особистості фахівця. Суспільство робить запит на підвищення якості надання соціальних послуг, на розширення спектру соціальної допомоги різним верствам населення країни, на формування спеціаліста соціальної сфери, який володіє актуальними знаннями та здатністю задовольняти різнобічні потреби споживачів соціальних послуг. З огляду на це питання розвитку персоналу соціальних закладів, організації їх неперервного навчання та підвищення кваліфікації є актуальним.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема професійного становлення та професійного розвитку соціальних працівників розглядалася великою кількістю науковців. Так, особливості формування фахівців у системі вищої освіти були розглянуті в роботах О. Дубасенюк, Л. Міщик, А. Капської, І. Козубовської, О. Карпенко, В. Поліщук. Специфіка підготовки до виконання певних професійних функцій висвітлена в працях

Г. Локаревої, Т. Семигіної, С. Пашенко, А. Первушиної. Підготовку до роботи з різними категоріями клієнтів вивчали Ю. Мацкевич, Л. Пундик, С. Харченко. Процес становлення соціального працівника як фахівця розглядали Р. Вайноле, О. Карпенко, Н. Клименко, В. Курбатова, В. Сластьонін, І. Мигович, О. Рудницька та ін. Проблеми післядипломної освіти соціальних працівників висвітлені у працях І. Зверєвої, О. Крокінської, В. Поліщук, С. Толстоухової. Питання неперервної освіти вивчались такими науковцями, як М. Лукашевич, В. Астахова, Р. Донєва, М. Руткевич, Л. Коган, Ф. Філіппов.

Однак питання розвитку професійної компетентності соціальних працівників у системі неперервної освіти висвітлене недостатньо.

Мета статті. Головною метою даної роботи є розкриття поняття та структурних компонентів неперервної освіти, висвітлення етапів розвитку професійної компетентності соціальних працівників, аналіз форм, які застосовуються для професійного розвитку фахівців соціальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Трансформація світоглядних позицій, стандартизація освіти, євро-

інтеграційні процеси посприяли тому, що неперервна освіта стала усвідомленою потребою, засобом конкурентоспроможності, критерієм професіоналізму, що тлумачиться вченими як готовність до продовження навчання впродовж кар'єри, поглиблення знань, удосконалення вмінь і навичок, становлення за допомогою активної участі у процесах розвитку галузі спеціалізації й експериментування з інноваціями, спрямованими на покращення практики [1].

Відомий науковець в галузі освіти М. Лукашевич вважає, що безперервність освіти «являє собою соціологічний закон розвитку та реалізації здібностей людини протягом усього її свідомого життя, орієнтування її на соціально значущі цілі та критерії» [2, с. 117].

На думку професорки В. Астахової, неперервна освіта – це «цілісний освітній процес, що здійснюється впродовж усього життя людини, а також принцип, що лежить в основі всієї організації системи освіти» [3, с. 82].

Дослідниця Т. Пішуліна визначає неперервну професійну освіту як «постійний розвиток та саморозвиток особистості з метою успішного професійного самовизначення та самореалізації в умовах сучасного суспільства, що характеризується нестабільністю та невизначеністю трудового ринку» [4]. Суб'єкт неперервної професійної освіти, на думку вченої, – це «особистість, що здатна до усвідомленої саморегуляції своєї діяльності з постійного розвитку та саморозвитку». При цьому усвідомлену саморегуляцію діяльності дослідниця співвідносить з постановкою цілей, пов'язаних з професійним самовизначенням та самореалізацією, плануванням та програмуванням їх досягнення, умінням враховувати значущі зовнішні та внутрішні умови, оцінювати результати та корегувати свою активність для досягнення суб'єктно прийнятних результатів [4, с. 18].

Визначаючи сутність неперервної освіти, російський вчений В. Зінченко констатує, що її можна розглядати як фундаментальний принцип побудови нової моделі освіти. Сама ж неперервна освіта передбачає спадкоємність всіх структурних елементів системи, взаємодоповнення різноманітних форм та типів навчання [5, с. 15–16].

В «Енциклопедії освіти» поняття неперервної професійної освіти подається як постійний творчий розвиток і вдосконалення кожної людини впродовж усього життя шляхом взаємодії між знаннями, що освоєні на початкових етапах освіти, і знаннями, здобутими на наступних етапах, а також взаємодії між теоретичними і практичними знаннями, що підтверджуються компетентністю в подальшому їх використанні [6, с. 582].

На думку В. Аношкіної, поняття неперервності професійної освіти можна розглядати відносно трьох основних складників. По-перше, непе-

рервність освіти означає, що людина вчиться постійно або в освітніх закладах, або займається самоосвітою. По-друге, неперервність освіти характеризується спадкоємністю змісту освітньої діяльності при переході від одного виду діяльності до іншого, від одного життєвого етапу людини до іншого. По-третє, неперервність освіти пов'язана з особливою мережею освітніх закладів, які створюють необхідний і достатній простір освітніх послуг, що здатні задовольнити усю безліч освітніх потреб [7, с. 42].

А. Литвинюк визначає неперервну освіту як процес і принцип формування особистості, що передбачає створення таких систем освіти, які відкриті для людей будь-якого віку і покоління і супроводжують людину протягом всього її життя, сприяють постійному її розвитку, втягують її в безперервний процес оволодіння знаннями, вміннями, навичками і способами поведінки (спілкування). Неперервна освіта передбачає не тільки підвищення кваліфікації, а й перепідготовку для зміни умов, стимулювання постійної самоосвіти [8, с. 16].

Професійна підготовка соціальних працівників є процесом і результатом оволодіння цінностями соціальної та соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, а також процесом і результатом формування професійно важливих особистісних якостей, які є основою готовності до соціальної діяльності.

Професійна підготовка соціальних працівників здійснюється в системі неперервної професійної освіти, яка включає в себе такі структурні компоненти: допрофесійну підготовку, що передбачає актуалізацію самопізнання і професійного розвитку, допрофесійну підготовку і професійний відбір; різнорівневу підготовку у вищих навчальних закладах, що здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра; післядипломне навчання, яке передбачає підвищення кваліфікації, перекваліфікацію, оволодіння новими спеціалізаціями, професійний розвиток і самоосвіту.

Розвиток компетентності та професіоналізму фахівців відбувається впродовж всієї професійної діяльності. Є багато чинників, що сприяють становленню спеціаліста як професіонала. Це стає можливим, по-перше, завдяки досвіду, що здобуває спеціаліст в результаті своєї щоденної взаємодії з клієнтом. По-друге, обмін досвідом з колегами дає поштовх для становлення та розвитку спеціаліста. Однак основу професійного розвитку фахівців забезпечує постійне навчання та саморозвиток.

Існують законодавчо закріплені форми неперервної освіти дорослих. Серед них – післядипломна освіта, професійне навчання працівників, курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації, безперервний професійний розвиток,

а також будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою.

Післядипломна освіта передбачає набуття нових та вдосконалення набутих раніше компетентностей на основі здобутої вищої, професійної, професійно-технічної або фахової вищої освіти та практичного досвіду. Такої ж думки дотримується і дослідниця Ю. Деркач, яка вважає, що неперервна освіта проходить через усі типи навчальної діяльності протягом усього життя з метою вдосконалення знань, умінь, навичок, підвищення кваліфікаційного рівня відповідно до соціальних, професійних, особистих потреб особистості [9, с. 18].

Професійне навчання працівників – процес цілеспрямованого формування у працівників спеціальних знань, розвитку необхідних навичок та вмінь, що дають змогу підвищувати продуктивність праці, максимально якісно виконувати функціональні обов'язки, освоювати нові види професійної діяльності. Цей процес включає первинну професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації працівників відповідно до потреб професійної діяльності.

Навчання персоналу дозволяє вирішувати основні завдання як в інтересах організації (підвищення ефективності і якості праці), так і в інтересах людини (підвищення рівня життя, створення можливості для реалізації своїх здібностей). Працівник стає конкурентоспроможним на ринку праці, а рівень освіти є одним із трьох показників, що формують індекс розвитку людини, куди входять показники тривалості життя та доход на душу населення.

Мета професійної підготовки соціальних працівників в умовах неперервної освіти полягає у формуванні професійно компетентного, конкурентоздатного й мобільного фахівця шляхом створення сприятливих умов для усвідомленого професійного самовизначення, професійно-особистісного формування в системі різноманітної професійної підготовки і професійного зростання на всіх етапах трудової діяльності [10, с. 234].

Підвищення кваліфікації – це професійне навчання працівників, що має на меті підвищення рівня їхніх теоретичних знань, вдосконалення практичних навичок та умінь згідно зі стандартами освіти, які оновлюються, а вимоги до яких постійно зростають. Підвищення кваліфікації соціальних працівників проводять навчальні заклади, у тому числі заклади післядипломної освіти, що мають відповідну ліцензію, видану в установленому порядку. До підвищення кваліфікації соціальних працівників зазначені заклади можуть залучати громадські організації, їх підприємства, установи та організації, які мають досвід роботи з відповідними категоріями осіб та соціальними групами.

Підвищення кваліфікації працівників проводиться за необхідності, але не рідше ніж 1 раз на 5 років. Підвищення кваліфікації передбачає короткочасне (не менше ніж 72 години) тематичне навчання з питань конкретної діяльності працівників. Воно може відбуватися безпосередньо за місцем основної роботи. Довготривале навчання (не менше ніж 100 годин) передбачає навчання працівників у спеціальних закладах (постійні курси підвищення кваліфікації Міністерства соціальної політики України, курси підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах тощо).

Розвиток професійної компетентності соціального працівника здійснюється в системі підвищення кваліфікації, а також за допомогою різних організаційних форм безпосередньо в закладах соціальної сфери в режимі неперервної освіти. Післядипломна освіта спрямована на створення оптимальних умов для професійно-особистісного розвитку фахівця, зокрема й самоосвіти, підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня, удосконалення фахової майстерності, перекваліфікації, оволодіння додатковими спеціалізаціями. У системі центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді склалася ефективна співпраця з недержавними громадськими організаціями, міжнародними фондами в питанні навчання спеціалістів центрів на короткотермінових семінарах і тренінгах за різними напрямками соціальної роботи, а також щодо інноваційних форм та методів роботи з клієнтами.

Останнім часом з'явилися такі інноваційні форми професійного самовдосконалення соціальних працівників, як участь у ярмарках соціальних проєктів та послуг, фестивалях та акціях соціальної тематики; відвідування лекцій, семінарів, тренінгів, майстер-класів, круглих столів; спеціальна література, користування відео-, аудіоресурсами, мережею «Інтернет»; консультації у викладачів відповідних кафедр вищих навчальних закладів; консультації у працівників ресурсних центрів; професійні конкурси. Набувають поширення такі форми розвитку професійної компетентності, як вебінари, скайп-конференції, онлайн-тренінги тощо.

Сьогодні фахівці соціальних закладів мають змогу підвищувати рівень професійної компетентності на 72-годинних курсах підвищення кваліфікації в Центрі підвищення кваліфікації працівників сфери управління Міністерства соціальної політики України. Крім того, багато семінарів, тренінгових програм проводять сьогодні недержавні громадські організації. На жаль, ця діяльність має хаотичний і стихійний характер, адже відсутня система в проведенні різноманітних семінарів та тренінгів, а строки проведення та тривалість навчальних модулів, їх теми залежать від донорів, що виділяють кошти на проведення навчальних заходів. Дуже часто теми проведення навчання

спеціалістів дублюються різними організаціями, що є проблемою в управлінні та діяльності соціального закладу та в організації навчання спеціалістів.

Висновки і пропозиції. У процесі дослідження ми встановили, що професійний розвиток спеціалістів – це постійний процес вдосконалення знань, вмінь та навичок спеціалістів, що працюють в соціальному закладі. Процес професійного розвитку спеціаліста має двосторонню зацікавленість. З одного боку, в розвитку професіоналізму працівників зацікавлена сама організація та керівництво. Постійне професійне зростання фахівця сприяє підвищенню якості надання соціальних послуг, що є основою для створення позитивного іміджу соціального закладу, розвитку та зайняття певного рівня на ринку соціальних послуг, зростання авторитету соціальної служби. З іншого боку, в своєму професійному вдосконаленні зацікавлений і сам працівник, тому що це дозволяє йому більш активно вирішувати проблеми клієнтів, що звертаються за допомогою, сприяє зростанню його авторитету серед колег та клієнтів. Також професійний розвиток є профілактикою професійного вигорання соціальних працівників, яке є актуальною проблемою в соціальній сфері. Отже, процес розвитку професійної компетентності працівників організації потребує планування, організації та регулювання та вимагає розумного управління.

Список використаної літератури:

1. Про національну безпеку України : Закон України від 21.06.2018 р. № 2469-УІІІ. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2469-19/paran355> (дата звернення: 17.09.2018).
2. Лукашевич Н.П. Социология образования. Киев : МАУП, 1997. 224 с.
3. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем: первый опыт становления и развития в Украине : монография / под общ. ред. В.И. Астаховой. Харьков : НУА, 2011. 214 с.
4. Пищулина Т.В. Становление студента вуза как субъекта непрерывного профессионального образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : Челябинск, 2012. 48 с.
5. Зинченко В.П. О целях и ценностях образования. *Педагогика*. 1997. № 5. С. 15–16.
6. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
7. Аношкина В.Л. Образование. Инновация. Будущее. Методологические и социокультурные проблемы. Ростов-на-Дону : РО ИПК и ПРО, 2001. 176 с.
8. Литвинюк А.А. Управление персоналом : учебник для бакалавров / отв. ред. А.А. Литвинюк. Москва : Юрайт, 2013. 434 с.
9. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. Львів, 2008. Вип. 23. С. 17–22.
10. Енциклопедія для фахівців соціальної роботи / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві. Київ ; Сімферополь : Універсум, 2012. 536 с.
11. Веретенко Т.Г. Вступ до спеціальності «Соціальна педагогіка». Модуль 2 : навч. посіб. Київ : Київськ. Ун-т імені Бориса Грінченка, 2011. 124 с.

Tsyhan N. Continuing education in the system of professional competence development of specialists of social institutions

The article is devoted to the study of the impact of continuing education on the development of professional competence of social workers. The concept of "continuing education" is analyzed, the legal base of its functioning in Ukraine is highlighted. The basic criteria and principles of organization of continuous education are revealed. The ways of ensuring continuity of development and formation of professionalism of social workers are determined. It is noted that the purpose of professional development of specialists of social institutions in the system of continuing education is the formation of a professional, competent, competitive and mobile specialist by creating favorable conditions for conscious professional self-determination, professional and personal formation in the system of vocational training for all levels of professional and professional. The stages of professional development of social workers in the system of continuous education and its structural components are determined.

The study found that statutory forms of continuing education, such as postgraduate education, vocational training for employees, retraining and advanced training courses, continuing professional development, any other components of the legislation, offered by the subject of educational activity or independently, are legally approved identified by the person. It is established that the process of development of professional competence of social workers is carried out in the system of advanced training, as well as through various organizational forms directly in institutions of social sphere in the mode of continuing education. Particular attention is paid to identifying forms of professional development, self-development and self-improvement of social workers, innovative forms of professional development that have emerged recently in the system of professional development of social workers. It is proved that the process of development of professional competence of specialists of social institutions requires planning, organization, control and regulation, and is the goal of managerial activity of managers.

Key words: professional development, lifelong learning, social worker, competence, professionalism.

УДК [378/147:908]:37.091.12.011.3-51:91
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.16>

О. В. Чала

асистент кафедри географії
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КРАЄЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГЕОГРАФІВ

У статті надається короткий аналіз щодо наявності краєзнавчого компоненту у процесі фахової підготовки майбутніх географів, який дозволяє реалізувати провідні тенденції розвитку освіти та перейти від загальної освіти громадянина в цілому до утворення представника конкретного територіального і соціокультурного співтовариства й людини з усіма індивідуальними особливостями і здібностями. Зроблено аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури щодо використання краєзнавчого матеріалу в освітньому і виховному процесі. Визначено найважливіші аспекти реалізації краєзнавчої компетентності майбутнього географа. Встановлено, що рушійною силою процесу формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів є наявність відповідних педагогічних умов. Отже, для результативності педагогічного процесу визначено та обґрунтовано спеціальні педагогічні умови, вибір яких може забезпечити стійкі показники окремого педагогічного результату, зокрема й формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки. З'ясовано, що активна пізнавальна краєзнавча діяльність не може бути ефективною, якщо не були створені відповідні стимули для мотиваційної, емоційної і вольової сфери студентів-географів. Розкрито методи мотивації у процесі формування краєзнавчої компетентності. Зазначено, що різні види діяльності містять всі необхідні компоненти для засвоєння відповідних краєзнавчих знань, практичних умінь та навичок. Визначено, що одна діяльність не може замінити іншу, тому при залученні майбутніх фахівців до краєзнавчої діяльності доцільно використовувати комплекс згаданих видів діяльності. Окреслено, що взаємозв'язок змістовного та методичного компонентів дозволяє вирішити низку завдань, спрямованих на формування краєзнавчої компетентності. Зроблено висновок про те, що використання комплексу розглянутих педагогічних умов формування краєзнавчої компетентності сприятиме інтенсифікації навчального процесу, становленню різнобічної особистості майбутнього фахівця, який володітиме необхідними якостями для краєзнавчої діяльності у сучасному суспільстві.

Ключові слова: педагогічні умови, краєзнавчий компонент, краєзнавча підготовка, краєзнавча діяльність, інтеріоризація, методи мотивації.

Постановка проблеми. Динаміка соціального розвитку суспільства підвищує вимоги до формування не тільки професійних, а й моральних якостей майбутнього фахівця. У вирішенні цих завдань великим потенціалом володіє саме краєзнавство.

Наявність краєзнавчого компоненту у процесі професійної підготовки майбутніх географів дозволяє реалізувати провідні тенденції розвитку освіти, сприяючи переходу від загальної освіти громадянина до утворення представника конкретного територіального і соціокультурного співтовариства й людини з усіма індивідуальними особливостями і здібностями.

Включення краєзнавчого матеріалу у зміст навчання дозволяє зробити вагомий внесок у виховання творчої, соціально активної, самостійної особистості, адаптованої до умов сучасного життя, яка має духовно-моральні ідеали та цінності, знає та поважає традиції своєї країни.

У сучасній соціокультурній ситуації створюються умови для розширення спектру сприятливих передумов розвитку краєзнавства.

Важливою проблемою сучасності в педагогічній науці і практиці залишається пошук ефективних шляхів вдосконалення процесу професійної підготовки викладача як компетентного фахівця, здатного використовувати творчий підхід в різних напрямках. Також проблемною є відповідь на соціальне замовлення і сучасні освітні виклики.

Формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки являє собою складну педагогічну систему. Відомо, що ефективність розвитку та функціонування будь-якої педагогічної системи залежить від дотримання певних педагогічних умов. Отже, для результативності педагогічного процесу формування краєзнавчої компетентності необхідно визначити та обґрунтувати педагогічні умови, вибір яких повинен забезпечити стійкі показники окремого педагогічного результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасної психолого-педагогічної літератури показав, що багато уваги вченими було звернено на розробку різних аспектів краєзнавчої освіти, зокрема становлення краєзнавства як

науки, визначення її дидактичної сутності. Цими проблемами займалися такі вчені, як О. Барков, В. Бондар, О. Браславська, Л. Вішнікіна, С. Гончаренко, А. Даринський, М. Мілонов, Г. Попович, О. Тімець, О. Топузов. Про необхідність включення краєзнавчого компоненту до процесу професійної підготовки студентів у вищому навчальному закладі йдеться в роботах Г. Аверкієвої, В. Бузова, М. Костриці, С. Кривої, М. Криловця, А. Ламашева, Г. Лисичарової, А. Мажитової, Б. Наумова, В. Обозного, І. Пруса, І. Рожі, Л. Смирнової, В. Степанкова та інших.

Метою статті є визначення педагогічних умов, які будуть підвищувати сформованість краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Краєзнавча підготовка майбутніх вчителів географії – це процес формування компетенцій студентів-географів з питань історії, природи, демографії, господарства, екології, культури та побуту територій, які називаються своєю місцевістю, рідним краєм, з метою організації краєзнавчої діяльності.

Під краєзнавчою діяльністю слід розуміти комплекс цілеспрямованих заходів для реалізації у навчальному процесі цілей і завдань географічного краєзнавства. На основі географічних знань та умінь студенти-географи навчаються діяти в пропонованих ситуаціях і накопичують досвід краєзнавчої діяльності.

Найважливішими аспектами реалізації краєзнавчої компетентності майбутнього географа є такі:

- засвоєння методів самостійного отримання знань з різних інформаційних джерел;
- виконання ролі громадянина, члена соціальної групи або колективу;
- вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, удосконалювати і реалізовувати професійні можливості;
- знання культурних та побутових особливостей населення.

На наш погляд, процес викладання географії можна вдосконалити за рахунок краєзнавчого складника. Студенти добре знатимуть культуру рідного краю, вмітимуть гідно оцінювати минуле і бачити перспективи подальшого розвитку свого регіону в соціокультурному просторі.

На нашу думку, рушійною силою процесу формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів є наявність таких педагогічних умов:

- забезпечення позитивної мотивації, яка стимулює активну пізнавальну краєзнавчу діяльність;
- залучення майбутніх географів до різних видів діяльності краєзнавчого характеру;
- змістовно-методичного забезпечення процесу формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки.

Перша умова – *забезпечення позитивної мотивації, яка стимулює активну пізнавальну краєзнавчу діяльність*. Для формування мотивів навчальної діяльності використовуються усі можливі способи організації навчального процесу, які мають стимулюючий вплив. Стимулювання людини має спрямовуватися на формування позитивної мотивації. На думку Є. Нікітіної, стимул – це об'єктивний фактор, роль якого визначається не матеріальною природою, а значенням для здійснення конкретного виду діяльності. Об'єктивне існування стимулу буде можливим, якщо спонукання, викликане ним, буде вірно оцінене та правильно сприйняте свідомістю [2, с. 30].

З огляду на сказане під час організації стимулюючого впливу на мотиваційний складник освітньої діяльності важливе значення має усвідомлення, правильна оцінка і активізація на цій основі пізнавально-краєзнавчої діяльності.

В. Тарасюк стверджує, що інтенсифікація процесу мотивації можлива, якщо використовувати стимули як змінні величини між потребами і мотивами. Під їхнім впливом об'єкти і потреби, змінюючись у свідомості особистості, виступають як мотиви, які передбачають усвідомлену мету і особистісне обґрунтування діяльності [2, с. 33].

Отже, стимули, що виступають як змінні величини між потребами і мотивами здійснення пізнавальної краєзнавчої діяльності, будуть не тільки рушійними силами, а й показниками активності самого суб'єкта, формами саморозвитку з боку особистості [2, с. 39].

У результаті педагогічного стимулювання відбувається інтеріоризація (перетікання) зовнішніх, соціально-ціннісних стимулів в особистісно-значущі мотиви поведінки. На цій основі формується позитивне емоційно-значуще ставлення до засобів, форм, методів стимулюючого впливу [5, с. 199].

Отже, педагогічне стимулювання виступає чинником, який викликає прагнення, а воно грає роль засобу, який спрямовує студентів-географів до активної пізнавальної краєзнавчої діяльності [5, с. 203].

З огляду на це методи мотивації з точки зору стимулюючих умов та впливів відповідно до процесу формування краєзнавчої компетентності можуть бути розкриті у такий спосіб (табл. 1).

Основними вимогами до стимулювання мотиваційно-ціннісного складника процесу формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів є такі:

- прогнозованість ефективності результатів стимулювання на основі об'єктивних критеріїв та показників;
- відповідність стимулу поставленій меті і завданням пізнавальної краєзнавчої діяльності;
- адекватність використаних методів, засобів, форм стимулювання.

Активна пізнавальна краєзнавча діяльність не може бути ефективною, якщо не створені відповідні стимули для мотиваційної, емоційної і вольової сфери студентів-географів.

Друга умова – залучення студентів-географів до різних видів діяльності краєзнавчого характеру. Реалізація даної умови дозволяє організувати діяльність, спрямовану на розвиток особистості кожного студента, яка поглиблює і розширює краєзнавчі знання, формує краєзнавчі вміння та навички добування і використання краєзнавчої інформації з різних джерел та науково-допоміжних матеріалів шляхом виконання дослідницьких, проектних, творчих робіт. Краєзнавча діяльність сприяє розвитку особистісних якостей у процесі колективної, творчої діяльності, задовольняє, стимулює інтереси кожного із студентів, а також сприяє підвищенню сформованості краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки.

С. Литвиненко зазначає: «Підготовка виступає засобом формування готовності до діяльності, а готовність є результатом і показником якості підготовки, що реалізується і перевіряється в діяльності» [1, с. 87].

Діяльність краєзнавчого характеру являє собою внутрішню (психічну) і зовнішню (фізичну) активність людини, змістом якої є всебічне вивчення навколишнього середовища, накопичення знань про нього та використання їх у професійній науково-практичній діяльності. Кожен вид діяльності являє собою творчий процес, в якому проявляється активність, самостійність, індивідуальна неповторність, творчість особистості.

Навчальна краєзнавча діяльність у вузі спрямована на підготовку фахівця, здатного на високому науковому та методичному рівні реалізувати краєзнавчий принцип викладання на курсах географії, вести викладання предмета «Краєзнавство» в умовах регіоналізації освіти, працювати над всебічним вивченням рідного краю.

Формуванню краєзнавчої компетентності майбутніх географів сприяють такі види діяльності

краєзнавчого характеру: пізнавальна, пошуково-дослідницька, колективно-творча та ціннісно-орієнтаційна.

Згідно з визначенням В. Сластьоніна пізнавальна діяльність являє собою спеціально організоване пізнання студентом з метою оволодіння знаннями про багатство рідної культури, накопиченої людством [4, с. 382].

Пізнавальна діяльність як умова саморозвитку студентів ставить їх перед необхідністю проявляти вольові зусилля з метою пошуку матеріалу, його систематизації, використання в роботі, розширює світогляд майбутніх фахівців, пристосовує до використання різних джерел краєзнавчої інформації.

Пошуково-дослідницька діяльність студентів-географів формує і вдосконалює практичні навички наукової організації праці, активізує розвиток інтелектуальних здібностей, прагнення до самостійного пошуку, формує інтерес до краєзнавчих знань. Проблеми краєзнавчих досліджень відрізняються за специфікою, бо краєзнавчі об'єкти або теми, як правило, є маловивченими (наприклад, історія окремих населених пунктів, підприємств, культурних пам'яток), що створює великі можливості для успішної пошуково-дослідницької роботи майбутніх географів.

У процесі залучення до пошуково-дослідницької діяльності студенти стають учасниками творчого процесу. Обміркувавши поставлену проблему, вони намічають план пошуку, роблять припущення (висувають гіпотези), визначають спосіб перевірки, проводять спостереження, фіксують факти, порівнюють їх, класифікують, узагальнюють, роблять висновки, пишуть реферати, готують виставки, організують семінари, конференції тощо [3, с. 175].

Важливу роль відіграє колективно-творча діяльність студентів, яка позитивно впливає на процес формування краєзнавчої компетентності. Така діяльність – це запланована низка заходів краєзнавчої тематики, які завдяки цілеспрямованій діяльності викладача орієнтовані на формування краєзнавчої компетентності.

Таблиця 1

Методи мотивації у процесі формування краєзнавчої компетентності

Методи	Стимулюючі умови (активні методи)	Стимулюючий вплив (пасивні методи)
Соціальні методи	<ul style="list-style-type: none"> – створення можливостей для інтенсивного спілкування; – формування і розвиток організаційної, дослідницької культури на основі ідей співпраці; – створення рівнозначних умов для всіх студентів; – доступність інформації; – закріплення ідеї співпраці як принципу цінності колективу 	<ul style="list-style-type: none"> – формування груп та залучення суб'єктів освіти, громадських організацій, зацікавлених в проведенні краєзнавчої діяльності; – широке інформування студентів щодо здійснення пізнавальної краєзнавчої діяльності
Організаційні методи	<ul style="list-style-type: none"> – викладач не повинен одноосібно приймати важливі рішення в ході проведення дослідницької краєзнавчої діяльності 	<ul style="list-style-type: none"> – організація спільної діяльності викладача і студентів та проведення спільної дослідницької краєзнавчої діяльності
Психологічні методи	<ul style="list-style-type: none"> – позитивна психологічна, товариська атмосфера; – доброзичливі міжособистісні відносини в групі; – низький рівень конфліктності 	<ul style="list-style-type: none"> – розвиток у студентів мотивів до співпраці; – персональне консультування

На думку О. Савиної, колективно-творча справа є найважливішим структурним компонентом методики колективно-творчого виховання, яка дозволяє створити в університеті широке творче поле, суть якого полягає в тому, що кожен учасник справи знаходиться в ситуації фантазії, тобто створення чогось нового. У процесі спільної роботи відбувається взаємодія людей різного віку. Під час планування та організації колективно-творчої діяльності студенти різних курсів і спеціальностей географічної спрямованості набувають великого досвіду з краєзнавства, кожен може подати ідею, запропонувати новий спосіб дії, взятися за реалізацію певного етапу колективної творчої справи.

На думку Т. Стефановської, якщо збагатити колектив та особистість соціально цінним досвідом, то колективна творча діяльність дозволить кожному студенту проявити і вдосконалити кращі професійні задатки і здібності, потреби і відносини, а також морально і духовно зростати.

Ціннісно-орієнтаційна діяльність студентів-географів – це цілеспрямоване осмислення та оцінка соціальних значень та явищ, процесів і об'єктів навколишньої дійсності та формування у зв'язку з цим особистісних смислів, тобто відображення свободи особистості в її оцінках, уподобаннях, симпатіях, антипатіях. Важливе значення ціннісно-орієнтаційної діяльності полягає у формуванні інтелектуально-моральної свободи особистості, розвитку її як суб'єкта пізнання, праці і спілкування.

У «Психологічному словнику» особистісний сенс визначається як індивідуалізоване відображення справжнього ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність. Введення поняття особистісного сенсу як одиниці свідомості (О. Леонтьєв) зіграло важливу роль в подоланні інтелектуального трактування свідомості (суми знань про світ), а також для вирішення проблеми співвідношення індивідуальної і суспільної свідомості в житті особистості.

Основними об'єктами, щодо яких має бути сформоване адекватне оцінювання свого ставлення, є суспільство, колектив, людина як найвища цінність, природа, культура, наука, історія рідного краю, мистецтво. Основу становить спілкування, яке, на думку Х. Лійметса, є обміном цінностями.

Ціннісно-орієнтаційна діяльність пронизує всі види діяльності краєзнавчого характеру і спрямована на раціональне осмислення загальнолюдських, соціальних і краєзнавчих цінностей навколишнього світу та усвідомлення особистісної причетності в усіх проявах.

Усі види краєзнавчої діяльності мають освітній, розвивальний і виховний потенціал, сприяють розширенню інформованості студентів про культурний та природний простір рідного краю, сприяють досягненню студентами професійної краєзнавчої грамотності, формують духовно ціннісне

ставлення до історичної й культурної спадщини свого краю. Одна діяльність не може замінити іншу. Отже, доцільно використовувати комплекс згаданих вище видів діяльності.

Третя умова – *змістовно-методичне забезпечення процесу формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів у процесі фахової підготовки*. Така умова включає в себе змістовний та методичний компоненти. Змістовне наповнення цієї умови утворює сукупність компонентів – інформаційного (системи краєзнавчих знань), операційного (досвіду здійснення способів діяльності, який втілюється в засвоєних уміннях і навичках особистості), аксіологічного (емоційно-ціннісного й особистісного ставлення до рідного краю).

При відборі змістовного наповнення даної умови ми покладаємось на загальні принципи формування змісту освіти, розроблені В. Краєвським. Це такі принципи:

– принцип відповідності змісту географічної освіти вимогам розвитку суспільства, науки, культури та особистості. Включення до змісту географічної освіти краєзнавчих знань, умінь і навичок, що впливає на різні види діяльності студентів та відображає сучасний рівень розвитку соціуму, надає можливості для особистісного зростання;

– принцип гуманізації і гуманітаризації змісту географічної освіти пов'язаний зі світоглядною підготовкою студентів-географів і формуванням найбільш пріоритетних компонентів гуманітарної культури особистості студента;

– принцип фундаменталізації змісту географічної освіти передбачає надання змістовних і універсальних знань з географії, формування географічної культури і розвиток абстрактного мислення географів на основі залучення цілісних, глобальних, об'єктивних даних з краєзнавчих досліджень та вимагає встановлення наступності і міждисциплінарних зв'язків, опори на усвідомлення студентами суті методології пізнавальної та практичної краєзнавчої діяльності;

– принцип єдиної змістовної і процесуальної сторони враховує освітній простір, який пов'язаний із процесом формування краєзнавчої компетентності.

Методичний компонент відображає сукупність прийомів, методів і форм організації та регуляції процесу формування краєзнавчої компетентності, порядок їх застосування та інтерпретацію отриманих результатів у ході досягнення поставленої мети. Методичний компонент утворює сукупність освітніх програм, навчальних і методичних посібників для студентів та викладачів з краєзнавства, методичних розробок тощо.

Тісний взаємозв'язок змістовного та методичного компонентів дозволяє вирішити низку завдань, спрямованих на формування краєзнавчої компетентності: а) поглибити знання з історії

та сучасності рідного краю; б) сформувати уявлення про різні сторони життя свого краю та місцевого населення; в) розвинути прагнення пізнавати свій край; г) сприяти формуванню особистісного ставлення до рідного краю; г') сприяти розвитку та вдосконаленню громадянських якостей, патріотичного ставлення до малої батьківщини; д) створити умови для більш детальнішого вивчення проблем розвитку рідного краю та зробити особистий внесок у вдосконалення його життя.

Змістовно-методичне забезпечення процесу формування краєзнавчої компетентності студентів-географів реалізується в рамках навчально-методичного комплексу з курсу за вибором «Краєзнавство та методика його викладання». Вибір форм змістовно-методичного забезпечення визначається метою, змістом роботи, досвідом викладача.

Висновки і пропозиції. Отже, визначений нами комплекс педагогічних умов здатний позитивно впливати на структурні компоненти краєзнавчої компетентності майбутніх географів. Проте необхідно зауважити, що для забезпечення кращих результатів даних умов необхідно постійно удосконалювати практичний інструментарій, урізноманітнювати методи, краєзнавчі засоби

та організаційні форми, які необхідні для реалізації кожної конкретної умови. Використання комплексу розглянутих педагогічних умов формування краєзнавчої компетентності майбутніх географів сприяє інтенсифікації навчального процесу, становленню різнобічної особистості майбутнього фахівця, який володіє необхідними якостями для краєзнавчої діяльності в сучасному суспільстві.

Список використаної літератури:

1. Литвиненко С.А. Соціально-педагогічна підготовка майбутнього вчителя : монографія. Рівне, РДГУ., 2004. 302 с.
2. Никитина Е.Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования. Челябинск, ЧГПУ. 2000. 207 с.
3. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. Проблемы и суждения. Педагогика. Москва, 1971. 206 с.
4. Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва : Академия, 2004. 3-е изд. 576 с.
5. Тарасюк В.А. Теоретические основы педагогического стимулирования : дисс. ... д-ра пед. наук. Карачаевск, 1997. 316 с.

Chala O. Pedagogical conditions of formation of local lore competence of future geographers in the process of professional training

The article provides a brief analysis of the presence of a local history component in the process of professional training of future geographers, which allows to realize the leading tendencies of development of education and to pass from the general education of the citizen as a whole to the formation of a representative of a specific territorial socio-cultural community and a person with all his or her individual characteristics and abilities. The analysis of modern psychological and pedagogical literature on the use of local lore in educational and educational process is made. The most important aspects of realization of local lore competency of the future geographer are determined. It is established that the presence of appropriate pedagogical conditions is the driving force of the process of formation of local lore competence of future geographers. Therefore, for the effectiveness of the pedagogical process, specific pedagogical conditions have been identified and substantiated, the choice of which can provide stable indicators of a particular pedagogical result in our case, and the formation of the local geographic competence of future geographers in the process of professional training. It has been found that active cognitive lore may not be effective unless adequate incentives are created for the positive motivational, emotional and volitional spheres of geography students. The methods of motivation in the process of formation of local lore are revealed competence. It is characterized that different activities contain all the necessary components for acquiring relevant local knowledge, practical skills and competences. It is determined that one activity cannot replace another, therefore, when engaging future specialists in local lore, it is advisable to use a complex of the above activities. It is emphasized that the interrelation of the content and methodological components allows to solve a number of tasks aimed at the formation of local lore. It is concluded that the use of a set of considered pedagogical conditions for the formation of local lore will contribute to the intensification of the educational process, the formation of a versatile personality of the future specialist, who will have the necessary qualities for local lore in modern society.

Key words: pedagogical conditions, local lore component, local lore preparation, local lore, internalization, methods of motivation.

УДК 398: 793

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.17>**Чжан Гомінь**аспірант кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ТРАДИЦІЇ НАРОДНОГО ТАНЦЮ В КИТАЙСЬКІЙ НАРОДНІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю вивчення особливостей розвитку національних хореографічних традицій Китаю, що володіють вираженою специфікою і відображають самобутню естетику народу. Танець – один із найперших видів мистецтва людської цивілізації, який відображає генетичний код нації, яка його створила й продовжує продукувати як прояв національної свідомості, волі, інтелекту, характеру, темпераменту.

У статті розкрито особливості одного з найвиразніших видів народного танцю в Китаї – північно-східного «янге» як улюбленого китайцями виду танцю на відкритому просторі, що має техніку вищого рівня. Цей танець має гаряче, гостре, сильне, з почуттям гумору, стійке, живе та грайливе забарвлення, а сильні звуки, яскравий ритм і гарячі рухи створюють радісний настрій. Його унікальний стиль й особливості руху виражають естетичні звички народу північно-східного Китаю.

З'ясовано традиції дайських народних танців (південна частина китайської провінції Юньнань). За історію свого існування цей народ створив такі яскраві танці: «танець гагуан», «танець барабану ніг слона», «танець павича» тощо, які широко розповсюджені в Дайському районі. Танцювальні пози в цих танцях вишукані та красиві, вони передають відчуття скульптури, миттєво зупиняються. Усі вони дуже сором'язливі й тихі.

Виявлено специфіку танців корейського народу, який проживає переважно в провінціях Дзилін, Ляонін і Хейлуцзян. Серед найвідоміших його народних танців варто зазначити «сільськогосподарський танець», «танець довгого барабану» і танець, котрий є суттю корейського народного танцю, – «танець монахів». Естетичні характеристики корейського танцю виражаються в способах переміщення, які є стабільними та з малорухомою верхньою частиною тіла, колоподібних рухах рук, використанні дихання як продовження руху й розвитку. Як символ щастя й чистоти корейський народ дуже шанує журавлів, їх білий колір і легкі, спокійні та красиві рухи.

Визначено особливості народних танців, їх вплив на корейське суспільство та сприяння створенню сучасних зразків і шедеврів хореографічного мистецтва.

Досліджено педагогічні основи розвитку національних традицій хореографії Китаю та цілісного виду мистецтва хореографії в контексті передачі досвіду художньої творчості.

Перспективи розвитку дослідження вбачаються у з'ясуванні ролі народного танцю у формуванні особистості китайського школяра.

Ключові слова: етнос, особливості, танець, хореографія, Китай.

Постановка проблеми. В історії і в суспільному житті кожного народу є цілий комплекс видів мистецтв з певними естетичними характеристиками, які виражають його життя, почуття й емоції. З огляду на роль Китайської Народної Республіки в міжнародних стосунках XXI століття виникає потреба у вивченні компонентів культурної спадщини цієї країни. Результати застосування ідей та образів китайської художньої культури особливо відчутні в хореографічному мистецтві. Самобутність танцювальних традицій китайського народу криється в багатстві форм і регіональних культурних контекстів.

Китайські національні традиції хореографії – явища культури з виключно тривалою історією, що увібрали в себе народні основи танцю, придворні танці, мистецтво китайської опери, елементи бойових мистецтв і китайської філософії. Розвиток китайських національних традицій хореографії відбувався від покоління до покоління, від однієї історичної епохи до іншої, і у своєму сучасному вигляді вони є комплексом традиційних основ, оформлених у струнку систему, вивчення і збереження якої – одне з пріоритетних наукових напрямів для КНР. Національні традиції хореографії Китаю визнані нематеріальним культурним надбанням країни.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові дослідження народних танців та етнохореографії XX століття належать С. Гребенщікову, М. Жорніцькій, О. Климову, Н. Надеждіній, А. Смирновій, Т. Устиновій, М. Хворосту, Ю. Чурко та ін. У працях китайських (Ян Хун Нянь, Ціо Лі, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун та ін.) та українських авторів (О. Бойко, К. Василенко, В. Волчукова, М. Колеса, Л. Косаковська, С. Легка, А. Пазовський, К. Пігров та ін.) розглядаються загальні проблеми хореографічного мистецтва. Однак поза увагою

дослідників залишається питання характерних і виразних особливостей етнічних танців у Китаї. Це зумовило **мету статті** – виявити традиції народних танців Китайської Народної Республіки.

Виклад основного матеріалу. Танець – дуже ранній вид мистецтва для кожного народу, найтриваліший в історії, найрозповсюдженіший і прямий для висловлення емоцій, а також найкращий для демонстрації національних особливостей, прояву національного характеру й естетичних смаків. Люди будь-якого народу, коли чують знайому їм музику або танцювальний ритм, відчувають те, як цей ритм доходить до всіх частин тіла та суглобів. У ритмі цього танцю тіло природно рухається. Це конкретне вираження інстинкту естетичної свідомості певної групи людей. Оскільки різні народи живуть в різних географічних, політичних умовах, у них різна історія, релігія і народні звичаї, формуються стилі з різними національними та локальними особливостями. У багатьох танцювальних стилях закладений естетичний смак народу та його естетичні характеристики.

Основним чинником формування народного танцю є, на думку О. Помпи [6, с. 217], сусідство етносів. Танець, який дає змогу виразити та охарактеризувати колорит культури народу, залежить від регіональних особливостей, культурно-історичних, соціально-економічних умов життя.

Народний танець – це фольклорний танець, який виконується у природному середовищі і має певні традиційні для своєї місцевості рухи, ритми, костюми тощо. Термін «народний танець» стосується танців, які значною мірою пов'язані з традицією та зародились у ті часи, коли існували відмінності між танцями простого народу і танцями вищого суспільства. Також цей термін застосовується щодо танців, які мають історичне значення в європейській культурі й історії [8, с. 110].

Історія китайського танцю протягом багатьох століть безпосередньо пов'язана з національною історією Китаю. За артефактами, що збереглися до нашого часу, можна стверджувати про те, що спочатку танець був формою поклоніння імператору. За допомогою танців показувалася військова міць імперії й духовне багатство нації. Пізніше танець став розважальним дійством. Танець з рукавами – це традиційний танець Пекінської опери і сучасний китайський класичний танець. Цей стиль успадкований саме з вистав опери. Найбільш відомий і популярний танець із рукавами – це «Сюань Цзи». Віяло, меч і рукави стали своєрідними символами китайського танцю. Танець із мечем символізує мужній характер, під час його виконання повільні плавні рухи з мечем змінюються швидкими, різкими. В епоху династії Тан танець із мечем виконували жінки.

До ХХ ст. китайський традиційний танець умовно можна було поділити на дві великі катего-

рії – народний танець і сценічний. Сценічні танці виконувалися в палаці імператора і втілювали образи поезії, художнього мистецтва та скульптури того часу, тому китайські танці є такими витонченими й багатими, утім, як і будь-яка традиційна форма китайського мистецтва [9].

Традиційно і в китайському сценічному, і в національних китайських танцях рухи йдуть по спіралі й колу, тому що в китайській культурі коло символізує гармонію. Крім того, китайському танцю притаманне специфічне підкреслення рухів рук і положень пальців, а також координація очей і рук.

У підґрунті китайського танцю присутні три незвичних для західної людини елементи – цзин (концентрація), ци (вияв енергії) і Шень (дух). Ці естетичні поняття прийшли в танець із трьох основних релігій Китаю – даосизму, конфуціанства й буддизму, що становлять культурну основу китайської цивілізації.

У сучасному Китаї значно розширюються основи розвитку національних традицій хореографії. Особлива увага приділяється збереженню традицій народного танцю, тому що він входить до числа найбільш значущих компонентів традиційної китайської культури. У середній школі існують спеціальні хореографічні класи з поглибленим вивченням народного танцю [5]. Хореографія в Китаї існує як синтетичне мистецтво, у якому переплетені духовно-релігійні ідеї, елементи бойового мистецтва, акробатики та народні традиції. Такий симбіоз елементів надає унікальності танцювальній культурі Китаю. При цьому не втрачаються традиції народу [6].

Китай є багатонаціональною країною. Розумний, емоційний китайський народ з давніх-давен створює танцювальні рухи з різноманітними жестами, щоб виразити та продемонструвати емоції, передати різні навички тощо. Національні народні танці створювалися колективною творчістю народних мас упродовж тривалого історичного процесу. Вони існують у межах своєї національної культури, більша їх частина – це сценічні експромти, основна їх функція – це власна розвага, їх стиль є відносно стабільним. Вони безпосередньо висловлюють думки й почуття, ідеали й спрямованості народу. Залежно від способу життя, накопичених звичаїв і звичок, історії, релігійних вірувань, а також природного середовища різних національностей і різних районів утворилися різні етнічні стилі й локальні особливості. Оскільки кожна нація має власний стиль народного танцю, ці танці мають велике значення для тренувань [4].

Одним із найвиразніших видів народного танцю в Китаї є «янге». Північно-східне «янге» має довгу історію, здебільшого воно розповсюджене в трьох північно-східних провінціях Китаю. Це улюблений китайцями вид танцю на відкритому просторі, який має техніки вищого

рівня для танцювальних виступів. Північно-східне «янге» гаряче, гостре, сильне, з почуттям гумору, стійке, живе та грайливе. Такий унікальний стиль і особливості руху виражають естетичні звички народу північно-східного Китаю. Сильні звуки, яскравий ритм і гарячі рухи створюють радісний настрій. Зурна і барабан є незамінними інструментами для північно-східного «янге», унікальний барабанний дріб зазвичай використовується для акомпанементу під час зміни емоцій чи в кінці танцю [3, с. 86]. Рухи північно-східного «янге» гнучкі, спритні, енергійні та могутні, для кроків потрібно швидко рухатися або міцно стояти на підлозі, коліна згинаються й розгинаються коротко й еластично, пояс погойдується і дає силу руху верхній частині тіла, а плечі виконують роль центральних точок для кружляння. Різнокольорові хустинки мають вирізняльні місцеві особливості, це важливий засіб для висловлювання почуття й емоцій [3, с. 122]. Вони бувають декількох таких видів: внутрішні зав'язані хустинки, зовнішні зав'язані хустинки, внутрішні листові хустинки, зовнішні листові хустинки, хустинки з дрібними квітками тощо. Після створення Нового Китаю північно-східне «янге» стало розвиватися особливо активно. Було знято багато телевізійних передач з «янге» нового типу, наприклад, «Танець з віялами», «Велике «янге», «У фруктовому саду» та ін. З 1980-их років «янге» вийшло за межі північно-східного Китаю, його люблять не тільки у всій країні, а й за кордоном, воно здійснює вплив на всі стилі танців. Яскравим прикладом є ансамбль «Серп місяця п'ятої сторожі», який став незвичним танцювальним колективом, бо вивів старе національне «янге» на сцену високого мистецтва, завдяки чому став популярним у наш час.

У південній частині китайської провінції Юньнань (землі Дайського автономного району Сішуйаньбаньна) проживає народ дай. За історію свого існування цей народ створив яскраві дайські народні танці «з природним ароматом», наприклад, «танець гагуан», «танець барабану ніг слона», «танець павича» тощо, які широко розповсюджувалися в Дайському районі. Танцювальні пози в цих танцях вишукані та красиві, передають відчуття скульптури, миттєво зупиняються. Усі вони дуже сором'язливі й тихі. Стиль виступів танцюристів чуттєвий і багатозначний. Дайські народні танці потребують вигину всіх суглобів тіла і рук, що формує унікальні «три повороти». Танцювальні пози цілком демонструють тиху красу та граційність дайських дівчат. Під час танцю ноги зазвичай перебувають у напівзігнутому стані, коліна рухаються у вигині, згинаються й розгинаються. Згинаючись і розгинаючись, усе тіло тремтить згори донизу – це основний рух дайських танців. Рухи верхньої частини тіла танцюриста – це

здебільшого кружляння та гойдання тіла, разом із диханням кружляє та гойдається пояс. Коліна гнучкі, п'яти виступують назад, удари швидкі, ноги стійко та твердо опускаються на землю. Стегна коливаються ліворуч і праворуч разом із кружлянням тіла, утворюючи динамічну танцювальну позу «три повороти». Рухи рук – це переважно гнучкі поштовхи, витягування та перевертання долонь, які демонструють внутрішню гнучку силу [4].

Стиль дайських народних танців утворився відповідно до естетичних уподобань цього народу (наприклад, «танець павича» – це типовий представник танців дайського народу, а також конкретне вираження його естетичних особливостей). Дайський народ дуже любить павича, він убачає в ньому символ удачі, щастя й краси, павич для нього є національним тотемом. Танцювати «танець павича» означає показати свій національний характер, висловити ідеали [4].

Корейський народ є однією з національних меншин Китаю, він проживає переважно в провінціях Дзилінь, Ляонін і Хейлунцзян. Корейський етнос має давні художні традиції народного мистецтва, він славиться своїм співом і танцем. Цей народ відомий як народ пісень і танців. Серед найвідоміших народних танців варто відзначити похвалений танець для святкування збору урожаю, що має назву «сільськогосподарський танець», виразний і ніжний танець з напоясним барабаном під назвою «танець довгого барабана» і танець, котрий є суттю корейського народного танцю, – «танець монахів».

Корейський народ має чотири тисячі років історії та культури. За цей час сформувався його працелюбний, скромний, стриманий і щирий характер. Корейські жінки мають ніжний, мовчазний і рішучий характер. Корейський національний характер та емоції виражаються в танцювальному мистецтві, унікальному й неповторному. Жінки танцюють гнучко, граційно й ґрунтовно, чоловіки – стійко, вільно, з почуттям гумору. Естетичні характеристики корейського танцю виражаються в способах переміщення. Оскільки в корейському народі є звичка носити речі на голові, у їхньому танці теж є така особливість. Зокрема, верхня частина тіла мало рухається і є стійкою. Стабільність є головним законом руху корейського народного танцю.

Що стосується нижньої частини тіла, а саме ніг, то вони швидко рухаються з повільним згинанням і розгинанням, кроки глибокі, впевнені та стійкі. Рухи рук можна виразити одним словом – «коло». Усі види рухів руками виконуються дугами, хвилями, у формі кола. Використання дихання є однією з головних особливостей корейського танцю. Танцюристи часто використовують дихання як продовження руху й розвитку і внутрішню силу, щоб керувати рухом. Особливості дихання керують кроками, згинанням і розгинан-

ням колін, усім тілом до пальців рук і ніг. Усі рухи відбуваються в одному ритмі, дихання також формує перебіг та наслідування танцювальних поз.

Танцювальному стилю цього народу відповідають естетичні характеристики. Символом щастя і чистоти корейський народ вважає журавлів, він шанує їх білий колір і легкі, спокійні та красиві рухи. З огляду на це вони обрали для національних костюмів білий колір і поєднали його з красивими, ніжними, м'якими й довгими рухами народного танцю. Рухи в статичності, ніжність у твердості – відображення легких й вишуканих журавлів [7]. Цей естетичний смак знаходить своє відображення в мистецтві танцю через рухи «кроки журавля», «великі кроки журавля», «середні кроки журавля» тощо. У кроках журавля і рухах рук, наче порухах гілок верби, поєднуються статичні й динамічні характеристики. Танцівники рухаються спритно й вільно, зупиняються вільно й вишукано. Це схоже на розквітлу квітку, що поширює тонкий, стриманий й ніжний аромат.

Висновки і пропозиції. Культура, традиції, побут китайського народу утворили умови для зародження, створення самобутніх і неповторних танцювальних форм національного хореографічного мистецтва, яке вирізняється зображально-виражальними, формально-технічними засобами, аудіовізуальною репрезентацією. Особливості народних танців відображають дух народу, його смаки й уподобання, сприяють створенню сучасних зразків і шедеврів хореографічного мистецтва.

Дослідження педагогічних основ розвитку національних традицій хореографії Китаю має особливе значення для теорії та історії педагогіки, адже воно може показати чинники становлення автентичних умов і методів передачі майстерності, розвитку цілісного виду мистецтва хореографії в контексті передачі досвіду художньої творчості.

До перспектив подальших досліджень належить питання з'ясування ролі народного танцю у формуванні особистості школяра Китайської Народної Республіки.

Список використаної літератури:

1. Голдрич О.С. Хореографія. Основи хореографічного мистецтва. Основи композиції танцю. Львів : Сполом, 2006. 172 с.
2. Зайцев Є.В., Колесниченко Ю.В. Основи народно-сценічного танцю : навч. пос. для ВНЗ культури і мистецтв I–IV рівнів акредитації / вид. 2, доопрац. і доповн. Вінниця : Нова книга, 2007. 416 с.
3. Ли Ж. Методика обучения китайских национальных и народных танцев. Шэньян : Ваньцзюань. 2006. 208 с.
4. Люй Инь. Характерные черты китайских народных танцев. *Наука и современность* : материалы IX Международной научно-практической конференции, 2001. Новосибирск : Издательство Центра развития научного сотрудничества. Ч. 1. С. 86–91.
5. Максименко А.І. Хореографічна освіта в Китаї: традиції та сучасність. *Актуальні питання мистецької освіти та виховання*. 2014. № 1–2 (3–4). С. 105–113.
6. Помпа О.Д. Чинники формування народних танців. *Актуальні питання культурології*. 2016. Вип. 16. С. 215–218.
7. Чжитао Пан. Пособие и методы обучения китайских народных танцев. Шанхай : Шанхайское издательство музыки. 2001. С. 331.
8. Шариков Д. Стилістичні різновиди народного танцю в світі. *Вісник Львівського університету. Серія «Мистецтво»*. 2014. Вип. 14. С. 110–119.
9. Сісі Я. Міфопоетична символіка лотоса в хореографічній культурі Китаю. *Танцювальні студії*. 2018. Вип.2. С. 52–60.

Zhang Guomin. Folk dance traditions in the people's republic of China

The topicality of the research is conditioned by the need to study the peculiarities of the development of Chinese national choreographic traditions that are characterized by a pronounced specificity and reflect the original aesthetics of the country. Dance is one of the first art forms in the human civilization that reflects the "genetic code" of the nation that created it, and continues to produce it as a manifestation of the national consciousness, will, intelligence, character, temperament.

The article reveals the peculiar features of one of the most distinctive types of folk dance in China – the northeastern Yang as a Chinese favourite dance style in the open air, with high-level techniques. This dance has a hot, sharp, strong, humorous, steady, lively and playful character; the loud sounds, bright rhythm and hot movements create a joyful mood. Its unique style and specific movement express the aesthetic habits of the people of Northeast China.

Traditions of Dai folk dance (the southern part of Yunnan province in China) have been clarified. Over the entire history of their existence Dai people have created such vivid dances as "gaguan dance", "dance of elephant's feet drumming", "peacock dance" etc. which are widespread in Dai area. Stances in these dances are sophisticated and beautiful, reflect a sense of sculpture, instantly stop; they are all very timid and quiet.

There has been identified the dance specificity of the Korean people, who live mainly in the provinces of Jilin, Liaoning and Heilongjiang. Their most famous folk dances that are worth mentioning include "Agricultural dance", "long drum dance" and dance, which is the essence of Korean folk dance – "monks' dance" belong. The aesthetic characteristics of the Korean dance are expressed in the ways of movement that are stable

with the stiff upper part of the body, circular movements of the hands, the use of breathing as a continuation of movement and development. Korean people are very fond of cranes as a symbol of happiness and purity, their white color and light, calm, beautiful movements.

It was identified the features of folk dances, their influence on Korean society, and the promotion of new contemporary designs and masterpieces of choreographic art are identified.

It was investigated the pedagogical foundations of the development of national choreography traditions of China and the holistic form of choreography art in the context of transferring the experience of artistic creativity.

The prospects for future study are seen in explaining the role of folk dance in shaping the personality of a Chinese schoolboy.

Key words: *ethnos, peculiarities, dance, choreography, China.*

УДК 37.013.77+37.042-056.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.18>**О. В. Шелевер**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»**В. С. Фізер**старший викладач кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін
Мукачівського державного університету

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Сьогодні активно впроваджується ідеологія освіти, провідною стратегією якої є орієнтація на розвиток дитини як особистості. Вона може бути реалізована тільки на науково обґрунтованих засадах формування безпечного освітнього середовища.

Відзначено, що проблеми забезпечення безпеки об'єктивно торкаються всіх сторін нашого життя і мають різноплановий характер. Якщо в авторитарній системі соціальні інститути, в тому числі і школа, створюються для контролю за людиною, то в гуманістичній парадигмі вони забезпечують людині «задоволення базових потреб» (А. Маслоу).

Обґрунтовано, що поняття «психологічна безпека» належить до інтегративних категорій. У системі освіти психологічна безпека забезпечує такий стан середовища, який має референтну значимість, сприяє задоволенню потреби в особистісному спілкуванні та психологічній захищеності включених у нього суб'єктів.

Вивчено фактори ризику, що загрожують психологічній безпеці освітнього середовища, а також умови, які сприяють її захищеності і психологічному комфорту.

Аналітичний огляд ризиків і загроз, які існують в освітньому середовищі, переконує, що саме психологічна безпека виступає головною умовою забезпечення особистісного розвитку всіх учасників освітнього середовища. Ризики та загрози, що деформують освітнє середовище, збільшують ймовірність зростання тривожності, конфліктності, агресивності основних його суб'єктів. Поряд з цим загострюється їх потреба в безпеці та захисті від фізичних і психологічних небезпек.

Розглянуто основні підходи щодо формування психологічної безпеки особистості представниками різних психологічних напрямів. Відзначено, що особливе місце серед підходів займає екзистенційно-гуманістичний напрям, у рамках якого психологічна безпека особистості розглядається як прагнення людини до задоволення базової потреби в безпеці через соціальну самореалізацію.

Відзначено вимоги гуманістичної педагогіки враховувати індивідуально-психологічні особливості учнів в умовах школи, що передбачає формування психологічно комфортного і безпечного соціокультурного простору навчального закладу.

Обґрунтовано систему поглядів на забезпечення психологічної безпеки учасників освітнього середовища, яка створюється через психологічні технології, побудовані на діалогічній основі, навчання співпраці і відмові від психологічного насилля у взаємодії.

Ключові слова: безпека, психологічна безпека, освітнє середовище, ризик-фактори, психологічна безпека особистості.

Постановка проблеми. Необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства є якісна освіта. Сучасне освітнє середовище вирішує не тільки освітні завдання та завдання соціалізації, а також здійснює психологічний розвиток особистості, сприяє збереженню здоров'я дитини, максимальній реалізації її здібностей та творчого потенціалу.

Проте освітнє середовище є відкритою системою, відображає всі закономірності і тенденції розвитку оточуючого соціального середовища, в тому числі і проблеми, які характерні для сучасного українського суспільства. Це зумовлює ситуації, які порушують безпеку освітнього середовища, що призводить до обмеження прав дітей.

Зокрема, зменшуються можливості освітнього середовища щодо сприяння фізичному, інтелектуальному, психічному, духовному і моральному розвитку дітей та захисту їх від впливу негативних факторів. Особливу небезпеку несуть ті фактори, які мають безпосередній вплив на систему цінностей і ставлення дітей та молоді до соціальних явищ, оточуючих людей і власної особистості.

У сучасному суспільстві з'явилися нові агенти соціалізації і нові соціально-психологічні фактори впливу на становлення людини. Все частіше актуалізуються питання психологічного насилля, агресії, булінгу, впливу інформації, яка наносить шкоду здоров'ю і розвитку дітей та породжує деструктивну поведінку.

Стрімкі зміни соціального життя знижують психологічний ресурс протидії дітей та молоді негативним впливам середовища, сприяють поширенню різних форм девіантної поведінки, яка дуже часто проявляється всередині освітнього середовища. Поява інтернет-технології як нової реальності, яка має знижений рівень соціального контролю, потребує пошуку нових психолого-педагогічних технологій підтримки і супроводу учнів. Тому суттєвою і все більш актуальною ознакою якісного освітнього середовища є його психологічна безпека.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

На цей час психологічна безпека освітнього середовища є однією з найважливіших проблем як для психолого-педагогічної науки та практики, так і для суспільства загалом. Значний внесок у дослідження різних компонентів психологічної безпеки з погляду суб'єктів взаємодії внесли О.Г. Асмолов, І.О. Баєва, В.Т. Ганжін, П.Н. Єрмаков, Ю.П. Реан, В.В. Рубцов, В.В. Семикін, К.В. Чернов.

Істотно вплинули на становлення соціально-психологічного розуміння безпеки роботи, в яких розглядається психологія безпеки (Ю.П. Зінченко, М.О. Котик), психологічна безпека в освіті (І.О. Баєва, В.В. Бедрина, Т.Н. Березина, О.А. Єлисеєва), проблеми формування культури безпеки як невіддільної частини сучасної освіти (А.О. Деркач, Г.Г. Зейналов, М.Б. Калашникова, М.А. Кечина, Г.М. Коджаспірова, В.Н. Мошкін). Аналіз досліджень Г.В. Грачова, Т.С. Кабаченко, І.О. Баєвої показав, що ефективність освітнього процесу залежатиме від показника психологічної безпеки освітнього середовища.

Разом з тим недостатньо висвітленою в Україні залишається проблема психологічної безпеки освітнього середовища, зокрема розуміння сутності цього явища і чинників, що впливають на цей феномен, усіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є визначення сутності психологічної безпеки і захищеності освітнього середовища, факторів, які негативно відображаються на його суб'єктах, та умов формування їх психологічної безпеки.

Виклад основного матеріалу. Безпека – це таке явище, без якого не можуть нормально розвиватися ні особистість, ні економіка, ні суспільство, ні держава. Вона є характеристикою і критерієм функціонування та розвитку соціальних, економічних, технічних, екологічних і біологічних систем.

Поняття «безпека» має різне трактування. З одного боку, безпека – це якість певної системи, що визначає її можливості і здатність до самозбереження і стійкого розвитку. З іншого боку, це система гарантій, що забезпечують захист від внутрішніх і зовнішніх загроз. Більшість визначень підтверджують, що безпека спрямована на збере-

ження цілісності системи, на забезпечення її нормального функціонування і стійкого розвитку [1].

Психологічна безпека входить у структуру соціальної безпеки, яка передбачає виконання соціальними інститутами своїх функцій із задоволення потреб, інтересів і цілей всього населення країни. Соціальна безпека виражається у певних показниках: якість життя, тривалість життя, рівень психічного здоров'я тощо. Школа є одним із соціальних інститутів суспільства, який безпосередньо бере участь у цьому процесі і тому може будувати свою локальну систему безпеки.

У сучасній психологічній науці поняття «психологічна безпека» належить до розряду інтегративних і недостатньо розроблених. Інтегративність цього поняття, на думку деяких дослідників (Е.Б. Лактіонової, Н.Г. Рассохи та ін.) полягає в тому, що психологічну безпеку, як і будь-яке інше психологічне явище, можна розглядати в системі суміжних площин, а саме: як процес (кожний раз створюється по-новому), як стан (забезпечує базову потребу в захищеності) і як властивість особистості (виступає внутрішнім ресурсом опору і протидії деструктивним впливам).

Крім того, інтегративність категорії «психологічна безпека» передбачає те, що цей феномен проявляється на декількох ієрархічних рівнях: на рівні суспільства – як безпосереднє забезпечення якості життя і здоров'я людей; на рівні середовища проживання – сім'ї, друзів, найближчого оточення, колег; на рівні особистості – як переживання своєї психологічної захищеності або незахищеності, сформованості або несформованості механізмів психологічного захисту і контролю [2].

У наявних наукових підходах психологічна безпека зазвичай розглядається під час вивчення надзвичайних і кризових ситуацій, техногенних аварій і природних катастроф, а також у межах професійної діяльності, яка передбачає об'єкти високого ризику. Сучасні навчальні заклади можна розглядати як об'єкти високого ризику, тому що вони випускають «надскладний продукт» – психологічно здорову особистість. Безперечно, що психологічно здоровою особистістю може бути тільки за певних умов, при цьому однією з таких умов є психологічна безпека освітнього середовища.

Згідно з І.О. Баєвою, психологічна безпека – це стан освітнього середовища, вільний від проявів психологічного насильства, який сприяє задоволенню потреб в особистісному спілкуванні, створює референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я його учасників [3, с. 34].

Дослідник освітнього середовища В.А. Ясвін дає таке визначення освітнього середовища: «Освітнє середовище – це система впливів і умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, що містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [4, с. 17].

Зараз освітнє середовище може давати як додаткові, так і деякі обмеження особистісних проявів його учасників тому, що висуває певні вимоги. На нього впливають напруженість соціального життя й ускладнення міжособистісних відносин, що своєю чергою перешкоджає підтримці необхідного рівня працездатності і збереження здоров'я учасників навчального процесу.

Згідно з дослідженням Є.Б. Лактіонової є ризик-фактори психологічної безпеки освітнього середовища. Серед них виокремлюють такі групи:

- ризики, пов'язані з дитиною (відхилення від норм психічного і фізичного розвитку, низький рівень мотивації, труднощі адаптації, високий рівень агресії, педагогічна занедбаність);

- ризики, пов'язані з педагогом (емоційне вигорання, некомпетентність, низький рівень мотивації та професійного самовдосконалення);

- ризики, пов'язані з управлінням освітньою установою (управлінська некомпетентність, особистісні особливості і авторитаризм керівника, відсутність команди однодумців в адміністрації, неадекватність і невідповідність пропонованих вимог можливостям педагогічного колективу);

- ризики, пов'язані з організацією навчально-виховного процесу та змістом освіти (великий обсяг навчального навантаження, використання не рецензованих навчально-методичних матеріалів, психоемоційні переваження учнів);

- ризики, пов'язані з особливостями шкільних взаємин в діадах: учень – учень (труднощі в міжособистісних відносинах, насильство, нетерпимість, низька комунікативна компетентність); учень – педагог (відсутність довірливих відносин та психологічної підтримки, авторитаризм); педагог – педагог (суперництво, неузгодженість педагогічних позицій) [5, с. 45].

Крім ризик-факторів, можна виокремити і наявні в освітньому середовищі загрози психологічної безпеки [3].

Основною загрозою у взаємодії учасників освітнього середовища є психологічна травма, джерело якої – психологічне насильство. Психологічна травма і її наслідки можуть змінити уявлення дитини про себе і про світ, під загрозою виявляється почуття стабільності і безпеки оточуючого середовища. Реакція дітей на травматичні події залежить від складності ситуації, віку учнів, їх індивідуально-психологічних і особистісних особливостей, а саме сформованості навичок контролю в кризових обставинах. Критерієм відсутності або наявності цієї загрози буде оцінка захищеності від психологічного насилля всіх учасників освітнього середовища.

Загрозою психологічного насилля буде і невизнання референтної значимості освітнього середовища її учасниками і, як наслідок, реалізація наміру її покинути або заперечення її цінностей

і норм. Тому ще одним критерієм психологічної безпеки освітнього середовища буде його референтна значимість, що фіксується як ставлення до нього – позитивне, нейтральне або негативне.

Загрозою психологічної безпеки буде і відсутність задоволеності основними характеристиками процесу взаємодії всіх учасників освітнього середовища, оскільки саме в ньому містяться можливості і умови, які забезпечують особистісний розвиток. Емпіричними проявами є емоційний комфорт, можливість висловити свою думку, поважливе ставлення до себе, збереження власної гідності, можливість звернутися за допомогою, врахування особистих проблем і труднощів, допомога у виборі власного рішення. Третім критерієм психологічної безпеки освітнього середовища є рівень задоволеності основними характеристиками процесу взаємодії.

В організаційному аспекті загрозу здоров'ю учасників освітнього середовища створює нерозвиненість системи психологічної допомоги як неефективність діяльності служби супроводу в системі освіти.

Таким чином, можна виокремити масштабне завдання з усунення перерахованих загроз та ризиків в освітньому середовищі, що буде сприяти зниженню цих факторів в освітньому просторі і поширенню безпечних відносин учасників соціального життя.

Школа як соціальний інститут забезпечує формування особистості, здатної до самоактуалізації. Для цього потрібно створювати стабільні умови її формування і використовувати технології, які містять мінімальний ризик загроз процесу формування і розвитку особистості.

Гуманізація сучасної освіти як важливий аспект формування психологічно безпечного середовища першочергово зорієнтована на впровадження технологій особистісно-орієнтованого навчання. Використовуючи особистісно-орієнтовані технології педагог спілкується з учнем не на рівні соціальних ролей, а на рівні особистісної взаємодії, використовуючи свою індивідуальність як інструмент. В умовах особистісно-орієнтованого навчання психогієсна педагога (особистісний розвиток та професійні уміння) перестають бути його особистою справою, а стають необхідними умовами роботи [6, с. 10].

Забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища, і як наслідок, охорона і підтримка психологічного здоров'я її учасників є пріоритетним напрямом діяльності психологічної служби в системі освіти.

У науці є кілька основних підходів до формування психологічної безпеки особистості. Представники психоаналітичного підходу пропонують формувати психологічну безпеку особистості за допомогою роботи з психологічними захи-

стами (З. Фрейд), через подолання комплексу неповноцінності (А. Адлер), шляхом коригування чи вдосконалення вже усталених моделей безпечної поведінки (Е. Еріксон).

Біхевіоральний підхід передбачає врахування суб'єктивного характеру переживання дитиною стану небезпеки-безпеки (М.К. Джонс). У цьому підході пропонується формувати поведінку, що сприяє психологічній безпеці, через проходження ряду психотренінгів (Д. Уотсон), позитивне підкріплення конструктивної поведінки (Б. Скіннер), за допомогою системи соціального навчання (А. Бандура).

Вагомий внесок у теорію формування психологічної безпеки зробили представники гештальтпсихології. Особливу роль для розвитку теорії психологічної безпеки відіграла концепція життєвого простору К. Левіна, що є частиною «теорії поля». З точки зору психології безпеки спробу вивчення поля можливих подій і поля сил, почату К. Левінін, можна сприймати як спробу визначити рівень «безпеки-небезпеки» певних систем.

Особливе місце серед підходів до формування психологічної безпеки особистості займає екзистенційно-гуманістичний напрям (С. Мадді, К. Роджерс, В. Франкл та ін.). У рамках цього напрямку ми можемо розглядати можливості сучасної психології, трактувати психологічну безпеку особистості як прагнення людини до задоволення базової потреби в безпеці через соціальну самореалізацію. Людина розглядається як така, що здатна творити свою долю, отримувати активний життєвий досвід, відповідати на небезпеку усвідомленою системою поведінки і протидіяти цим явищам.

Висновки і пропозиції. На сучасному етапі розвитку системи освіти у дискусіях науковців та практиків можна виділити дві точки зору, які присвячені питанням ефективності і якості освітнього процесу. Перша з них – наполегливе втілення ідей гуманізму у навчально-виховний процес (відносини співпраці, безпечно середовище, забезпечення свободи та незалежності особистості, дотримання прав, стимулювання розвитку дітей, моральне виховання, формування світогляду тощо), друга – опора на готові технології навчання з чіткою регламентацією взаємодії педагога та учня.

Проблема психологічної захищеності, дотримання прав дитини прямо або опосередковано згадується в більшості наукових робіт, присвячених гуманізації освіти. Згідно з загальноновизнаним науковим уявленням одного із засновників гуманістичної психології А. Маслоу, потреба в безпеці, поряд з фізіологічними потребами, – базова в ієрархії сфери потреб людини.

Представники гуманістичної психології переконані, що без хоча б часткового задоволення цієї потреби неможливо досягнути особистісної самореалізації. Е. Фром доповнює думку, що гуманні відносини між людьми можуть розвиватися найефективніше, якщо в суспільстві будуть існувати відповідні передумови, а саме безпека і захищеність. Відповідно, можна стверджувати, що поняття захищеність тісно пов'язане з поняттям безпека, а безпечні умови необхідні для повноцінного особистісного розвитку. Особливо актуальне це питання в психолого-педагогічному аспекті, у співвідношенні з умовами психологічно комфортного і безпечного освітнього середовища.

Список використаної літератури:

1. Безопасная школа: настольная книга для руководителей и преподавателей образовательных учреждений / С.В. Алексеев и др. ; под. общей ред. С.В. Алексеева, Т.В. Мельниковой. Санкт-Петербург : СПб АППО, 2013. 280с.
2. Баева И.А., Бурмистрова Е.В., Лактионова Е.Б., Рассоха Н.Г. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 288 с.
3. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: монография. Санкт-Петербург : Издательство «СОЮЗ», 2002. 271 с.
4. Ясвин В.А. Образовательная среда. Москва : Смысл, 2001. 465 с.
5. Лактионова Е.Б. Основные подходы к проблеме рисков в образовательной среде. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена*. 2008. № 10(52). С. 41–54.
6. Тушина О. Психологічна безпека в загальноосвітньому навчальному закладі: практичний посібник. Запоріжжя : ЗОІППО, 2013. 145 с.

Shelever O., Fizer V. Psychological safety of educational environment: psychological and pedagogical aspect

Nowadays the ideology of education is actively implanted. Its principal strategy is to focus on developing a child as personality. It can be realized only by means of scientifically based principles of forming the safe educational environment.

It is distinguished that the problems of safety provision objectively refer to all the aspects of our life and have a diverse character. If in the authoritative system social institutions, including school, are created for monitoring the person then in humanistic paradigm they provide the person with "satisfaction of basic needs" (A. Maslow).

It is proved that the concept of "psychological safety" belongs to the integrated categories. In the educational system the psychological safety provides such a form of the environment that has a referential significance, facilitates the satisfaction of the necessity in human personal communication and psychological protection.

It is considered the risk factors, which threaten the psychological safety of educational environment, and also conditions which promote its safety and psychological comfort.

Analytical review of risks and threats, which exist in educational environment, convinces that namely psychological safety is the main condition of providing the personal development of all the participants of educational environment. Risks and threats distorting the educational environment enlarge the possibility of growing the anxiety, disagreement, aggressiveness of its main participants. At the same time their necessity in safety and security against physical and psychological threats becomes more acute.

It is considered the principle approaches of personal psychological safety formation given by representatives of different psychological streams. It is indicated that the most special approach is existentialistic and humanistic approach in the framework of which the individual psychological safety is considered as a personal intention to provide the basic necessity in security by means of social self-realization.

It is mentioned that the requirements of humanistic pedagogy are to take into account the individual and psychological peculiarities of pupils at school which include the formation of psychologically comfortable and safe cultural and social space of educational institution.

It is mentioned the review system of providing the psychological safety of participants of educational environment which is formed by means of psychological technologies, based on dialogical basis, teaching collaboration and refusing the mutual psychological violation.

Key words: *safety, psychological safety, educational environment, risk factors, personal psychological safety.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК [37.014.6]

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.19>

О. К. Михасюк

директор Богодухівської гімназії № 1
Богодухівської районної ради Харківської області,
аспірант ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ГРОМАДСЬКО-ДЕРЖАВНОГО УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються питання актуальності новітніх підходів до управління закладами загальної середньої освіти, які зумовлені процесами демократизації, децентралізації, орієнтації на формування комплексу освітніх послуг, що відповідають соціальному замовленню громади.

Зокрема, йдеться про перехідний період трансформації державно-громадського управління у громадянсько-державне, суттєвою відмінністю якого є перерозподіл пріоритетів між державними і громадянськими інституціями на користь останніх.

Визначено, що важливим фактором становлення даної системи управління є створення відповідної моделі, тобто моделювання, що ґрунтується на наукових засадах та відповідає ключовим аспектам управлінського циклу.

На підставі аналізу наукових джерел пропонується авторська модель системи громадянсько-державного управління закладом загальної середньої освіти, яка складається із п'яти взаємопов'язаних складових частин – блоків, а саме: цільового, теоретичного, технологічного, рефлексивно-коригувального та результативного.

Цільовий блок моделі зорієнтовано на визначення соціального замовлення, мети і завдань діяльності закладу освіти.

У теоретичному блоці моделі розкриваються наукові підходи та особливості провідних видів управління, нормативно-правове регулювання, закономірності, принципи.

Технологічний блок моделі включає організаційні аспекти громадянсько-державного управління, в тому числі форми, методи, технології, зміст, механізми, а також особливості взаємодії суб'єктів і об'єктів управління.

Рефлексивно-коригувальний блок моделі спрямований на забезпечення діагностичних заходів співуправління громадянських і державних суб'єктів, координації їх діяльності і, за потреби, передбачає внесення змін до планування і стратегії розвитку закладу освіти.

Результативний блок моделі дозволяє здійснити оцінку досягнення соціально значущої мети та завдань, визначених системою громадянсько-державного управління закладом загальної середньої освіти.

Ключові слова: громадянсько-державне управління, система громадянсько-державного управління закладом загальної середньої освіти, моделювання, модель.

Постановка проблеми. Демократизація управління закладами загальної середньої освіти, що зумовлена високим суспільним запитом та спрямована на реалізацію провідних концептуальних засад нормативності, потребує формування інноваційної моделі організації освітньої діяльності, що передбачає консолідацію зусиль громадянських і державних інституцій.

З огляду на це важливого значення набувають трансформаційні процеси переходу від традиційного державно-громадського управління закладом загальної середньої освіти, проголошеного у 2002 році Національною доктриною розвитку освіти [6], до **громадянсько-державного**, тобто

«виду соціально-педагогічного управління, процесу взаємовпливу громадянських і державних суб'єктів та об'єктів управління, їхнього впливу на розвиток закладу освіти, заснованого на спільній діяльності, партнерських зв'язках із метою реалізації соціальних замовлень та із забезпеченням пріоритету прав громадянськості» [3, с. 16].

Водночас дотепер не повною мірою проаналізовано специфіку моделювання громадянсько-державного управління закладом загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням педагогічного моделювання системи управління закладами загальної середньої

освіти присвячені праці О. Боднар, Л. Даниленко, Г. Єльнікової, Л.Калініної, В. Маслова, В. Пікельної, З. Рябової та інших дослідників.

Дослідження інтеграції державних і громадських структур у процесі державно-громадського управління розкрито в наукових доробках А. Грабовського, Г. Єльнікової, М. Зайченко, М. Комарницького, С. Крисюка, П. Кухарчука, О. Тягушевої.

Проблеми громадсько-державного управління висвітлюють у своїх дослідженнях С. Корольок (у діяльності школи), Л. Калініна та О. Онаць (організаційні механізми), О. Пастовенський (на регіональному рівні).

Огляд джерельної бази дає змогу стверджувати, що сьогодні питання впровадження громадсько-державного управління перебуває на стадії розроблення, тому потребує обґрунтування вищевказаної моделі.

Мета статті. Провідна мета даної роботи полягає в розкритті основних аспектів моделювання системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Громадсько-орієнтований вектор розвитку суспільних процесів виокремлює стійкі тенденції щодо посилення ролі громадськості в діяльності закладів загальної середньої освіти, що є вагомим чинником забезпечення їх конкурентоспроможності та спрямованості на формування комплексу освітніх послуг із метою задоволення освітніх потреб громади.

Відтак виникає необхідність модернізації системи управління, що передбачає в тому числі адаптацію усіх її складових елементів до соціального замовлення і, як результат, переведення закладу освіти із «режиму» функціонування до розвитку.

Прикладом цього є твердження вітчизняних науковців Л. Калініної та О. Онаць, які доводять, що «школа має вивчати й впроваджувати модель громадсько-державного управління, розвивати загальноосвітній навчальний заклад як осередок поступу громади, здійснювати соціальні проекти та проводити волонтерські акції для місцевої громади, спільно із громадськістю планувати розвиток ЗНЗ на найближчі роки й на перспективу, залучати батьків як представників громади до управління школою, розвивати учнівське самоврядування та посилювати роль батьківського комітету й інших самоврядних структур батьків, учнів, вчителів, громадських організацій» [4, с. 40].

Саме тому акцентується увага на процесі моделювання **системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти**, під якою автор розуміє цілісність структурованих елементів, що поєднуються субординаційними та координаційними зв'язками, взаємо-

дія яких забезпечує відкритість та інтегративний результат у досягненні соціально значущої мети, визначеної громадсько-державними структурами.

«Моделювання» в більшості наукових джерел тлумачиться як процес побудови моделі та один із провідних методів науково-педагогічних досліджень. Крім того, В. Маслов стверджує, що «моделювання є не тільки методом, а й підсистемою управління, має специфічні функції та форму прояву. Побудова моделі подібна до управлінського циклу і відбувається за допомогою визначених цілей, закономірностей, принципів, визначення змісту, форм, методів, системи контролю й оцінювання результату [1].

На підставі аналізу наукових праць багатьох авторів З. Рябова доводить, що **«модель»** є спрощеним аналогом об'єкта дослідження, відтворенням його властивостей в ідеальному вигляді, штучно створеною копією об'єкта дослідження у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, яка відображає у спрощеному вигляді його структуру, властивості та взаємозв'язки» [7].

Моделюючи систему громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні, О. Пастовенський звертає увагу на цілісність структури моделі і взаємозв'язків між її складовими частинами – блоками, а саме: **суспільно-цільовим**, що передбачає суспільно-історичну зумовленість, мету і завдання громадсько-державного управління освітою; **законодавчо-нормативним і науково-теоретичним**, до якого входять законодавчо-нормативні засади й тенденції формування, методологічне підґрунтя і теоретична основа дослідження, принципи та критерії оцінювання ефективності системи; **структурно-організаційним**, що включає взаємодію державних, самоврядних, приватних, громадських і професійних освітянських структур; **управлінсько-технічним**, що визначає функції, форми та методи, технологію моніторингу й ефективність системи громадсько-державного управління загальною середньою освітою [5, с. 16–21].

Беручи до уваги концептуальні засади моделювання громадсько-державного управління загальною середньою освітою в регіоні, пропонуємо авторську модель системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти, що повинна реалізовуватися через активну взаємодію та співпрацю з органами державної влади, місцевого самоврядування, закладами освіти, бізнесу, громадськими організаціями, професійними спільнотами, об'єднаннями та асоціаціями. Адже децентралізація управління сприяє розширенню повноважень та сфер впливу органів місцевого самоврядування, залученню останніх до активного поєднання державних і громадських інтересів в управлінні закладами освіти, поси-

ленню їх відповідальності за розвиток загальної середньої освіти певної територіальної громади [2].

Запропонована модель громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти складається із п'яти взаємопов'язаних блоків: цільового, теоретичного, технологічного, результативного, рефлексивно-коригувального, у яких саме зв'язки зумовлюють динаміку кожного з них.

У цільовому блоці визначені соціальна зумовленість, мета і завдання громадсько-державного управління ЗЗСО, що формуються на основі SWOT- і PEST- аналізу та дають змогу актуалізувати зовнішні і внутрішні показники діяльності закладу, визначити можливості, ризики і загрози.

Метою системи громадсько-державного управління є реалізація соціального замовлення та задоволення потреб і запитів громадськості в рівному доступі до якісних освітніх послуг на основі взаємовпливу та консолідації зусиль державних і громадських суб'єктів управління із забезпеченням пріоритету останніх.

До основних завдань системи громадсько-державного управління відносимо: демократизацію управління шляхом делегування повноважень, розвиток мережі колегіальних органів управління та самоврядування; вивчення, прогнозування та задоволення освітніх потреб і запитів громадськості; розвиток конкурентоспроможності закладу освіти та зміцнення матеріально-технічної бази через налагодження партнерських відносин з органами місцевого самоврядування, виконавчої влади, представниками організацій, підприємств, бізнесу, громадськості; формування громадської активності учнівської молоді; забезпечення професійної мобільності педагогічних працівників.

Теоретичний блок моделі громадсько-державного управління ЗЗСО ґрунтується на нормативно-правовому забезпеченні; провідних наукових підходах, а саме: системному, синергетичному, кібернетичному, діяльнісному, середовищному, інформаційному, ситуативному; основних положеннях стратегічного, інноваційного, адаптивного, партисипативного, маркетингового та інформаційного видів управління; закономірностях; принципах.

Нормативно-правове регулювання – важливий аспект функціонування закладів загальної середньої освіти, що включає в себе дотримання конституційних норм у галузі освіти, виконання законодавчих вимог та інших нормативно-правових актів. Прийняття Закону України «Про освіту», внесення змін до Закону України «Про загальну середню освіту», запровадження Концепції «Нова українська школа» значним чином розширюють повноваження громадськості у сфері загальної середньої освіти.

У процесі моделювання за основу обрані **закономірності управління** освітою та загальні закономірності управління закладами загаль-

ної середньої освіти на демократичних засадах, що обґрунтовані В. Масловим і Л. Калініною під час здійснення фундаментального дослідження: модернізація управління сферою освіти шляхом демократизації, децентралізації, розвитку суспільно-громадських засад в управлінні ЗНЗ; циклічність логічної послідовності функцій управління; єдність централістських і децентралістських тенденцій та факторів в управлінні ЗНЗ; відповідність внутрішньої структури управління меті і змісту діяльності навчального закладу; залежність ефективності управління від рівня аналітичного прогнозування та якості моделювання наступної діяльності; збалансованість стратегічного і оперативного-регулятивного менеджменту; ієрархічна і якісна взаємозалежність усіх структурних елементів управління; прямо пропорційна залежність якості управління від організаційно-оперативної єдності між прямим і зворотним зв'язками; наявність руйнівних деструктивних, дестабілізуючих факторів і процесів та необхідність постійних важелів їх попередження та протидії їм; залежність ефективності управління від адекватного керівництва на всіх структурних рівнях і всією системою [4, с. 29].

Важливими в межах даного дослідження є принципи управління, визначені О. Онаць та Л. Каліною під час формування концептуальних засад організаційних механізмів громадсько-державного управління, а саме: системність, безперервність і адаптивність, цілеспрямованість і збалансованість, дотримання етики та педагогічної культури, проектування і прогнозування, діалогізм, інноваційність, гуманізація, демократизація, альтернативність [4, с. 31].

У технологічному блоці моделі системи громадсько-державного управління ЗЗСО запропоновано провідні форми і методи, суб'єкти і об'єкти, технології, зміст (функції) та механізми вищевказаного виду управління.

До провідних форм реалізації громадсько-державного управління ЗЗСО відносяться колективні, колегіальні, групові та програмно-цільове управління.

Для запровадження даної моделі доречним є використання діагностичних, соціально-психологічних, економічних та інформаційних методів управління.

Особливістю взаємодії суб'єктів та об'єктів громадсько-державного управління є, перш за все, суб'єкт-суб'єктний характер відносин, що ґрунтується на взаємовпливах, і в залежності від ситуації суб'єкт може виступати об'єктом і навпаки.

Під «технологією» впровадження моделі розуміємо сукупність алгоритмізованих дій, комплексне поєднання вищезазначених форм, методів управління, спрямованих на визначення мети і завдань розвитку закладу освіти, організаційні

аспекти спільної діяльності, моніторинг та реалізацію соціального замовлення.

За основу змісту громадсько-державного управління пропонується взяти основні функції, що складають управлінський цикл. Ураховуючи, що даний вид управління знаходиться на перехідній стадії становлення, вважаємо за доцільне додати категорію «розвиток». І в загальному вигляді зміст складається із: аналізу стану розвитку громадсько-державного управління; проектування розвитку системи, організації управлінських процесів; координації розвитку системи; моніторингу; оцінки розвитку системи; прогнозування подальшого розвитку громадсько-державного управління.

Механізмами реалізації даної моделі є: організація спільної діяльності із громадськими інституціями, спілками, асоціаціями, комітетами; нормативне врегулювання на локальному рівні партнерської співпраці із стейкхолдерами; функціонування громадсько-державної ради при закладі освіти; впровадження стандартів громадсько-активної школи.

Рефлексивно-коригувальний блок моделі системи громадсько-державного управління ЗЗСО формується на основі аналізу, узагальнення, інтерпретації результатів діагностування стану якості комплексу освітніх послуг та співуправління із громадськими структурами. Також передбачає корекцію спільної діяльності та розроблення (або внесення змін) стратегії розвитку ЗЗСО.

У результативному блоці моделі пропонується здійснити аналіз проміжних і головних результатів громадсько-державного управління ЗЗСО. До перших відносимо: визначення рівня задоволеності всіх стейкхолдерів продуктивністю співпраці; комфортність умов та створення сприятливого освітнього середовища; розвинуті зв'язки у системі «учні-батьки-громада»; участь громадськості у процесі оцінювання якості освітньої діяльності. Головними результатами громадсько-державного управління є: участь представників громади у роботі закладу освіти; позитивна динаміка якості освітньої діяльності; підвищення рівня конкурентоспроможності ЗЗСО; успішне позиціонування закладу на ринку освітніх послуг.

Висновки і пропозиції. Демократичні зміни в діяльності закладів загальної середньої освіти потребують запровадження нових підходів до організації освітнього та управлінського процесів, зокрема переходу від державно-громадського до громадсько-державного управління, що зорієнтоване на досягнення соціально значущої мети.

Із метою забезпечення виконання вищезазначених перетворень чільне місце займає процес моделювання управлінських систем, що передбачає в тому числі створення відповідної моделі.

Запропонована модель системи громадсько-державного управління складається із п'яти взаємопов'язаних блоків: цільового – орієнтованого на визначення соціального замовлення, мети і завдань; теоретичного, що ґрунтується на наукових підходах (системному, синергетичному, кібернетичному діяльнісному, сесредовищному, інформаційному, систуативному), провідних аспектах стратегічного, інноваційного, адаптивного, партисипативного, маркетингового, інформаційного управління, закономірностях, принципах; технологічного, що включає форми, методи, взаємовпливи суб'єктів та об'єктів управління, технології, зміст, механізми; рефлексивно-коригувального, спрямованого на координацію та коригування спільної діяльності; результативного, спрямованого на аналіз продуктивності, досягнення мети і поставлених завдань.

Для успішного запровадження даної моделі системи громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти необхідне розроблення відповідної технології, що потребує подальших наукових розвідок.

Список використаної літератури:

1. Маслов В.І., Боднар О.С., Гораш К.В. Наукові основи та технології компетентного управління загальноосвітнім навчальним закладом : монографія. Тернопіль : Крок, 2012. 320 с.
2. Михасюк О.К. Теоретичні аспекти державно-громадського управління загальноосвітнім навчальним закладом. *Науковий журнал «ScienceRise» Педагогічна освіта.* 2016. № 2/5(19). С. 46–50.
3. Михасюк О.К. Упровадження громадсько-державного управління закладом загальної середньої освіти у контексті законодавчих змін. *Імідж сучасного педагога.* 2017. № 8(177). С. 15–17.
4. Онаць О.М., Калініна Л.М. Концептуальні засади організаційних механізмів і технологій громадсько-державного управління : посібник / за наук. ред. Л.М. Калініної. Київ : Видавничий дім «Сам», 2017. 64 с.
5. Пастовенський О.В. Громадсько-державне управління загальною середньою освітою в регіоні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук. : 13.00.06. Київ, 2015. 44 с.
6. Про Національну доктрину розвитку освіти в Україні : Указ Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347. URL : zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 (дата звернення: 08.10.2019).
7. Рябова З.В. Моделювання та проектування як ефективні засоби забезпечення якості надання освітніх послуг. *Теорія та методика управління освітою.* 2012. № 8. URL : <http://nbuv.gov.ua/UJRN/> (дата звернення: 08.10.2019).

Mykhasiuk O. Modeling of the system of public-state management of a general secondary education institution

The article describes the importance of the newest approaches to the management of general secondary education institutions, which are conditioned by the processes of democratization, decentralization, orientation to the formation of a complex of educational services, which corresponds to the social order of the society. In particular, it is a transition period of transformation of state-public management into public-state, the essential difference of which is the redistribution of priorities between public and state institutions in favor of the latter.

It is determined that an important factor in the formation of a given management system is the creation of an appropriate model, that is, modeling based on scientific basis and corresponding to key aspects of the management cycle.

Based on the analysis of scientific sources, we propose an author model of the system of public-state management of a general secondary education institution, which consists of five interconnected components – blocks, namely: target, theoretical, technological, reflexive-corrective and effective.

The target block of the model is focused on determining the social order, goal and objectives of the activity of the educational institution.

The theoretical block of the model reveals the scientific approaches and features of the leading types of management, regulatory and legal management, regularities, principles.

The technological block of the model includes the organizational aspects of public-state management, including: forms, methods, technologies, content, mechanisms, as well as features of interaction between subjects and objects of management.

The reflexive and corrective block of the model is aimed at providing diagnostic measures of co-operation of public and state entities, coordinating their activities and, if necessary, providing for changes in the planning and strategy of educational development.

The effective block of the model makes it possible to evaluate the achievement of the socially significant goal and objectives defined by the system of public-state management of the institution of general secondary education.

Key words: *public-state management, system of public-state management of general secondary education institution, modeling, model.*

УДК 37.036

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.20>**Н. О. Приходькіна**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки, адміністрування і соціальної роботи
ДЗВО «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України

РОЗВИТОК МЕДІАГРАМОТНОСТІ УЧНІВ: ОСНОВНІ ПРИЙОМИ КРИТИЧНОГО АНАЛІЗУ МЕДІАТЕКСТІВ

Сучасне суспільство, будучи суспільством інформаційним, диктує людині нові вимоги до формування актуальних видів компетенцій, виступає як соціокультурна ситуація розвитку сучасної освіти. Потреба в інформації входить у широкий спектр потреб сучасної людини та висловлює громадську необхідність особистості в інформаційному забезпеченні всіх видів людської діяльності, зумовлює включення особистості в систему соціальної інформації. Можна виділити дві основні проблеми, з якими стикається інформаційне суспільство – інформаційний дефіцит і надлишок інформації, що актуалізує проблему формування і розвитку критичного мислення в контексті підготовки підростаючого покоління до життя за сучасних медіаумов.

Від системи освіти, її якості та концепції багато в чому залежить розвиток підростаючого покоління, у зв'язку з чим особливої актуальності набуває медіаосвіта. У статті авторка пише про необхідність розвитку критичного мислення учнів. Йдеться про розвиток умінь ставити перед собою проблеми і питання, шукати пояснення незрозумілої інформації, аналізувати, інтерпретувати, оцінювати медіатексти, знаходити в них прихований сенс, виявляти маніпулятивні можливості, а це під силу тільки медіакомпетентній людині. Для здійснення повноцінного критичного аналізу медіатексту учні повинні володіти комплексом таких умінь: сприймати медіаінформацію, пояснювати, порівнювати, визначати медіатексти, виділяти взаємозв'язок між елементами медіатексту, з'єднувати їх за принципом взаємодії; відрізнити фейки та правдиву інформацію тощо. На думку автора, саме школа здатна вплинути на процес медіаосвіти учнів психолого-педагогічного напрямку підготовки, яким для успішного здійснення своєї майбутньої професійної діяльності необхідні вміння працювати з медіаінформацією. Залишаючись одним із найважливіших учасників освітнього процесу, педагог у своїй професійній діяльності повинен враховувати загальні тенденції розвитку медійних технологій, оскільки їх вплив сприяє якісному і змістовному перегляду змісту навчання. У статті представлено наукове осмислення проблеми розвитку критичного мислення під впливом засобів мас-медіа.

Ключові слова: медіатекст, медіаграмотність, медіаінформація, маніпуляція, критичне мислення, учні.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві людина перебуває під впливом безперервних потоків інформації, в т. ч. переданої по каналах мас-медіа (засобів масової інформації та комунікації). У зв'язку з цим істотно зростає значення підготовки аудиторії до активного творчого пошуку і використання інформації, до адекватної самостійної переробки медійного змісту. Причому, як показує практика, інформатизація є не тільки джерелом нових можливостей для людини в сенсі її професійного й особистісного розвитку, але й продукує певні ризики. Множинність каналів, способів і форм презентації медіатекстів створюють деякі складнощі в оцінці та засвоєнні реципієнтами медійного змісту, підсилює тенденцію фрагментування змісту ЗМІ. Це перешкоджає формуванню у споживачів медійної інформації цілісного уявлення про соціальну дійсність, системних знань про неї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ускладнення і розширення глобального медіасередовища підсилює не тільки позитивний, а й нега-

тивний вплив медійної інформації на аудиторію, особливо молодіжну, яка неусвідомлено споживає величезні обсяги інформації, часто не піддаючи її критичному осмисленню. У вітчизняній медіапедагогіці цій проблемі присвячено дослідження О. Баришпольця, О. Волошенюк, Н. Габор, Н. Горб, Н. Духаніної, В. Іванова, Т. Іванової, Т. Махині, О. Коневщинської, Л. Найдюнової, Г. Онкович, Б. Потятиника, Г. Сагайдак, О. Савченко, Т. Слабошевської, І. Чемерис та ін.

Виклад основного матеріалу. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. наголошується, що одним із пріоритетних напрямів її розвитку є впровадження інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечує вдосконалення освітнього процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [4].

У Цифровій адженді України 2020 зазначено: «Швидкі та глибинні наслідки від переходу на «цифру» будуть можливими лише тоді, коли

«цифрова» трансформація стане основою життєдіяльності українського суспільства, бізнесу та державних установ, стане звичним і повсякденним явищем, стане нашим ДНК, нашою ключовою аджендою на шляху до процвітання, стане основою добробуту України» [8].

Цифрова грамотність визнана Європейським Союзом однією з ключових для повноцінного життя та діяльності людини.

Тому пріоритетною ціллю освіти є використання засобів масової комунікації та медіапедагогіки для формування умінь орієнтації в інформаційному полі, для протистояння маніпуляціям громадською свідомістю, для адаптації людей до нових соціальних умов життя, позитивного саморозвитку особистості [9].

Оскільки на початку XXI ст. відбулася остаточна переорієнтація молодіжної аудиторії на аудіовізуальну медіаінформацію, медіаосвіта стала актуальним напрямом в українській педагогіці. Основними її завданнями є: підготувати нове покоління до життя за сучасних інформаційних умов, до сприйняття різної інформації, навчити розуміти її, усвідомлювати наслідки її впливу на психіку, опанувати способами спілкування на основі невербальних форм комунікації за допомогою технічних засобів [2].

Загальною метою медіаграмотності учнів є процес самостійного критичного осмислення ними різних медійних повідомлень. У зв'язку з цим одним із найважливіших завдань медіаосвіти є розвиток в учнів здатності до критичного аналізу. Текстова повідомлення на мобільному телефоні, пісня у стилі рок-музики, художні фільми або вечірні новини – все це ЗМІ, медіа. І якщо наші діти вже у школі навчаються розуміти те, що їм повідомляють, вони зможуть думати і приймати творчі рішення в майбутньому. Критичний аналіз ЗМІ – не професія, а спосіб зрозуміти сучасне життя.

Аналіз медіатексту трактується як метод дослідження повідомлення, викладеного в будь-якому вигляді та жанрі медіа (телепередачі, фільми, матеріали у пресі, сайті мережі Інтернет тощо) шляхом розгляду окремих його складових частин, художньої своєрідності з метою розвитку в аудиторії самостійних суджень, критичного мислення, естетичного смаку. Аналіз медіатекстів розглядається в тісному зв'язку з такими поняттями, як:

– *медіаграмотність* – уміня аналізувати та синтезувати просторово-часову реальність, вміння «читати» медіатекст;

– *медіавплив* – вплив медіатекстів на аудиторію: у сфері освіти та виховання, розвитку свідомості, формування поведінки, поглядів, реакцій, відгуків, поширення інформації тощо;

– *інтерпретація медіатексту* – процес перекладу медіаповідомлень мовою, яку сприймає індивід;

– *медіасприйняття* – сприйняття медіареальності, почуттів і думок авторів медіатексту тощо (причому аналіз медіатексту є логічним продовженням сформованості в аудиторії сприйняття творів медіакультури) [2].

Безумовно, медіатексти, створені різними засобами масової комунікації (ТВ, кінематографом, пресою, інтернетом тощо), мають специфічні технічні можливості та широкий спектр виразних засобів. Однак, з огляду на стійку тенденцію до інтеграції різного медійного матеріалу, а також на той факт, що сучасний адресат медіа, зазвичай, використовує кілька ЗМК (наприклад, одночасно є активним телеглядачем, радіослухачем, читачем преси тощо), ми не будемо зупинятися на специфічних особливостях аналізу медіатекстів різних видів і жанрів, а спробуємо розглянути основні процеси аналізу у контексті самостійного, критичного осмислення медіатексту загалом; тим більше, що постійно зростаючий потік медіаінформації вимагає від сучасного глядача, слухача, читача комплексного осмислення, виявлення естетичного і художнього значення медіатекстів, визначення їх потенційних можливостей для розвитку особистості тощо.

Таким чином, під критичним аналізом медіатексту ми пропонуємо розуміти розумовий процес виявлення властивостей і характеристик медіатвору загалом, його складових частин і елементів в контексті особистої, соціокультурної та авторської позиції, що передбачає повноцінне сприйняття медіатексту, вміння групувати факти, властивості та явища, класифікувати їх, розкривати його внутрішню структуру. Адекватний відбір інформації, його сприйняття, інтерпретація і рефлексія є основою для формування власних позицій стосовно медіатекстів, їх критичної та самостійної оцінки, що є основою для практичного застосування в подальшій діяльності.

Отже, критичний аналіз медіатексту – це складний розумовий процес, що вимагає від адресата медіа усвідомленої рефлексії, розпізнавання як окремих знакових частин тексту, переданого за допомогою ЗМК, так і його цілісного, контекстного відображення, а від педагога – систематичної та цілеспрямованої роботи.

О. Федоровим виявлено комплекс взаємопов'язаних показників оцінки медіатворів:

– емоційна включеність глядача, читача, користувача;

– емоційна активність суджень про медіатвори;

– оцінне почуття;

– уміня аналізувати медіатекст;

– образне мислення;

– уміня повідомити достатні норми спілкування із творами медіакультури для винесення оцінки [7, с. 67].

Такі положення вдало взаємодоповнюються тими вимогами, які пред'являють до учнів Ч. Темпл, К. Мередіт, Дж. Стіл, С. Уолтер [10, с. 123]:

- розвитком упевненості в собі та розуміння цінності власних думок та ідей;
- активною участю в освітньому процесі; шанобливим ставленням до чужої думки;
- готовністю як формулювати власні судження, так і утримуватися від них.

Для здійснення критичного аналізу медіатекстів учні повинні:

- підходити до аналізу будь-якої інформації з позиції загальнолюдських цінностей і моралі;
- навчитися відокремлювати факти від думок: факти можна перевірити, думки завжди суб'єктивні;
- навчитися бачити емоційну забарвленість пропонованої інформації, щоб відокремити емоції від фактів і не піддаватися емоційним впливам;
- розглядати різнобічно проблему, а не тільки з позиції автора, знаходити нові ракурси, з яких її ніхто ще не розглядав;
- встановлювати взаємозв'язок явищ;
- пов'язувати різні об'єкти;
- об'єднувати протилежності, намагаючись знайти додаткові аспекти розгляду проблеми;
- узагальнювати отриману інформацію і робити висновки, приймати рішення;
- вміти оцінити отриману інформацію за сукупністю проведеного аналізу;
- вміти прогнозувати наслідки прийнятого рішення [10, с. 128].

Для здійснення повноцінного критичного аналізу медіатексту учні повинні володіти комплексом таких умінь:

- *спостерігати*: цілеспрямовано сприймати отриману медіаінформацію, вміти групувати факти, властивості та явища, помічати в них схожість і відмінності, класифікувати їх;
- *пояснювати*: розкривати істотні властивості досліджуваного медіатексту, його внутрішньої структури та зв'язків з іншими об'єктами;
- *порівнювати*: зіставляти елементи медіатексту з метою виявлення подібності та відмінності між ними;
- *визначати*: вміти дати назву побаченим предметам і явищам;
- *асоціювати*: виділяти взаємозв'язок між елементами медіатексту, з'єднувати їх за принципом взаємодії;
- *робити висновки*: робити висновки на основі наявної інформації або фактів;
- *застосовувати*: використовувати отримані знання в повсякденних ситуаціях взаємодії з медіаінформацією [3, с. 92].

О. Федоровим запропоновані методичні прийоми, що використовуються при проблемному (критичному) аналізі медіатекстів:

– «просівання» інформації (аргументоване виділення істинного і помилкового в матеріалах преси, телебачення, радіо тощо, очищення інформації від «прикрас» і «ярликів» шляхом зіставлення з дійсними фактами тощо);

- зняття з інформації ореолу «типовості», «простонародності», «авторитетності»;
- критичний аналіз цілей, інтересів «агентства», тобто джерела інформації [7, с. 168].

Традиційно заняття починається зі вступного слова педагога, т. зв. «установки на сприйняття», в якому викладаються мета і завдання заняття, інформація про авторів медіатексту, включаючи короткий огляд їх творчості, роз'яснення процесу виконання того чи іншого завдання. Цей структурний компонент («виклик») здійснюється з метою активізувати аудиторію і сприяти її включеності в медіаосвітній процес.

Комунікативний етап («осмислення») зазвичай включає в себе безпосереднє сприйняття медіатексту або його частин; вільну дискусію з теми медійного матеріалу; проблемні питання, пропоновані педагогом; моделювання педагогічних ситуацій тощо.

І, нарешті, власне аналіз медіатексту («рефлексія») передбачає вирішення цілого комплексу завдань:

- вибір і детальний аналіз ключових епізодів (образів, ілюстрацій тощо);
- розуміння логіки «авторського мислення» (цілісне відтворення розвитку основних конфліктів, характерів, ідей тощо);
- виявлення оцінного ставлення аудиторії до цього медіатексту.

Відомо, що людина краще сприймає саме ту інформацію, яка їй більш цікава, найбільш відповідає її особистісним перевагам і установкам, цікава саме для неї тощо. Іншими словами, інформація сприймається людиною вибірково (селективно). Саме така характеристика сприйняття, як вибірковість, широко використовується сучасними медійними каналами. Наприклад, для того, щоб глядачі краще сприймали рекламу будь-якого товару, медіа намагаються подати його в привабливому вигляді. Підсилюючим фактором медіавпливу стають мовні (аудійні), візуальні або аудіовізуальні прийоми.

До мовних (аудійних) прийомів належать неодноразове повторення переваг (назви фірми, адреси тощо), використання слоганів (віршів, які легко запам'ятовуються, девізів тощо), музичного оформлення (певної мелодії або навіть гімну фірми тощо). До візуальних прийомів можна віднести показ товару в привабливому вигляді (гарна упаковка, яскраве оформлення тощо), використання додаткових візуальних стимулів (наприклад, приваблива дівчина на тлі рекламованого автомобіля), залучення історичних і міфологічних

(Царівна-жаба йде в салон краси і перетворюється на красуню тощо) [6, с. 237].

Такі прийоми відкривають широкі можливості (які розширюються одночасно з удосконаленням різних видів медіа та PR) для маніпуляції свідомістю глядача, слухача, користувача медіа. Розвиток критичного мислення неможливий без ознайомлення з «типovими цілями, методами і прийомами маніпулятивного медіавпливу, його соціально-психологічними механізмами, без проблемного аналізу інформації. Знаючи конкретні прийоми подібного впливу, учні зможуть критичніше сприймати будь-яку інформацію, що надходить каналами преси, телебачення, кінематографу, радіо, інтернету тощо.

Поняття «маніпуляція» відображає психологічний зміст реального соціально-психологічного феномена, що використовується як специфічний спосіб соціального управління на всіх рівнях взаємодії людей – від міжособистісного спілкування до масової комунікації і в різних організаційних формах інформаційного протистояння. *Сутність маніпуляції полягає у прихованому психологічному впливі на людину, тобто об'єкт маніпуляції не усвідомлює себе об'єктом зовнішнього контролю за його діями, поведінкою, реакціями тощо.* У нього з'являється певний стимул до модифікації своєї поведінки як такої, яка потрібна маніпулятору.

Медійна маніпуляція спирається на такі широко відомі фактори, як стандартизація, мозаїчність, серійність, фольклорність (сталість метафор, символів, щасливий фінал тощо). Використовуються два види механізмів роботи свідомості – ідентифікація (ототожнення, наслідування) і компенсація («проекція»).

Серед найбільш поширених прийомів медійних маніпуляцій виділяються:

– *оркестровка* – психологічний тиск у формі постійного повторення тих чи інших фактів незалежно від правди;

– *селекція (підтасовка)* – відбір певних тенденцій – наприклад, тільки позитивних або негативних, спотворення, перебільшення (применшення) тенденцій; прикрашання фактів;

– *приклеювання ярликів* (наприклад, обвинувальних, образливих тощо);

– *трансфер (проекція)* – перенесення будь-яких якостей (позитивних, негативних) на інше явище (або людини);

– *свідчення – посилання* (не обов'язково коректне) на авторитети з метою виправдати ту чи іншу дію, той чи інший лозунг;

– *гра у простонародність*, що включає, наприклад, максимально спрощену форму подачі інформації [1, с. 234].

Етапами маніпулятивного впливу, характерними для медіа, є:

1) *полегшення сприйняття*: руйнування в адресата наявних психологічних установок, бар'єрів до сприйняття подальшої інформації;

2) *привернення уваги і зацікавленість* до переданих повідомленням на основі некритичного сприйняття і засвоєння аудиторією отриманої інформації.

Здійснення цих етапів дозволяє ефективно впливати на масову свідомість з урахуванням готовності аудиторії сприйняти ту чи іншу інформацію. Найбільш схильні до маніпулятивного впливу діти і люди конформні, тобто ті, які прагнуть отримати інформацію про «правильну» поведінку, емоційно невірні уважені особи, а також особи зі зниженою критичністю і підвищеною сугестивністю. Тобто ідеальною аудиторією, на яку ефективно впливають маніпулятивні прийоми, є люди, позбавлені критичного мислення стосовно медіатекстів, котрі не розуміють різниці між рекламою і розвагою. Ось чому дуже часто вплив медіатексту організований у вигляді калейдоскопа, мозаїки динамічної зміни ритмічно чітко організованих епізодів. Кожен із них не може тривати довго (щоб фактура не набридла глядачам), має певну інформативність, активно спирається на ефект компенсації, впливає на емоційно-інстинктивну сферу людської свідомості.

Висновки і пропозиції. Зростання зацікавленості до проблеми розвитку критичного мислення – як в освіті загалом, так і в медіапедагогіці зокрема – зумовлений одним із напрямів реалізації компетентнісного підходу в освіті, а саме становленням ключових компетентностей надпредметного характеру, до яких належать педагогічні техніки і технології формування умінь розуміння текстів, обробки різної інформації. Критичне мислення – складний феномен, пов'язаний зі світоглядом, ціннісними орієнтаціями, менталітетом як учня, так і вчителя. Розвинуте критичне мислення дозволяє людині сприймати, оцінювати, інтерпретувати медіаінформацію на рівні особистісного знання. Досягнення високого рівня аналізу медіатекстів здійснюється шляхом застосування різноманітних форм творчих занять з учнями: створення колажів, фотомонтажу, слайд-фільмів, кіно і відеострічок, радіопередач шкільної мережі, стінгазет тощо; проблемних, проектних, інтерактивних і евристичних завдань: обговорення, дискусії, презентації власних медійних проектів, тренінгових форм роботи тощо. Безперечно, вивчення технологічних прийомів розвитку критичного мислення саме по собі не може дати відчутних результатів. Набагато важливішим є творче використання цих прийомів для надання допомоги школярам застосувати ці знання у конкретній ситуації, скажімо, при перегляді медіатексту, виконанні творчого завдання, осмисленні проблеми тощо. В основу організації медіаосвітнього процесу, зокрема

з метою розвитку критичного мислення, повинні бути покладені принципи проблемного, проектного та інтерактивного навчання. Різноманітні методичні прийоми ґрунтуються на циклах (блоках, модулях) творчих та ігрових занять, що здійснюються в навчальній або позанавчальній діяльності. Це рольові, театралізовані та ситуативні ігри, підготовка і творча реалізація сценарних розробок тощо.

Список використаної літератури:

1. Баришполець О.Т., Найдьонова Л.А., Мироненко Г.В., Голубева О.Є., Різун В.В. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід. Київ : Міленіум. 2009. 440 с.
2. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні. URL: http://osvita.mediasapiens.ua/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini/.
3. Медіаосвіта та медіаграмотність / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенюк. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/show/344/2013>.
5. Темпл Ч. Критическое мышление и критическая грамотность. *Перемена*. 2005. № 2. С. 15–20.
6. Фёдоров А.В. Медиаобразование и медиаграмотность. Таганрог : Изд-во Кучма, 2004. 340 с.
7. Федоров А.В. Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. Москва : Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.
8. Цифрова адженда України – 2020 («Цифровий порядок денний» – 2020): Концептуальні засади (версія 1.0). Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 р. : Проект. URL: <https://uccr.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.
9. Цифровізація освіти в дії. URL: <http://imzo.gov.ua/2017/11/01/tsyfrovizatsiya-osvity-ukrajiny-v-diji/>.
10. Lawrence D., Frederick H. Selected Critical Writings. Oxford University Press, 1998. 394 p.

Prykhodkina N. Development of media literacy of pupils: basic methods of critical analysis of media texts

Modern society, representing the society of information, the person dictates new requirements for the formation of the actual types of competences, acts as a socio-cultural situation of development of modern education. The need for information is included in a wide range of needs of the modern man and offers the public the necessity of identity in the information support of all kinds of human activity, determines the inclusion of the individual into the existing system of social information. It is possible to distinguish two main challenges facing the information society – the information deficit and information overload, which in turn actualizes the problem of formation and development of critical thinking in the context of preparing the younger generation for life in modern media conditions.

The development of the younger generation largely depends on the education system, its quality and concept, in connection with which media education is of particular relevance. In the article, the author writes about the need to develop critical thinking of pupils. It is about the development of skills to pose problems and questions, seek an explanation of incomprehensible information, analyze, interpret, evaluate media texts, find hidden meaning in them, and reveal manipulative possibilities. And this is only feasible to a media competent person. To carry out a full-fledged critical analysis of media text, students must possess a set of such skills: perceive media information, explain, compare, define media texts, highlight the relationship between elements of media text, connect them according to the principle of interaction; distinguish between fakes and truthful information. According to the author, the school is able to influence the process of media education of pupils of psychological and pedagogical direction of training, which for the successful implementation of their future professional activity is required, including the ability to work with the media. Being one of the most important participants in the educational process, the teacher in his professional activity needs to take into account the general trends in the development of media technologies since their impact promotes qualitative revision of the training content. The article presents the scientific understanding of the problems of the development of critical thinking under the impact of the mass media.

Key words: media text, media literacy, media information, manipulation, critical thinking, pupils.

В. І. Степаненкокандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»

СЕРЕДОВИЩНИЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМИ ПРОФІЛАКТИКИ ПОВЕДІНКОВИХ ДЕВІАЦІЙ ОБДАРОВАНИХ УЧНІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті надано змістовну характеристику середовищному компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. Середовищний компонент системи представлено у вигляді спеціально створеного соціально-педагогічного середовища, яке оптимізує потенціал соціально-педагогічного простору і являє собою соціально-педагогічні умови, що конструктивно впливають на обдарованих учнів через організовану й керовану взаємодію суб'єктів наявної інфраструктури району, міста, громади, регіону. Вектори суб'єктності, діалогу (комунікації) і розвитку розглянуто як пріоритетні у побудові соціально-педагогічного середовища. Вектор суб'єктності спрямовано на максимальний розвиток індивідуальності обдарованої особистості, осмислення і збагачення її самобутності. Вектор діалогу орієнтований на сприяння становленню діалогічних взаємовідносин обдарованого учня з суспільством. Вектор розвитку передбачає розвиток закладу загальної середньої освіти як цілісної і відкритої соціально-педагогічної системи, де відбувається постійне й неперервне оновлення практик профілактичного впливу, які відповідають сучасним тенденціям розвитку освіти, соціальним запитам суспільства, індивідуальним і віковим особливостям обдарованих учнів. Міжсекторальну взаємодію закладу загальної середньої освіти щодо вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів представлено на трьох рівнях: рівні партнерства всередині самого закладу загальної середньої освіти, рівні партнерства працівників закладу загальної середньої освіти з представниками інших сфер, рівні партнерства зі спонсорами, благодійними організаціями. Розкрито сутність деяких моделей взаємодії закладу загальної середньої освіти з іншими установами у межах другого сектору (рівня взаємодії) (зокрема, із позашкільними установами: традиційна модель, модель передачі годин закладам позашкільної освіти, модель співпраці з позашкільними закладами в межах діяльності культурно-дозвіллевих комплексів, модель єдиного позашкільного простору в межах функціонування шкіл повного дня; з органами влади й управління: патерналістська модель, модель «скептична увага», модель партнерства).

Ключові слова: обдарований учень, заклад загальної середньої освіти, соціально-педагогічне середовище, профілактика, девіантна поведінка, система, модель, стейкхолдер.

Постановка проблеми. Соціально-педагогічне середовище як компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти передбачає її відкритість, динамічність, постійне еволюціонування, співвіднесення з сучасними вимогами і соціальними запитами суспільства. Саме соціально-педагогічне середовище здатне вплинути на свідомість і поведінку обдарованої особистості, сформувати у неї певні якості, орієнтації і потреби, сприяючи розвитку соціально-адаптивних можливостей шляхом залучення обдарованої дитини у різні види соціально значущої діяльності, які дають можливість реалізації її потенціалів й орієнтують на конструктивні форми взаємодії з суспільством без втрати при цьому особистістю власної індивідуальності і неординарності. Через створення соціально-педагогічного середовища як складового параметру системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закла-

дах загальної середньої освіти відбувається оптимізація потенціалу соціально-педагогічного простору – наявної інфраструктури району, міста, громади, регіону, яку можна використати у цілях профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. При побудові середовищного компонента системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти ми спиралися на погляди Л. Гуцуляк [2], О. Караман [4], Н. Максимовської [5], С. Панченко [9], Л. Петришин [10], О. Петрочко [11] щодо відкритості середовища, Р. Малиношевського [6] щодо структури цілісного виховного середовища як соціально-педагогічного конструкту, К. Бойченко [1], Н. Давидюк [3], В. Мелешко [7], Т. Терещенко [12], С. Цюри [13], І. Шеплякової [14] щодо взаємодії і партнерства закладу загальної середньої освіти з різними соціальними інституціями,

О. Єжової і В. Кириченка [8] щодо моделювання міжсекторальної взаємодії у формуванні превентивного виховного середовища.

Мета статті – надати змістовну характеристику середовищному компоненту системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Середовищний компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти уявляємо як взаємодією органів влади, державних і недержавних установ, соціальних служб, організацій та різнопрофільних закладів на рівні району, міста, громади, регіону, зусилля яких об'єднані для досягнення цілей профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів, де заклад загальної середньої освіти виступає координуючим центром.

Соціально-педагогічне середовище визначаємо як соціально-педагогічні умови для організації профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладі загальної середньої освіти, утворені завдяки міжсекторальній взаємодії всередині самого закладу загальної середньої освіти та взаємодії з різними соціальними інституціями на рівні району, міста, громади, регіону.

До основи ідеології міжсекторальної взаємодії закладені переконання О. Єжової та В. Кириченко в тому, що тільки завдяки змістовній і розгалуженій партнерській діяльності ініціативи із забезпечення стійкого розвитку набувають дійсно інноваційного, послідовного і сталого характеру, що дозволяє вирішувати складні суспільно значущі проблеми. У такому разі здійснення вчасних профілактичних виховних впливів постає завданням не тільки закладу загальної середньої освіти і сімей обдарованих учнів, а й усього суспільства – органів охорони здоров'я, соціальних служб, засобів масової інформації та комунікації, громадських організацій, місцевої громади тощо [8, с. 5].

Спираючись на позиції зазначених вчених, формат соціально-педагогічного середовища ми побудували на трьох пріоритетах – суб'єктності, діалогу (комунікації) і розвитку.

Вектор суб'єктності спрямовується на максимальний розвиток індивідуальності обдарованої особистості, осмислення і збагачення її самобутності в процесі організованої взаємодії усіх суб'єктів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Вектор діалогу, з одного боку, спрямовується на становлення й розвиток здатності суб'єктів профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти до взаємодії. З іншого боку, заклад загальної середньої освіти як координуючий центр такої взаємодії повинен сприяти становленню діалогічних взаємовідносин обдарованого учня з суспільством.

Вектор розвитку є інтегральним і передбачає розвиток закладів загальної середньої освіти як цілісних і відкритих соціально-педагогічних систем, де відбувається постійне й неперервне оновлення практик профілактичного впливу, які відповідають сучасним тенденціям розвитку освіти, соціальним запитам суспільства, індивідуальним і віковим особливостям обдарованих учнів, з метою досягнення якісних результатів щодо вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Основними елементами соціально-педагогічного середовища є такі соціальні інституції:

- заклад загальної середньої освіти як головний методологічний і координуючий центр досягнення мети профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів;

- сім'я як головна константа розвитку і становлення особистості обдарованого учня;

- позашкільні заклади (палаці, центри, будинки, станції дитячої творчості, клуби, спортивні, музичні школи та ін.) як заклади соціально-виховного спрямування, що розкривають творчі задатки та здібності обдарованої особистості;

- заклади культури (громадські бібліотеки, музеї, театри, кінотеатри та ін.), що здійснюють трансляцію культурних та моральних цінностей;

- органи влади і органи місцевого самоврядування як інституції, одним із завдань яких є створення необхідних умов для соціального становлення і розвитку обдарованих дітей та молоді, розкриття їх особистісного, творчого, інтелектуального потенціалу та контролювання реалізації державної виховної і превентивної стратегії у вигляді комплексних регіональних, міських, районних програм профілактики негативних явищ у молодіжному середовищі;

- громадські організації і молодіжні об'єднання як соціальні інституції, діяльність яких спрямована на сприяння розвитку особистості, відстоювання її прав і свобод, реалізацію інтересів, попередження і подолання вживання дітьми алкоголю, наркотиків та психотропних речовин, профілактику інфікування ВІЛ, профілактику агресії та насильства у шкільному середовищі, профілактику правопорушень тощо;

- соціальні служби різного профілю (центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, управління соціального захисту населення, служба у справах дітей та ін.) як установи, функціонування яких спрямоване на надання широкого спектру послуг соціально-педагогічної допомоги, здійснення профілактичних заходів;

- спеціальні установи (правоохоронні органи, підрозділи ювенальної превенції, служба пробації) як система закладів, одна із функцій яких спрямована на протидію та запобігання девіантної поведінки дітей та молоді;

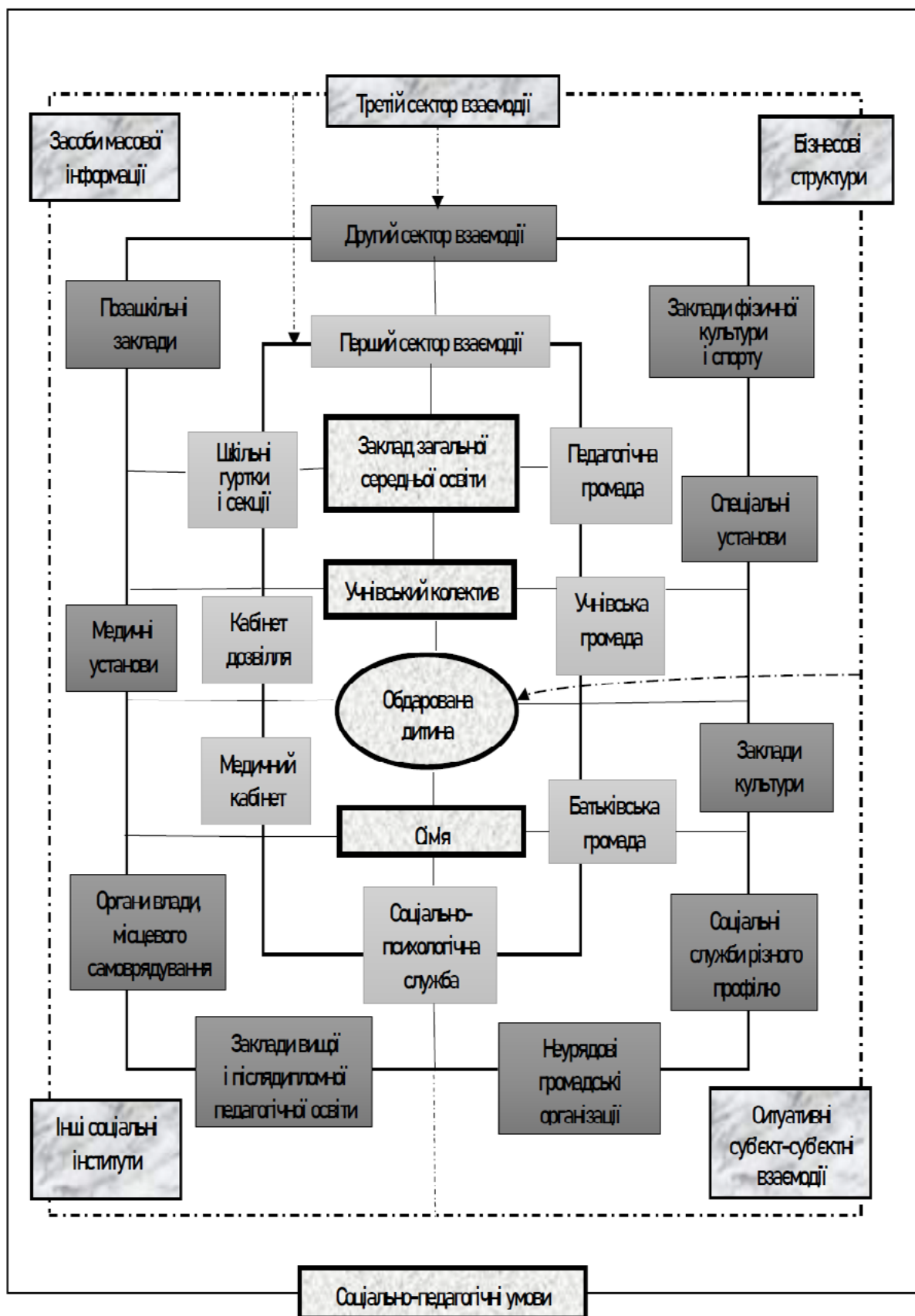


Рис. 1. Соціально-педагогічне середовище в системі профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти

– заклади охорони здоров'я як система закладів, які долучаються до профілактичних заходів з метою попередження чи подолання адиктивної, суїцидальної поведінки як під час здійснення заходів загальної первинної профілактики поведінкових девіацій, розрахованої на всі категорії учнів закладу загальної середньої освіти, так і заходів вторинної і третинної профілактики, які локалізуються на спеціальних чи індивідуальних заходах щодо вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів;

– заклади вищої і післядипломної освіти, які здійснюють консалтинг, трансферт, методичне забезпечення, перепідготовку і підвищення кваліфікації педагогічних, психолого-педагогічних і управлінських кадрів і у такий спосіб сприяють вирішенню проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти;

– інші соціальні структури різноманітного відомчого підпорядкування, що відповідають за роботу з дітьми та молоддю.

Названі соціальні інституції за умови, якщо вони об'єднані навколо спільної мети, принципів і завдань, утворюють цілісне соціально-педагогічне середовище. Такі структурні елементи, як ЗМІ, вулиця тощо, також здійснюють досить відчутний вплив на становлення та розвиток обдарованої особистості і своїм функціонуванням впливають на досягнення мети профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти. Однак у силу своєї специфічності (надмірної комерціалізації, стихійності виховного впливу тощо) вони не можуть бути об'єднаними спільними педагогічними принципами та завданнями, хоча ситуативно працюють на їх досягнення [6].

Усі розглянуті нами соціальні інституції входять до структури міжсекторальної взаємодії закладу загальної середньої освіти щодо вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів на таких рівнях:

1) партнерство всередині самого закладу загальної середньої освіти, де впроваджується система (батьківська, учнівська, педагогічна громада, медична сестра, суб'єкти дозвіллевої діяльності, шкільні гуртки і секції, соціально-психологічна служба тощо);

2) партнерство працівників закладу загальної середньої освіти з представниками інших сфер (установ охорони здоров'я, закладів культури, позашкільної освіти, фізичної культури і спорту, громадських організацій, органів управління освітою, соціальних служб різного профілю, місцевих громад, закладів вищої і післядипломної педагогічної освіти тощо);

3) партнерство зі спонсорами, благодійними організаціями (комерційні структури, некомерційні організації, засоби масової інформації тощо).

Схематично модель взаємодії соціальних інституцій, які створюють соціально-педагогічне середовище (соціально-педагогічне середовище) для досягнення мети профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, представлена на *рис. 1*.

Середовищний компонент передбачає визначення на базі соціальних інституцій, задіяних до вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів закладів загальної середньої освіти, груп *стейкхолдерів* – представників різних секторів, які зацікавлені у вирішенні проблеми і беруть участь у профілактичній роботі, та *експертів*, які стають учасниками впровадження системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти.

Розглянемо приклади моделей взаємодії закладу загальної середньої освіти з іншими установами у межах другого сектору (рівня взаємодії). Так, основними моделями взаємодії закладу загальної середньої освіти із позашкільними установами можуть бути такі:

1) традиційна модель, яка передбачає функціонування гуртків позашкільного закладу на базі закладу загальної середньої освіти;

2) передача годин позакласної гурткової роботи закладів загальної середньої освіти закладам позашкільної освіти. Така необхідність обґрунтована підвищенням якості гурткової роботи та формуванням чіткої статистики щодо охоплення дітей позашкільною освітою. Традиційно багатопрофільні позашкільні заклади освіти залучають активну молодь до роботи в органах учнівського самоврядування, дитячих громадських організаціях, осередки яких діють у закладах загальної середньої освіти;

3) співпраця позашкільних закладів із закладами загальної середньої освіти в рамках діяльності культурно-дозвіллевих комплексів, які покликані сприяти посиленню ролі органів місцевого самоврядування, розвитку закладів соціальної сфери тощо;

4) модель єдиного позашкільного простору в рамках функціонування шкіл повного дня, в яких відслідковується реальне місце позашкільної освіти в організації допрофільної підготовки і профільного навчання старшокласників [3].

З органами влади й управління можуть сформуватися такі моделі взаємодії:

1) *патерналістська модель*. Органи влади надають підтримку ініціативі, лише переконавшись, що майбутній захід для них безпечний і що організатори демонструють абсолютну лояльність керівництву району/міста/регіону. Попри деяку маніпулятивність цієї моделі, має значення наявність усвідомленого інтересу органів влади у соціально-економічному, суспільно важливому

розвитку регіону, а також початок діалогу з питань вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти;

2) *модель «скептична увага»*. Ця модель характеризується слабким представництвом органів влади на профілактичних заходах, однак до самої події як до прецеденту органи влади ставляться з деяким інтересом. Їм цікаво, які інтереси переслідує проєкт. Коли представники влади побачать певні результати, актуальним стає завдання їх закріплення вже через постійні контакти з ними;

3) *модель партнерства*. Місцева адміністрація активно йде назустріч ініціативній групі щодо вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти на рівні міста/району/регіону, надаючи адміністративну підтримку, а також виявляє зацікавленість у реальному включенні проблеми для обговорення під час формування місцевого бюджету [8, с. 36–37].

Вибудовуючи профілактичне соціально-педагогічне середовище, соціальний педагог закладу загальної середньої освіти має враховувати як педагогічні цілі – цілі закладу загальної середньої освіти як відкритої соціально-педагогічної системи, так і непедагогічні цілі, тобто цілі самих обдарованих учнів, і об'єднувати для розв'язання проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти зусилля і ресурси усіх учасників педагогічної взаємодії, що дозволяє зробити розгалужена партнерська взаємодія, коли фахівці різних секторів, задіяні до профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти, досить чітко розуміють свої функціональні обов'язки щодо вирішення проблеми, тісно співпрацюють, взаємозбагачують і взаємодоповнюють один одного.

Висновки і пропозиції. Отже, середовищний компонент системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти нами представлено у вигляді спеціально створеного соціально-педагогічного середовища, яке оптимізує потенціал соціально-педагогічного простору і являє собою соціально-педагогічні умови, що конструктивно впливають на обдарованих учнів через організовану й керовану взаємодію суб'єктів наявної інфраструктури району / міста / громади / регіону. Міжсекторальна взаємодія закладу загальної середньої освіти щодо вирішення проблеми профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів може бути представлена на таких рівнях (секторах), як партнерство всередині самого закладу загальної середньої освіти, партнерство працівників закладу загальної середньої освіти з представниками інших сфер, партнерство зі спонсорами, благодій-

ними організаціями. Соціальний педагог як стейкхолдер від закладу загальної середньої освіти будує взаємовідносини між секторами на основі певних моделей взаємодії, вибір яких залежить від наявних передумов і ситуації, що склалася.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у розкритті інших компонентів системи профілактики поведінкових девіацій обдарованих учнів у закладах загальної середньої освіти (ціле-результативного, об'єкт-суб'єктного, змістовного, технологічного), які у взаємозв'язку і взаємозумовленості між собою забезпечують оптимальне її функціонування.

Список використаної літератури:

1. Бойченко К.В. Взаємодія школи та громади в управлінні школою: європейський досвід та українські перспективи. *Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки»*. 2011. Вип. 8 (1). С. 62–68.
2. Гуцуляк Л.І. Соціально-освітнє середовище в педагогічному процесі школи. *Молодий вчений*. № 5 (45). 2017. С. 304–308.
3. Давидюк Н. Інтеграція загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладів: традиційні та інноваційні напрями розвитку. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 181–183.
4. Караман О.Л. Теорія і методика соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми засудженими в пенітенціарних закладах України : дис. д-ра пед. наук : 13.00.05 ; ДЗ «ЛНУ ім. Тараса Шевченка». Луганськ, 2013. 570 с.
5. Максимовська Н.О. Формування культури материнства жіночої молоді в соціально-педагогічному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 ; Луган. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2008. 20 с.
6. Малиношевський Р.В. Соціально-педагогічні засади формування цілісного виховного середовища дитини у педагогічній спадщині В. Сухомлинського : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 ; Ін-т пробл. виховання НАПН України. Київ, 2011. 20 с.
7. Мелешко В.В. Мережева взаємодія як ключовий фактор організації профільного навчання в освітньому окрузі сільської місцевості. *Проблеми сучасного підручника*. 2017. Вип. 18. С. 95–104.
8. Міжсекторальна взаємодія в умовах превентивного виховного середовища : навч.-метод. посіб. / авт.-упоряд. В.І. Кириченко, О.О. Єжова. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 172 с.
9. Панченко С.П. Проблема організації соціально-виховного середовища школи. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2012. № 5. С. 56–60.

10. Петришин Л.Й. Теоретико-методичні основи формування креативності майбутніх соціальних педагогів : дис. д-ра пед наук : 13.00.05 ; ДЗ «ЛНУ Тараса Шевченка». Луганськ, 2014. 699 с.
11. Петрочко Ж.В. Соціально-виховне середовище : енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. С. 855–856.
12. Терещенко Т. Педагогічне партнерство школи та сім'ї як чинник оптимізації музичного виховання дітей. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2015. № 12. С. 235–240.
13. Цюра С.Б. Нові моделі соціального партнерства школи і сім'ї: приватна загальноосвітня школа в Україні. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2012. Вип. 11. С. 107–112.
14. Шеплякова І.О. Соціально-виховне середовище вищого навчального закладу як чинник формування деонтологічної культури майбутнього соціального працівника. *Педагогіка та психологія*. 2017. Вип. 58. С. 189–198.

Stepanenko V. An environment component of the gifted pupils' behavioural deviation prevention system in general secondary education institutions

The article provides a meaningful description of the environmental component of the gifted pupils' behavioural deviation prevention system in general secondary education institutions. The environmental component of the system presented in the form of a specially created socio-pedagogical environment. This socio-pedagogical environment optimizes the potential of the socio-pedagogical space and represents socio-pedagogical conditions that constructively affect gifted pupils through organized and managed interaction of subjects of existing infrastructure district, city, community and region. The vectors of subjectivity, dialogue (communication) and development considered as priorities in the construction of the socio-pedagogical environment. The subjectivity vector aims to maximize the development of the individuality of the gifted pupil, to understand and enrich his identity. Dialogue vector aimed at promoting the dialogical relationship between the gifted pupil and society. The development vector implies the development of general secondary education institution as a holistic open socio-pedagogical system, where there is a continuous updating of preventive influence practices, which correspond to the current tendencies of development education, social demands of society, and individual and age characteristics of gifted pupils. Inter sectoral interaction of the general secondary education institution in solving the problem of gifted pupils' deviant behaviour prevention presented at three levels: 1) the partnership within the general secondary education institution itself; 2) the employees' partnership of general secondary education institution with representatives of other spheres; 3) the partnership with sponsors, charities. The essence of some models of interaction general secondary education institution with other institutions within the second sector (level of interaction) revealed. In particular, interaction with extracurricular institutions: the traditional model, the model of transfer of hours to institutions of extracurricular education, the model of cooperation with extracurricular institutions within the activity of cultural and leisure complexes, the model of the only extracurricular space within the functioning of full-day schools. Interaction with authorities and governing bodies: paternalistic model, sceptical attention model, partnership model.

Key words: *gifted pupil, general secondary education institution, socio- pedagogical environment, prevention, deviant behaviour, system, model, stakeholder.*

УДК 373.3.015.311:502 (477.82) (045)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.22>

Н. В. Хомюк

спеціаліст вищої категорії,
викладач природничих дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

О. Т. Трач

спеціаліст вищої категорії,
викладач географії кафедри природничо-математичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Стаття присвячена зростанню уваги до особистості школяра, до максимального розкриття його обдарування, інтелектуального розвитку, що забезпечує пріоритетність розвитку творчих рис в умовах компетентнісно орієнтованої освіти. Робота висвітлює особливості інтелектуально-творчого розвитку дітей молодшого шкільного віку, умови, які необхідно створювати для розвитку творчості та інтелекту молодшого школяра, вибір форм і методів роботи, спрямованих на формування всебічно розвинутої, свідомої особистості з чіткою життєвою позицією, яка зможе гідно зробити вибір у майбутньому і вміло застосовуватиме отримані знання у життєвому просторі.

У статті запропоновано авторську структуру творчих здібностей учнів шкіл мистецтв, які розвиваються засобами електронного музичного інструментарію. Розглянуто та обґрунтовано зміст кожного із визначених структурних компонентів. Уточнено сутність поняття «творчі здібності» в контексті навчально-творчої діяльності учнів шкіл мистецтв з використанням електронного музичного інструментарію. Розглянуто різні підходи науковців до трактування поняття «творчі здібності», їх змісту та структури. Розмежовано два суміжних, проте зовсім не тотожних поняття – «творчі» та «креативні» здібності. Проаналізовано психолого-педагогічні засади розвитку творчих здібностей у молодших школярів. Виділено внутрішні і зовнішні фактори впливу на особистість та розвиток загальних і творчих здібностей.

Автор розкриває проблему формування природознавчої компетентності молодших школярів на уроках природознавства, виховання творчої особистості. Увага акцентована на психолого-педагогічних особливостях процесу формування та розвитку творчих здібностей як складного системного утворення. Стаття знайомить з певними науково-теоретичними джерелами, у яких досліджується проблема формування творчих здібностей школярів, та містить певні методичні поради щодо організації навчально-виховного процесу, спрямованого на формування творчої особистості дитини.

Стаття висвітлює різні аспекти розвитку творчих здібностей учнів у педагогічній системі, зокрема використання краси природи, літератури, музики, живопису як засобу розвитку творчих здібностей особистості. Розкривається специфіка створення творчої атмосфери вчителем на уроках.

Ключові слова: творчість, здібності, інтерактивне навчання, методи, дослідження.

Постановка проблеми. З огляду на актуальність проблеми розвитку творчої особистості об'єктом нашого дослідження став процес розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках природознавства. Предметом дослідження стали форми, методи та зміст роботи вчителів з молодшими школярами на уроках природознавства з метою розвитку їх творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проаналізувавши останні дослідження та публікації стосовно визначеної проблеми, ми дійшли висновку, що навчання у сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у ній природних задатків, здатності до свободи, відповідальності й творчості.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка сутності розвитку творчих здібностей молодших школярів на уроках природознавства.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері освіти та виховання, мета якої – формувати конкурентоздатну, творчу особистість, яка спроможна до самовизначення, до самореалізації та самовдосконалення.

Навчання у сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у ній природних задатків, здатності до свободи, відповідальності й творчості.

На думку О.І. Гірного, творчість передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань, і умінь, завдяки яким створюється продукт, що вирізняється новизною, оригінальністю, унікальністю [4, с. 52].

Вихідні положення проблеми формування творчої особистості сформульовані у працях таких педагогів, як В.О. Сухомлинський, К.Д. Ушинський, А.С. Макаренко [10, с. 273; 15, с. 309; 17, с. 421]. Чимало спеціальних наукових досліджень підтверджує позитивну роль творчості у стимулюванні пізнавальних інтересів учнів, допитливості, дослідницької активності, здатності до знаходження оригінальних рішень та прогнозування.

О.А. Пермьяков зазначає, що творчі здібності – це продукт саморуку, самостійного розв'язання задач і питань, самостійного розкриття закономірностей і зв'язків між предметами і явищами. Це продукт вільного розвитку, за якого інтерес, захоплення і пристрасть є головними рушійними силами [11, с. 375].

С. Уфимцева зазначає, що творчість є не лише там де створюється щось абсолютно нове, а й там, де вноситься своє розуміння, щось по-своєму відтворюється, змінюється, обґрунтовується вже створене. Отже, якщо є творчий процес, то буде і результат. Творча людина його обов'язково досягне [16, с. 103].

Варто зауважити, що науковці по-різному трактують поняття «творчі здібності». Т. Равлюк розглядає творчі здібності як синтез властивостей особистості, які характеризуються ступенем відповідності певного виду творчої діяльності вимогам до неї та зумовлюють результативність такої діяльності [14, с. 116].

В. Чорноус визначає творчі здібності як продукт саморуку, самостійного розв'язання задач і питань, самостійного розкриття закономірностей і зв'язків між предметами і явищами, продукт роботи мозку на шляху «від відкриття усіх відомих істин до відкриття невідомих істин» [18, с. 86].

Організуючи розвиток творчих здібностей учнів, слід керуватися відомими психолого-педагогічними положеннями про те, що розвиток особистості не відбувається за пасивного споглядання нею навчального процесу, на уроках доцільно організовувати діяльність так, щоб учні мали можливість проявити свої творчі здібності.

Завдяки використанню різних типів та видів творчих завдань можна впливати на розвиток творчих здібностей особистості.

Розвивати творчість означає виховувати у дітей інтерес до знань, самостійність у навчанні.

Щоб сформувати творчі здібності, дитині необхідно отримати якнайбільше вражень про навколишній світ під час виконання різних видів діяльності, які їй подобаються найбільше. Згодом це відбувається в усіх притаманних учням видах діяль-

ності (гра, малювання, конструювання, читання та розігрування сюжетів знайомих літературних творів, складання віршів, казок, робота з геометричним матеріалом, експериментування тощо).

Для розвитку творчих здібностей учнів надзвичайно велике значення мають уроки природознавства.

Важливою умовою формування творчого мислення через природу є організація спостережень. Учні проходять своєрідний етап розумових вправ, який полягає у баченні живого образу і створенні цього образу в своїй уяві.

Основна мета уроків серед природи – навчити дітей думати. Досягти цього можна, якщо навчити дітей спостерігати, дивуватися, радіти пізнанню, перетворювати думки на слова, творити казку.

Дослідницький підхід стає рисою мислення учнів, які прагнуть якнайглибше перевірити правильність висновків про закономірності і явища природи. Елементи дослідження сприяють самостійності, творчому характеру розуму.

Використання інтерактивних методів навчання на уроках природознавства відповідає особистісно орієнтованому навчанню. Інтерактивне навчання підвищує рівень знань учнів, формує вміння та навички, розвиває комунікативну компетентність, творчість, надає різні можливості спілкування в колективі.

Різноманітність методів інтерактивного навчання дозволяє вчителю доцільно підібрати методи саме для конкретної теми, а також вибрати методи відповідно до рівня знань учнів класу.

Переваги інтерактивного методу навчання полягають у тому, що за один і той же проміжок часу можна виконати більший обсяг роботи, досягається висока результативність у засвоєнні матеріалу і формуванні вмінь, розвивається навчальна діяльність (планування, рефлексія, самоконтроль, взаємоконтроль), формуються мотиви навчання, гуманні стосунки між дітьми, формуються вміння співпрацювати.

Виявлення рівнів сформованості творчих здібностей молодших школярів здійснювалося на базі Мощенської ЗОШ I-II ст. філії ОНЗ Люблинецької ЗОШ I-III ступенів. В експериментальному дослідженні взяли участь 8 учнів 2 класу (експериментальний клас) та 8 учнів 3 класу (контрольний клас).

З метою виявлення творчих здібностей молодших школярів на уроках природознавства проводилися такі вправи.

1. «Асоціативний куц».

Ми записали посередині дошки ключове поняття «**царство живої природи**».

Дітям потрібно було записати будь-які слова чи фрази, які спадають на думку та асоціюються з царством живої природи. Учні повинні були пояснити, що і чому вони віднесли до живої природи.



Рис. 1. Вправа «Асоціативний куц»

2. Поясніть, як ви розумієте вислів «Берегти рослини – зберігати життя на Землі».

3. Стратегія «Кубування» (Цей метод навчання полегшує розгляд різних сторін теми). Це стратегія, де використовується куб, на гранях якого даються вказівки для учнів.

Ми пропонували в процесі роботи викласти власні думки з запропонованої теми.

Цей метод допомагає учневі визначити, яка інформація йому знайома, а що він дізнався нового. Це найголовніше, бо учень може сказати собі: «Це я знаю, але хочу дізнатися більше».

Наведемо приклад стратегії «Кубування» Вавриша Владислава (Робота в групах).

Назва → дощ; **який** → теплий, холодний, рясний, осінній, затяжний; **на що схожий** → краплі води, душ, нитки, макарони, сльози; **від чого відрізняється** → від снігу, льоду; **про що змушує думати** → врожай, спека, гриби, свіже повітря, парасолька, веселка.

Розгляньте ілюстрації. Опишіть (усно) красу природи України та почуття, які вона у вас викликає (рис. 2).

Також було запропоновано учням скласти твір-опис на основі узагальнення особистих вражень, спостережень за природою на екскурсії.

Під час екскурсії ми з дітьми спостерігали за жителями лісу. Ми навчилися вдивлятися в кольори дерев, вслухатися у щебет пташок, спробували передати словами звуки, фарби, дотики. Учні знаходили у лісі найкрасивіші, на їхню думку, листочки і розповідали, чому саме вони виділили їх серед інших. Деякі школярі не змогли дати відповіді на ці запитання.

Наприкінці екскурсії учні повинні були скласти опис на одну із запропонованих тем: «Краса весняного лісу», «Що розповів дощик», «Замріяна берізка».

Під час проведення запропонованих вище вправ на уроках природознавства ми здійснювали цілеспрямоване спостереження за кожним учнем та аналізували його відповіді і письмові роботи. Діти умовно були поділені за трьома рівнями творчих здібностей (високий середній та низький).

Зведені результати заносимо в таблицю 1. ЕК та таблицю 2. КК.

Зобразимо результати за допомогою діаграм (рис. 3–4).

Таким чином, високий рівень схильності до творчості мають 5 учнів, з них 2 учні (25%) КК та 3 учні (37,5%) ЕК. Такі учні допитливі, активно застосовують власні творчі ідеї, намагаються завжди проявити себе, вони активні та ініціативні на уроках природознавства.

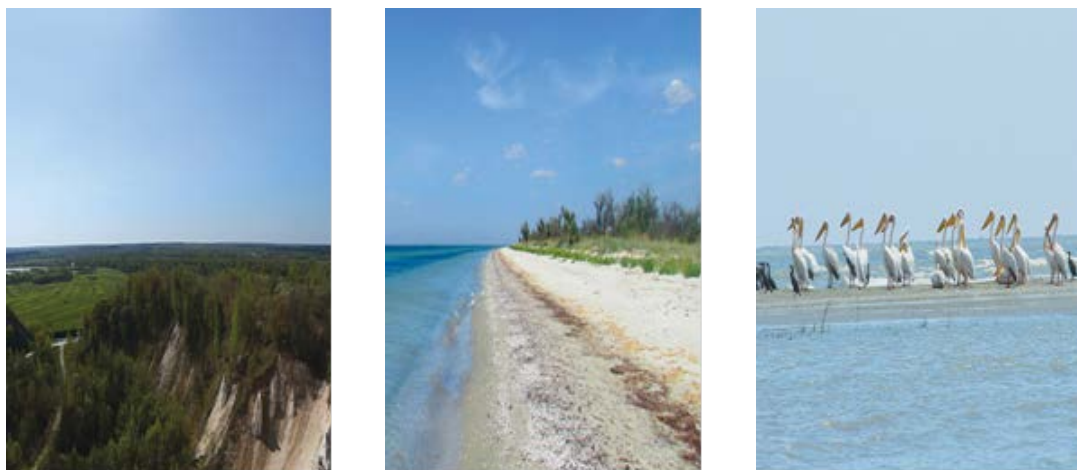


Рис. 2. Робота з ілюстраціями

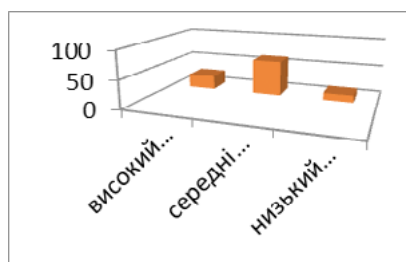


Рис. 3. Рівні творчих здібностей учнів КК

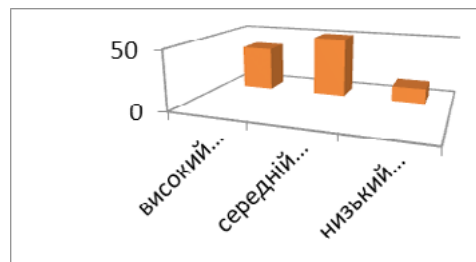


Рис. 4. Рівні творчих здібностей учнів ЕК

Таблиця 1

Зведена таблиця рівнів творчих здібностей учнів на уроках природознавства на констатуючому етапі дослідження в КК

Рівні К-ть	Високий		Середній		Низький	
	абсолютна величина	%	абсолютна величина	%	абсолютна величина	%
8	2	25	5	62,5	1	12,5

Таблиця 2

Зведена таблиця рівнів творчих здібностей учнів на уроках природознавства на констатуючому етапі дослідження в ЕК

Рівні К-ть	Високий		Середній		Низький	
	абсолютна величина	%	абсолютна величина	%	абсолютна величина	%
8	3	37,5	4	50	1	12,5

Найбільша кількість – 9 школярів – має середній рівень творчих здібностей, з них 5 дітей (62,5%) КК та 4 учні (50%) ЕК. Такі учні допитливі, але не завжди активно застосовують власні творчі ідеї, не завжди намагаються проявити себе. У них проявляється самостійність в розв'язанні нових завдань, у пошуку оригінальних рішень. Вони мають схильність до використання своїх знань. Кожна особистість має задатки, які під впливом різних факторів можна розвивати, тому за сприятливої атмосфери на уроках природознавства діти активно будуть проявляти свій творчий потенціал.

Двом учням з низьким рівнем творчих здібностей (12,5% КК та 12,5% КК) складно працювати творчо, їм краще виконувати механічну роботу, яка не потребує фантазії та творчості. Завдання вони виконують краще, коли є чіткі інструкції.

Таким чином, доходимо висновку, що на констатуючому етапі дослідження найбільше дітей в КК та ЕК мали середній рівень творчих здібностей.

Висновки і пропозиції. Творчі здібності – це продукт саморуку, самостійного розв'язання задач і питань, самостійного розкриття закономірностей і зв'язків між предметами і явищами.

Розвитком творчості й узагалі творчим процесом керувати важко. Вплинути на організацію такої діяльності можливо лише за допомогою створення для цього відповідних дидактичних умов. Необхідно проводити навчання в атмосфері взаєморозуміння, співтворчості, сприймаючи кожного учня як особистість. Пріоритетною має стати така форма ведення уроків, яка дозволяє учням повною мірою проявити свою творчість. На уроках доцільно організувати діяльність так, щоб учні мали можливість проявити свої творчі здібності.

Для розвитку творчих здібностей учнів надзвичайно велике значення мають уроки природознавства, на яких можна здійснювати спостереження за природою, проводячи різноманітні екскурсії. Основна мета таких уроків – навчити дітей спостерігати, дивуватися, радіти пізнанню, перетворювати думки на слова, творити казку. Елементи

дослідження сприяють самостійності та творчому характеру розуму.

Швидкий розвиток науки та зростання обсягів нової інформації потребують від школи підготовки активних, самостійних людей з розвиненими творчими здібностями.

Досвід роботи видатних педагогів з дітьми переконує, що традиційний урок є не завжди ефективним у розв'язанні згаданих вище проблем.

Інтерактивні методи навчання на уроках природознавства спрямовані на формування позитивних мотивів учіння, що сприяють розвитку творчих здібностей. Саме тому ці методи і варто використовувати на кожному уроці природознавства.

Важливими методами стимулювання творчого розвитку учнів на уроках природознавства є практичні методи навчання, які застосовуються для безпосереднього самостійного пізнання дійсності, поглиблення знань, формування вмінь і навичок. Практичні методи навчання на уроках природознавства вирізняються специфікою та великою різноманітністю і об'єднуються в дві групи – вправи та практичні роботи. Серед вправ особливо актуальністю у вчителів користується вправа «Асоціативний куц» («Дерево проблем»). Така вправа являє собою інтеракцію, за якої відбирається потрібна інформація, здійснюється зв'язок між окремими поняттями, учні вільно висловлюють свої думки, приймають складні рішення. За допомогою використання ігор забезпечується емоційна обстановка відтворення знань, полегшене засвоєння навчального матеріалу, заохочення до навчальної роботи, зняття втоми та перенавантаження, моделювання життєвих ситуацій.

Отже, провівши дослідження, можемо стверджувати, що впровадження інтерактивних методів навчання на уроках природознавства та проведення уроків на природі сприяє розвитку творчих здібностей в учнів. Надзвичайно важливо створити творчу атмосферу в процесі навчання, яка позитивно впливає на появу нових, оригінальних ідей, що є однією з головних умов розвитку творчих здібностей учнів.

Список використаної літератури:

1. Байбара Т.М. Методика навчання природознавства в початкових класах : навч. посіб. Київ : Веселка, 2010. 334 с.
2. Бойко Н.І. Розвиток творчих здібностей молодших школярів засобами образотворчого мистецтва. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 117–121.
3. Бондар Л.В. О. Сухомлинський про розвиток творчих здібностей учнів початкової школи. *Рідна школа*. 2013. № 8/9. С. 25–28.
4. Гірний О.І., Савчин М.М. Проблема творчості у навчанні. *Педагогіка і психологія*. 2014. № 1. С. 51–56.
5. Горбушко Т.Г. Розвиток творчих здібностей молодших школярів. *Початкове навчання та виховання*. 2013. № 35–36. С. 15–22.
6. Я досліджую, експериментую, спостерігаю: методика навчання природознавства в початкових класах / Г. Дитиняк, Л. Андрушко, Н. Древняк ; Гол. управління освіти і науки Львів. Облдержадміністрації ; Світ. Координаційна виховно-освітня рада (СКВОР-СКУ); Ін-т проф. розвитку вчителів (Канада). Львів : Літопис, 2003. 136 с.
7. Технологія інтерактивного навчання учнів початкової школи на уроках природознавства / О.І. Заворотна, Т.І. Люріна, О.В. Набільська. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогіка»*. 2010. № 5. С. 269–278.
8. Калюжна Ю.І., Яновська Т.А. Особливості розвитку творчого потенціалу молодших школярів. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 61–66.
9. Кельнер С.С. Шляхи розвитку творчих здібностей учнів. *Завучу. Усе для роботи*. 2015. № 15–16. С. 38–55.
10. Макаренко А.С. Методика виховної роботи. Київ : Радянська школа, 1990. 366 с.
11. Формування творчих здібностей учнів засобами нових педагогічних технологій / О.А. Пермяков, Н.І. Зеленкова, Л.В. Бурман. *Педагогіка вищ. та серед. шк.* : зб. наук. пр. 2012. Вип. 35. С. 371–378.
12. Позняк Т.М. Розвиток творчих здібностей дитини. *Педагогіка і психологія*. 2015. № 2. С. 66–73.
13. Природознавство. 1-4 класи : навчальна програма. URL: bhv-osvita.com/index/...programi.../0-10/
14. Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів. *Вісник Львів. ун-ту. Серія «Педагогічна»*. 2005. Вип. 20. С. 112–118.
15. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. Т.1. Київ : Радянська школа, 1976. 309 с.
16. Уфімцева С. Розвиток творчої особистості дитини в умовах навчально-виховного комплексу. *Неперерв. проф. освіта: теорія і практика*. 2006. № 3/4. С. 104–107.
17. Ушинський К.Д. Вибрані твори : в 2 т. Київ : Рад. школа, 1983. 421 с.
18. Чорноус В. Творчі здібності особистості: визначення, сутність, структура. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2012. № 5 (1). С. 82–87.

Khomiuk N., Trach O. Theoretical bases of development of creative abilities of younger schoolchildren in science lessons

The article is dedicated to the growth of attention to students personalities, maximal talent discovery, intellectual development, which assures the priority of creative capacity development in the conditions of competency-based educations. The work also illuminates and creative development of primary-school aged children and conditions than have to be provided for that, the choice of forms and methods conducive to the full development of the personality with clear life attitudes – able to make a right choice in the future and apply the received knowledge competently in the living space.

The article presents the author's structure of creative abilities of students of art schools, which are developed by means of electronic musical instruments. The content of each of the identified structural components is considered and substantiated. The essence of the concept of "creative abilities" in the context of educational and creative activity of students of art schools with the use of electronic musical instruments has been clarified. Different approaches of scientists to the interpretation of the concept of "creative abilities", their content and structures. As a consequence, two related but not identical concepts of "creative" and "creative" are distinguished ability. The psychological and pedagogical principles of the development of creative abilities in the younger ones are analyzed, schoolchildren. The internal and external factors of influence on the personality and development of the general and creative are distinguished abilities.

The author reveals the problem of formation of natural science competence of junior schoolchildren in the lessons of science, education of creative personality. Attention is focused on the psychological and pedagogical features of the process of formation and development of creative abilities, as a complex systemic formation. The article introduces certain scientific – theoretical sources, which investigate the problem of formation of creative abilities of students, and contains some methodological tips for organizing educational and educational process aimed at forming the creative personality of the child

The article covers various aspects of the development of students' creative abilities in the pedagogical system, in particular, the use of beauty of nature, literature, music, painting, as a means of developing the creative abilities of the individual. The specifics of creating a creative atmosphere for the teacher in the lessons are revealed

Key words: *creativity, capabilities, interactive, methods, research.*

УДК 796.11:796.071.42

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.23>**К. В. Царенко**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної реабілітації
Запорізького національного університету**А. В. Симонік**кандидат біологічних наук,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету**В. О. Пономарьов**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету**О. О. Надтока**кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету**А. В. Сватъєв**доктор педагогічних наук,
професор кафедри фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету

ОБҐРУНТУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ ПРОГРАМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ТРЕНЕРІВ-ВИКЛАДАЧІВ ДИТЯЧО-ЮНАЦЬКИХ СПОРТИВНИХ ШКІЛ ЗА ОЧНО-ДИСТАНЦІЙНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

Метою роботи було охарактеризувати зміст блоків авторської програми підвищення кваліфікації тренерів-викладачів та визначити її ефективність шляхом оцінки рівнів сформованості професійно-педагогічної компетентності. На думку авторів, подальшого поглиблення потребують питання розробки нових підходів щодо реалізації програм підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ.

У дослідженні взяло участь 69 тренерів-викладачів, які проходили курси підвищення кваліфікації. Для оцінювання впливу авторської програми на рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності тренери-викладачі були розподілені на дві експериментальні (ЕГ-1, n=23; ЕГ-2, n=24) та одну контрольну (КГ-1, n=22) групи. Учасники груп проходили підвищення кваліфікації у 2018 р. за авторською очно-дистанційною програмою, 2019 р. заочною формою та у 2017 р. без використання авторських методичних напрацювань.

Розроблена програма передбачає засвоєння чотирьох блоків. Цими блоками є очна організаційно-настановча сесія, базовий блок, дистанційна самостійна робота, очна заключна сесія з атестацією. Зміст авторської програми підвищення кваліфікації тренерів-викладачів представлений структурними модулями, що розкривають три генеральні теми курсів: «Виховання юних спортсменів», «Навчання виконання спортивних вправ у різних видах спорту», «Розвиток рухових якостей вихованців ДЮСШ і змагальна підготовка». Встановлено, що організація процесу підвищення кваліфікації тренерів-викладачів ДЮСШ на засадах авторської програми істотно вплинула на рівень розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності.

Результати дослідження доповнюють наявні дані щодо можливості оптимізації курсів підвищення кваліфікації. Автори стверджують, що розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації стане більш ефективним у разі його організації на засадах авторської моделі, що передбачає визначення рівня розвитку професійно-педагогічної компетентності та надання на основі результатів цієї процедури вихідних рекомендацій щодо її розвитку під час міжкурсового періоду.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, тренер-викладач, програма, ДЮСШ, професійно-педагогічна компетентність.

Постановка проблеми. Сьогодні в Україні однією з ефективних освітніх систем є система дитячо-юнацьких спортивних шкіл (ДЮСШ), яких у 2018 р. функціонувало 1543. Серед цих закладів виділяють комплексні ДЮСШ, ДЮСШ з видів спорту, ДЮСШ для інвалідів, а також спеціалізовані ДЮСШ олімпійського резерву.

Розвиток професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів має тривати в системі підвищення кваліфікації, про що свідчать чинні державні нормативно-правові документи.

Серед підходів, що можуть бути теоретичною основою та провідним орієнтиром для вдосконалення системи професійно-педагогічного розвитку тренерів-викладачів ДЮСШ, сьогодні найактуальнішим є підхід, заснований на покладанні метою освіти формування професійної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зауважимо, що сьогодні в Україні, пострадянському просторі й у країнах Європи пріоритетним є саме такий підхід. Зокрема, пріоритетними напрямками підготовки тренерів-викладачів називають структурований підхід до навчання та оцінювання, який спрямований на досягнення конкретних результатів [10], розробку та впровадження індивідуальних компетенцій [11], розробку інноваційних стратегій для підвищення кваліфікації тренера-викладача [14], уникнення одноманітності у програмах навчання та відсутність будь-яких єдиних розпорядчих або остаточних навчальних планів [15].

Не применшуючи значущості наукового внеску названих авторів, відзначимо, що подальшого поглиблення потребують питання розробки нових підходів щодо реалізації програм підвищення кваліфікації тренерів-викладачів у ДЮСШ.

У контексті завдань нашого дослідження важливим є те, що на теоретичному рівні обґрунтовано, що підвищення кваліфікації педагогічних працівників може здійснюватися за очною, очно-заочною, заочною формами навчання. При цьому згідно з результатами досліджень В. Олійника серед зазначених форм пріоритет слід віддавати очно-заочній формі, що передбачає поєднання теоретичних і практичних занять, а також виробничого стажування [5].

Актуальність і недостатня розробленість проблеми підвищення кваліфікації тренерів-викладачів у ДЮСШ і зумовила вибір напряму дослідження.

Мета роботи – наукове обґрунтування авторської програми підвищення кваліфікації тренерів-викладачів у ДЮСШ.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні брали участь 69 тренерів-викладачів, які проходили курси підвищення кваліфікації, ініційовані Центром післядипломної освіти Запорізького національного університету (далі – ЗНУ) спільно із кафедрою фізичної культури і спорту ЗНУ.

Для оцінювання впливу авторської програми на рівень сформованості професійно-педагогічної компетентності тренери-викладачі були розподілені на дві експериментальні (ЕГ-1, n=23; ЕГ-2, n=24) та одну контрольну (КГ-1, n=22) групи. Учасники груп проходили підвищення кваліфікації у 2018 р. за авторською очно-дистанційною програмою, 2019 р. за очною формою та у 2017 р. без використання авторських методичних напрацювань.

Статистичний аналіз. Статистична перевірка достовірності відмінностей здійснювалася за критерієм Манна-Уїтні, що є непараметричною альтернативою Т-тесту для незалежних вибірок.

Згідно з нашою концептуальною ідеєю очно-дистанційне підвищення кваліфікації тренерів-викладачів передбачає засвоєння ними 4-х блоків (загалом 120 год, 4 кредити). При цьому згідно з нашим задумом програма експериментальних курсів підвищення кваліфікації тренерів-викладачів включає 4 блоки. Назвемо їх:

– перший – очна організаційно-настановча сесія (6 год);

– другий – базовий, у якому сконцентрований основний теоретичний та практичний зміст (64 год протягом дев'яти днів);

– третій – дистанційна самостійна робота (50 год протягом шести тижнів);

– четвертий – очна заключна сесія з атестацією (6 год протягом одного дня).

Процес навчання розрахований на 120 годин (4 кредити) самостійної роботи, контекстної аудиторної і дистанційної взаємодії, частина якої проходить безпосередньо на робочому місці тренера-викладача.

Етапи програми містять організаційно-настановчу сесію (6 год), основний теоретичний і практичний блок (60 год протягом десяти навчальних днів), дистанційну самостійну роботу (48 год протягом двох місяців) та очну заключну сесію з вихідним контролем знань та атестацією слухачів (6 год протягом одного дня).

Методичний супровід зазначених тем упредметнено через навчальну оболонку "Moodle" (систему електронного забезпечення навчання), де представлено зміст лекцій, практичних занять, інструментальний комплекс моніторингу професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у ДЮСШ, що інтегрує авторський тест-опитувальник, тест знань, методику експертного оцінювання професійно-педагогічної компетентності тощо.

Згідно з традиціями післядипломної педагогічної освіти організовує і координує хід усього процесу тьютор навчальної групи.

Технічне й методичне забезпечення очно-дистанційного підвищення кваліфікації тренерів-викладачів у ДЮСШ здійснює кафедра фізичної культури і спорту Запорізького національного університету.

Окрім названої кафедри, у реалізації очно-дистанційного підвищення кваліфікації тренерів-викладачів мають брати участь деканат факультету фізичної культури та спорту ЗНУ, Центр післядипломної освіти ЗНУ, адміністрація ДЮСШ.

Здійснення оцінки ефективності запропонованої програми підвищення кваліфікації тренерів-викладачів відбувалося шляхом визначення рівня сформованості професійно-педагогічної компетентності з використанням авторського інструментарію на основі програми "Excel", підґрунтям якого був розроблений автором алгоритм [8; 9].

Дослідження передбачало порівняння даних, отриманих у двох реальних експериментальних групах тренерів-викладачів (ЕГ-1, n=23; ЕГ-2, n=24) та одній контрольній (КГ-1, n=22) на курсах підвищення кваліфікації.

У ЕГ-1 підвищення кваліфікації тренерів-викладачів було організоване за очно-дистанційною формою. Це повністю відповідало авторській програмі. Загальний обсяг навчального навантаження слухачів цієї групи становив 120 годин (4 кредити). Навчальне навантаження було розподілене на три місяці навчання.

У ЕГ-2 обґрунтовані автором педагогічні умови частково були відтворені у процесі підвищення кваліфікації тренерів-викладачів, організованому за очною формою. Загальний обсяг навчального навантаження становив 90 годин (3 кредити).

У КГ-1 застосовувалась очна форма навчання без використання авторських методичних напрацювань. Обсяг навчального навантаження у цій групі становив 90 годин (3 кредити).

Встановлено, що організація процесу підвищення кваліфікації тренерів-викладачів на засадах авторської програми істотно вплинула на рівень розвитку їхньої професійно-педагогічної компетентності. Динаміку розвитку цієї професійної якості відображено у табл. 1.

Аналізуючи дані табл. 1, бачимо, що в ЕГ-1 та ЕГ-2 значно підвищилася кількість слухачів із високим рівнем професійно-педагогічної компетентності: у ЕГ-1 – на 78,3%, а у ЕГ-2 – на 54,2%. При цьому кількість слухачів із середнім рівнем професійно-педагогічної компетентності в ЕГ-1 зменшилася на 34,8%, а в ЕГ-2 вона знизилася на 37,5%. Відзначимо, що загальною тенденцією на експериментальних курсах підвищення кваліфікації стало зменшення кількості слухачів із низьким рівнем професійно-педагогічної ком-

петентності. Так, у ЕГ-1 ця кількість знизилася на 43,5%, а в ЕГ-2 – на 16,6%. Водночас у КГ-1 змін у кількості слухачів із високим рівнем професійно-педагогічної компетентності майже не спостерігалося (ця кількість збільшилася лише на 4,6%). Значних змін у кількості слухачів із середнім та низьким рівнями теж не відбулося (кількість слухачів із низьким рівнем зменшилася на 9,1%, а із середнім – підвищилася на 4,5%).

Аналітичний огляд висвітленого в наукових публікаціях досвіду [1; 2; 4], також узагальнення інформації про навчально-тематичні плани, представлені на вебпорталах, дали змогу систематизувати актуальні напрацювання щодо розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів, визначивши спільні тенденції у формах і засобах організації навчального процесу та змісті освіти.

Перспективним напрямом удосконалення курсової підготовки тренерів-викладачів є впровадження очно-дистанційної форми навчання, яка не здобула ще належного розповсюдження [8; 9]. Її характерною ознакою є модульна структура, що поєднує навчання на очному й дистанційному етапах і загалом дає змогу збільшити обсяг навчального матеріалу, засвоєного слухачами курсів. Впровадження очно-дистанційної форми навчання диктує необхідність розроблення спеціальних змістових модулів, спрямованих на розвиток професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача у ДЮСШ. При цьому модулі мають інтегрувати різноманітні інтерактивні форми педагогічної взаємодії, зокрема семінари, тренінги, конференції тощо.

На нашу думку, якщо зміст курсів підвищення кваліфікації складений за кредитно-модульним принципом, то таке навчання є більш ефективним у контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації за рахунок більших можливостей в індивідуалізації змісту підготовки.

Педагогічна діяльність тренера-викладача у ДЮСШ має сприяти створенню умов для досягнення вихованцями найвищих спортивних результатів, виконанню завдань, що виходять за рамки тренувальної та змагальної діяльності й стосуються тілесно-фізичного, когнітивного, емоційного, психологічно-соціального та інших напрямів особистісного розвитку спортсменів. Розвитком спортсменів у названих напрямках потрібно вміло

Таблиця 1

Динаміка сформованості професійно-педагогічної компетентності, %

Рівні	ЕГ-1		ЕГ-2		КГ-1	
	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап	Конст. етап	Контр. етап
Низький	47,8	4,3	33,3	16,7	45,5	36,4
Середній	52,2	17,4	58,3	20,8	50	54,5
Високий	0	78,3	8,3	62,5	4,5	9,1

спрямованих на розвиток професійно-педагогічних компетенцій; розробка системи андрагогічної підтримки розвитку професійно-педагогічної компетентності. Найбільш доцільним у контексті розвитку професійно-педагогічної компетентності на курсах підвищення кваліфікації тренерів-викладачів в організаційному плані є впровадження очно-дистанційної форми підвищення кваліфікації, що має організуватися на засадах кредитно-модульної системи.

На нашу думку, очно-дистанційне підвищення кваліфікації на засадах кредитно-модульної системи є чинником ефективного розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів у ДЮСШ. Враховуючи останнє, спрямуємо подальші зусилля на розробку відповідних педагогічних умов, розрахованих на цю форму навчання.

Список використаної літератури:

1. Городецкая Н.И. Дистанционное повышение квалификации педагогов: модели организации и перспективы развития. *Нижегородское образование*. Нижний Новгород, 2009. № 4. С. 20–29.
2. Дутчак М.В. Система повышения квалификации тренеров сборных команд Украины по олимпийским видам спорта. *Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта*. Харків, 2010. № 7. С. 29–34
3. Завальнюк О.В. Науково-методичне забезпечення професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту в системі післядипломної освіти. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. Київ, 2014. Вип. 5 (48). С. 59–63.
4. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 34 с.
5. Олійник В.В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті: організаційно-педагогічний аспект : навч. посібн. ЦІППО, 2001. 148 с.
6. Реутова В.В. Развитие информационной культуры учителей основ экономики в системе послыдипломной освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2013. 226 с.
7. Хачиров С. В. Дистанционное повышение квалификации педагогов на базе сети районных ресурсных центров : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Санкт-Петербург, 2005. 160 с.
8. Царенко К.В. Аналіз результатів педагогічного експерименту з розвитку професійно-педагогічної компетентності тренерів-викладачів ДЮСШ на курсах підвищення кваліфікації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2016. Вип. 49 (102). С. 220–229.
9. Царенко К.В. Технологічна модель розвитку професійно-педагогічної компетентності тренера-викладача ДЮСШ у процесі підвищення кваліфікації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя : КПУ, 2015. Вип. 43 (96). С. 419–426.
10. A Guide to Writing Competency Based Training Materials. Melburn : National Volunteer Skills Centre. 2003.
11. Competency based approach to staffing. Saskatchewan: Saskatchewan Crop Insurance Corporation. 2017.
12. Cope E., Partington M., Harvey S. A review of the use of a systematic observation method in coaching research between 1997 and 2016. *Journal of Sports Sciences*. 2016. 35 (20): 2042-2050. DOI:10.1080/02640414.2016.1252463.
13. Frederick PR, Melissa AS, Sara P, Shana KCh, Richard GE, Stanley AH. The Effect of Coach Education on Reporting of Concussions Among High School Athletes After Passage of a Concussion Law. *The American Journal of Sports Medicine*. 2014;42(5): 1197-1203. DOI: 10.1177/0363546514521774.
14. Hoeckel K., Field S., Justesen TR, Kim M. Learning for Jobs OECD review of Australian vocational education. Paris : OESD. 2008.
15. Tuning Educational Structures in Europe URL: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm>.

Tsarenko K., Symonik A., Ponomarov V., Nadтока A., Svatiev A. Substantiation of the author's program of professional development of coaches-teachers of children's and youth sports schools on full-time and distance learning

The aim of the work was to characterize the content of the blocks of the author's program of professional development of trainers and teachers and to determine its effectiveness by assessing the levels of formation of professional and pedagogical competence. According to the authors, further deepening is required by the development of new approaches to the implementation of programs of professional development of trainers-teachers of sports school. 69 trainers-teachers who took advanced training courses took part in the research. To assess the impact of the author's program on the level of professional and pedagogical competence, trainers-teachers were divided into two experimental (EG-1, n=23; EG-2, n=24) and one control (KG-1, n=22) groups. Participants of groups passed professional development in 2018 (according to the author's full-time-distance program) 2019 (on full-time form) and in 2017 (without use of author's methodical developments) respectively.

The developed program provides mastering of four blocks: full-time organizational and installation session, basic block, remote independent work, full-time final session with certification. The content of the author's program of professional development of trainers-teachers is presented by structural modules, which reveal three General topics of courses: "Education of young athletes", "Training to perform sports exercises in various sports", "development of motor qualities of pupils of sports school and competitive training". It is established that the organization of the process of professional development of trainers-teachers of sports school on the basis of the author's program significantly influenced the level of development of their professional and pedagogical competence.

The results of the study Supplement the available data on the possibility of optimizing training courses. The authors argue that the development of professional-pedagogical competence of trainers-teachers of sports school in the process of training will be more effective if his organization based on the author's model, which involves determining the level of development of professional pedagogical competence and the provision based on the results of this procedure, the initial recommendations for its development in the intercourse period.

Key words: professional development, coach-teacher, program, sports school, professional and pedagogical competence.

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.016:502/504

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.24>**Н. В. Баюрко**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри біології
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ ДО РОЗВИТКУ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ

У статті розглядається компетентність як особистісна характеристика, що поєднує в собі знання, уміння, навички і ставлення, які дають змогу особистості виконувати ті чи інші функції, спрямовані на досягнення мети в конкретній діяльності. В умовах модернізації освіти й загрози екологічної кризи особливо актуальним є набуття молоддю екологічної компетентності, яка є складником життєвої компетентності. Ключовою фігурою у формуванні екологічної компетенції майбутніх поколінь є учитель, зокрема вчитель біології. Тому фахова підготовка майбутніх учителів, їх екологічна освіта, культура, готовність до природоохоронної та еколого-натуралістичної роботи з дітьми, громадянська позиція й екологічна компетентність є важливим складником професійної підготовки. Процес формування екологічної компетентності особистості розглядається через призму цінностей і мотивів поведінки особистості, які детерміновані зовнішніми соціальними впливами та діяльністю людини.

Ураховуючи високу значущість сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів, важливо максимально повно виявити й реалізувати потенціал, закладений у системі його професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти. Значні потенційні можливості закладено у викладанні фахових дисциплін. Реалізація цих можливостей пов'язана з модернізацією їх змісту, форм і методів, які необхідно використати для ефективного формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів. Розроблена методика підготовки майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи містить три послідовні етапи: змістово-орієнтаційний, активно-когнітивний, операційно-практичний. На змістово-орієнтаційному етапі формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності школярів важливо розвивати спрямованість на екологічну діяльність, усвідомлення значущості екологічної компетентності учнів. Активно-когнітивний етап передбачає розвиток системи психолого-педагогічних і фахових знань майбутніх фахівців. На операційно-практичному етапі важливо розвивати досвід екологічної діяльності, здатність до практичного розвитку екологічної компетентності школярів.

Ключові слова: майбутні вчителі біології, екологічна компетентність, професійна підготовка, готовність, формування.

Постановка проблеми. На сучасному етапі суспільного розвитку надзвичайно актуальними є проблеми охорони й збереження природного середовища, адже погіршення якості природних ресурсів безпосередньо впливає не тільки на стан здоров'я окремої людини, а й на подальше існування людського суспільства. Однією з передумов вирішення проблем збалансованого розвитку є підвищення ефективності процесу екологічної освіти різних верств населення. Ключовою фігурою у формуванні екологічної компетентності молодого покоління є вчитель, зокрема вчитель біології. Саме тому екологічна підготовка студентів – майбутніх учителів біології, що передбачає формування ціннісних орієнтацій, активної життєвої позиції, а також готовності майбутніх педагогів до еколого-натуралістичної й природо-

охоронної діяльності, є невід'ємним складником професійної підготовки на природничих факультетах у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вагомий внесок у розроблення проблеми підготовки вчителів біології до формування екологічної компетентності учнів зробили праці О. Пруцакової [8], О. Іванців [3], В. Іщенко [4], Я. Логвінової [5], В. Танської [9], Ю. Шапрана [10] та багатьох інших. Проте проблема підготовки майбутніх учителів біології до формування екологічної компетентності учнів основної школи до цього часу залишається недостатньо дослідженою як у теоретичному, так і в методичному планах.

Опрацювання наукових джерел, аналіз вітчизняної теорії та практики професійної підготовки майбутніх учителів біології дають змогу окреслити

суперечності, що склалися між соціальним замовленням щодо якісної професійної підготовки вчителів біології, здатних до формування екологічної компетентності учнів, та усталеними підходами до професійної підготовки майбутніх педагогів; потребами майбутніх учителів біології в розвитку екологічної компетентності учнів і відсутністю навчально-методичного забезпечення для її формування; необхідністю системного формування екологічної компетентності учнів основної школи та недостатньою готовністю педагогів до такої роботи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи й експериментальній перевірці ефективності методики їх реалізації.

Виклад основного матеріалу. Сучасна екологічна освіта зазнає певних змін, спрямованих на формування якостей особистості, які ґрунтуються на уміннях свідомо застосовувати набуті знання на практиці. Узагальнену сукупність таких якостей прийнято визначати поняттям «компетентність».

У психолого-педагогічній літературі екологічна компетентність пов'язується з оволодінням студентами системою знань про навколишнє середовище (соціальне і природне в їх взаємозв'язку й взаємозалежності), набуттям практичного досвіду використання знань для вирішення екологічних проблем на місцевому рівні, прогнозуванням власної поведінки й діяльності в природному середовищі, потребою в постійному спілкуванні з природою, як результат, бажанні взяти особисту участь у її охороні [4, с. 11].

Екологічну компетентність майбутнього викладача біології схарактеризовано Я. Логвіною як інтегративну характеристику, що є системою цілісності набутих екологічних цінностей, засвоєних екологічних знань, способів діяльності з вивчення й дослідження явищ, об'єктів і процесів навколишнього середовища, реалізації функцій екологічної освіти в професійній діяльності без порушення рівноваги в системі «суспільство – природа» [6].

Екологічна компетентність, на думку Н. Олійник, є інтегрованим результатом навчальної діяльності студентів, що формується передусім завдяки опануванню змістом предметів екологічного спрямування й набуттям досвіду використання екологічних знань у процесі вивчення предметів спеціального і професійного циклів [7, с. 15]. Як набути в процесі навчання інтегративну готовність і здатність учня до екологічної діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді та ціннісних орієнтаціях особистості, які формуються в процесі опанування змісту природничих дисциплін, визначає екологічну компетентність Н. Куриленко [5, с. 11].

Екологічну компетентність майбутнього вчителя біології визначає Ю. Шапран, розуміючи

її як інтегративну якість високо мотивованої особистості, що проявляється в рівні її екологічної освіти та готовності до реалізації особистісного потенціалу в процесі творчої педагогічної діяльності, удосконаленні набутого досвіду та прагненні до безперервної самоосвіти. Серед сутнісних ознак екологічної компетентності студентів-біологів варто відзначити їхні ціннісні орієнтації, мотивацію до здійснення екологічно спрямованої діяльності, володіння системою екологічних знань і досвідом природоохоронної діяльності, здатністю до комунікативної взаємодії у сфері екологічної діяльності, прагненням до професійного удосконалення й особистісного саморозвитку впродовж життя [11, с. 322].

Вихідна позиція нашого дослідницького пошуку полягає в тому, що ми розглядаємо не екологічну компетентність майбутніх педагогів, а готовність майбутніх учителів біології до її розвитку в учнів основної школи. Ця готовність є, на наш погляд, невід'ємним складником підготовки випускників педагогічного університету до професійно-педагогічної діяльності. З огляду на мету дослідження, увага спрямовувалася на вивчення готовності як стану, що передуює успішному здійсненню педагогічної діяльності майбутніх учителів біології, спрямованої на розвиток екологічної компетентності школярів як складника професійної підготовки вчителя-біолога, як особистісної якості майбутнього вчителя біології [1].

Поняття готовності вчителя до професійної діяльності Д. Пашенко трактує як сукупність особистісних, психологічних і професійних особливостей учителя, що передбачає професійну придатність, науково-теоретичну та практичну підготовки [8, с. 17].

Цілком погоджуємося з О. Іванців, яка на основі вивчення й порівняння чималої кількості визначень готовності до конкретних видів педагогічної діяльності зробила висновок, що педагогічним дослідженням готовності до діяльності притаманне зосередження уваги на трьох складниках, а саме: мотивації того чи іншого виду діяльності; теоретичних знаннях про майбутню діяльність і її предмет; професійно-практичних уміннях і навичках [3, с. 11].

Під «готовністю майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників» В. Танська розуміє складне, комплексне особистісне утворення, що містить систему власне екологічних, психолого-педагогічних, соціально-екологічних, методичних знань, умінь і навичок організації навчальної діяльності учнів. Ця система реалізується в педагогічному процесі, сформована на основі певного досвіду, позитивного ставлення до екологічної роботи й передбачає усвідомлення студентами мотивів і потреб у цій діяльності [10, с. 10].

Готовність майбутнього вчителя до екологічної освіти є особливим психологічним станом, ціліс-

ність якого визначається повноцінним розвитком, що взаємодоповнюється діями інтелектуального, мотиваційного й операційного компонентів у структурі особистості. Змістовими характеристиками цього стану можна назвати розуміння фахівцем сутності екологічних проблем, їх природи і джерел розвитку; знання біології й законів розвитку біологічних об'єктів; розуміння ролі та можливості екологічної освіти в розв'язанні екологічних проблем; наявність потреби особисто брати участь в охороні й захисті навколишнього середовища; прагнення до організації та проведення природоохоронних заходів; наявність моральної відповідальності за свою взаємодію з природою; уміння проводити просвітницьку роботу із захисту й охорони довкілля; уміння передавати іншим знання в галузі біології та екології; вміння практично організувати роботу зі спостереження за природними явищами та запобігання негативним екологічним явищам у природі [2].

Погоджуємося з О. Пруцаковою, що педагогічна діяльність із формування екологічної компетентності учнів основної школи має спрямовуватися на зростання поінформованості школярів насамперед щодо виникнення й подолання побутових екологічних проблем, акцентування й актуалізацію проблематики краєзнавчого характеру; демаркантилізацію та депрагматизацію характеру мотивів, формування ставлення до природи як універсальної цінності, зростання значимості екологічних цінностей в ієрархії топ-цінностей особистості; формування вміння свідомого прийняття рішень екологічного характеру в ситуаціях, пов'язаних із вибором моделі поведінки в природі й сфері особистого та родинного споживання [9].

Спираючись на визначення, запропоноване Н. Куриленко [5, с. 27], під «екологічною компетентністю учнів» розуміємо набути в процесі навчання інтегративну характеристику, що визначає готовність і здатність школярів до екологічної діяльності, ґрунтується на знаннях, уміннях, досвіді, ціннісних орієнтаціях, які формуються в процесі вивчення природничих дисциплін, серед яких одне з провідних місць посідає біологія. І саме готовність до розвитку цієї якості в учнів повинна бути сформована в майбутніх учителів біології упродовж професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти.

Цілком погоджуємося з Н. Куриленко у визначенні екологічної компетентності як предметної, пов'язаної з вивченням відповідної шкільної дисципліни (у цьому випадку біології); міжпредметної, пов'язаної з міждисциплінарним характером біології як ключової науки, зважаючи на її універсальний зміст і значення для життя кожної людини [5, с. 32].

Отже, з огляду на праці вищезазначених дослідників, «готовність майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів» ува-

жатимемо інтегративною динамічною якістю особистості, що проявляється в налаштованості студентів на розвиток екологічної компетентності школярів, усвідомленні ними мотивів і потреб у цій діяльності; у наявності глибоких і різнобічних предметних знань із дисциплін обраного фаху й екологічних, психолого-педагогічних, соціально-екологічних, методичних знань, умінь і навичок стосовно розвитку екологічної компетентності учнів.

У результаті аналізу науково-педагогічних праць, у яких розкривається сутність і значення екологічної компетентності, ми визначаємо *підготовку майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів* як цілеспрямований процес формування в них спрямованості на здійснення екологічної діяльності, системи фундаментальних психолого-педагогічних, природничо-наукових знань, умінь, навичок, досвіду практичної екологічної діяльності, оволодіння відповідними методами й прийомами, достатніми для розвитку екологічної компетентності школярів.

У контексті досліджуваної проблеми актуальним є питання діагностики готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів. Оскільки означена якість забезпечується сформованістю її структурних компонентів, то доцільним є оцінювання кожного компонента. Із цією метою нами розроблено критерії діагностики досліджуваної якості, що відповідають її структурі, а також визначено показники для оцінювання кожного з критеріїв [2].

Відповідно до виокремлених структурних компонентів готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи (аксіологічно-мотиваційного, знаннєво-інформаційного та технологічно-рефлексивного), визначено такі критерії: ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації розвитку екологічної компетентності учнів основної школи на уроках біології; оволодіння професійними знаннями (фаховими, психолого-педагогічними, екологічними); здатність до практичного розвитку екологічної компетентності учнів [2, с. 21].

Результати проведення діагностики готовності майбутніх педагогів-біологів до розвитку екологічної компетентності школярів на констатувальному етапі дослідження виявили домінування в студентів елементарного рівня сформованості досліджуваної якості (43,4%). Зафіксовано значний відсоток студентів, яким притаманний репродуктивний рівень готовності (51,5%); творчий рівень продемонстрували 5,1% респондентів ЕГ. Подібні дані виявилися й у КГ, що свідчить про необхідність обґрунтування організаційно-педагогічних умов та експериментальної перевірки ефективності методики їх реалізації.

Ураховуючи високу значущість сформованості готовності майбутніх учителів біології до розвитку

екологічної компетентності учнів, важливо максимально повно виявити й реалізувати потенціал, закладений у системі його професійної підготовки в педагогічному закладі вищої освіти. Вивчення навчального плану та програм факультетів, що готують майбутніх учителів біології, передового досвіду педагогічних закладів вищої освіти України, особистий багаторічний педагогічний досвід дали змогу побачити значні потенційні можливості у викладанні фахових дисциплін («Загальна екологія», «Екологія людини», «Екологія та теорія і практика екологічної освіти», «Основи педагогічної майстерності», «Методика навчання біології та природознавства») щодо формування означеної якості студентів. Реалізація цих можливостей пов'язана з модернізацією змісту, форм і методів, які необхідно використати для ефективного формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів.

Розроблена методика підготовки майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів містить три послідовні етапи: змістово-орієнтаційний, активно-когнітивний, операційно-практичний [1, с. 116].

Метою змістово-орієнтаційного етапу є розвиток ціннісного уявлення студентів і формування в них мотивації розвитку екологічної компетентності учнів основної школи на уроках біології та в позаурочній діяльності. Основними методами та прийомами на цьому етапі освітньої роботи визначено такі: бесіди, дискусії, творчі завдання, еколого-психологічні тренінги («Місцеве біорозмаїття», «Дивовижна Земля», «Фантастичні істоти» тощо), імітаційне моделювання тощо.

Мета активно-когнітивного етапу – оволодіння студентами професійними знаннями (фаховими, психолого-педагогічними, екологічними), необхідними для підвищення рівня їхньої готовності до розвитку екологічної компетентності учнів. Робота на активно-когнітивному етапі здійснювалася засобами власне навчальної діяльності студентів у межах нормативних навчальних дисциплін інваріантного й варіативного складників навчального плану професійної підготовки. Значні потенційні можливості щодо реалізації завдань цього етапу містить розроблений і впроваджений спецкурс «Екологія та теорія і практика екологічної освіти». На цьому етапі активно використовувалися екологічні дидактичні ігри, проблемне навчання тощо; застосовувалися також інтерактивні технології, інформаційно-комунікаційні технології.

Метою операційно-практичного етапу є набуття студентами практичних умінь стосовно досліджуваної якості, здатності до практичного розвитку екологічної компетентності школярів. На цьому етапі експерименту активно застосовувалися такі методи й прийоми: екологічні проекти, зокрема облаштування нових екологічних стежин

(«Екологічна стежина для всіх», «Зоряна рана», «Сабарівська», «Стежками Буго-Деснянського заказника» тощо); створення й упровадження інформаційно-агітаційних програм («Збережи ялинку», «Чисте довкілля – здорове майбутнє», «Я свій голос віддаю на захист бездомних тварин» тощо). Також під час педагогічної практики студентами організовано роботу учнів над низкою екологічних проектів: «Запровадження системи роздільного збирання твердих побутових відходів як один з ефективних засобів формування екологічної культури жителів міста Вінниці», «Зелена демократія», «Охорона видового біорізноманіття природних комплексів околиць м. Вінниці», «Створення мобільного центру екологічної освіти» тощо.

Порівняння даних ЕГ до та після експерименту засвідчило таке: якщо в ЕГ до експерименту було 5,1% майбутніх учителів біології з високим рівнем готовності до розвитку екологічної компетентності учнів, то після експерименту їх стало 18,9% (на 13,8% більше); якщо до експерименту було 51,5% студентів із середнім рівнем готовності до розвитку екологічної компетентності учнів, то після експерименту їх стало 71,4% (на 19,9% більше); якщо в ЕГ до експерименту було 43,4% майбутніх фахівців із низьким рівнем готовності до розвитку екологічної компетентності учнів, то після експерименту їх стало 9,7% (на 33,8% менше).

Порівняння даних КГ до та після експерименту засвідчила таке: якщо в КГ до експерименту було 6,6% студентів із високим рівнем готовності до розвитку екологічної компетентності учнів, то після експерименту їх стало 7,1% (на 0,5% більше); якщо до експерименту було 52% майбутніх учителів біології із середнім рівнем готовності до розвитку екологічної компетентності учнів, то після експерименту їх стало 54% (на 2% більше); якщо в КГ до експерименту було 41,4% майбутніх учителів біології з низьким рівнем готовності до розвитку екологічної компетентності учнів, то після експерименту їх стало 38,9% (на 2,5% менше). Обчислене значення χ^2 -критерію Пірсона (69,6) дало змогу стверджувати, що в студентів експериментальної групи відбулися статистично значущі зміни (на відміну від студентів контрольної групи).

Висновки і пропозиції. Готовність майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи ми розглядаємо як інтегративну динамічну якість особистості, що виявляється в налаштованості студентів на розвиток екологічної компетентності школярів, усвідомленні ними мотивів і потреб в екологічній діяльності; у наявності глибоких і різнобічних предметних знань із дисциплін обраного фаху й психолого-педагогічних, методичних знань, умінь і навичок стосовно розвитку екологічної компетентності учнів.

На підставі узагальнення теоретичних положень, аналізу результатів педагогічного експерименту розроблено поетапну методику формування готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності школярів, кожний із яких передбачає використання педагогічно доцільних форм, методів і методичних прийомів навчання.

Список використаної літератури:

1. Баярко Н.В. Підготовка майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів основної школи : монографія. Вінниця, 2017. 256 с.
2. Баярко Н.В. Сутність та структура готовності майбутніх учителів біології до розвитку екологічної компетентності учнів засобами туристсько-краєзнавчої діяльності. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2016. № 7. С. 18–21.
3. Іванців О.Я. Підготовка студентів біологічних факультетів університетів до педагогічної діяльності в процесі вивчення фахових дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2000. 18 с.
4. Іщенко В.І. Підготовка майбутнього вчителя природничих дисциплін до самоосвітньої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Черкаси, 2009. 20 с.
5. Куриленко Н.В. Формування екологічної компетентності учнів основної школи у процесі навчання фізики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Кіровоград, 2015. 20 с.
6. Логвінова Я.О. Формування екологічної компетентності майбутнього викладача біології в процесі вивчення природничих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2014. 20 с.
7. Олійник Н.Ю. Формування екологічної компетентності студентів гідрометеорологічного технікуму у процесі навчання інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Українська інженерно-педагогічна академія. Харків, 2005. 19 с.
8. Пашенко Д.І. Формування готовності майбутнього учителя початкових класів до гуманістичного виховання учнів : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 32 с.
9. Пруцакова О.Л. До проблеми формування екологічної компетентності школярів. *Вісник Черкаського університету*. 2009. Вип. 162. С. 132–138.
10. Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2006. 20 с.
11. Шапран Ю.П. Сутнісні ознаки, структурні компоненти і вимірювання екологічної компетентності студентів-біологів педагогічного університету. *Педагогічна освіта: теорія і практика* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський, 2015. Вип. 18. С. 320–325.

Baiurko N. Methods of formation of readiness of future biology teachers for formation of ecological competence of students

The article considers competence as a personal characteristics which combines the knowledge, acquirements, skills and attitudes which allow the person to carry out those or other functions directed on achievement of the purpose in concrete activity. In circumstances of modernization of education and threat of ecological crisis especially actual is gaining by youth the ecological competence which is compound vital competence. A key figure in the formation of ecological competence of future generations of citizens is the teacher, particularly the teacher of biology. Hence, professional qualifications of students working for a university degree in the field of teaching, their environmental education, environmental literacy, readiness for carrying out nature protection activities with children as well as their civic stance are crucial for the professional training. The process of the formation of a person's ecological competence is viewed through the prism of values and motives of a person's behaviour, which are determined by the external social influences and the person's activity.

Considering the high importance of the future teachers' readiness for the development of pupils' ecological competence, it is important to fully identify and realize the potential contained in the system of the professional training in the pedagogical institution of higher education. The significant potential lies in the teaching of professional disciplines. The realization of these opportunities is related to the modernization of their content, forms and methods, which should be effectively used to form the willingness of future biology teachers to develop pupils' environmental competence. The method of preparation of preparing future biology teachers for the development of environmental competence of secondary school pupils has been developed in three consecutive stages: content-oriented, active-cognitive, operational-practical. At the content-oriented stage of forming the readiness of future biology teachers for the development of pupils' ecological competence it is important to focus on environmental activities, awareness of the importance of environmental competence in schoolchildren. The active-cognitive stage involves the development of a system of the psychological-pedagogical and professional knowledge of future specialists. At the operational-practical stage it is important to develop the experience of environmental activities, the ability to practical development of pupils' environmental competence.

Key words: *future teachers of biology, ecological competence, professional training, readiness, formation.*

УДК 378.147:54

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.25>

Н. С. Безносюк

асистент кафедри хімії та методики навчання хімії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

А. В. Блажко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри хімії та методики навчання хімії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

О. А. Блажко

доктор педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ ТА ТЕХНОЛОГІЙ

Стаття присвячена проблемі хімічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій. Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних чинників реалізації професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Методологічною основою професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій визначено системний, студентоцентрований, інтегративний, акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний підходи, а також загальнодидактичні й специфічні (професійної спрямованості) принципи навчання.

Під професійно орієнтованим навчанням хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій розуміється суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників навчального процесу в умовах спеціально створеного освітнього середовища, що спрямована на забезпечення якості хімічної та професійної підготовки здобувачів вищої освіти шляхом формування в них фундаментальних і професійно орієнтованих знань і вмінь із хімії.

Як методичні чинники реалізації професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій обґрунтовано узгодження змісту і структури навчальної дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» з дисциплінами циклу професійної підготовки; доповнення курсу хімії професійно орієнтованими знаннями; розв'язування професійно орієнтованих завдань із хімії; включення до лабораторного практикуму дослідів, які демонструють хімічні властивості й одержання речовин, що вивчаються в змісті дисциплін професійної підготовки; розроблення навчально-методичного забезпечення вивчення професійно орієнтованого курсу хімії; використання інформаційно-комунікаційних та інноваційних педагогічних технологій навчання.

Результати проведеного формувального експерименту засвідчили позитивний педагогічний ефект під час організації освітнього процесу з дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» вищезазначених методичних чинників, тому уможливають теоретизування їх як методики професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Ключові слова: хімія, професійно орієнтоване навчання, підготовка майбутніх учителів трудового навчання та технологій, заклади вищої освіти.

Постановка проблеми. У Національній доктрині розвитку освіти зазначено: підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне вдосконалення – важлива умова модернізації освіти [6]. У системі нормативно-правових документів, що регулюють функціонування освітньої галузі України, декларуються вимоги до підготовки вчителя нової генерації, який володіє як фундаментальними знаннями, так і спеціальними (предметними й фаховими) компетентностями, здатністю до креативної діяльності в умовах інформаційного суспільства.

Набуття майбутніми вчителями трудового навчання та технологій предметних компетентностей потребує, зокрема, і розвитку хімічної знаннєвої компоненти, оскільки хімія є тією фундаментальною наукою, що формує понятійно-теоретичну базу для ефективного засвоєння дисциплін циклу професійної підготовки.

Узагальнений науково-педагогічний досвід засвідчує, що найбільш результативними під час підготовки фахівців у закладах вищої освіти є методики професійно орієнтованого вивчення дисциплін загальної підготовки, які дають змогу

організувати навчальний процес з урахуванням освітніх пріоритетів і професійних потреб студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблема професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій не була предметом цілісного дослідження вітчизняних науковців. Однак є роботи, автори яких (А.В. Касперський, О.М. Кучменко [4], Н.С. Пшенична [7; 8]) розглядали формування фахових (професійних) компетентностей майбутніх учителів трудового навчання в процесі вивчення хімії. Так, А.В. Касперський та О.М. Кучменко зазначають: «Сучасний учитель технологій повинен мати різнобічні та глибокі знання про будову, властивості, способи та методи обробки матеріалів, які використовуються в промисловості й побуті. Тому йому життєво необхідно мати якомога ширші знання з хімії» [4, с. 22]. У дисертаційному дослідженні Н.С. Пшеничної обґрунтовано зміст, форми, методи й засоби формування професійних компетентностей майбутніх учителів трудового навчання та технологій у процесі навчання хімії [8]. На підставі аналізу змісту шкільних навчальних програм автор доходить висновку про доцільність і необхідність хімічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання. На її думку, хімічна підготовка майбутніх учителів трудового навчання повинна включати такі питання: будова атома, періодичний закон, властивості металів і неметалів, класифікація неорганічних та органічних сполук, основні закономірності перебігу хімічних реакцій [7].

Поділяючи думку вищезазначених авторів про необхідність спеціальної хімічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій, вважаємо за доцільне пропонувати як шлях її реалізації професійно орієнтоване навчання загальної дисципліни «Хімія».

Мета статті полягає в обґрунтуванні методичних чинників реалізації професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні під професійно орієнтованим навчанням хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій розуміємо суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчального процесу в умовах спеціально створеного освітнього середовища, що спрямована на забезпечення якості хімічної та професійної підготовки здобувачів вищої освіти шляхом формування в них фундаментальних і професійно орієнтованих знань і вмінь із хімії.

Відповідно до сучасних освітніх тенденцій, методологічною основою професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій визначено системний, студентоцентризований, інтегративний, акмеологічний, аксіологічний, діяльнісний і компетентнісний під-

ходи, а також загальнодидактичні та специфічні (професійної спрямованості) принципи навчання.

І.М. Козловська, вважаючи, що професійна спрямованість – це дидактичний принцип професійної школи, пропонує розглядати два підходи до його розуміння: як форми специфічного міжпредметного зв'язку та як засобу формування соціальної й психологічної спрямованості на професійну діяльність [5, с. 148].

О.С. Дубинчук, трактуючи професійну спрямованість як принцип навчання, підкреслює, що його дотримання є основою зв'язку загальних і конкретних знань (технології) та способів, прийомів їх застосування на рівні конкретної професії [2, с. 42].

Для дослідження цінною є думка Г.О. Шишкіна, який під професійною спрямованістю навчання розуміє єдність змістового та процесуального компонентів, які регулюють зміст і структурування навчального матеріалу й вибір відповідних методичних засобів з урахуванням необхідності формування професійно важливих знань, умінь і навичок фахівця. Автор зазначає, що змістовий аспект передбачає побудову професійно орієнтованої навчальної програми, а процесуальний – вибір методів, форм і засобів організації освітнього процесу [9, с. 179].

Оскільки професійну спрямованість доцільно здійснювати за рахунок усіх елементів навчального процесу, як методичні чинники реалізації професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій нами визначено:

1) узгодження змісту і структури навчальної дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» із дисциплінами циклу професійної підготовки;

2) доповнення курсу хімії професійно орієнтованими знаннями;

3) розв'язування професійно орієнтованих завдань із хімії;

4) включення до лабораторного практикуму дослідів, які демонструють хімічні властивості й одержання речовин, що вивчаються в змісті дисципліни професійної підготовки;

5) розроблення навчально-методичного забезпечення вивчення професійно орієнтованого курсу хімії;

6) використання інформаційно-комунікаційних та інноваційних педагогічних технологій навчання.

Отже, для успішної реалізації професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій найбільш актуальною є проблема узгодження змісту і структури навчальної дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» з дисциплінами циклу професійної підготовки («Матеріалознавство і технологія конструкційних матеріалів», «Обробка конструкційних матеріалів») на основі міждисциплінар-

ної інтеграції. На підставі аналізу навчальних програм дисциплін «Матеріалознавство і технологія конструкційних матеріалів» та «Обробка конструкційних матеріалів», а також відповідного навчально-методичного забезпечення нами визначено міждисциплінарні зв'язки (попередні, супутні й перспективні), що дало змогу обґрунтувати зміст навчального матеріалу дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)», його модульну структуру. Відповідно, укладено професійно орієнтовану навчальну програму, що складається з інваріантної та варіативної компоненти. Інваріативна компонента навчальної програми дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» складається з п'яти розділів: «Основні хімічні поняття. Будова речовини», «Хімічні реакції та закономірності їх перебігу», «Розчини», «Хімія неорганічних речовин» і «Хімія органічних речовин». Варіативна компонента програми структурно відповідає інваріативній, доповнює її та забезпечує міждисциплінарний розвиток змісту дисциплін професійної підготовки, урахуває особливості майбутньої діяльності вчителів трудового навчання та технологій. У дослідженні вона реалізується шляхом поглибленого вивчення властивостей речовин і способів їх одержання, хімічних понять, законів і теорій, а також демонстрування практичного застосування хімічних знань для пояснення явищ і процесів, які розглядаються дисциплінами професійної підготовки. Завданням варіативної компоненти є наближення змісту курсу хімії до потреб студентів, формування позитивної мотивації до його вивчення й підвищення ефективності процесу професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Реалізація наступного методичного чинника передбачає доповнення курсу хімії професійно орієнтованими знаннями. У методиці навчання хімії під «професійно орієнтованими знаннями з хімії» розуміють «упорядковану предметну систему понять, законів, фактів, явищ, що мають змістову цінність, яка відображає специфіку й особливості професійної діяльності та становить основу хімічної компоненти професійної підготовки» [1, с. 44]. Обсяг і зміст професійно орієнтованого навчального матеріалу з хімії відбирали так, щоб, з одного боку, представити інформацію, достатню для розуміння значення хімічних знань у засвоєнні дисциплін професійної підготовки та майбутньої професійної діяльності, а з іншого – забезпечити доступність навчання, розвиток пізнавальних можливостей студентів. Включення до змісту курсу хімії професійно орієнтованих знань стимулюють студентів до активної пізнавальної діяльності, сприяють розвитку в них інтересу до навчання, переконують їх у практичній значущості хімічної освіти.

Важливим чинником реалізації професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій є розв'язування професійно орієнтованих завдань. Виконання професійно орієнтованих завдань майбутніми вчителями трудового навчання та технологій сприяє інтеграції навчального матеріалу хімії й дисциплін професійної підготовки, реалізації в навчанні міждисциплінарних зв'язків; засвоєнню та закріпленню хімічних знань, які є основою для вивчення дисциплін циклу професійної підготовки; розкриттю хімізму процесів, що вивчаються в змісті дисциплін професійної підготовки; розвитку пізнавального інтересу, мотивації до навчання та підвищенню рівня засвоєння хімічних знань студентами.

Під професійно орієнтованим навчальним завданням із хімії розуміємо модель пізнавальної ситуації, яка спрямована на засвоєння суб'єктом навчального процесу змісту хімічної освіти й формування в нього вмінь застосовувати знання з хімії в професійній діяльності [1].

У методиці навчання хімії найчастіше використовується класифікація навчальних завдань за формою їх представлення суб'єктам навчальної діяльності М.В. Зуєвої. За цією ознакою [3], навчальні завдання поділяються на запитання, вправи та задачі. Типи навчальних завдань цієї класифікації доповнено професійним компонентом, який, з огляду на структуру навчального завдання, може входити як до його умови, так і до його вимоги. Під професійним компонентом розуміємо навчальну інформацію про об'єкти, що становлять сферу професійної діяльності.

Наведемо приклади професійно орієнтованих запитань, завдань і задач із хімії.

Запитання:

1. Назвіть оксид, що утворюється на поверхні сталевих деталей і призводить до зміни розмірів виробу, порушує його твердість під час гартування, вимагає збільшення припусків на механічну обробку.

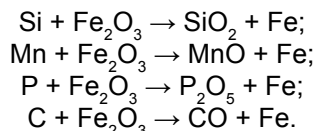
2. Наведіть приклад речовин, що належать до класу інтерметалідів. Використовуючи знання з технології конструкційних матеріалів, охарактеризуйте їх використання.

3. Охарактеризуйте хімічний склад сумішей, що можуть вибухати в разі порушення правил техніки газового зварювання.

Завдання:

1. Під час паяння алюмінієвих сплавів як флюс використовують суміш солей: натрій фторид, літій хлорид, калій хлорид і цинк хлорид. Напишіть формули відповідних солей і рівняння хімічних реакцій їх одержання.

2. Під час виплавки сталі в мартенівських печах домішки, які містяться в чавуні, окислюються за рахунок оксидів Феруму руди і скрапу. При цьому відбуваються такі хімічні реакції:



Урівняйте схеми хімічних реакцій методом електронного балансу, укажіть окисник і відновник, процеси окиснення та відновлення.

Задачі:

1. Цинк хлорид використовують як флюс під час паяння чорних і кольорових металів. Обчисліть масу цинк хлориду, яка утвориться під час взаємодії цинку масою 5 г та хлоридною кислотою масою 25 г.

2. Під час газового зварювання сталей та інших металів найчастіше застосовують етин (ацетилен), який у процесі згорання в кисні дає достатню для цього температуру. Етин одержують під час взаємодії кальцій карбід з водою. Обчисліть об'єм етину, який утвориться під час взаємодії з водою кальцій карбід масою 300 г з масовою часткою домішок 5%.

3. У процесі лудіння мідні, латунні й сталеві вироби травлять протягом 20–30 хв. у 20–30% розчині сульфатної кислоти. Розрахуйте масу (об'єм) кислоти й води, що необхідні для приготування 250 г такого розчину.

4. Твердий латунний припій складається з міді та цинку. Для визначення його відсоткового складу 1 г припою розчинили в розчині хлоридної кислоти, при цьому виділилося 224 мл водню. Обчисліть відсотковий склад припою.

Включення до лабораторного практикуму з хімії дослідів, які демонструють властивості й одержання речовин, що вивчаються в змісті дисциплін професійної підготовки, є також одним із важливих методичних чинників реалізації професійно орієнтованого навчання. Основною метою лабораторного практикуму з дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» є експериментальне підтвердження теоретичних положень; поглиблення знань і набуття практичних умінь і навичок у ході виконання хімічних дослідів; оволодіння методами дослідження речовин, що необхідні для вивчення дисциплін професійного циклу; ілюстрування ролі хімічних знань у професійній діяльності; ознайомлення з методикою й технікою хімічного експерименту. Професійно орієнтовані лабораторні роботи також сприяють інтеграції хімії з дисциплінами професійного циклу та підвищують мотивацію студентів до опанування фаху.

Для ефективної реалізації професійно орієнтованого навчання й організації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання хімії нами розроблено навчально-методичне забезпечення, яке складається з навчально-методичного посібника

та електронного навчально-методичного комплексу з дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)». Зміст навчального посібника включає теоретичні відомості курсу хімії з професійно орієнтованим хімічним складником, завдання для лабораторного практикуму (теоретичні питання, професійно орієнтовані завдання й задачі, хімічний експеримент), завдання для самостійної роботи студентів і завдання для самоконтролю. Електронний навчально-методичний комплекс із дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» створено з метою ефективної організації пізнавальної діяльності студентів в аудиторний, а також у позааудиторний час у зв'язку зі збільшення обсягу самостійної роботи студентів. Розроблений електронний навчально-методичний комплекс складається з чотирьох блоків: методичні матеріали (навчальна та робоча навчальна програми); навчальні матеріали (лекції, лабораторні заняття, самостійна робота); контроль знань (завдання для поточного тестового й модульного контролю, запитання до екзамену); додаткові матеріали (навчально-методичні розробки, навчальні посібники, добірка відеозаписів хімічних дослідів).

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в процесі професійно орієнтованого навчання хімії дає можливість візуалізації навчальної інформації під час лекційних і лабораторних занять, забезпечити їх більшу інформаційну насиченість, динамічність і наочність.

Останнім методичним чинником професійно орієнтованого навчання визначено комплексне застосування інноваційних педагогічних технологій, що створюють умови для реалізації студенто-центрованого підходу в навчанні, перетворюючи здобувачів вищої освіти з пасивних слухачів на активних учасників освітнього процесу. Так, під час організації освітнього процесу використовувалися такі технології: групова навчальна діяльність, змішане навчання, інтерактивні вправи та проектна діяльність. Наприклад, з метою реалізації акмеологічного й аксіологічного підходів студентам пропонувалося в межах проектної технології виконати проекти «Хімія в моїй майбутній професії», «Роль хімії у створенні нових конструкційних матеріалів».

Висновки і пропозиції. Результати проведеного формульованого експерименту засвідчили позитивний педагогічний ефект під час організації освітнього процесу з дисципліни «Хімія (за професійним спрямуванням)» вищезазначених методичних чинників, тому уможливають теоретизування їх як методики професійно орієнтованого навчання хімії майбутніх учителів трудового навчання та технологій.

Список використаної літератури:

1. Блажко А.В. Методика професійно орієнтованого навчання хімії учнів професійно-технічних навчальних закладів кулінарного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ін-т вищої освіти НАПН України. Київ, 2015. 232 с.
2. Дубинчук О.С. Дидактичні основи профілювання природничо-наукової підготовки учнів професійно-технічних училищ. *Педагогіка* : наук.-метод. збірник / ред.: М.Д. Ярмаченко (відпов. ред.) та ін. Вип. 32. Київ : Освіта, 1993. С. 39–46.
3. Зуева М.В. Развитие учащихся при обучении химии : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 1978. 190 с.
4. Касперський А.В., Кучменко О.М. Формування фахової компетентності майбутніх учителів технологій в процесі вивчення хімії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія "Педагогічна"*. 2014. Вип. 20. С. 21–23.
5. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: дидактичні основи : монографія / за ред. С.У. Гончаренка. Львів : Світ, 1999. 302 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
7. Пшенична Н. Обґрунтування доцільності вивчення дисципліни «Хімія» майбутніми вчителями технологій. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2017. Вип. 3. С. 89–94.
8. Пшенична Н.С. Формування професійних компетентностей майбутніх учителів у процесі вивчення хімії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ін-т педагогіки НАПН України. Київ, 2019. 20 с.
9. Шишкін Г. Фахова спрямованість навчання фізики студентів технологічних спеціальностей. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. Вип. 28. С. 178–181.

Beznosyuk N., Blazhko A., Blazhko O. Realization of the professionally oriented studies of chemistry is in preparation of future teachers of labour studies and technologies

The article deals with the problem of teaching chemistry to future teachers of vocational training and technology. The purpose of the article is to substantiate the methodological factors for the implementation of vocational training of chemistry of future teachers of labor training and technology.

The methodological basis of professionally oriented chemistry training for future teachers of vocational training and technology is systematic, student-centered, integrative, acmeological, axiological, activity-based approaches, as well as general and specific (professional) principles of teaching.

By professionally oriented chemistry training of future teachers of vocational training and technology we understand the subject-subject interaction of the participants of the educational process in the conditions of specially created educational environment, which aims at ensuring the quality of chemical and professional training of higher education students through the formation of fundamental and professional in them knowledge and skills in chemistry.

As methodical factors of realization of professionally oriented chemistry training of future teachers of labor training and technologies, we have substantiated: harmonization of the content and structure of the discipline "Chemistry (by professional direction)" with the disciplines of the cycle of vocational training; supplementing the chemistry course with professionally oriented knowledge; solving professional chemistry tasks; inclusion in the laboratory workshop of experiments demonstrating the chemical properties and obtaining substances studied in the content of vocational training disciplines; development of educational and methodological support for the study of a professionally oriented chemistry course; use of information-communication and innovative pedagogical teaching technologies.

The results of the forming experiment showed the positive pedagogical effect of the above methodical factors in the organization of the educational process in the discipline "Chemistry (by professional direction)", and, therefore, allow them to theorize as a method of professionally oriented teaching of chemistry of future teachers of labor training and technology.

Key words: chemistry, vocational training, training of future teachers of vocational training and technology, institutions of higher education.

УДК 378.147:811.111(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.26>**Н. В. Божко**

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської мови та методики її викладання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛІНГВОСОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Статтю присвячено пошуку ефективної методики розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі професійної підготовки.

Методичні аспекти проблеми розглянуто через вивчення й аналіз науково-методичної літератури з теми дослідження, узагальнення власного педагогічного досвіду.

Зазначено важливість розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, яка зумовлена вимогами сучасного суспільства до підготовки фахівця, здатного використовувати іноземну мову, зокрема англійську, як засіб професійно-особистісного спілкування в сучасному соціокультурному просторі з метою розширення професійного досвіду.

Визначено низку фахових дисциплін, які відіграють важливу роль у професійній підготовці майбутніх учителів англійської мови. З їх переліку виокремлено дисципліну «Практика усного та писемного мовлення» (англійська), яка володіє потужним педагогічним потенціалом у розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх фахівців.

Зазначено, що розвиток лінгвосоціокультурної компетентності під час освоєння дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська) передбачає комплексну реалізацію практичної, професійної, освітньої, розвивальної й виховної мети професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

З'ясовано, що процес навчання іноземної мови необхідно спрямовувати на ознайомлення студентів із новим видом спілкування – міжкультурним спілкуванням, на вивчення культури та звичаїв народу, мова якого вивчається. Цей підхід вимагає застосування нових підходів до відбору й використання адекватних методів, прийомів і засобів навчання, що варто застосовувати в процесі вивчення вищезазначеної мови.

У ході дослідження визначено методи, прийоми навчання студентів, виділено засоби навчання, здатні зробити ефективним процес розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі освоєння дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська).

Ключові слова: лінгвосоціокультурна компетентність, розвиток, професійна підготовка, культура, мова, методика.

Постановка проблеми. Розвиток міждержавних політично-економічних і культурно-освітніх зв'язків України сприяє тому, що іноземна мова, зокрема англійська, стає реально затребуваною в сучасному суспільстві як інструмент пізнання, міжкультурної комунікації, як знаряддя для виконання професійної діяльності. Пріоритетного значення набуває вивчення іноземної мови як засобу спілкування й залучення до культури країни та народу, мова яких вивчається. Тому актуальною стає проблема розвитку лінгвосоціокультурної компетентності, яка уможливить майбутнім учителям іноземної мови виконувати роль медіатора культур в умовах міжкультурного спілкування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування лінгвосоціокультурної

компетентності в майбутніх фахівців-філологів, зокрема й учителів іноземної мови, у різних аспектах досліджували науковці: М. Дука, Н. Кардашова, М. Нацюк, Н. Сарновська, Н. Сем'ян та ін.

Так, у роботі М. Дуки [1] висвітлено сутність і зміст поняття «лінгвосоціокультурна компетентність», зроблено аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. Науковець дійшла висновку, що в процесі формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови обов'язковим є навчання розуміння невербальних засобів комунікації в англомовних художніх творах.

У працях Н. Кардашової обґрунтована роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови.

Учена визначила освітній, розвивальний і виховний аспекти формування лінгвосоціокультурної компетентності в студентів філологічного профілю та дослідила її складники [2].

М. Нацюк обґрунтувала методику формування лінгвосоціокультурної компетентності в майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. Дослідниця визначила засади й етапи формування вказаної компетентності, запропонувала відповідну систему вправ [3].

У дослідженні Н. Сарновської увага приділяється аналізу й систематизації теоретико-методологічних підходів до проблеми міжкультурної комунікації, зокрема розглядається компетентнісний підхід до формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця-міжнародника в процесі вивчення іноземної мови [4].

Науковець Н. Сем'ян у дисертаційному дослідженні запропонувала технологію формування в майбутніх філологів англійської лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору, яка полягає у створенні інформаційно-навчальних модулів, що охоплюють пресупозиційну інформацію, необхідну для читання та розуміння поетичного твору, сам поетичний твір як носій лінгвосоціокультурної інформації, додаткову критичну інформацію, що допомагає глибшому розумінню поезії та сприяє розширенню лінгвосоціокультурних знань [5].

Завдяки напрацюванням вищезазначених науковців вироблено досить значний обсяг теоретичного матеріалу щодо визначення сутності, змісту та специфіки формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. Разом із тим більш детального опрацювання вимагає практичний аспект розв'язання проблеми розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, зокрема визначення методів і прийомів, засобів навчання в процесі вивчення фахових дисциплін.

Мета статті – розкрити методичні аспекти розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в процесі вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська).

Виклад основного матеріалу. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови не обмежуються досконалим її вивченням як засобу спілкування. Нині майбутній фахівець має бути багатомовною особистістю, готовою до міжкультурної комунікації, що передбачає наявність у нього розвиненої лінгвосоціокультурної компетентності. Таке твердження відповідає дійсності, оскільки серед методичних нововведень у системі вищої освіти варто відзначити практику зарубіжних стажувань майбутніх учителів іноземної мови, активну співпрацю вітчизняних закладів вищої освіти з міжнародними

фондами, організаціями, участь у грантових програмах, системах обміну студентами, міжнародного підвищення кваліфікації педагогів, а також використання можливостей глобальної мережі Інтернет (голосові веб-конференції, вебінари, наукові Інтернет-конференції, «круглі столи» із залученням зарубіжних фахівців, електронна переписка й чати з представниками країни, мова якої вивчається, тощо). Тому майбутній учитель повинен бути готовим не просто розуміти співбесідника або вести діалог на рівні індивідуумів, а вміти успішно використовувати іноземну мову, зокрема англійську, як засіб професійно-особистісного спілкування в сучасному соціокультурному просторі з метою розширення соціального та професійного досвіду.

Професійна підготовка майбутніх учителів іноземної мови в педагогічних закладах вищої освіти передбачає вивчення студентами низки фахових дисциплін, як-от: «Практика усного та писемного мовлення», «Практична граматики англійської мови», «Практичний курс англійської мови», «Фонетика англійської мови», «Лінгвокраїнознавство» (англійська мова) тощо, спрямованих на розвиток компетентностей, набуття сукупності знань, умінь і навичок, необхідних для продовження навчання й подальшої професійної діяльності випускника.

Ми погоджуємося з думкою С. Тер-Мінасоевої, що кожне заняття з іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне слово відображає іншомовний світ і культуру, за кожним словом стоять уявлення про світ, зумовлені національною свідомістю [6, с. 30]. Зважаючи на це, стверджуємо, що розвиток лінгвосоціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови, зокрема англійської, цілеспрямовано відбувається під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська).

В усному мовленні студенти знайомляться з правилами спілкування в соціально-побутових і соціально-культурних ситуаціях, умовами та принципами мовленнєвого спілкування, основними типами монологічного й діалогічного мовлення, семантико-синтаксичними особливостями словарного складу мови, соціокультурними реаліями й із основними особливостями міжкультурного спілкування. Також майбутній фахівець ознайомлюється з особливостями словарного складу й синтаксичною організацією письмового тексту, основами комунікативно-ситуативної та жанрово-стильової варіативності письмового продуктивного мовлення. У процесі вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська) формується вміння висловлювати думки в усній і письмовій формах, структурно й стилістично правильно будувати усне та письмове висловлення.

Зважаючи на дослідження учених [2; 7], можемо стверджувати, що розвиток лінгвосоціокультурної компетентності під час освоєння дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська) передбачає комплексну реалізацію практичної, професійної, освітньої, розвивальної й виховної мети підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Практична мета спрямована на забезпечення вільного, нормативно правильного, соціокультурно детермінованого та функціонально адекватного володіння всіма видами мовленнєвої діяльності.

Професійна мета передбачає володіння мовою на адаптивному рівні, визначеному конкретною педагогічною ситуацією, розвиток умінь педагогічного спілкування, знайомство із зарубіжним досвідом у певній галузі знань.

Освітня мета полягає, з одного боку, в лінгвістичному навчанні студентів, з іншого – у розширенні їхнього світогляду, поглибленні культурної освіченості. Так, майбутні вчителі англійської мови знайомляться з національними традиціями і звичаями, соціально-побутовими та культурно-освітніми особливостями життя народу, мова яких вивчається, тощо.

Розвивальна мета розуміється так, що процес оволодіння мовою спрямовано на розвиток у студента як індивіда, суб'єкта діяльності особистості таких властивостей, сторін, процесів, механізмів, які відіграють важливу роль у процесах пізнання, виховання, навчання, загалом для становлення індивідуальності. У процесі оволодіння іноземною мовою розвиваються здібності до пізнавальної діяльності таких рівнів: а) перцептивного рівня: осмислення сприймання, розподіл уваги; слухова диференціація, довільне запам'ятовування тощо; б) моделювального типу: антиципація структури речення, тексту, змісту вислову; здогадка на основі словотворення, контексту; аналіз, синтез, співставлення, аналогія; абстрагування й узагальнення, виконання логічних операцій у процесі сприймання інформації; в) репродуктивного рівня: виклик із пам'яті слова або мовленнєвого зразка, імітація, дискурсивне усвідомлення правил-інструкцій, пам'яток; г) продуктивного рівня: конструювання мовленнєвих одиниць різних рівнів, трансформація, комбінування, імпровізація в процесі самостійного вислову; здатність до емоційно-оцінювальної діяльності, а саме: прояв почуттів та емоцій; комунікабельність як явні й неявні вислови власного ставлення до людей; самооцінка власних висловів, дій, успіхів тощо; розвиток здатностей до рефлексії й критичного мислення [7].

Виховна мета полягає у формуванні системи етичних та естетичних поглядів; розширенні культурного плюралізму, засвоєнні міжкультурних відмінностей, вихованні почуття співпричетності до світової культури й історії, соціальної відпові-

дальності; здатності розуміти інші точки зору на соціальні й гуманітарні проблеми, уміння досягати згоди та співпраці в умовах відмінності поглядів і переконань.

Отже, розвиток лінгвосоціокультурної компетентності під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська) має вагоме значення в досягненні практичної, професійної, освітньої, розвивальної й виховної мети професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови.

Для сучасної мовної освіти необхідними є міждисциплінарна інтеграція, багаторівневність, варіативність, орієнтація на міжкультурний аспект оволодіння мовою. Тому, як стверджує Н. Кардашова, процес навчання іноземної мови необхідно спрямовувати на ознайомлення студентів із новим видом спілкування – міжкультурним спілкуванням, на вивчення культури та звичаїв народу, мова якого вивчається [2, с. 367].

Нові завдання потребують застосування нових підходів до відбору й використання адекватних методів, прийомів і засобів навчання, які є доцільними для розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в процесі вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська).

Серед сучасних методів і прийомів розвитку лінгвосоціокультурної компетентності, що застосовуються у вищій школі, пропонуємо використовувати під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська) такі:

1. Порівняльно-зіставний метод, який містить різні типи дискусій. На заняттях обговорюються традиції, звичаї, побут, національний характер, ментальність народу, мова якого вивчається, котрі відрізняються від української культури.

2. Метод «критичних інцидентів» спрямований на виявлення відмінностей у вербальному й невербальному спілкуванні.

3. Метод «культурних капсул» акцентує одну з відмінностей у культурах, наприклад, різницю між споживачами у США (Великобританії) й Україні. Можна запропонувати студентам підготувати проекти (в групах по 2–3 особи) на теми «Gift giving in the USA», «Gift giving in Great Britain», «Gift giving in the Ukraine», ознайомитися з культурними відмінностями, обговорити проекти.

4. Рольова гра. Під час рольової гри головна увага звертається на типові для носія мови моделі поведінки.

5. Метод «аудиомотора» (за наслідуванням дитячої гри «Simon says»). Наприклад, викладач пропонує завдання групі студентів провести вечірку, на якій будуть присутні представники іншої культури. Викладач спостерігає та критично оцінює вербальну й невербальну комунікацію групи студентів.

6. Метод проектів. Проектна робота надає процесу навчання особистісно-орієнтованого й діяль-нісного характеру, повною мірою відповідає меті навчання. Вона створює умови, у яких процес вивчення іноземної мови за своїми характеристиками наближається до процесу природного оволодіння мовою в аутентичному мовному контексті.

Серед засобів навчання, які є ефективними в процесі розвитку лінгвосоціокультурної компетентності під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська), варто відзначити допоміжні засоби: комікси, відеоматеріали (аутентичні рекламні відеоролики (наприклад, рекламний ролик Coca-Cola – «America the Beautiful», M&M's – «Diamond Jubilee»; «McVitie's»–«Britain»; «Dodge Challenger»–«Freedom» тощо), відеофільми (наприклад, «Shopping in Harrods», «Discovering England» тощо)), газети, журнали (наприклад, он-лайн газети й журнали the-times.co.uk, forbes.com та інші) тощо.

Комікс володіє потужним потенціалом розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови, оскільки є засобом пізнання іншомовної культури, який сприяє збагаченню міжкультурного досвіду студентів. Комікси є невід'ємною частиною культури Великобританії та США, відображають національний характер і типову комунікативну поведінку, тобто є джерелом іншомовної культури. Завдяки коміксам (наприклад, «Infinity Gauntlet Aftermath», «80 Years Of Superman» тощо) розвивається здатність усвідомлювати вчинки й події з позиції іншої культури, співпереживати, розуміти почуття й емоції її представників. Під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська) комікс може слугувати зручною наочною опорою для здійснення продуктивного та репродуктивного мовлення.

Аутентичний рекламний відеоролик слугує транслятором культурної інформації. В аутентичній відеорекламі, як у компоненті міжкультурної комунікації, чітко й різнобічно проявляється соціокультурний аспект спілкування. Цей засіб під час вивчення іноземної мови стає об'єктом аналізу, на основі якого вибудовуються різні види аудиторної роботи. Студенти отримують знання про особливості функціонування мови в різних соціальних умовах і будують власні моделі поведінки на основі отриманих знань.

Перегляд відеофільмів уможливіло зрозуміти й дізнатися про культуру країни, мова якої вивчається, про життя людей у цій країні. Відеофільми розвивають уміння розуміти аутентичну мову й загальний зміст того, що відбувається на екрані. Як стверджує Ей Джей Хоуг [8], вивчення іноземної мови на основі фільмів – це методика вдосконалення вивчення слів, речень, стійких конструкцій, граматичних форм і вимови.

Такі ресурси, як газети і журнали, допомагають зробити процес навчання близьким до процесу реальної комунікації та сприяють реалізації комунікативного методу навчання іноземних мов, основними характеристиками якого є комунікативно мотивований образ дій, концентрування уваги на виборі інтенцій і ситуацій спілкування, урахування практичних потреб та інтересів студентів. Відмінною рисою газет і журналів є сучасний контент, автентичність та актуальність тем.

Використання вищезазначених засобів передбачає виконання когнітивно-культурологічних завдань і вправ, які спрямовані на виконання розумових операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, асоціації. До таких вправ, наприклад, після перегляду відеороликів необхідно зарахувати такі: Чи може цей відеоролик транслюватися на українському телебаченні або в іншій країні? Чому? Чи буде така реклама ефективною? Як би ви трансформували відеоролик і текст ролика для їх адекватного перенесення в українську культурну реальність? Запропонуйте свої варіанти.

Після перегляду відеофільму студентам необхідно виконати когнітивно-комунікативні вправи. Ідеться про вправи проблемного характеру, спрямовані на ідентифікацію, інтерпретацію, коментування різних мовленнєвих і немовленнєвих засобів. Вони вимагають актуалізації знань, аналізу мовленнєвої й немовленнєвої поведінки, прогнозування реакції співбесідника з урахуванням його міміки та жестів. Після перегляду відеофільмів студенти обговорюють його, діляться враженнями, висловлюють свої погляди, оцінюють фільм, гру акторів, вступають у полеміку з професійними кінокритиками. Також можна запропонувати студентам провести рольову гру «Прес-конференція з виконавцями головних ролей і режисером».

Після ознайомлення з коміксами студентам варто запропонувати серію завдань і вправ:

– підібрати назву до деяких кадрів коміксу (викладач виокремлює найбільш значущі кадри коміксу для розвитку лінгвосоціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземної мови).

– визначити тему або проблему чи основну думку коміксу.

– знайти в тексті коміксу характеристики персонажів, інструкцію тощо.

– пояснити значення прислів'їв або висловів, які зустрічалися в тексті коміксу.

– виділити характерні особливості поведінки американців (англіїців), ґрунтуючись на інформації, поданій у коміксі.

– порівняти соціокультурне явище, яке лежить в основі тексту коміксу, з подібними явищами в українській культурі.

– уявити й описати все, що знаходиться за межами зображення коміксу, – зліва, справа, у центрі, попереду, ззаду; звуки, розмови, музика тощо.

Ми переконані, що комікси, рекламні відеоролики, відеофільми, газети й журнали є дієвими засобами розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови під час вивчення дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська), оскільки поєднують у собі риси іншомовного національного характеру, побуту народу, цінностей і традицій, культурних реалій, а також ілюстрації вербальної й невербальної поведінки.

Висновки і пропозиції. Отже, сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови передбачають розвиток лінгвосоціокультурної компетентності, яка є важливим механізмом ефективного міжкультурного спілкування.

Використання сучасних методів, прийомів, засобів навчання в процесі викладання дисципліни «Практика усного та писемного мовлення» (англійська), підбір вправ і завдань сприяють розвитку лінгвосоціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови, занурюючи їх у природне мовне середовище. Студенти вчать застосовувати мовні одиниці залежно від ситуації спілкування, правильно трактувати й усвідомлювати явища іншомовної культури, здійснювати міжкультурну комунікацію.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні технологій навчання майбутніх учителів іноземної мови, спрямованих на розвиток лінгвосоціокультурної компетентності.

Список використаної літератури:

1. Дука М.В. Поняття «лінгвосоціокультурна компетентність» та аналіз методів її формування в педагогічній теорії і практиці. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 7 (51). С. 39–48.
2. Кардашова Н.В. Роль лінгвосоціокультурної компетентності у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови. *Молодий вчений*. 2017. № 5 (45). С. 365–368.
3. Нацюк М.Б. Методика формування лінгвосоціокультурної компетентності у майбутніх учителів англійської мови в читанні художньої літератури. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2014. № 3. С. 90–97.
4. Сарновська Н.І. Формування лінгвосоціокультурної компетентності майбутнього фахівця-міжнародника в процесі вивчення іноземної мови. *Молодий вчений*. 2016. № 4.1 (31.1). С. 91–93.
5. Сем'ян Н.В. Формування у майбутніх філологів англійської лінгвосоціокультурної компетентності в читанні засобами поетичного твору : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка. Київ, 2019. 238 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, 2008. 350 с.
7. Ушакова Н.В. Практика устной и письменной речи : электронный учебно-методический комплекс для специальности 1-21 06 01 «Современные иностранные языки». Минск: БГУ, 2017. 101 с.
8. Hoge A.J. Effortless English-Learn to speak English like a native. San Francisco, 2008. 131 p.

Bozhko N. Methodical aspects of the development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers in professional training

The article is devoted to the search of an effective methodology for the development of linguistic and cultural competence of future foreign language teachers in the process of professional training. Methodical aspects of the problem are considered through the study and analysis of scientific and methodological literature on the topic of research, generalization of one's own pedagogical experience. The importance of the development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers, which is caused by the requirements of modern society for the preparation of a specialist able to use a foreign language, in particular English, as a means of professional and personal communication in the modern sociocultural space with a view to expanding the profession, is emphasized.

A number of professional disciplines that play an important role in the professional training of future English language teachers, have been identified. From their list, the discipline "Written Practice and Conversation" (English), which has a strong pedagogical potential in the development of linguosociocultural competence of future specialists, is highlighted. It was noted that the development of linguosociocultural competence during the development of the discipline "Written Practice and Conversation" (English) involves a comprehensive implementation of the practical, professional, educational, developmental and educational goal of professional training of future English language teachers.

It has been found out that the process of learning a foreign language should be directed to introduce a new type of communication to students – intercultural communication, to the study of the culture and customs of the people whose language is studied. This approach requires the application of new approaches to the selection and use of adequate methods, techniques and learning tools that should be applied in the process of studying the above.

In the course of the study, teaching methods and techniques were identified, teaching facilities that could make the development of linguosociocultural competence of future foreign language teachers effective in the process of mastering the discipline "Written Practice and Conversation" (English) were identified.

Key words: linguosociocultural competence, development, professional training, culture, language, methodology.

УДК 378(61):614.2(477)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.27>

О. Г. Бойчук-Товста

кандидат медичних наук,
асистент кафедри стоматології післядипломної освіти
Івано-Франківського національного медичного університету

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

У статті описано розроблення й апробацію моделі формування емоційної сфери майбутнього медичного працівника в процесі фахової підготовки.

Експериментальна частина дослідження ефективності розробленої програми формування емоційної сфери студентів – майбутніх медичних працівників – передбачала констатувальний, формувальний і контрольний етапи. На констатувальному етапі визначено критерії та рівні сформованості емоційної сфери студентів медичного закладу вищої освіти; підібрано методики діагностики сформованості емоційної сфери студентства; визначено репрезентативну вибірку респондентів.

Визначено критерії сформованості емоційної сфери студентів – майбутніх медиків: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий. До показників когнітивного критерію зараховано усвідомлення студентами змісту й складників емоційної сфери, особливостей її проявів, розуміння необхідності саморегуляції та самовиховання своїх емоцій. Показниками емоційно-ціннісного критерію вибрано розуміння значення емоційного сприйняття навчальної та майбутньої медичної діяльності, рівень емоційної зрілості. Серед показників поведінкового критерію – здатність регулювати свої емоції, пересилувати стреси, реалізувати медичну практичну діяльність з урахуванням емоційних станів колег і пацієнтів.

Згідно з вищеперерахованими критеріями, визначено й охарактеризовано три рівні сформованості емоційної сфери студентів: високий, середній, низький.

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

Розроблено й апробовано модель формування емоційної сфери студента в умовах медичного вищого навчального закладу, експериментально доведено її ефективність. Зроблено висновок, що впровадження моделі формування емоційної сфери студентів медичного закладу вищої освіти призвело до якісних позитивних змін за всіма визначеними критеріями сформованості емоційної сфери.

Ключові слова: формування емоційної сфери, студенти, заклад вищої освіти, модель, методи, рівні, критерії, показники.

Постановка проблеми. Емоційна сфера студентів має значний вплив на їхню навчальну діяльність. Інтенсивність інтелектуальної діяльності, підвищені вимоги, що висуваються змістом, формами й методами навчання в закладі вищої освіти, можуть призвести до підвищення рівня емоційного напруження студентів, що перешкоджатиме досягненню ними стану емоційного благополуччя.

Для майбутньої професійної діяльності лікаря емоції мають надзвичайно вагоме значення та значно впливають на ефективність роботи. Тому актуальним завданням є розроблення моделі формування емоційної сфери студентів – майбутніх лікарів, що дасть студентам змогу, з одного боку, задовольнити потреби в емоційній взаємодії, а з іншого – потребу суспільства у кваліфікованих фахівцях у медичній галузі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Емоційна сфера особистості вивчалася психологами й педагогами (Д. Гоулман, Дж. Мейер, Дж. Тейлор [7–9]) із різних методологічних позицій. У результаті дослідження виявлено, що період навчання в закладах вищої освіти є сприятливим для формування емоційної сфери студентства.

Емоції посідають надзвичайно важливе місце в житті людини, на чому наголошується в наукових дослідженнях таких авторів, як І. Андреева, Г. Бреслав, О. Власова, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Е. Носенко та ін. Психологічні складники емоційної компетентності студентів – майбутніх лікарів – досліджує О. Лазуренко, яка зазначає, що здобуття знань, умінь і навичок, пов'язаних з емоційною сферою, може внести якісні зміни в професійну підготовку майбутніх лікарів [2, с. 107; 6, с. 134]. Утім, незважаючи на значну кількість

робіт, проблема емоційної сфери лікарів і її впливу на професійну діяльність досліджена неповно, а недостатній рівень розвитку емоційної сфери випускників медичних закладів негативно впливає на ефективність майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – розроблення моделі формування емоційної сфери майбутнього медичного працівника, перевірка її ефективності шляхом практичного впровадження.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення поставленої мети ми розв'язували такі завдання: вивчення особливостей емоційної сфери студентів – майбутніх медичних працівників – і її структурних компонентів; дослідження специфіки емоційності та її розвитку в умовах вищого навчального закладу; визначення можливостей розвитку емоційної сфери студентів у процесі професійної підготовки; розроблення та апробація моделі формування емоційної сфери майбутнього медичного працівника в процесі фахової підготовки.

Дослідження проводилося на базі Івано-Франківського національного медичного університету. Експериментальним дослідженням було охоплено 234 студенти спеціальності «Лікувальна справа» (114 осіб – контрольна група, 118 – експериментальна).

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

Експериментальна частина дослідження ефективності розробленої програми формування емоційної сфери студентів – майбутніх медичних працівників – передбачала констатувальний, формувальний і контрольний етапи. На констатувальному етапі нами визначено критерії та рівні сформованості емоційної сфери студентів медичного закладу вищої освіти; підібрано методики діагностики сформованості емоційної сфери студентства; визначено репрезентативну вибірку респондентів.

Нами визначено такі критерії сформованості емоційної сфери студентів – майбутніх медиків: когнітивний, емоційно-ціннісний, поведінковий. До показників когнітивного критерію зараховано усвідомлення студентами змісту й складників емоційної сфери, особливостей її проявів, розуміння необхідності саморегуляції та самовиховання своїх емоцій. Показниками емоційно-ціннісного

критерію ми вибрали розуміння значення емоційного сприйняття навчальної та майбутньої медичної діяльності, рівень емоційної зрілості. Серед показників поведінкового критерію – здатність регулювати свої емоції, пересилювати стреси, реалізувати медичну практичну діяльність з урахуванням емоційних станів колег і пацієнтів.

Згідно з вищеперерахованими критеріями, визначено й охарактеризовано три рівні сформованості емоційної сфери студентів: високий, середній, низький.

До високого рівня належать розсудливі, уважні, спокійні, відповідальні студенти, у яких високий рівень емоційної зрілості, стабільність у поведінці та емоціях, достатньо розвинений контроль над емоціями. Вони усвідомлюють склад емоційної сфери, необхідність постійного вдосконалення свого емоційного життя. Такі студенти швидко адаптуються до змінних умов, не лякаються складних ситуацій, упевнені в собі, не піддаються негативним впливам, рідко дратуються, адекватно оцінюють ситуацію, реально дивляться на речі, аналізують і планують свою діяльність.

Студенти із середнім рівнем сформованості емоційної сфери загалом усвідомлюють склад емоційної сфери, частково переконані в необхідності вдосконалення свого емоційного життя. У них є достатні знання про необхідність емоційного ставлення до навчальної та професійної діяльності. Здебільшого вони контролюють свої емоції, уміють справлятися зі стресами. Утім студенти цієї групи не завжди контролювали свої емоції, не завжди могли прийняти оптимальні рішення в стресових ситуаціях.

У студентів із низьким рівнем емоційної сфери спостерігаємо низькі знання про емоційну сферу, нерозуміння особливостей її проявів, відсутність переконань щодо необхідності самовдосконалення. Вони не усвідомлюють цінності емоційного сприйняття через низький рівень знань про значення емоційного ставлення до діяльності. У студентів цієї групи спостерігаємо домінування емоцій над інтелектом, тому в поведінці та емоціях вони нестабільні. У них низький рівень емоційної стійкості; вони тривожні, імпульсивні, емоційно невірноважені, постійно схвильовані. Для таких осіб характерною є підвищена роздратованість, неусвідомлення вимог дійсності, поверховість у судженнях, невпевненість у власних силах. Студенти цієї групи непостійні в плануванні своєї діяльності, уникають непередбачуваних ситуацій, не можуть контролювати свої емоції, не мають почуття відповідальності за власні вчинки. Для них притаманна внутрішня дисгармонія, незадоволення собою, невміння справлятися з труднощами.

Результати дослідження засвідчили, що емоційна сфера студентів молодших курсів перебуває в стані розвитку, їхні емоційні риси мають вибір-

ковий характер. Першокурсники розуміють емоційний стан, уміють відчувати переживання іншої людини; однак вони ще не допомагають оточуючим, не виконують самостійно певні дії з метою покращення емоційного стану оточуючих.

Завданням діагностувального етапу констатувального експерименту було визначення рівня розвитку в студентів емоційної сфери. На цьому етапі ми аналізували плани виховної роботи кураторів студентських груп, проводили спостереження за студентами, а також анкетування студентів і викладачів.

Відповідно до даних, отриманих в експериментальній групі, високого рівня розвитку емоційної сфери досягли 26,3% студентів; середнього – 50,8%; низького – 22,9% респондентів. Із наведених даних видно, що емоційна сфера більшості опитаних перебуває на середньому рівні розвитку. Утім рівень сформованості емоційної сфери повинен бути закріплений і вдосконалений цілеспрямованими педагогічними діями, над цим завданням ми працювали в ході формувального етапу педагогічного експерименту. Зазначимо, що особливої уваги потребували студенти з низьким рівнем розвитку емоційної сфери.

З метою розвитку емоційної сфери студентів – майбутніх лікарів – нами розроблено модель та експериментально перевірено її ефективність.

I. Кульчицький трактує модель як систему-репрезентант, аналіз якої слугує способом отримати інформацію про іншу систему [1, с. 280]. Під моделлю також розуміють штучно створене явище (предмет, процес, ситуація тощо), що виступає як аналог об'єктів дослідження, тобто вони схожі з останніми, але не тотожні [4, с. 19]. За гіпотезу прийнято твердження М. Марусинець, що в результаті впровадження моделі стає можливим актуалізація установок, ціннісних орієнтацій майбутнього фахівця; формування системи знань студентів; розвиток умінь здійснювати професійну діяльність [5, с. 275].

Метою реалізації розробленої моделі є формування емоційної сфери майбутніх лікарів, що

є засобом оптимізації їхнього професійного становлення на етапі фахової підготовки. Для реалізації означеної мети ми вирішували такі завдання: розширення емоційного досвіду студентів; поглиблення їхніх знань про основні компоненти емоційної сфери особистості; формування в майбутніх лікарів здатності до самооцінки власних та оцінювання емоційних станів інших осіб.

На формувальному етапі педагогічного експерименту відбувалося впровадження моделі формування емоційної сфери студентів у педагогічний процес вищого медичного навчального закладу. Зазначимо, що формування емоційної сфери студентів охоплювало весь педагогічний процес, інтегрувало аудиторну й позааудиторну діяльність студентів і відбувалося з дотриманням принципів науковості; активності особистості; креативності; природовідповідності; культуровідповідності. Процес формування емоційної сфери студентів здійснювався поетапно на основі системного, синергетичного й діяльнісного підходів і полягав у поступовому переході від організаційно-діагностичного до дієво-перетворювального, результативно-оцінного й рефлексивно-поведінкового етапів.

У формувальному експерименті брали участь дві групи студентів: експериментальна й контрольна. Студенти експериментальної та контрольної груп навчалися в однакових умовах. Однак студенти експериментальної групи, на відміну від студентів контрольної групи, навчалися в умовах реалізації розробленої нами програми формування емоційної сфери особистості, впровадження комплексу ефективних технологій і методів навчання, створення відповідних умов для розвитку особистості студента, здатної до самореалізації на основі інтелектуального, етичного, естетичного й фізичного розвитку.

Когнітивний компонент орієнтовано на знання етично-культурних цінностей і передбачає взаємодію, співпрацю, активну участь усіх учасників навчально-виховного процесу: студентів, кураторів академічних груп, викладачів, адміністратив-

ЦІЛЬОВИЙ БЛОК			
Мета: розвиток емоційної сфери майбутніх лікарів, що є засобом їхнього професійного становлення на етапі фахової підготовки			
Методологічна основа	Принципи		Компоненти готовності
Підходи: - системний; - синергетичний; - діяльнісний.	- науковості; - активності особистості; - креативності; - природовідповідності; - культуровідповідності.		- когнітивний; - емоційно-ціннісний; - поведінковий.
ЗМІСТОВО-ДІЯЛЬНІСНИЙ БЛОК			
Зміст фахових дисциплін підготовки студентів	Зміст практик	Форми й методи навчання	Позааудиторна робота; діяльність студентських гуртків, клубів
РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ БЛОК			
Рівні розвитку емоційної сфери студента			
високий	середній	низький	

Рис. 1. Модель розвитку емоційної сфери студентів – майбутніх лікарів – у процесі їхньої професійної підготовки

Таблиця 1

**Результати сформованості емоційної сфери майбутніх лікарів
у контрольній та експериментальній групах**

Критерії сформованості	КГ		ЕГ	
	Конст. етап	Контр. етап	Констат. етап	Контр. етап
Низький	22,4%	20,7%	22,9%	10,2%
Середній	50,9%	51,7%	50,8%	54,2%
Високий	26,7%	27,6%	26,3%	35,6%

них працівників, керівників студентських гуртків та об'єднань.

Емоційно-ціннісний компонент виражається в доповненні предметів гуманітарного циклу темами та питаннями до тем, які розкривають процес формування і структуру емоційної сфери.

В основі поведінкового компонента знаходився емоційно забарвлений навчально-виховний процес, що реалізувався передусім через емоційні компоненти як традиційних (лекція, розповідь, пояснення), такі альтернативних методів навчання: аналіз ситуацій, проблемне навчання, ділові ігри, дискусії, евристичні бесіди, «мозковий штурм», а також методи організації самостійного контролю, емоційної рефлексії діяльності тощо. Нами підібрано комплекс умов, методів і форм роботи зі студентами, що сприяли формуванню емоційної сфери студентів. Поведінковий компонент передбачає формування в студентів – майбутніх лікарів – відповідних умінь і навичок: навичок емоційної саморегуляції; умінь передбачати можливі емоційні реакції колег і пацієнтів; умінь керувати власними емоціями; умінь справлятися зі стресовими станами; умінь швидкого реагування та прийняття оптимальних рішень у складних ситуаціях.

Для підвищення ефективності навчального процесу доцільно застосовувати інноваційні методи та технології в процесі засвоєння знань, практичних навичок і набуття діагностичних і терапевтичних умінь майбутніми лікарями. На клінічних кафедрах доречно запроваджувати інтерактивні методи навчання, що дасть викладачеві змогу моделювати клінічну ситуацію. Студенти ж не лише відпрацьовуватимуть практичні навички, а й осмислюватимуть, аналізуватимуть свої дії, набуваючи цим якісно нових умінь, адже, як зазначає О. Лазуренко, розвиток емоційної сфери студентів у навчальній діяльності передбачає передусім взаємозв'язок змісту, форм і методів спільної навчальної діяльності [3, с. 383].

У процесі формування емоційної сфери студентів відбувалося включення їх в емоційно насичену навчальну й позанавчальну діяльність; на заняттях викладачі створювали сприятливий емоційний фон та оптимальне емоційне середовище, що сприяло вдосконаленню емоційної сфери студентів, набуттю ними досвіду розуміння емоцій інших людей. Широко реалізовувалися такі освітньо-технологічні умови впровадження розробле-

ної нами моделі: збагачення змісту, форм і методів підготовки студентів; методологічне й методичне забезпечення навчального процесу закладу вищої освіти; міждисциплінарне інтегрування навчальних курсів; взаємозв'язок навчально-практичної, дослідницької, волонтерської діяльності та позааудиторної роботи; поєднання різних форм колективної діяльності із самостійною. Також нами розроблена система завдань, що включає вправи на пізнання емоційних станів, прийомів регуляції емоцій; завдання на самовизначення особливостей власних емоційних станів, розвиток навичок емоційної регуляції; на психологічний аналіз ситуацій у процесі професійної діяльності.

Результати експериментальної роботи визначено не в кожній із академічних груп, а шляхом узагальнення результатів експериментальної та контрольної груп окремо.

Отримано такі результати щодо сформованості емоційної сфери майбутніх лікарів у контрольній та експериментальній групах.

На формувальному етапі педагогічного експерименту було проведено контрольний зріз щодо перевірки рівня розвитку емоційної сфери студентів. Аналіз результатів показав, що впровадження розробленої нами моделі розвитку емоційної сфери майбутніх лікарів призвело до якісних позитивних змін усіх параметрів досліджуваного феномена. Якщо порівняти дані, отримані на констатувальному та контрольному етапах дослідно-експериментальної роботи, то стає очевидним, що рівень розвитку емоційної сфери в студентів в експериментальній групі значно підвищився, тоді як у контрольній групі ці зміни не так очевидні.

Висновки і пропозиції. Узагальнюючи, зазначимо, що нами розроблено та апробовано модель формування емоційної сфери студентів – майбутніх лікарів, що містить цільовий, змістово-діяльнісний і результативний блоки. Експериментальна робота здійснювалася впродовж кількох етапів: констатувального, формувального, контрольного. Визначено й охарактеризовано рівні сформованості емоційної сфери майбутніх медичних працівників: високий, середній, низький. Підібрано й реалізовано комплекс форм, методів, засобів із розвитку емоційної сфери студентів.

Установлено, що формування емоційної сфери майбутніх лікарів відбувається ефективніше за умови розвитку цілісної індивідуальності

студента в поєднанні з особистісними якостями. Він має двосторонній характер, тобто передбачає як діяльність викладача щодо формування компонентів емоційної сфери, так і діяльність самого студента із саморозвитку. Це довготривалий безперервний цілеспрямований процес, який задіює всіх суб'єктів, що мають стосунок до навчання й виховання студентів.

Результати контрольного експерименту показали, що впровадження розробленої моделі формування емоційної сфери студентів медичного закладу призвело до якісних позитивних змін за всіма визначеними критеріями сформованості емоційної сфери.

Список використаної літератури:

1. Кульчицький І.М. Концептуалізація понять «модель» та «моделювання» у наукових дослідженнях. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Інформаційні системи та мережі»: збірник наукових праць. 2015. № 829. С. 273–284.
2. Лазуренко О.О. Аналіз психологічних особливостей та структурних компонентів емоційної компетентності майбутнього лікаря. *Психологічний часопис*. 2016. № 2 (4). С. 96–110.
3. Лазуренко О.О. Умови формування емоційної сфери студентів-медиків у навчальній діяльності. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*: збірник наукових праць. 2007. № 3 (5). С. 383.
4. Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективное исследование динамики семантических систем. *Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования*. Москва: Наука, 1971. С. 18–23.
5. Марусинець М.М. Професійна спрямованість і її віддзеркалення в моделі підготовки фахівців гуманітарного профілю. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія «Педагогіка, психологія, філософія»*. 2015. Вип. 220. С. 268–275.
6. Сміла Н.В., Лазуренко О.О. Досвід формування психологічної готовності майбутнього лікаря до професійної діяльності. *Психологічний часопис*. 2017. № 3 (7). С. 117–134.
7. Goleman D. Emotional intelligence. N.Y.: Bantam Books, 1995.
8. Mayer J.D. Emotional intelligence information. 2005. URL: http://www.unh.edu/emotional_intelligence.
9. Mayer J.D., Salovey P., Caruso D.R. Relation of an Ability Measure of Emotional Intelligence to Personality. *Journal of personality assessment*. 2002. № 79. P. 306–320.

Boichuk-Tovsta O. Model of formation of emotional sphere of students – future doctors

The article describes the approbation of the model of forming the emotional sphere of the future medical worker in the process of professional training.

The experimental part of the study of the effectiveness of the developed program of forming the emotional sphere of medical students envisaged ascertaining, forming and control stages. At the ascertaining stage the criteria of the emotional sphere of students of the medical institution of higher education were determined; the methods of diagnostics of forming of emotional sphere of students are selected.

The criteria for the formation of the emotional sphere of future doctors are determined: cognitive, emotionally valuable, behavioral. The indicators of the cognitive criterion include: students' awareness of components of the emotional sphere, understanding of need for self-regulation and self-education. The indicators of emotionally valuable criterion include understanding of the value of emotional perception for future medical activity and level of emotional maturity. Among the indicators of behavioral criterion are the ability to overcome stresses and realize medical activity taking into account the emotional states of patients.

According to the above criteria there were determined three levels of students' emotional sphere: high, medium, low.

Methodology of diagnostics of formation students' emotional sphere envisaged: the analysis of documentation, the experience of the teachers; observation, testing; conversations with students, teachers. We also used the following techniques: the method of diagnostics of emotional intelligence by M. Manoylova – MEI, N. Hall test for determining the level of emotional intelligence, the questionnaire of Emin S. Lusin, the test of emotional competence by I. Yusupov, the method of diagnostics of interpersonal relationships by T. Leary, a technique for measuring the anxiety level by J. Taylor, the method of B. Dodonov “What experiences do I prefer”.

The efficiency of the model of forming the emotional sphere of student of higher medical institution was experimentally proved. It is concluded that the introduction of the model of forming the emotional sphere of students has led to qualitative positive changes.

Key words: formation of emotional sphere, students, institution of higher education, model, methods, criteria, indicators.

УДК 37.01/09

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.28>**Н. В. Бурлаченко**аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПРОБЛЕМНА ТЕХНОЛОГІЯ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ МОВИ: ПЕРЕВАГИ І ТРУДНОЦІ

У статті розглядається проблемне навчання як метод викладання іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів. Розглянуто підходи до впровадження проблемних ситуацій на заняттях з іноземної мови. Хоча поняття проблемного навчання можуть бути застосовані під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни, їх використання у вивченні іноземної мови є дуже важким. Розглянуто переваги й показано труднощі використання проблемних ситуацій на заняттях з іноземної мови.

Однією з переваг проблемного навчання є те, що навички спілкування студентів удосконалюються ефективніше, ніж під час використання традиційних методів. Подається короткий порівняльний аналіз проблемного і стандартного методів викладу навчальних лекцій.

Центральною концепцією методу проблемного навчання є проблема. Студентам пропонуються як завдання проблемні ситуації, що мають професійну спрямованість. Правильною проблемною ситуацією є наголос на командній роботі, на відміну від підходу до поділу на групи задля перемоги. У процесі вирішення проблемних ситуацій професійного характеру задіюються такі сфери особистості студента, як когнітивна, аксіологічна та діяльнісна.

Проведено роботу з проблемними ситуаціями, які не мають стандартного рішення й вимагають творчого підходу. Спілкування вивченою мовою є основною ідеєю мовної освіти з використанням методу проблемного навчання. Важливо співпрацювати з іншими нелінгвістичними дисциплінами для створення «спільного підприємства», інтегрованого курсу.

Розглянуто роль викладача в ході вирішення проблемних ситуацій. Дуже важливим аспектом під час використання проблемного навчання є когнітивний аспект, питання про те, які знання, інформація, джерела інформації мають значення для вирішення конкретної проблемної ситуації. Треба витратити час і докласти зусиль, щоб допомогти студентам, які не мають досвіду розв'язання проблемних ситуацій, зрозуміти, як оцінити свої знання й уміння, як шукати та використовувати різні джерела.

Ключові слова: проблемне навчання, проблемна ситуація, професійна діяльність, проблема, між-дисциплінарний зв'язок.

Постановка проблеми. Вивчення іноземної мови через зрозумілі причини сильно відрізняється від вивчення будь-якої іншої дисципліни; зазвичай мова – це засіб навчання, а не предмет. У рамках проблемного навчання результатом цієї різниці є зовсім інший погляд на аспект співвідношення ролі фактів і розуміння (значення). Під час вивчення іноземної мови велике значення має розуміння (значення), однак вивчення «необроблених фактів» (raw facts) (наприклад, у формі лексики) відіграє набагато більшу роль, ніж у вивченні інших дисциплін.

У цьому разі викладач стикається з питанням: як надати студентам достатньо «необроблених фактів», не порушуючи при цьому принципу проблемного навчання, коли студентам не варто давати інформацію поза контекстом? Одне з головних заперечень щодо використання проблемного навчання полягає в тому, що за такого підходу вивчення дисципліни охоплює менше матеріалу, ніж під час традиційного підходу подання матеріалу у формі лекцій. Хоча поняття проблемного навчання можуть бути застосовані

під час вивчення будь-якої навчальної дисципліни, їх застосування у вивченні іноземної мови є дуже важким, тому що перевага є багато.

Мета статті – розглянути проблемне навчання як метод викладання іноземної мови для студентів вищих навчальних закладів, підходи до впровадження проблемних ситуацій на заняттях з іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж говорити про можливі переваги застосування проблемного навчання на заняттях з іноземної мови, варто зазначити, що відсутність результатів досліджень у цій галузі не дає змоги зрозуміти, наскільки позитивний ефект від використання проблемних питань. Також варто пам'ятати, що очікуваний ефект може не відбутися, але можуть виникнути зовсім інші недоліки. Однією з переваг проблемного навчання є те, що навички спілкування студентів удосконалюються ефективніше, ніж під час використання традиційних методів. Це також позитивно впливає на загальну здатність здійснювати соціальну взаємодію. Ці два фактори є основними під час вивчення іноземної мови.

Ще одна велика перевага використання проблемного методу навчання полягає в тому, що він допомагає студентам досягти глибшого розуміння. Поверхове навчання часто є проблемою в оволодінні іноземною мовою. Наприклад, студенти, замість того щоб намагатися зрозуміти, коли і як використовувати ту чи іншу лексику, просто запам'ятовують усі слова на певну тему, щоб, відповідаючи, негайно їх забути. На заняттях у рамках проблемного навчання словниковий запас завжди вводиться у форматі реальної ситуації із залученням студентів, а не зі списком слів; студенти не пасивно сприймають нові знання; навпаки, від них вимагається вжити активних заходів для отримання цих знань. Відчуття того, що ви є невід'ємною частиною вашої групи, також мотивує навчатися більше, ніж просто необхідність скласти іспит.

Центральною концепцією методу проблемного навчання є проблема. Оскільки кількість джерел із прикладами проблемних ситуацій надзвичайно мала, викладачі, які хочуть застосувати метод проблемного навчання, повинні самі розробляти проблемні ситуації, що, безперечно, є надзвичайно складним завданням. Потрібно, щоб проблеми були цікавими, складними та актуальними для студентів, інакше їх навчальна цінність серйозно постраждає, а бажаного ефекту не буде досягнуто.

На нашу думку, у завдання, побудовані на основі загальнонаукових методів, варто додати вид завдань, що передбачають комплексне застосування двох або більше методів. На основі досліджень Є.В. Ковалевська та С.К. Закірова у класифікації пропонують три типи проблемних завдань: указують на необхідність відновлення правильної структури; указують на недолік або надлишок інформації; змішаного типу, що включають характеристики двох і більше моделей проблемних ситуацій [4].

Отже, базою побудови лінгвістичних завдань є проблема в мовному явищі, в основі духовно-пізнавальних завдань може лежати проблема духовного буття, стану, протидії [5].

Г.В. Ейгер та І.А. Рапопорт також пропонують три види проблемних завдань, але вони співвідносяться тільки з двома рівнями завдань, лінгвістичним і комунікативним:

1) екстралінгвістичні, пов'язані із засвоєнням і переробкою різного предметного змісту текстів іноземною мовою;

2) вербальні завдання лінгводидактичних тестів;

3) лінгвістичні, спрямовані на засвоєння мовних форм і значень [3].

Використання перерахованих вище проблемних завдань під час навчання іноземної мови не тільки сприяє формуванню в студентів практичних умінь використання мови як засобу спілку-

вання, а й активізує їхню пізнавальну діяльність.

Що характеризує правильну проблемну ситуацію? Насамперед проблема повинна зацікавити студентів; це має мотивувати їх самостійно шукати додаткову інформацію. Це має давати змогу співвідносити нові знання з наявними. Крім того, правильною проблемною ситуацією є наголос на командній роботі, на відміну від підходу до поділу на групи задля перемоги, коли кожен член групи виконує свою частину завдання, а не працює разом із командою. Також важливо пам'ятати, що проблема повинна бути пов'язана з реальним життям. Чому так складно побудувати проблемну ситуацію в рамках курсу іноземних мов? Вивчаючи бізнес чи медицину, легко використати справжню проблему з реального життя. Під час вивчення природничих наук можна використовувати наукові журнали, які містять достатню кількість проблемних ситуацій. Однак у галузі вивчення мови не існує ні очевидних «реальних ситуацій», ні наукових журналів, які описують останні досягнення, придатні для побудови проблем. Складність полягає у виборі правдоподібного, прийняттого контексту для створення проблеми. Оскільки знайти правильний контекст украй складно, якщо спробувати створити суто мовну проблему (а ідеї закінчуються досить швидко), більш реалістичним підходом було б поєднання викладання іноземної мови з іншими дисциплінами.

Ще одна складність, із якою часто стикаються викладачі іноземної мови, – це схильність студентів звертатися за допомогою до рідної мови. В умовах проблемного навчання це стає каменем спотикання, оскільки спілкування вивченою мовою є основною ідеєю мовної освіти з використанням методу проблемного навчання. Якщо цього не зробити, це зменшить, якщо не повністю знищить усі переваги методу. Намагаючись виконати цю вимогу, викладач стикається з іншою проблемою. Якщо рівень володіння мовою недостатній для виконання запропонованого завдання, запал творчості й ентузіазму неодмінно вщухне та поступиться місцем почуттю незадоволення й розчарування. Баланс варто шукати для кожної окремої групи студентів. Це ще один приклад того, як значно більше зусиль вимагається від викладача під час використання методу проблемного навчання, ніж при традиційних методах викладання іноземних мов.

Важливо співпрацювати з іншими нелінгвістичними дисциплінами для створення «спільного підприємства», інтегрованого курсу. Це допоможе студентам установити зв'язки між різними дисциплінами та побачити реальне застосування своїх знань з іноземної мови. Це також відкриває викладачам більше можливостей у підборі матеріалу. Перш ніж розпочати планування проблемного навчального курсу, викладачеві необхідно вирі-

шити, чи змінити наявну навчальну програму фрагментарно, створивши «гібридний» курс, чи спланувати його з нуля з урахуванням усіх умов, що передбачаються проблемним методом навчання. Тут думки різняться, обидва підходи мають свої плюси і мінуси. Однак найпопулярнішим підходом є «плавний початок», за якого елементи проблемного навчання вводяться поступово, а пізніше, оцінюючи результати, можна спробувати розширити використання цього методу. Порівняння результатів використання обох підходів може показати, який із них є більш прийнятним.

Дуже важливим аспектом під час використання проблемного навчання є когнітивний аспект, питання про те, які знання, інформація, джерела інформації мають значення для вирішення конкретної проблемної ситуації. Треба витратити час і докласти зусиль, щоб допомогти студентам, які не мають досвіду розв'язання проблемних ситуацій, зрозуміти, як оцінити свої знання й уміння, як шукати та використовувати різні джерела.

Висновки і пропозиції. Отже, цінність і правильність викладених вище ідей можна підтвердити або спростувати, лише перевіривши їх на практиці. Варто також зазначити, що застосування методу проблемного навчання під час викладання іноземної мови є нерозв'язним завданням для будь-якого викладача, який вирішив експериментувати. На перший погляд здається, що метод проблемного викладання більше підходить для дисциплін, які тісно пов'язані з реальним світом і повсякденним життям. Однак, як це не парадоксально, мало що реальне й повсякденне, ніж

людське спілкування та мова. Тим не менше проблемне навчання може справді виявитися ефективним, особливо завдяки інтеграції іноземної мови й інших нелінгвістичних дисциплін. Основні питання, на які варто відповісти: На якому рівні мовної підготовки доцільно запровадити цей метод? Які дисципліни найкраще поєднує курс іноземної мови із цим методом? Які є доступні джерела для моделювання проблем?

Знайшовши відповіді на ці питання, спланувавши курс за допомогою проблемного методу викладання та спробувавши його застосувати на занятті, можна отримати відповідь на головне питання: чи може проблемне навчання стати альтернативним підходом у навчанні мови?

Список використаної літератури:

1. Bloom B. *Taxonomy of Educational Objectives*. McKay, New York, USA, 1956.
2. Golay K. *Learning Patterns and Temperament Styles*. Manas-Systems, 1982.
3. Larsson J. *Problem-Based Learning: A possible approach to language education?* Polonia Institute Jagiellonian University, March, 2001.
4. White H. *Creating problems for PBL. About Teaching*. 1995. № 1 (47). URL: <http://www.udel.edu/pbl/cte/jan95chem.html>.
5. White H. *Dan tries Problem-Based Learning: A case study. To Improve the Academy*. 1996. Vol. 15. P. 75–91.
6. *Press and the Professional and Organizational Network in Higher Education*. Stillwater, Oklahoma, USA, 1996.

Burlachenko N. Problem-based learning in language education: advantages and difficulties

Problem-based learning is considered as a method of teaching a foreign language to students of higher education. Approaches to the implementation of problematic situations in foreign language lessons are considered. Although the concepts of problem-based learning can be applied to the study of any discipline, their use in learning a foreign language is very difficult. The advantages and difficulties of using problematic situations in foreign language classes are considered.

One of the benefits of problem-based learning is that students' communication skills are improved more effectively than traditional methods. A brief comparative analysis of the problematic and standard methods of teaching lectures is given.

The central concept of problem-based learning is problem. Students are offered problematic situations that have a professional focus. The right problematic situation is an emphasis on teamwork, as opposed to approaching the division into groups for victory. In the process of solving problematic situations of a professional nature, such areas of the student's personality as cognitive, axiological and activity are involved.

Work has been done on problematic situations that do not have the standard solution and require creative approach. Communication in the learned language is the basic idea of language education using the problem-based learning method. It is important to collaborate with other non-linguistic disciplines to create a "joint venture", an integrated course.

The role of the teacher in solving problem situations is considered. A very important aspect in the use of problem learning is the cognitive aspect, the question of what knowledge, information, sources of information are relevant for solving a particular problem situation. Time should be spent and efforts should be made to help students who do not have the experience of problem-solving understand how to evaluate their knowledge and skills, how to find and use different sources.

Key words: *problem-based education, problem situation, professional activity, problem, interdisciplinary communication.*

О. Г. Бурцеваасистент кафедри математики і фізики
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ІСТОРІЯ ВИНИКНЕННЯ МЕДІАОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ

Статтю присвячено історії виникнення медіаосвітніх технологій у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів математики. У статті проаналізовано історію виникнення понять «медіаосвіта» та «медіаосвітні технології», виконано пошук і порівняльний аналіз програмного й апаратного розвитку медіаосвітніх технологій, сформовано медіаосвітні функції, описано засоби навчання й технології, пояснено специфіку та показники професійної підготовки майбутнього вчителя математики, показано вміння майбутнього вчителя математики як складник подальшої професійної діяльності. Описано результат сформованої медіакультури особистості, її відеокультури зокрема, що передбачає фільтрацію та селекцію відеоматеріалу, його ґрунтовний етично-естетичний аналіз, оцінювання, емоційне ставлення до нього, творчу інтерпретацію як переосмислення сприйнятого, так і конструювання суб'єктивно нових образів і смислів. Формування інформаційної компетентності здійснюється завдяки дослідженням феномена інформаційної компетентності науковцями в розрізі різних аспектів: визначення сутності поняття; виокремлення знань, умінь і навичок, що забезпечують її формування; діагностики рівнів її сформованості; визначення змісту означеної компетентності й зіставлення його з вимогами зарубіжних стандартів тощо. Особлива увага в цих дослідженнях приділена питанням визначення компонентів інформаційної компетентності, від чіткості виокремлення яких безпосередньо залежить ефективність процесу її формування та діагностика рівня сформованості. Позиціонування інформації як однієї із цінностей глобалізованого світового суспільства дає змогу сьогодні наголошувати на особливому значенні інформаційних відносин, що полягає в забезпеченні людини доступу до неї. Інтенсивність та ефективність цих відносин зумовлюються використанням різних видів медіа, які виконують функції передавання інформації й налагодження комунікації в соціумі. Отже, можна впевнено стверджувати, що кожна людина, яка прагне бути успішною в професійній діяльності (і загалом у житті), потребує знань особливостей функціонування медіа та специфіки їх впливу на виробничі відносини, має виробити навички правильного використання медіа й розуміння основних закономірностей їх поширення та отримання через них інформації. Розкрито поняття «технологія», «медіадиактика», «медіапротір», «медіапедагогіка», «медіаграмотність», «медіакомпетентність» і те, як формується інформаційно-грамотний майбутній учитель математики.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаосвітні технології, інформаційна компетентність, медіаграмотність, медіакомпетентність.

Постановка проблеми. Сучасна наука стверджує, що новітній етап цивілізації в історичному розвитку людства характеризується як час стрімкого формування інформаційного суспільства, основним стратегічним ресурсом якого є інформація. Виховання інформаційної компетентності починається з розуміння ролі інформації в житті суспільства. Тому майбутні фахівці повинні розуміти, наскільки важливо володіти інформацією, зберігати її, систематизувати й розповсюджувати з професійною метою. Вони також мають усвідомлювати, що комп'ютерна техніка та телекомунікації відіграють особливу роль у вирішенні цих завдань [1, с. 26]. Тому, коли йдеться про компетентність фахівця, до складу знань, умінь, навичок і здатностей їх застосовувати в повсякденній і професійній діяльності повинні входити й здат-

ності, що стосуються роботи з інформаційними та комп'ютерними технологіями. Відокремлення медіаосвіти в окрему галузь – це інноваційний освітній процес, зумовлений суспільною потребою. Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засобів новітніх інформаційних технологій, а саме програмно-апаратних засобів і пристроїв, що функціонують на базі обчислювальної техніки; використовують також сучасні способи й системи інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, оброблення й передавання інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Елементи використання медіаосвітніх техноло-

гій у навчальному процесі вищої школи певною мірою відображено в доробках вітчизняних і зарубіжних дослідників (М. Гриневич, І. Жилівська, Л. Зазнобіна, Ю. Козаков, О. Мусієнко, А. Новікова, Г. Онкович, О. Спічкін, Ю. Усов, О. Федоров, І. Чемерис, С. Шумаєва та ін.). Поняття «медіа-освітні технології» розглядають як «засоби організації діяльності із застосуванням медіа для досягнення педагогічних цілей». Велика кількість і різноманітність медіазасобів висуває на перший план питання їх класифікації.

Метою статті є уточнення поняття «медіа-освітні технології» та застосування їх для формування в майбутніх учителів математики інформаційної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Бурхливий розвиток електронних технологій, широке впровадження інтерактивних систем комунікації, навчальних програм у мультимедійних технологіях забезпечило вторгнення в суспільство недоступного раніше потоку аудіовізуальної інформації, від масової теле-, кіно-, іншої відеопродукції до електронних мереж Інтернет. Сучасний педагогічний процес вимагає принципової зміни ролі педагога, його взаємин з учнями, перетворення його в організатора пізнавальної діяльності учнів, а учнів – в активних суб'єктів пізнання й перетворення [2, с. 21]. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування в учителів не лише сучасної системи методичних теоретичних знань і вмінь, а й готовності їх ефективного застосування в ході педагогічної діяльності, подолання тих труднощів, які виникають під час практичного використання цих знань у професійній сфері.

Саме медіаосвітні технології, котрі сьогодні виокремилися в межах педагогіки у своєрідний розділ – медіадидактику, що розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів масмедіа [6, с. 211], утілюють принципи гуманізації освіти, сприяють підвищенню інтелектуального, культурного, духовного та морального рівня майбутнього фахівця.

Сучасні медіапедагоги розглядають кілька варіантів запровадження медіаосвіти [8, с. 96]: включення її до навчальних програм у загально-освітньому чи вищому навчальному закладі; дистанційну освіту за допомогою телебачення, радіо, мережі Інтернет; самостійну/безперервну освіту медіазасобами тощо.

Проблеми медіаосвіти у вищій школі також є предметом наукових досліджень відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти Академії педагогічних наук України [5, с. 89]. Співробітники цього відділу активно досліджують питання медіадидактики та медіаосвітніх технологій.

Критичне мислення є дуже важливим компонентом у процесі формування медіакультури особистості, однак необхідно відокремлювати критичне мислення як здатність особистості до адекватного сприймання медіапродукції від критичних настанов щодо медіакультури загалом [7, с. 125]. Критичне мислення – це когнітивна аналітико-синтетична здатність до поетапного аналізу, логічно аргументованого судження щодо змісту й форми медіатекстів, а також самостійність, незалежність мислення від стереотипів, результатом чого є формування власної позиції стосовно будь-яких медіатекстів.

У науці та практиці часто вживаються терміни «технологія», «інформаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології», «медіатехнології». Незважаючи на відсутність єдиних трактувань і визначень, кожен із них має право на існування та вивчення.

Технологія – це сукупність методів та інструментів для досягнення бажаного результату; спосіб перетворення даного на необхідне. Цей термін посідає важливе місце в методиці медіаосвіти, оскільки застосування будь-якої технології здійснює неабиякий вплив на результат освіти. Технології медіаосвіти сьогодні передбачають залучення до навчального процесу як традиційних засобів масової інформації (періодичні видання, радіо, телебачення, кіно тощо), так і засобів новітніх інформаційних технологій, а саме: програмно-апаратних засобів і пристроїв, що функціонують на базі обчислювальної техніки; сучасних способів і систем інформаційного обміну, що забезпечують операції збирання, накопичення, збереження, обробки й передачі інформації [1, с. 24]. Медіаосвітні технології виокремлюють у складник педагогіки – медіадидактику, що розробляє теорію медіаосвіти й навчання, науково обґрунтовує зміст медіаосвіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання із залученням медіапродуктів, утілює принципи гуманізації освіти, сприяє підвищенню інтелектуального, культурного, духовного, морального рівня майбутнього фахівця.

Медіаосвітні технології супроводжують людину вже досить тривалий час, і їх умовно поділяють на п'ять типів: ранні (писемність), друковані (друкарство, літографія, фотографія), електричні (телеграф, телефон, звукозапис), мас-медіа (кінематограф, телебачення), цифрові (комп'ютер, Інтернет). Цей процес спричинений тим, що медіа (засоби масової інформації/ЗМІ) є комплексним засобом освоєння людиною навколишнього світу (у його соціальних, моральних, психологічних, художніх, інтелектуальних аспектах).

Складемо таблицю історії виникнення медіаосвітніх технологій за апаратним і програмним розвитком (таблиця 1).

Медіаосвітні технології якнайкраще відповідають принципам особистісного підходу до навчання. Їх застосування підвищує ефективність подання нового матеріалу, розвиває розумові і творчі здібності. Медіатехнології – це потужна мотивація майбутніх учителів математики до здобуття освіти. Вони є засобом формування критичного мислення й розвитку творчих здібностей, засобом стимулювання бажання самоосвіти, самопідготовки, постійного прагнення до знань. Використання різних засобів інформації в навчально-виховному процесі (писемних, друкованих, електричних, телевізійних, цифрових) і є медіаосвітніми технологіями. Отже, медіатехнології є ключовим поняттям, яке охоплює технічні, інструментальні техніки, прийоми, а також смислові, художні, спеціальні технології та психотехнології.

Аналіз новітніх досліджень медіаосвіти дає можливість стверджувати про наявність типових її методів, до яких насамперед належать словесні (розповідь, лекція, бесіда, діалог, обговорення, аналіз, дискусія тощо); наочні (перегляд аудіовізуального матеріалу), репродуктивні, дослідницькі, евристичні, проблемні, ігрові (моделювання художньо-творчої діяльності створювачів медіатексту, імпровізація тощо).

Для реалізації поняття медіаосвіти вважаємо за необхідне послуговуватися термінологічним апаратом, ґрунтовно розробленим і поданим у Словнику термінів з медаосвіти, медіапедаго-

гіки, медіаграмотності, медіакомпетентності за редакцією О. Федорова [9, с. 37]: *медіаграмотність* – «здатність використовувати, аналізувати, оцінювати й передавати повідомлення в різних формах»; *медіадидактика* – «теорія медійного навчання, що містить цілі, зміст, організаційні форми, способи й засоби, що сприяють розвитку медіаграмотності/медіакомпетентності»; *медіакомпетентність педагога* – «сукупність його мотивів, знань, умінь, здібностей, що сприяють медіаосвітній діяльності в аудиторії різного віку»; *медіапедагогіка* – «спеціальна галузь педагогіки, тобто наука про медіаосвіту та медіаграмотність, що розкриває закономірності розвитку особистості в процесі медіаосвіти»; *методика медіаосвіти* – «процес навчання основ медіакультури в межах змісту цього утворення та діяльності педагога й учня з урахуванням варіативності, імпровізації, діалогічної форми викладання та навчання, вимог до складників освітнього процесу»; *засоби навчання аудіовізуальні* – «технічні засоби та медіатексти, призначені для зорового і слухового впливу і сприйняття в освітньому процесі»; *засоби навчання візуальні* – «технічні засоби й візуальні тексти, призначені для зорового впливу і сприйняття в освітньому процесі»; *засоби навчання звукові* – «технічні засоби й медіатексти, призначені для слухового впливу і сприйняття в освітньому процесі»; *технології аудіовізуальні* – «сукупність методів та аудіовізуальних засобів, що забезпечу-

Таблиця 1

Історія виникнення медіаосвітніх технологій

Апаратний розвиток	Програмний розвиток	Програми
Друкарський верстат являє собою механічний прес, за допомогою якого зображення (як правило, текст) переноситься на папір або інший матеріал за допомогою барвистої друкованої форми	Використовували для написання об'яв, статті, коментарів	Створення газет: Microsoft Publisher. Програми для створення інфографіки: easely, infogr.am, venngage тощо
Радіо, радіостанція (радіохвилі – електромагнітні хвилі з частотами до 3 ТГц, що поширюються в просторі без штучного хвилеводу)	Формат радіопередачі: новини, репортаж, співбесіда, інтерв'ю тощо	– RadioSure; – Screamer Radio; – Torrent Stream (Ace Stream)
Телебачення (Телебачення (від грец. Τηλε «далеко» + лат. Video «бачити»)) – технологія електров'язку, призначена для передачі на відстань рухомого зображення	Повідомлення за сценарієм, який має відповідну структуру, сюжет	Для організації потокового мовлення існують програми для трансляції відео з екрану комп'ютера на спеціальні портали або віддалені пристрої (в тому числі й телевізори). Процес мовлення в режимі реального часу називається стримінг, а джерело захоплення зображення – стример. Програми: OBS Studio Steam XSplit Broadcaster
Смартфон (бездротовий зв'язок) – система радіозв'язку, спрямована на те, щоб забезпечити користувача зв'язком у будь-якому місці. З використанням Інтернету можна виходити й на відеозв'язок	Передача даних із мережі Internet, миттєвий зв'язок між абонентами. Короткі текстові повідомлення, які супроводжуються відео, графікою, звуковими файлами. Створення власних дидактичних матеріалів за допомогою додатків, які можна завантажити з Play Маркет або з App Store	Для створення інфографіки: Canva, Poster Maker, PostLab тощо. Для створення коміксів: ComicRack Free, ComiCat тощо. Для створення дидактичних аудіо-матеріалів: Music Maker JAM, Add Music to Voice, Lexis Audio Editor тощо. Для створення дидактичних відеоматеріалів: YouCut, Movavi Clips, VivaVideo тощо

ють здійснення збирання, зберігання, переробки й передачі аудіовізуальної інформації»; *технології навчання аудіовізуальні* – «способи побудови діяльності із застосуванням аудіовізуальних засобів для досягнення педагогічних цілей»; *технології навчання медійні (медіаосвітні технології)* – «способи побудови діяльності із застосуванням медіа для досягнення педагогічних цілей».

У контексті дослідження вважаємо, що майбутньому вчителю математики необхідно враховувати такі принципи медіаосвіти [4, с. 121]: провідну концепцію медіаосвіти – переосмислення/репрезентацію, оскільки медіа не зображують реальність, а лише переосмислюють/презентують її; медіаосвіту – дослідницький процес; актуальність медіаосвіти представлена формулою «тут і зараз»; цілі медіаосвіти полягають не тільки у формуванні критичного мислення, а й у розвитку критичної автономії кожного учня; ефективність медіаосвіти визначається двома критеріями: спроможністю учнів застосовувати критичне мислення в нових ситуаціях і кількістю мотивацій стосовно їх взаємодії з медіа; медіаосвіта є насамперед діалогом, а не дискусією; медіаосвіта демократизує стосунки між учителем та учнем, надаючи їм можливість для спільних міркувань і діалогу; медіаосвіта спрямована на спільне (переважно групове) навчання; медіаосвіта складається з «практичної критики» та «критичної практики»; медіаосвіта консолідує батьків, педагогів і фахівців у галузі медіа; медіаосвіта пов'язана з принципом безперервності змін; унікальність медіаосвіти полягає в тому, що знання не передаються учням, а відкриваються ними в процесі критичного дослідження та діалогу; медіаосвіта – процес, який триває впродовж усього людського життя.

У свою чергу, методика вивчення ключових понять здійснюється завдяки реалізації таких медіаосвітніх функцій [4, с. 227]: *адаптивної* (вивчення ЗМК та закономірностей їх функціонування, що призвичаює людину до медіасвіту); *інформативної* (надання вчителям теоретичних знань про ЗМІ, що передбачають загальну обізнаність стосовно медіакультури як виробництва та споживання інформації, формування в них медіакомпетентності тощо); *розвивальної* (стимулювання адекватного сприймання, критичного мислення, оцінювання медіатекстів за змістом і формою; активізація самостійності власних суджень (конструктивне переосмислення медіатекстів)); *практичної* (вироблення практичних навичок, спрямованих на пошук, засвоєння, зберігання потрібної медіаінформації та дистанціювання від непотрібної); *творчої* (стимулювання творчих умінь під час створення власних медіауроків; розвиток творчого сприймання як уміння творчо інтерпретувати, переосмислювати зміст і форму медіауроків).

У процесі медіаосвіти майбутні вчителі набувають медіаграмотності, яка в майбутньому допоможе активно використовувати соціокультурний простір масмедіа, сприятиме долученню медіазнань і вмінь до професійної майстерності педагога. Учитель, який володітиме медіаграмотністю, матиме можливість заохочувати та розвивати в учнів проблемне мислення, пов'язане з медіа, спонукати до самостійного пошуку медіаінформації, розвивати здібності щодо використання численних медіаджерел для вирішення навчальних завдань, міркувати над власним медійним досвідом тощо.

Майбутні вчителі математики у ВНЗ повинні готуватися до медіаосвітньої діяльності, тобто знати як і вміти надати допомогу учням у формуванні їхньої медіакультури. Специфіка професійної підготовки вчителя математики в педагогічному виші потребує особливої уваги з огляду на розвиток професійних знань і вмінь, що необхідні педагогам для вдосконалення власної фахової культури й, на думку Ю. Казакова, можуть бути визначені за такими показниками [2, с. 274]: *мотиваційний* (мотиви медіаосвітньої діяльності, прагнення до вдосконалення власних знань і вмінь у галузі медіаосвіти); *інформаційний* (рівень інформованості, теоретико-педагогічних знань у галузі медіа); *методичний* (методичні вміння в галузі медіаосвіти); *діяльнісний* (якість медіаосвітньої діяльності в процесі навчальних занять різного типу); *креативний* (рівень творчого начала в медіаосвітній діяльності).

Важливим складником подальшої професійної діяльності майбутнього вчителя математики є й такі вміння [3, с. 236]: критичний аналіз медійних образів і стереотипного відображення різних соціальних груп (зокрема образу вчителя, учня тощо); аналіз ролі ЗМІ у формуванні професійних орієнтацій учнівської молоді, у політичному виборі молодіжної аудиторії; аналіз негативного впливу на аудиторію сцен насилля, що транслюються різними ЗМІ (насамперед телебаченням); вивчення впливу на аудиторію маніпулятивних елементів медійного впливу (переважно реклами); аналіз професійних та етичних проблем, що виникають унаслідок упровадження нових інформаційних і комунікаційних технологій у медійну практику.

Готовність майбутніх учителів математики до впровадження медіаосвітніх технологій у професійній діяльності залежить від психологічної та навчальної підготовленості, яка передбачає усвідомлення необхідності оволодіння системою знань для впровадження медіаосвітніх технологій; психологічну готовність до інноваційного виду навчання; бажання застосовувати новітні засоби навчання на заняттях у ВНЗ, уроках у загальноосвітніх навчальних закладах.

Висновки і пропозиції. Отже, майбутній медіаграмотний учитель математики має бути здатний критично й усвідомлено оцінювати медіатексти, підтримувати критичну дистанцію щодо популярної культури; розвивати здібності, знання й відносини, необхідні для аналізу способів, за допомогою яких медіа активно конструюють реальність; розпізнавати, аналізувати й застосовувати різноманіття технічного використання та створення медіатекстів. Уважаємо, що формування медіаграмотності майбутніх педагогів у межах ВНЗ може здійснюватися двома способами: через уведення окремого курсу з медіаосвіти або через інтеграцію медіаосвітніх технологій до вже наявної системи навчально-виховного процесу.

Список використаної літератури:

1. Баловсяк Н. Організаційно-педагогічні умови формування інформаційної компетентності. *Вісник Луганського педагогічного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2005. № 4. С. 21–26.
2. Казаков Ю.М. Функції медіаосвіти в професійній підготовці майбутнього вчителя. *Вісник Луган. нац. пед. ун-ту імені Тараса Шевченка*. 2006. № 6 (101). С. 272–278.
3. Медіакультура особистості: соціально-психологічний : навчально-методичний посібник / О.Т. Баришполець, О.Є. Голубєва, Н.В. Клиничук та ін. ; за ред. Л.А. Найдюнової, О.Т. Баришполеця. Київ : Міленіум, 2009. 440 с.
4. Медіаосвіта та медіа грамотність : підручник / ред.-упор. В.Ф. Іванов, О.В. Волошенко ; за науковою редакцією В.В. Різуна. Київ : Центр вільної преси, 2012. 352 с.
5. Онкович Г.В. Медіаосвіта в Україні: сучасний стан і перспективи розвитку. *Нові технології навчання. № 62 : Матеріали другого Міжнародного семінару «Навчально-виховне середовище та моральність у XXI столітті» / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки*. Київ-Вінниця, 2010. С. 89–92.
6. Онкович Г.В. Медіаосвітні технології і компетентнісний підхід. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару*. Київ : Педагогічна думка, 2009. С. 206–217.
7. Тягло О.В. Критичне мислення : навчальний посібник. Харків : Вид. група «Основа», 2008. 192 с.
8. Фатеева И.А. Медиаобразование: теоретические основы и практика реализации : монография. Челябинск : Челяб. гос. ун-т, 2007. 270 с.
9. Федоров А.В. Словарь терминов по медиаобразованию, медиапедагогике, медиаграмотности, медиакомпетентности. Таганрог : Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та, 2010. 64 с.

Burtseva O. History of media education technologies in the process of formation of information competence of future mathematical teachers

The article is devoted to the history of the emergence of media education technologies in the process of formation of information competence of future mathematics teachers. The article analyzes the history of the emergence of the concept of "media education" and "media education technologies", performed a search and comparative analysis of software and hardware development of media education technologies, formed media educational functions, described learning tools and technologies, explained the specifics and indicators of professional training future teacher of mathematics as a component of further professional activity. The article describes the result of the formed media culture of personality, and its video culture in particular, which involves filtering and selection of video material, its thorough ethical-aesthetic analysis, evaluation, emotional attitude to it, creative interpretation of both reinterpretation of perceived and constructing the subject and constructing it. Formation of information competence is carried out through studies of the phenomenon of information competence by scientists in the context of various aspects: definition of the essence of the concept; isolation of knowledge, skills and skills that ensure its formation; diagnostics of levels of its formation; determining the content of the specified competence and comparing it with the requirements of foreign standards, etc. Particular attention in these studies is given to determining the components of information competence, the clarity of which directly determines the efficiency of its formation process and the diagnosis of the level of formation. Positioning information as one of the values of a globalized world society, today, emphasizes the particular importance of information relations, which is to provide a person with access to it. The intensity and effectiveness of these relationships are conditioned by the use of different types of media, which carry out the function of transmitting information and establishing communication in the society. Therefore, we can confidently say that every person who wants to be successful in professional activity (and in general in life) needs to know the peculiarities of the functioning of the media and the specifics of their influence on industrial relations, must develop the skills to use the media properly and to understand the basic laws of their distribution and receiving information through them. The article describes the concepts of "technology", "media didactics", "media space", "mediapedagogy", "media literacy", "media competence" and how the future literate mathematics teacher is formed.

Key words: media education, media education technologies, information competence, media literacy, media competence.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.30>**Н. В. Валько**кандидат фізико-математичних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики, програмної інженерії та економічної кібернетики
Херсонського державного університету

ПОБУДОВА МОДЕЛІ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО STEM-НАВЧАННЯ

У роботі розглядаються питання, пов'язані з реалізацією навчального процесу, що ґрунтується на застосуванні сучасних інформаційних технологій. Головною метою цього застосування є досягнення значного рівня індивідуалізації навчального процесу, врахування індивідуальних особливостей і можливостей кожного учасника цього процесу. Реалізація такого підходу стала можливою під час використання в навчальному процесі елементів теорії штучних нейронних мереж, що імітують роботу нейронів головного мозку людини. Серцевиною такої мережі є штучний нейрон, який, отримуючи декілька сигналів різної сили, продукує власний сигнал, що надалі може надходити до інших нейронів мережі. Спираючись на таку мережу, можна побудувати модель навчального процесу, яка значно посилить контроль з боку викладача за навчальним процесом. Більше того, ця мережа може адаптуватися до конкретного навчального завдання, до індивідуальних особливостей як студента, так і викладача.

У роботі побудована математична модель навчального процесу, що використовує сучасні інформаційні технології та нейронні мережі. Їх використання базується на розроблених критеріях успішності виконання різних етапів навчального процесу. Такі критерії розроблено як для студента, так і для викладача. Розглядається така характеристика, як активність учасника навчального процесу. Запропонована числова інтерпретація цього поняття. Це дає можливість контролювати, корегувати й оцінювати активність студента та викладача під час виконання певного навчального завдання. Після закінчення виконання цього завдання нейронна мережа оцінить роботу кожного з них і надасть рекомендації, що спрямовані на покращення досягнутих результатів.

Успішність використання вказаного підходу до проведення навчального процесу значною мірою залежить від тісної координації спільної роботи викладача, студента, технічних і програмних засобів, що задіяні в цьому процесі. Результати роботи нейронної мережі можуть накопичуватися й використовуватися в подальшому.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, STEM-навчання, нейронні мережі, критерії, активність.

Постановка проблеми. Сучасні вимоги до навчального процесу з необхідністю ставлять питання посилення контролю за навчальним процесом з боку викладача та підвищення рівня індивідуалізації навчання. Однак вирішення цих проблем у більшості випадків наштовхується на значне збільшення трудомісткості такого навчального процесу й обмеженість часу, необхідного для виконання певного дидактичного завдання. Значну допомогу в подоланні цих перепон можуть надати сучасні інформаційні засоби, поєднані з програмним забезпеченням, що ґрунтується на використанні штучних нейронних мереж. Такий підхід до організації навчального процесу дає можливість у режимі реального часу контролювати його хід, результати і проводити корекцію з метою отримання кращого результату. Для здійснення такого підходу необхідно побудувати математичну модель відповідного навчального процесу (наприклад, лабораторної роботи), тобто встановити певні критерії його успішності. Ці критерії повинні бути досить простими, легко контрольованими й достатньою мірою відображати сутність цього

навчального процесу. Така модель пропонується в роботі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні потреби освіти ставлять на порядок денний пошук, розроблення та застосування інноваційних моделей організації навчального процесу [1]. У зв'язку з цим виникає нагальна потреба введення до системи підготовки вчителів природничо-математичних дисциплін елементів STEM-освіти, знайомства студентів з елементами програмування, конструювання, математичного моделювання тощо. Під системою при цьому розуміють «сукупність елементів, що знаходяться у взаємодії та зв'язках один з одним і створюють відповідну цілісність, організовану для досягнення однієї або кількох поставлених цілей» [2].

Питаннями побудови моделей системи навчання засобами нейронних мереж займалися О. Гуменний, С. Короткий, В. Осадчий, В. Круглик, Р. Стрельцов, Л. Славинська та інші. Можливості нейронних мереж як складника системи дистанційного навчання студентів розглянуто П. Федорюком [3]. Штучний інтелект у сис-

темі відповідає за контроль знань, що дає змогу визначити рівень навчальних досягнень студентів і змодельовати персональну лінію навчання, підбираючи відповідні навчальні модулі. Р. Стрельцов, Л. Славинська [4] розробили систему комп'ютерного навчання з використанням нейронних мереж для організації оптимальної взаємодії між усіма учасниками навчального процесу. О. Гуменним запропонована модель використання нейронної мережі Коско для концепції проектування Smart-комплексів навчальних дисциплін [5]. У роботах В. Осадчий і В. Круглик, Д. Букреев використовують механізм навчання нейронної мережі для визначення ймовірності вступу абітурієнтів до закладів вищої освіти [6]. Проте питанням побудови моделі нейронної мережі на основі числових характеристик контролю, аналізу та корекції для забезпечення індивідуалізації STEM-навчання приділено мало уваги.

Мета статті – установа числових характеристик, що піддаються алгоритмізації, контролю, аналізу та корекції засобами нейронних мереж і забезпечують високий рівень індивідуалізації навчання.

Виклад основного матеріалу. Під штучним нейроном розуміють «або електронну, або математичну, або алгоритмічну, або програмно реалізовану модель, елементи якої є прямими аналогами компонент біологічних нейронів» [7, с. 5]. Логічна схема штучного нейрона [7, с. 6] наведена на рис. 1.

На «входи» нейрона подаються числові сигнали x_i ($i = 1, \dots, n$). Ці сигнали підсилюються відповідними ваговими коефіцієнтами w_i ($i = 1, \dots, n$). У результаті в «ядрі» (суматорі) нейрона продукується сигнал величиною $s = \sum_{i=1}^n x_i w_i$. Це зна-

чення називають поточним станом нейрона. Пари числових значень (x_i ; w_i) називають i -м однонапрямленим входним зв'язком, або i -м синапсом нейрона. Поточний стан нейрона, сформований ядром, надходить на «сому» нейрона, що є функцією $y = f(s)$, яку називають активаційною функцією нейрона, або функцією впливу. Цей термін у літературі із соціальних мереж тісно пов'язаний із терміном «дифузія інновацій» [8, с. 34]. Шляхом порівняння поточного стану s нейрона зі значенням «порогу» T в нейроні продукується сигнал виходу y – «аксон», який може бути входним для іншого нейрона.

Окремі штучні нейрони можуть об'єднуватися з іншими нейронами у штучні нейронні мережі, що з інженерного погляду є «паралельно розподілена система обробки інформації, створена тісно пов'язаними простими обчислювальними вузлами, яка має властивість накопичувати експериментальні знання, узагальнювати їх і робити доступними для користувача у формі, зручній для інтерпретації та прийняття рішень» [7, с. 5].

Робота нейронної мережі має бути спрямована на пошук оптимального графіка навчального процесу, за якого поставлене завдання (бажані вихідні дані мережі) буде досягнуто. Фактично нейронна мережа «навчається» працювати з окремим студентом і в подальшому пропонує йому відповідний графік роботи. У разі відхилення фактичних значень від запропонованих нейронна мережа знову «підлаштовується» під роботу студента й виходить на новий оптимальний графік його роботи.

Оскільки нейронна мережа працює з числовими значеннями, то весь навчальний процес необхідно «заціфрувати», тобто визначити головні параметри цього процесу, їх допустимі

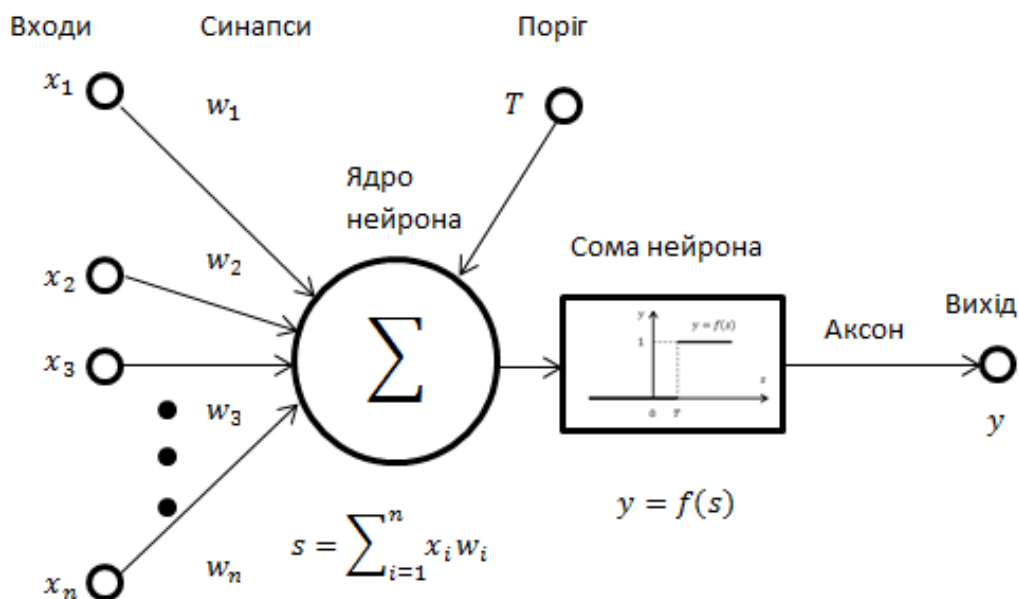


Рис. 1. Схема штучного нейрона

та бажані значення, величину допустимих відхилень фактичних значень параметрів від бажаних. Чисельно оцінити можна, наприклад, оптимальний (бажаний) час на виконання певного завдання. Фактичний час його виконання буде залежати, зокрема, від активності роботи виконавця над цим завданням. Іншими словами, потрібно побудувати математичну модель навчального процесу з використанням нейронної мережі. Така модель представлена нижче.

Щоб увести числове значення активності виконавця, розглянемо певне основне завдання Z , поставлене перед ним (наприклад, під час виконання лабораторної роботи). Нехай це основне завдання потрібно виконати за час T . Припустимо, що для його виконання потрібно виконати N елементарних завдань ($N = 1, 2, \dots$). Під елементарним завданням будемо розуміти нескладне завдання, час виконання якого викладач планує фіксувати під час виконання основного завдання. Елементарне завдання може складатися з однієї або декількох простих операцій, знайомих виконавцю. Позначимо через t_i ($i = 1, 2, \dots, N$) час, за який потрібно виконати i -е елементарне завдання.

При цьому має виконуватися рівність: $T = \sum_{i=1}^N t_i$.

Під час виконання основного завдання виконавець може пропустити деякі елементарні завдання або помилитися під час їх виконання. Позначимо через $N^{(+)}$ кількість елементарних завдань, що виконані без помилок, і через $N^{(-)}$ – кількість невиконаних елементарних завдань. При цьому має виконуватися рівність: $N = N^{(+)} + N^{(-)}$. За активність $A(Z)$ виконавця під час виконання основного завдання Z приймемо відношення кількості виконаних елементарних завдань до кількості всіх елементарних завдань: $A(Z) = \frac{N^{(+)}}{N}$.

Отже, означену активність виконавця можна визначити, розбивши основне завдання на певну кількість елементарних завдань і контролюючи їх виконання відповідно до встановлених часових критеріїв.

Уведемо позначення основних параметрів, що повинні контролюватися під час виконання кожного з етапів лабораторної роботи:

T – час, за який потрібно виконати основне завдання лабораторної роботи (час виконання лабораторної роботи студентом і викладачем);

ΔT – допустиме відхилення від значення параметра T ;

t – фактичний час виконання лабораторної роботи;

L – час, відведений на проведення лекції;

ΔL – допустиме відхилення від значення параметра L ;

l – фактичний час проведення лекції;

$L^{(i)}$ – час, відведений на лекції по i -му елементарному завданню для студента;

$\Delta L^{(i)}$ – допустиме відхилення від значення параметра $L^{(i)}$;

$l^{(i)}$ – фактичний час лекції по i -му елементарному завданню для студента;

P – час, відведений на пояснення студенту основного завдання (час спільної роботи зі студентом);

ΔP – допустиме відхилення від значення параметра P ;

p – фактичний час пояснення;

$P^{(i)}$ – час, відведений на пояснення студенту i -го елементарного завдання;

$\Delta P^{(i)}$ – допустиме відхилення від значення параметра $P^{(i)}$;

$p^{(i)}$ – фактичний час пояснення i -го елементарного завдання;

V – час, відведений на самостійне виконання студентом основного завдання;

ΔV – допустиме відхилення від значення параметра V ;

v – фактичний час самостійного виконання студентом основного завдання;

$V^{(i)}$ – час, відведений на виконання студентом i -го елементарного завдання;

$\Delta V^{(i)}$ – допустиме відхилення від значення параметра $V^{(i)}$;

$v^{(i)}$ – фактичний час самостійного виконання студентом i -го елементарного завдання;

R – час, відведений на тестування основного завдання;

ΔR – допустиме відхилення від значення параметра R ;

r – фактичний час тестування основного завдання;

$R^{(i)}$ – час, відведений на тестування i -го елементарного завдання;

$\Delta R^{(i)}$ – допустиме відхилення від значення параметра $R^{(i)}$;

$r^{(i)}$ – фактичний час тестування i -го елементарного завдання;

$N_s, N_s^{(+)}, N_s^{(i)}$ – кількість усіх елементарних завдань, які повинен виконати студент; виконаних студентом; які повинен виконати студент під час лекції;

$x_s^{(l)}(i)$ – результат виконання студентом i -го елементарного завдання під час лекції;

$N_s^{(l+)}, N_s^{(l)}$ – кількість елементарних завдань, виконаних студентом під час лекції; які потрібно виконати під час пояснення;

$x_s^{(p)}(i)$ – результат виконання студентом i -го елементарного завдання під час пояснення;

$N_s^{(p+)}, N_s^{(p)}$ – кількість елементарних завдань, виконаних студентом під час пояснення; які повинен виконати студент під час самостійної роботи;

$x_s^{(v)}(i)$ – результат виконання студентом i -го елементарного завдання під час самостійної роботи;

$N_s^{(v+)}$, $N_{st}^{(r)}$ – кількість елементарних завдань, які виконані студентом під час самостійної роботи та які потрібно виконати під час тестування;

$x_s^{(l)}(i)$ – результат виконання студентом i -го елементарного завдання під час тестування;

$N_s^{(r+)}$ – кількість елементарних завдань, виконаних студентом під час тестування;

N_l , $N_t^{(+)}$, $N_t^{(l)}$ – кількість усіх елементарних завдань, відповідно, які повинен виконати викладач; виконаних викладачем; які потрібно виконати викладачу під час лекції;

$x_t^{(l)}(i)$, $x_t^{(p)}(i)$, $x_t^{(v)}(i)$, $x_t^{(r)}(i)$ – результат виконання викладачем i -го елементарного завдання, відповідно, під час лекції; під час пояснення; під час самостійної роботи студента; під час тестування;

$N_t^{(+)}$, $N_t^{(p+)}$, $N_t^{(v+)}$, $N_t^{(r+)}$ – кількість елементарних завдань, виконаних викладачем, відповідно, під час лекції; під час пояснення; під час самостійної роботи студента; під час тестування;

$A_s^{(l)}$, $A_s^{(p)}$, $A_s^{(v)}$, $A_s^{(r)}$ – активність студента, відповідно, на лабораторній роботі; на лекції; під час пояснення; під час самостійного виконання завдання; на тестуванні;

A_l , $A_t^{(l)}$, $A_t^{(p)}$, $A_t^{(v)}$, $A_t^{(r)}$ – активність викладача, відповідно, на лабораторній роботі; на лекції; під час пояснення; під час самостійного виконання студентом завдання; під час тестування;

O_s , O_t – оцінка студента/викладача за лабораторну роботу.

Контроль за такою кількістю параметрів неможливий без застосування інформаційних технологій. З іншого боку, ці параметри дають можливість підібрати оптимальний план навчального процесу, у якому будуть ураховані індивідуальні особливості роботи як студента, так і викладача. Крім того, стає можливим адекватно оцінити як роботу студента, так і викладача під час виконання лабораторної роботи й окремих її етапів.

Між указаними вище параметрами повинні виконуватися такі співвідношення, що характеризують навчальний процес:

– фактичний час виконання певного етапу лабораторної роботи не повинен перевищувати запланованого з допустимим додатним відхиленням;

– зекономлений на виконанні певних етапів роботи час можна використовувати для виконання інших етапів роботи;

– виконаних елементарних завдань не може бути більше ніж заплановано;

– загальна кількість виконаних елементарних завдань на кожному з етапів роботи дорівнює сумі результатів виконання елементарних завдань на цьому етапі;

– загальна кількість елементарних завдань дорівнює сумі цих завдань на кожному з етапів роботи;

– одне елементарне завдання виконує лише один виконавець і лише один раз;

– активність виконавця на кожному з етапів роботи є відношенням кількості виконаних ним елементарних завдань до їх запланованої кількості на цьому етапі;

– під час етапів пояснення й тестування студент виконує ті елементарні завдання, які може виконати, у протилежному випадку елементарне завдання виконує (демонструє) викладач.

Хід виконання лабораторної роботи повинен відповідати певним критеріям, що забезпечують її успішне виконання:

– студент повинен намагатися виконати всі поставлені перед ним завдання в установлені терміни, тобто потрібно добиватися виконання рівностей;

– викладач під час лекції повинен повністю використати її час на активізацію опорних знань, на ознайомлення студентів із необхідними для виконання роботи теоретичними й технічними знаннями;

– під час етапів пояснення, самостійного виконання студентом елементарних завдань, тестування викладач повинен, пояснюючи за необхідності ці завдання, добиватися їх самостійного виконання студентом.

Наведені вище критерії можна вважати бажаними значеннями виходів нейронної мережі, до яких вона повинна наблизити відповідні фактичні значення.

Мінімізацію відхилення бажаних вихідних значень нейронної мережі від фактичних, як правило, проводять за методом найменших квадратів, тобто мінімізуючи:

а) цільову функцію

$$E_s = \left(\sum_{i=1}^{N_s^{(l)}} \frac{l^{(i)}}{L^{(i)}} x_s^{(l)}(i) - 1 \right)^2 + \left(\sum_{i=1}^{N_{st}^{(p)}} \frac{p^{(i)}}{P^{(i)}} x_s^{(p)}(i) - 1 \right)^2 + \left(\sum_{i=1}^{N_s^{(v)}} \frac{v^{(i)}}{V^{(i)}} x_s^{(v)}(i) - 1 \right)^2 + \left(\sum_{i=1}^{N_{st}^{(r)}} \frac{r^{(i)}}{R^{(i)}} x_s^{(r)}(i) - 1 \right)^2,$$

за результатами роботи студента;

б) цільову функцію:

$$E_t = \left(\sum_{i=1}^{N_t^{(l)}} \frac{l^{(i)}}{L^{(i)}} x_t^{(l)}(i) - 1 \right)^2 + \left(\sum_{i=1}^{N_{st}^{(p)}} \frac{p^{(i)}}{P^{(i)}} x_t^{(p)}(i) \right)^2 + \left(\sum_{i=1}^{N_t^{(v)}} \frac{v^{(i)}}{V^{(i)}} x_t^{(v)}(i) \right)^2 + \left(\sum_{i=1}^{N_{st}^{(r)}} \frac{r^{(i)}}{R^{(i)}} x_t^{(r)}(i) \right)^2.$$

за результатами роботи викладача.

Висновки і пропозиції. З наведеного вище можна резюмувати, що використання штучних нейронних мереж у навчальному процесі можливе. Їх застосування в поєднанні з новими інформаційними технологіями дає можливість значно підвищити рівень індивідуалізації процесу навчання.

У подальших дослідженнях можуть бути розглянуті питання про побудову нейронних мереж для різноманітних форм педагогічної діяльності, що піддаються алгоритмізації.

Список використаної літератури:

1. Луценко Г.В., Козуля Л.В. Аналіз особливостей впровадження проблемно-орієнтованого навчання у системі вищої освіти України. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту. Серія «Пед. науки»*. 2016. № 138. С. 91–95.
2. Про затвердження Кодексу системи передачі : Постанова Національної комісії, що здійснює державне регулювання у сферах енергетики та комунальних послуг, від 14.03.2018№309.Датаоновлення:08.11.2019.URL: <http://www.nerc.gov.ua/?id = 31909> (дата звернення: 27.11.2019).
3. Федорук П.І. Використання інтелектуальних агентів для інтенсифікації процесу навчання. *Штучний інтелект*. 2004. № 3. С. 379–384.
4. Стрельцов Р.В., Славинская Л.В. Искусственный интеллект в образовании. *Сборник научных трудов студентов, магистров и преподавателей*. Донецк : ДонНТУ, 2010. С. 148–152.
5. Гуменний О.Д. Концепція проектування smart-комплексів навчальних дисциплін для закладів професійної (професійно-технічної) освіти. *Теорія і методика професійної освіти*. 2018. № 2 (18). С. 100–112.
6. Осадчий В.В., Круглик В.С., Букреєв Д.О. Розробка програмного засобу для прогнозування вступу абітурієнтів до закладів вищої освіти. *Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology*. 2018. № 6 (3). С. 55–69.
7. Бодянский Е.В., Руденко О.Г. Искусственные нейронные сети: архитектуры, обучение, применения. Харьков : ТЕЛТЕХ, 2004. 369 с.
8. Губанов Д.А., Новиков Д.А., Чхартишвили А.Г. Социальные сети: модели информационного влияния, управления и противоборства. Москва : Издательство физико-математической литературы, 2010. 228 с.

Valko N. Individualization criteria for STEM-learning by neural network

This paper addresses issues related to the implementation of an educational process based on the use of modern information technologies. The main purpose of this use is to achieve a significant level of individualization of the educational process, taking into account the individual characteristics and capabilities of each participant in this process. Implementation of this approach became possible when using elements of the theory of artificial neural networks that simulate the work of human brain neurons in the educational process. At the heart of such a network is an artificial neuron, which, by receiving several signals of varying strength, produces its own signal that may later flow to other neurons in the network. Based on such a network, it is possible to build a model of the educational process, which will significantly increase the control of the teacher on the educational process. Moreover, this network can adapt to a specific learning task, to the individual characteristics of both the student and the teacher.

The mathematical model of the educational process using modern information technologies and neural networks is constructed. Their use is based on the developed criteria for the success of the various stages of the educational process. Such criteria are designed for both the student and the teacher. The characteristic of activity of the participant of educational process is considered in the work. A numerical interpretation of this concept is proposed. This gives the opportunity to control, adjust and evaluate the activity of the student and the teacher during the performance of a specific learning task. Upon completion of this task, the neural network will evaluate the work of each of them and provide recommendations aimed at improving the results achieved.

The success of using this approach to the educational process depends to a large extent on the close coordination of the collaborative work of the teacher, student, technical and software tools involved in the process. The results of neural network operation can be accumulated and used in the future.

Key words: individualization of training, STEM-training, neural networks, criteria, activity.

О. І. Верітов

кандидат наук з фізичного виховання та спорту,
докторант кафедри фізичної культури та спорту
Запорізького національного університету

ПОНЯТІЙНИЙ КОНСТРУКТ «ПІДПРИЄМНИЦЬКА КУЛЬТУРА» В КОНТЕКСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 017 «ФІЗИЧНА КУЛЬТУРА ТА СПОРТ»

У статті розглянуто понятійний конструкт «підприємницька культура» в контексті професійної діяльності фахівців з фізичного виховання та спорту.

Показано, що цій темі вже приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні науковці різних «жанрів», зокрема й представники неформального й формального освітніх середовищ. При цьому підходи до вирішення методологічних і методичних проблем сутності підприємницької культури суттєво різняться.

Доведено, що визначення підприємницької культури в наукових публікаціях різняться не тільки через авторські точки зору, а й відповідно до цілей їх уживання.

Обґрунтовано, що американські та європейські науковці в роботах здебільшого зосереджують увагу на здатності людини взаємодіяти і взаєморозуміти представників різних культур у процесі економічної активності, вивчають особливості організації бізнесу й ділової комунікації, техніку ведення переговорів, створення ефективної реклами тощо. Російські економісти розглядають підприємницьку культуру в контексті підприємницької діяльності. Наукові узагальнення вітчизняних авторів здебільшого стосуються організаційної, корпоративної, а також управлінської культури керівника.

Показано, що чинне законодавство України переважно тлумачить термін «підприємець» як фізичну особу, що здійснює ініціативну, систематичну, на власний ризик діяльність з метою одержання прибутку, а отже, суб'єктом підприємницької культури є особистість, що має певні цінності, норми, мотиви, орієнтації, які, у свою чергу, визначають безпосередньо економічну діяльність людей.

Подані аргументи засвідчили, що професійна освіта сучасних бакалаврів зі спеціальності 017 «Фізична культура та спорт» знаходиться в руслі нової соціоекономічної парадигми і приділяє суттєву увагу формуванню в студентів так званих Soft-skills, які визначають здатність особи ефективно соціалізуватися в будь-якому суспільстві, маючи, поміж іншого, підприємницький хист і наміри.

У результаті дослідження визначено, що підприємницька культура фахівців з фізичного виховання та спорту є індивідуальною характеристикою особистості й складається з набутих протягом її життя і професійної освіти системи знань, цінностей, моральних та етичних норм, прийомів і методів здійснення персональної економічної діяльності у сфері спортивно-фізкультурного бізнесу, відповідно до чинних у суспільстві правових обмежень, норм, традицій і стереотипів.

Ключові слова: підприємницька культура, фізична культура і спорт, професійна освіта, стандарт професійної освіти.

Постановка проблеми. Феномен підприємницької культури є об'єктом дослідження багатьох наук, зокрема філософії, соціології, економіки, менеджменту, культурології, психології, права тощо. Такий мультипредметний інтерес зумовлено динамічними й мінливими умовами сьогодення, які висувають певні вимоги до професійної самореалізації людини в капіталістично зорієнтованому суспільстві, її здатності самостійно, а отже, на свій страх і ризик здійснювати діяльність, спрямовану на систематичне отримання прибутку від користування майном, продажу товарів, виконання певних робіт чи надання послуг тощо. Між тим більш точне термінологічне розуміння підприємницької культури, визначення її сутності, складників та особливостей прояву в різних кате-

горій населення нині має актуально-перспективне значення. Цій темі вже приділяли увагу вітчизняні та зарубіжні науковці різних «жанрів», зокрема й представники неформального й формального освітніх середовищ. При цьому підходи до вирішення методологічних і методичних проблем сутності підприємницької культури суттєво різняться.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Так, американські та європейські науковці в роботах здебільшого зосереджують увагу на здатності людини взаємодіяти і взаєморозуміти представників різних культур у процесі економічної активності, вивчають особливості організації бізнесу й ділової комунікації, техніку ведення переговорів, створення ефективної реклами тощо. Російські економісти розглядають підприємницьку культуру

в контексті підприємницької діяльності. Наукові узагальнення вітчизняних авторів здебільшого стосуються організаційної, корпоративної, а також управлінської культури керівника.

Отже, підприємницька культура потребує вивчення, з одного боку, як різновид культури, пов'язаний із певною професійною діяльністю, а з іншого боку, як загальносоціальний феномен.

Метою статті є з'ясування сутності поняття «підприємницька культура» в контексті цільового орієнтира фахової підготовки майбутніх бакалаврів з фізичного виховання та спорту.

Виклад основного матеріалу. Перш ніж зануритися в проблематику розуміння підприємництва та підприємницької культури у сфері фізичного виховання та спорту, варто спочатку визначитися з поняттям «культура».

У філософії поняття «культура» розглядається як специфічна сукупність форм та орієнтирів взаємодії людей з навколишнім середовищем, що є результатом їхньої сумісної діяльності. У більш вузькому сенсі культура – це система ціннісних переконань, зразків і норм поведінки, властивих певній групі людей [3, с. 182]. За узагальненням В. Адамчика, культура – це певний рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, віддзеркалений у типах і формах організації життя

й діяльності, в їхніх взаєминах, а також створюваних матеріальних і духовних цінностях [15, с. 238]. На думку Г. Тульчинського, культура – це система набуття, зберігання й трансляції соціального досвіду. Вона виступає як сукупність цінностей і норм, що забезпечують формування, збереження й розвиток суспільства [18, с. 76].

Т. Іванова та В. Приходько визначають культуру як сукупність досягнень людства у виробничій діяльності, суспільному й розумовому стосунку, форму спілкування між людьми або сукупність знань, цінностей і норм, якими володіють особи під час взаємодії, а також сукупність носіїв, які соціалізують і розкривають ці значення [8, с. 267]. Кандидат філософських наук В. Воропаєва вважає, що культура є специфічним засобом організації й розвитку людської індивідуальності, представленим у продуктах матеріального й духовного виробництва [3, с. 181]. Незважаючи на багатозначність і багатогранність визначень культури в розрізі різноманітних концепцій і шкіл, загальним для них є твердження, що культура віддзеркалює й водночас формує спосіб життєдіяльності людини й людства загалом.

Визначення підприємницької культури в наукових публікаціях різняться не тільки через авторські точки зору, а й відповідно до цілей уживання

Таблиця 1

Трактування деякими авторами поняття «підприємницька культура»*

Автор, джерело	Визначення
І. Зінькова [7, с. 14]	... підприємницька культура характеризується мірою і є результатом сформованості суспільно-значущих інтегративних підприємницьких якостей, генетично заданих і соціально набутих у результаті функціонування механізму внутрішньої ціннісно-сміслової регуляції підприємницької поведінки та зовнішніх підприємницьких відносин особи в процесі її життєдіяльності й особистісної самореалізації
С. Білоус-Сергєєва [1, с. 236]	Культура підприємництва – це система правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, різноманітних інтересів, особливостей поведінки працівників цього підприємства, стилю керівництва, задоволеність працівників умовами праці, рівень співпраці та перспективи розвитку
А. Кириллова, О. Алексєєв [9, с. 681]	Культура підприємництва передбачає вміння так організувати виробничу й комерційну діяльність фірми, щоб успіхи в бізнесі поєднувалися зі створенням умов, за яких працівники максимально б розкрили свій творчий потенціал і були задоволені працею, а споживачі оцінювали діяльність фірми не тільки утилітарно, а й у більш широкому значенні як суспільно-корисну діяльність
О. Буторіна, Ю. Фукалова [2, с. 58, 59]	Підприємницька культура як інститут визначає особливості поведінки господарюючих суб'єктів у соціально-економічних процесах. ... система правових і етичних критеріїв (норм), яка регламентує відносини всередині ділового співтовариства за дотримання чинних правових актів, правил, норм
М. Лапуста [21, с. 470]	Культура підприємництва – це певна сукупність принципів, прийомів, методів здійснення підприємницької діяльності суб'єктами відповідно до чинних у країні (суспільстві) правових норм (законів, нормативних актів), звичаїв ділового обороту, етичних правил, норм поведінки під час здійснення цивілізованого бізнесу
В. Деркач [4]	Культура підприємництва являє собою систему знань, цінностей, символів і традицій, що забезпечують мотивацію та регуляцію підприємницької діяльності, які визначають форму її здійснення, а також сприйняття суспільством. Культура підприємництва охоплює культуру технології виробництва, культуру управління й організації, культуру умов праці, культуру обміну та розподілу, культуру проведення переговорів тощо
Економічний енциклопедичний словник [6]	... сукупність прогресивних гуманістичних матеріально-духовних досягнень у управлінні виробничими процесами на підприємстві, відносинами людина-природа, з одного боку, та економічними ... відносинами між людьми, – з іншого. ... втілюється в системі соціальних норм і цінностей, знань, у світогляді, морально-етичних нормах діяльності, поведінці, свідомості, умінні володіти собою
С. Іванюта, В. Іванюта [8, с. 256]	Культура підприємництва – це система правил і норм діяльності, звичаїв і традицій, ритуалів, церемоній, які складаються на підприємстві протягом тривалого часу, особливостей поведінки працівників цього підприємства, майстерність спілкування, стиль управління лідера, комунікаційні зв'язки у середині підприємства, у взаємозв'язку з іншими підприємницькими структурами

* Складено автором

цих визначень. Наведемо деякі версії визначень у таблиці 1.

Чинне законодавство України переважно тлумачить термін «підприємець» як фізичну особу, що здійснює підприємницьку діяльність, тобто ініціативну, систематичну, на власний ризик діяльність з метою одержання прибутку [17], а отже, суб'єктом підприємницької культури є особистість, що має певні цінності, норми, мотиви, орієнтації, які, у свою чергу, визначають безпосередньо економічну діяльність людей.

Такої самої думки дотримувався В. Костів, який в останніх працях виокремлював підприємницьку культуру особистості [11], І. Зінькова, яка розробила симптомокомплекс інтегративних якостей підприємницької культури особистості [7], З. Дильнова, яка вважає, що на рівні особистості підприємницьку культуру становлять індивідуальні, культурно обумовлені мотиви підприємницької діяльності, знання, навички, суб'єктивні сприйняття й оцінки [5, с. 32].

Отже, підприємницька культура є характеристикою певної особистості та складається з набутих протягом її життя системи знань, цінностей, моральних та етичних норм, прийомів і методів здійснення економічної діяльності відповідно до чинних у суспільстві правових норм, традицій і стереотипів.

Ці індивідуальні цінності в контексті життя та професії тренера-викладача, інструктора з фізичної культури, організатора масового спорту тощо в подальшому закріплюються в реальній практиці діяльності, що формує організаційну й корпоративну культуру, які, у свою чергу, створюють стійкі масові стереотипи економічної поведінки у сфері фізичного виховання та спорту, нарешті, втілюються в яскраво виражену економічну культуру певного соціуму (рис. 1).

З огляду на наведені в таблиці 1 визначення підприємницької культури, нині в дослідженнях переважає діяльнісна парадигма, у межах якої С. Кузовкова виокремлює декілька напрямів:

а) ціннісно-діяльнісний підхід: культура розглядається як процес формування ідеалу, у якому підприємець як суб'єкт культурної діяльності бере безпосередню участь і до результату якого варто прагнути;

б) оцінний підхід: визначається певний еталон культури, на підставі якого будується оцінка культурності загалом. Мова йде про відповідність культури підприємця зовнішнім культурним категоріям – цінностям, переконанням у суспільстві тощо;

в) оцінно-організаційний підхід: підприємницька культура розглядається відповідно до започаткованого підприємцем бізнесу;



Рис. 1. Місце підприємницької культури в загальній економічній культурі

Джерело: розроблено автором

г) соціокультурний підхід: культура створює певне середовище, що сприяє налагодженню соціальних зв'язків між суспільством і підприємцем, також підприємницька культура розглядається як складник загальної культури соціуму та економічної культури;

д) функціональний підхід: культура аналізується як набір функцій, які виконує підприємець і через які суспільство впливає на підприємця, а підприємець – на суспільство.

Отже, діяльнісна парадигма розуміє культуру як процес формування й закріплення елементів досвіду людського співіснування, що використовуються індивідом або групою індивідів у їхній щоденній практиці [12, с. 85].

Дослідниці С. Міхнева й О. Малишева виокремлюють системно-еволюційний і системно-інституційний підходи до вивчення феномена підприємницької культури. Авторки наголошують на тому, що культура є категорією антропологічною (діяльнісною) та аксіологічною (ціннісною). З погляду діяльнісної характеристики культуру можна вивчати за допомогою системно-еволюційного підходу, який передбачає нерозривний зв'язок еволюції поняття культури з еволюцією трудової життєдіяльності індивіда й усього суспільства. Процес еволюції економічної системи суспільства відбувається в результаті безперервної зміни суспільно-економічних формацій, кожній із яких властивий свій тип культури. Відповідно до антропологічного підходу, підприємницька культура індивіда формується в процесі суспільного життя.

Ціннісна характеристика культури дає змогу розглянути культуру з погляду системно-інституційного підходу й виділити національні особливості – національний менталітет, який демонструє нерозривний зв'язок минулого з теперішнім часом і чинить вплив на розвиток і специфіку соціально-економічних відносин. Відповідно до аксіологічного підходу, культура має спадковий характер [13, с. 53].

Отже, багатовимірність поняття підприємницької культури зумовлена розумінням культури як продукту трудової діяльності суспільства та як інституту, що визначає спрямування його соціально-економічного розвитку.

У структурі підприємницької культури особистості І. Зінькова виділяє три підсистеми: підсистему природних якостей особистості (внутрішню ціннісно-смыслову регуляцію підприємницької поведінки), підсистему соціальних якостей (підприємницькі відносини, що складаються в процесі самореалізації, та інтегративні підприємницькі якості особистості), підсистему системних якостей (підприємницькі якості особистості й підприємницька спрямованість) [7, с. 9]. Авторка пропонує використовувати зазначені якості для оцінювання рівня сформованості підприємницької культури

особистості з метою прогнозування умов ефективного їх формування, однак методика діагностики в роботі не наводить.

Автори В. Орлов, О. Мізерова, О. Орлова вважають, що за умови обмеження підприємницької культури етичними нормами, традиціями, звичаями, особливостям поведінки дослідники недостатньо приділяють уваги таким її складникам, як знання (економічні, правові, комунікативні, управлінські, екологічні) та відповідні вміння й навички. Тому вони виокремлюють емоційну (підприємницький азарт, схильність до ризику, неприйняття антигуманних сфер бізнесу тощо), когнітивну (контекстні знання, уміння й навички), інтенціональну (переконання, цінності, відносини, правила, норми, моделі поведінки) та операціональну (активна, свідомо, зацікавлена участь у підприємницькій діяльності, відповідні комунікації й поведінка) складники підприємницької культури [16, с. 21].

Підводячи підсумки аналізу загальних уявлень про культуру підприємництва загалом, варто звернутися до пошуку специфіки розуміння підприємницької культури у сфері фізичного виховання та спорту.

Найбільш очевидним способом упевнитися в значенні та змісті цього феномена щодо сфери фізичної культури та спорту є аналіз стандартів спеціальності 017 «Фізична культура та спорт» [14], затверджений Наказом Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2019 року № 567.

Члени науково-методичної комісії презентували цілі професійної освіти майбутніх бакалаврів, а саме: «підготовка фахівців, здатних розв'язувати складні спеціалізовані завдання та практичні проблеми, що характеризуються комплексністю та невизначеністю умов, під час професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту або у процесі навчання» [14]. До того ж автори документи наголосили на необхідності формування в майбутніх фахівців з фізичної культури та спорту такої важливої компетентності (сформульованої у вигляді результатів навчання), як «управління комплексними діями або проектами, відповідальність за прийняття рішень у непередбачуваних умовах» [14].

Ці та інші аргументи свідчать про те, що професійна освіта сучасних бакалаврів зі спеціальності 017 «Фізична культура та спорт» знаходиться в руслі нової соціоекономічної парадигми та приділяє суттєву увагу формуванню в студентів так званих Soft-skills, які визначають здатність особи ефективно соціалізуватися в будь-якому суспільстві, маючи, поміж іншого, підприємницький хист і наміри.

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження визначено, що підприємницька культура фахівців з фізичного виховання та спорту є інди-

відуальною характеристикою особистості й складається з набутих протягом її життя та професійної освіти системи знань, цінностей, моральних та етичних норм, прийомів і методів здійснення персональної економічної діяльності у сфері спортивно-фізкультурного бізнесу, відповідно до чинних у суспільстві правових обмежень, норм, традицій і стереотипів.

Список використаної літератури:

1. Білоус-Сергєєва С.О. Формування підприємницької культури. *REPORTER OF THE PRAZOVSKIY STATE TECHNICAL UNIVERSITY. Section "Economic sciences"*. 2016. Issue 32. Volume 1. P. 233–239.
2. Буторина О.В., Фукалова Ю.С. Культура предпринимательства: сущность и составляющие. *Российское предпринимательство*. 2012. № 24 (222). С. 57–62.
3. Воропаєва В.Г. Культура як предмет соціально-філософського дискурсу. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2012. № 51. С. 177–190.
4. Деркач В.В. Культура підприємницької діяльності. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/3496/97/> (дата звернення: 12.12.2019).
5. Дыльнова З.М. Культура предпринимательства как социальное явление. *Известия Саратовского университета. Серия «Социология. Политология»*. 2008. Т. 8. Вып. 2. С. 31–33.
6. Економічний енциклопедичний словник. URL: <https://subject.com.ua/economic/slovnik/3739.html> (дата звернення: 10.12.2019).
7. Зінькова І. Формування підприємницької культури особистості – актуальне замовлення соціуму. *Освітній простір України*. 2017. Вип. 10. С. 7–16.
8. Иванова Т.Ю., Приходько В.И. Теория организации. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 272 с.
9. Кириллова А.Н., Алексеев О.А. Сущность и содержание понятия «культура предпринимательства». *Молодой учёный. Серия «Социология»*. 2014. № 2 (61). С. 680–681.
10. Колесник Т. Механізм формування корпоративної культури в системі управління промисловим підприємством. *Економічний простір*. 2015. № 96. С. 218–226.
11. Костів В. Формування громадянської культури особистості (системно-синергетичний підхід) : монографія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, 2016. 472 с.
12. Кузовкова С.В. Культура предпринимательства: проблемы терминологической неопределенности. *Журнал экономической теории*. 2017. № 2. С. 163–169.
13. Михнева С.Г., Малышева Е.В. Экономическая природа и сущность предпринимательской культуры. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Серия «Экономические науки. Управление в экономике»*. 2013. № 1. С. 50–54.
14. Про затвердження Стандарту вищої освіти за спеціальністю 017 «Фізична культура і спорт» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 24.04.2019 № 567. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/04/25/017-fizichna-kultura-i-sport-bakalavr.pdf> (дата звернення: 10.12.2019).
15. Общие проблемы философии науки : словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н.В. Бряник. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2007. 318 с.
16. Орлов В.Б., Мизерова О.Г., Орлова Е.В. Предпринимательская культура: сущность и содержание понятия. *Вестник Югорского государственного университета*. 2009. Вып. 4 (13). С. 13–25.
17. Статус фізичної особи-підприємця: проблеми застосування законодавства : Роз'яснення Міністерства юстиції України від 14.01.2011. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/n0012323-11> (дата звернення: 14.12.2019).
18. Тульчинский Г.Л. Культура как ресурс и барьер инновационного развития. *Инновации*. 2012. № 5 (163). С. 76.
19. Фединець Н.І., Миронов Ю.Б., Гонська М.Р. Соціологія ринку : навчальний посібник. Львів : Видавництво ЛКА, 2011. 226 с.
20. Шубін О.О., Гладкий М.О. Організаційна культура як соціально-економічний феномен у контексті сучасної парадигми управління. *Проблеми економіки. Економічна теорія*. 2013. № 3. С. 239–246.
21. Шумпетер Й. Теория экономического развития / пер. с нем. В.С. Автономова. Москва : Прогресс, 1982. 401 с.

Veritov O. Concept “entrepreneurial culture” in the context of methodological and pedagogical study of professional training of future bachelors in Physical Culture and Sports (Specialty 017)

The article deals with the concept “entrepreneurial culture” in the context of professional activity of specialists in physical education and sports.

It is shown that national and foreign scholars of different types, including representatives of informal and formal educational environments, have already paid attention to this topic. At the same time, their approaches to solving methodological and methodical problems of entrepreneurial culture differ significantly.

It is proved that the definitions of entrepreneurial culture presented in academic publications differ not only by their authors’ point of view, but also by the purposes of their functional application.

It is substantiated that American and European scholars mainly focus on the ability of a person to interact and understand representatives of different cultures in the process of economic activity, they study the features of business and business communication, negotiation techniques, creating effective advertising, etc. Russian economists view entrepreneurial culture in the context of entrepreneurial activity. Theoretical generalizations of the Ukrainian authors mostly relate to the organizational, corporate and managerial culture of the leader.

It is shown that the current legislation of Ukraine mainly interprets the term “entrepreneur” as an individual carrying out initiative, systematic, at-risk activities for the purpose of profit, and therefore the subject of entrepreneurial culture is a person who has certain values, norms, motives, orientations, which in turn directly determine people’s economic activity.

The presented arguments have shown that modern professional training of bachelors in Physical Culture and Sports (Specialty 017) is within the framework of a new socio-economic paradigm and pays considerable attention to the formation of students’ soft-skills, which determine the ability of an individual to effectively socialize in any society possessing, among other features, entrepreneurial drive and intentions.

As a result of the research it is determined that entrepreneurial culture of specialists in physical education and sports is an individual characteristic of a person. It consists of experience-based and professional system of knowledge, values, moral and ethical norms, techniques and methods of personal economic activity in the field of sports and physical culture business, and functions in compliance with the social legal restrictions, norms, traditions and stereotypes.

Key words: business culture, physical culture and sports, professional training, standard of professional training.

А. М. Гафіяккандидат економічних наук,
доцент кафедри комп'ютерних та інформаційних технологій і систем
Полтавського національного технічного університету імені Юрія Кондратюка

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Статтю присвячено аналізу організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Досліджено проблеми впровадження сучасних програмних розробок у навчальні процеси за умови технологічного та організаційного забезпечення каналів доступу до інформації світового наукового й освітнього просторів. Розглянуто загальні проблеми організації навчального процесу. Визначено цілі й завдання цього процесу, сформульовано основні проблеми, що потребують виявлення основних учасників цього процесу, визначення їхньої ролі та методів взаємодії. Проаналізовано етапи чинної методичної системи через призму організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Указано шляхи розв'язання ключових проблем і запропоновано відповідні вдосконалення системи. Визначено особливості розроблення прикладних програмних продуктів навчального призначення, спираючись на цілі й завдання навчання з конкретних дисциплін згідно з чинними державними стандартами та освітніми нормативними документами. Проаналізовано засоби досягнення вказаних цілей і завдань, які полягають в організації взаємодії учасників навчального процесу. Доведено, що організація навчального процесу, яка розглядається як процес передачі знань, є найбільш валідною загальною проблемою побудови ефективної дидактичної системи. Указано, що акцент у діяльності викладача буде переміщено саме на побудову індивідуальних траєкторій навчання студентів, організацію моніторингу якості процесу навчання, безперервне вдосконалення системи дидактичних матеріалів і методик їх використання. Проаналізовано якісні показники й особливості експлуатації різноманітних систем автоматизації управління навчальним процесом у навчальних закладах.

У результаті дослідження розроблено авторський персональний сайт, що містить спеціальні інформаційні ресурси для студентів, які здобувають освіту в галузі знань «Інформаційні технології». Створений програмний модуль дає можливість ознайомити майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій з авторськими курсами, розробками з можливістю вивчення змісту предметів і проведення самооцінки шляхом тестування з обраної теми. У ході дослідження виявлено, що здобувачів вищої освіти завжди приваблює можливість використати нестандартні та програмні розробки для підвищення рівня формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій, які стають можливими за умови доцільного їх упровадження.

Ключові слова: компетентність, фахівець, інформаційно-комунікаційні технології, сайт, програмний продукт.

Постановка проблеми. Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій тісно пов'язаний із навчальним процесом, у рамках якого відбувається набуття певних навичок, необхідних для всебічного розвитку спеціалістів галузі, активне сприяння державою процесу інтеграції науковців і викладачів вищої школи у світовий науковий та освітній простір. Насамперед це технологічне та організаційне забезпечення каналів доступу до інформації світового наукового й освітнього просторів. Розглядаючи загальні проблеми організації навчального процесу, потрібно передусім визначити цілі й завдання цього процесу, сформулювати основні проблеми, що потребують виявити основних учасників цього процесу, визначити їхні ролі та методи взаємодії. Це – перший

етап аналізу методичної системи. На другому етапі потрібно знайти шляхи розв'язання ключових проблем і запропонувати відповідні вдосконалення системи. Звичайно, постановка проблеми в такому широкому контексті не є предметом статті. Цілі й завдання навчання з конкретних дисциплін визначено державними стандартами та відповідними освітніми нормативними документами. Для нас важливо уважно проаналізувати засоби досягнення вказаних цілей і завдань, які полягають насамперед в організації взаємодії учасників навчального процесу. Саме організація навчального процесу, який розглядається як процес передачі знань, є найбільш валідною загальною проблемою побудови ефективної дидактичної системи. На наш погляд, акцент у діяльності викладача буде переміщено саме на побудову

індивідуальних траєкторій навчання студентів, організацію моніторингу якості процесу навчання, безперервне вдосконалення системи дидактичних матеріалів і методик їх використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням дослідження проблем організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій присвячено роботи багатьох учених. С.І. Коломієць і Б.О. Коробко вивчають сучасні засоби забезпечення високої якості освіти [1, с. 7]. В.В. Лапінський указує на вагоме значення та пропонує особливе бачення формування змісту навчання мережних сервісів Інтернет у закладах освіти [2, с. 44]. Л.А. Карташова та А.А. Гужій аналізують досвід упровадження дистанційного навчання в закладах України та в зарубіжних освітніх системах, який показує, що, по-перше, система має бути доступною, зручною та зрозумілою, по-друге, вона повинна бути легко адаптованою відповідно до умов навчального закладу й потреб суб'єктів освітнього процесу [3, с. 200]. Особливу роль у підвищенні рівня підготовки фахівців в Україні та за рубежом досліджує О.Є. Антонова [4, с. 8]. О.М. Ральчук доводить, що інформація та її непрофесійне використання може мати негативний вплив на розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця [5, с. 1]. Імовірний деструктивний вплив нової інформації, спричинений стрімким розвитком новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, розглядає В.Є. Лепський [4, с. 5].

Мета статті – аналіз організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій. Мета дослідження визначила завдання: проаналізувати переваги та недоліки в процесі організації навчального процесу в традиційній системі навчання; дослідити особливості впровадженого в закладах вищої освіти переходу до дистанційних форм навчання фахівців з інформаційно-комунікаційних технологій; виконати аналіз організації процесу формування професійної компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі; установити особливості систем автоматизації управління навчальним процесом під час формування професійної компетентності майбутніх фахівців; розробити персональний авторський сайт з елементами інформаційної системи індивідуальної розробки.

Виклад основного матеріалу. Основними суб'єктами класичної системи, безпосередніми учасниками навчального процесу, як відомо, є викладач і студент. На наш погляд, не менш важливу роль у сучасній методичній системі мають відігравати такі дійові особи, як автори дидактичних матеріалів і методисти вищої кваліфікації, тобто провідники найсучасніших предметно-орієнтованих методик в технологій. На нашу думку, істотною вадою організації навчального

процесу в традиційній системі навчання є віддаленість перелічених учасників навчального процесу від безпосередніх його учасників, консервативність технологій використання розроблених ними дидактичних і методичних матеріалів, відсутність мобільного зворотного зв'язку між ними. Загальновідомо й багатьма педагогічними дослідженнями доведено, що такий підхід не є ефективним, оскільки він не враховує індивідуальних особливостей студентів групи. Тому сучасні педагогічні дослідження присвячені побудові індивідуальних траєкторій навчання [1, с. 44; 3, с. 210].

Дійсно, сьогодні панівною технологією реалізації взаємодії методистів і викладачів-практиків є друковані (паперові) дидактичні матеріали у формі підручників, збірників задач, методичних посібників, науково-методичної періодичної літератури тощо. У результаті зворотній зв'язок «викладач-методист» є непродуктивним, оскільки він дуже повільно впливає на ефективність процесу навчання

Недосконалість технологій опрацювання дидактичної, методичної та звітної інформації негативно впливає на якість навчального процесу безпосередньо на занятті. Викладач змушений виконувати велику підготовчу роботу до уроку, а також велику за обсягом роботу з перевірки навчальних завдань для самостійного опрацювання, виконуваних здобувачами вищої освіти самостійно. Варто відзначити, що значним кроком у подоланні вказаних вище проблем є перехід до дистанційних форм навчання й технологій доступу до інформації, який сьогодні активно здійснюється насамперед у методичних системах вищих навчальних закладів країни. Передові вищі навчальні заклади країни, наслідуючи позитивний досвід світових лідерів, активно впроваджують дистанційні форми навчання й у рамках очної та заочної форм набуття освіти, пропонуючи студентам й авторські курси з різноманітних дисциплін, і різноманітні дидактичні та методичні матеріали із цих дисциплін, і сучасні системи оцінювання знань. Активне використання глобальної мережі Інтернет органічно доповнює ці технології передачі знань, розв'язуючи багато проблем, визначених нами вище. Можна з упевненістю прогнозувати, що національна система вищої освіти, спираючись на новітні технології передачі знань та інтелектуальний потенціал викладацького корпусу, стане тим локомотивом, який приведе країну до світового освітнього простору. Не останнім завданням тут є організаційне, економічне та правове забезпечення цих процесів. Утім сказане вище не означає, що в організації навчального процесу у вищій школі немає проблем. Ті проблеми вдосконалення методичних систем навчання у вищій школі, які існують, як нам видається, мають глобальний інтернаціональний характер.

На наш погляд, студенту треба створювати умови для навчання. Викладачі усвідомлюють, що докорінно змінилася ситуація, у якій опиняться сучасні випускники, тому має змінитися мета навчання. Якщо раніше важливо було сформулювати в студента певні знання й навички, то зараз, завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям, учні мають доступ до невичерпної кількості інформації й важливо навчити орієнтуватися і інформаційних потоках і сформувати навички ефективного пошуку необхідної інформації, оці-

нювання якості й достовірності отриманих даних. Особливо це стосується роботи локальних і глобальних мереж. Процес навчання сучасного студента необхідно організувати так, щоб виключити можливість втрати інтересу, шляхи пошуку достовірної навчальної інформації повинні бути коротшими, цікавими й ефективними.

Отже, сучасні технології навчання мають бути переосмисленими, адаптованими до вимог сучасної освіти, що неможливо без дистанційної форми навчання. Зазвичай у такому разі вико-

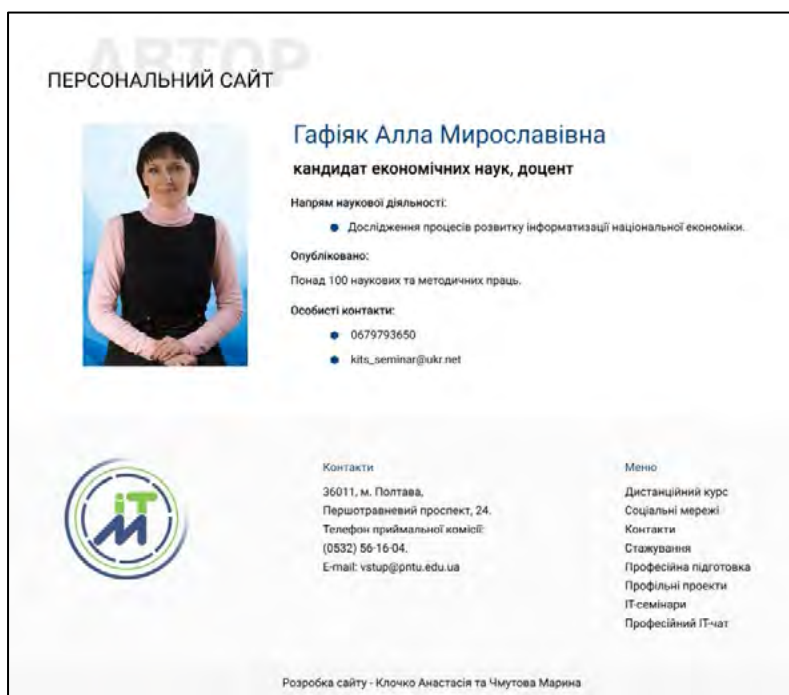
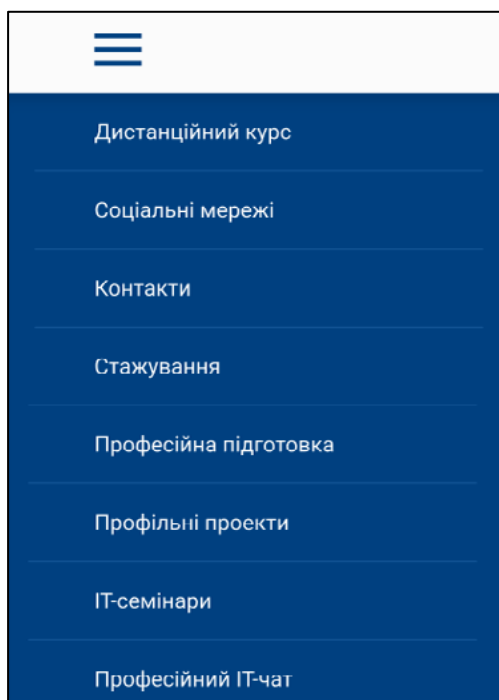


Рис. 1. Головна сторінка персонального авторського сайту

ристовують прикладні програмні розробки освітнього призначення. Так, до недоліків подібних інформаційних систем, створених незалежними розробниками, можна зарахувати їх надмірну комерціалізацію, надлишкову універсальність, складність налаштування, громіздкий і незрозумілий інтерфейс користувача. Як позитивні ознаки можна відзначити добру документованість і сервісну підтримку, широкий набір функціональних можливостей. Інформаційні системи індивідуальної розробки, як правило, менш стійкі, більше залежать від персонального супроводу своїми розробниками, гірше документовані. Проте системи, розроблені безпосередньо у вищому навчальному закладі, точніше відповідають його специфічним умовам і вимогам, гнучкіше та оперативніше реагують на зміни в законодавстві й загальній або конкретній створеній ситуації, є зручнішими для використання персоналом певного конкретного навчального закладу.

Якісні показники й зручність експлуатації різноманітних систем автоматизації управління навчальним процесом у навчальних закладах не однакові, вони значно коливаються залежно від досвіду розробників і поставлених перед ними технічних вимог, проте спостерігаються певні тенденції, типові недоліки та позитивні ознаки, притаманні подібним інформаційним системам. Так, до недоліків інформаційних систем, створених незалежними розробниками, можна зарахувати їх надмірну комерціалізацію, коли внесення певних, навіть інколи незначних змін, а подекуди й виправлення помилок у їхній роботі стає значною технічною та технологічною проблемою, що вимагає додаткового часу, зміни оснащення, опанування новою методикою їх використання, а також підписання нових договорів про можливість їх використання, додаткових сплат, відрядження фахівців тощо.

Також через намагання охопити якомога більшу кількість користувачів, клієнтів такі розробки страждають надмірною універсальністю, тобто вони часто мають багато функціональних можливостей, які не використовуються замовником і поряд із цим не враховують певних специфічних особливостей того чи іншого закладу вищої освіти. До позитивних ознак комерційних інформаційних систем належить добра документованість і консультативна підтримка (якщо фірма-розробник залишається на ринку). Інформаційні системи індивідуальної розробки, навпаки, більше залежать від персонального супроводу своїми розробниками, а отже, їх експлуатація може стати проблематичною або й неможливою, коли працівник чи група розробників звільняються чи переходять на іншу роботу. Проте системи, розроблені безпосередньо у вищому навчальному закладі, точніше відповідають його специфічним умовам

і вимогам, бо розробляються в тісному контакті з майбутніми користувачами, є зручнішими для використання персоналом навчального закладу. Натомість у системах комерційної розробки часто, щоб отримати кінцевий продукт – звітний документ чи масив інформації для аналізу, користувачу потрібно проводити додаткове налаштування параметрів за допомогою різноманітних генераторів звітів і форм налаштування, що вимагає від нього додаткових навиків, нехарактерних його професійній діяльності, або ж залучення компетентних у галузі програмування та комп'ютерної техніки фахівців.

У системах власної розробки такі проблеми нівелюються тим, що їх вирішують програмісти ще на стадії розроблення продукту, надаючи користувачам інструмент, який максимально адаптований під їхні професійні вимоги. Саме тому представлена прикладна програмна розробка враховує зазначені особливості освітніх процесів і повинна вирішити зазначені завдання. Доступ до багатьох курсів, що викладає певний викладач, було запропоновано відкрити через особистий авторський сайт (персональний) (рис. 1).

Розроблено авторський сайт у графічному редакторі Figma. Відповідно до розробленої структури сайту, розроблено дизайн сайту, що містить таку інформацію: логотип, інформацію про інститут і кафедру комп'ютерних та інформаційних технологій і систем, контакти, соціальні мережі. Розроблено дизайн для складників і для меню сайту: головної сторінки сайту «Головна», сторінки «Контакти», сторінки «Соціальні мережі», сторінки «Дистанційний курс», сторінки «Стажування», сторінки «Професійна підготовка», сторінки «Профільні проекти», сторінки «ІТ-конференції», сторінки «Професійний ІТ-чат».

Методична система навчання у вищій школі повинна спиратися на тісну взаємодію викладача і студента, яка відбувається під час семінарів і консультацій. Ці зустрічі є «контрольними точками» навчального процесу. Викладач є координатором індивідуального навчального процесу, консультантом із методологій набуття знань, провідником до світу сучасних знань. Методична система навчання у вищій школі може бути реалізована в рамках лекційно-семінарської форми навчання, але з максимальним використанням дистанційних технологій навчання.

Основною формою навчання у вищій школі є самостійна робота над навчальним матеріалом з обов'язковим залученням студентів до творчості. Особливого значення набувають створення технічних умов для самостійної роботи й адаптація студентів до вимог вищої школи. Методична система навчання у вищій школі має орієнтуватися на конкретні методи використання набутих знань у професійній діяльності.

Висновки і пропозиції. Підводячи підсумки, зазначимо таке: проблеми організації навчання та використання інформаційних технологій у вищій школі мають свою специфікацію, яку не можна ігнорувати. Змінюється роль викладача: від головної фігури навчального процесу, джерела знань, кваліфікованого тренера вмінь і навичок до творця індивідуальних траєкторій навчання.

Список використаної літератури:

1. Коробко Б.О., Коломієць С.І. Методика: Внутрішній аудит. Полтава: ПолтНТУ, 2011. 13 с.
2. Лапинський В.В. Формування змісту навчання мережних сервісів Інтернет у закладах загальної середньої освіти – сучасне бачення. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2018. № 1 (145). С. 40–46.
3. Карташова Л.А. Лапінський В.В., Гуржій А.А. Нова українська школа: цифрові ресурси як необхідний чинник підтримки неперервності освіти. *Сборник трудов XIII международной научной конференции «Modern Achievements of Science and Education»* (6–13 сент. 2018 г., г. Нетания, Израиль). С. 195–210.
4. Актуальні проблеми професійно-педагогічної освіти та стратегії розвитку: збірник наукових праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, Л.В. Калініної, О.Є. Антонової. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2006. 220 с.
5. Ральчук О.М. Інформаційне суспільство: між ейфорією спокус та законами універсуму. *Вісник НАН України*. 2003. № 2. URL: <http://www.nbu.gov.ua/articles/vis-nanu/2003-2/7.htm>.
6. Співаковський А.В. Особливості автоматизованих систем управління вищим навчальними закладами. *Вісник Харк. нац. ун-ту. Серія «Математичне моделювання. Інформаційні технології. Автоматизовані системи управління»*. 2004. № 629. Вип. 3. С. 86–99.
7. Щедропольєв Д.Е. Использование слабоструктурированной модели данных при построении открытых информационных систем. *Вісник Херсонського державного технічного університету*. 2001. № 3 (12). С. 327–330.
8. Щедропольєв Д.Е. Многоуровневая система безопасности «IAS University». *Збірник наукових праць Міжнародної конференції «Інформаційна інфраструктура вищих закладів освіти»*. Херсон, 2000. Т. 1. С. 22–30.
9. Щедропольєв Д.Е. Принципы организации бизнес-процессов. *Информационная структура высших учебных заведений: сборник работ Международной научно-практической конференции*. Херсон, 2000. С. 12–17.
10. Щедропольєв Д.Е. Структура построения уровня бизнес-логики гибких информационных систем. *Вісник Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»*. Тематичний випуск «Системний аналіз, управління та інформаційні технології»: збірник наукових праць. Харків: НТУ «ХТІ», 2001. № 8. 136 с.

Hafiak A. Organization of the process of forming professional competence of future specialists in information and communication technologies

The article is devoted to the analysis of the organization of the process of formulating the professional competence of future specialists in information and communication technologies. The problems of introducing modern software into educational processes with technological and organizational support of access channels to information of the world scientific and educational spaces are investigated. The general problems of the organization of the educational process are considered. The goals and objectives of this process are defined, to formulate the main problems that require identifying the main participants in this process, to determine their roles and methods of interaction. The stages of the current methodological system are analyzed through the prism of organizing the process of formulating the professional competence of future specialists in information and communication technologies. The ways to solve key problems and the proposed corresponding system improvements are indicated. The features of the development of applied software products for educational purposes are determined, based on the goals and objectives of training in specific disciplines in accordance with current state standards and in accordance with educational regulatory documents. The means of achieving these goals and objectives, which are to organize the interaction of participants in the educational process, are analyzed. It is proved that the organization of the educational process, considered as a process of knowledge transfer, is the most valid general problem of building an effective didactic system. It is indicated that the emphasis in the teacher's activities will be shifted specifically to building individual trajectories of student learning, organizing monitoring of the quality of the learning process, continuous improvement of the system of didactic materials and methods of their use. The qualitative indicators and operating characteristics of various systems of automation of educational process management in educational institutions are analyzed.

As a result of the study, an author's personal website was developed containing special information resources for students receiving a knowledge technology "Information Technology" education. The created software module provides prayers to familiarize future specialists of information and communication technologies with the author's rosrobgik courses with the ability to study the contents of subjects and conduct self-esteem by testing on a selected topic. The study revealed that applicants to higher education are always attracted by the opportunity to use non-standard samples and software development to increase the level of professional competence of future information and communication technology specialists, which become possible subject to their appropriate implementation.

Key words: competence, fahivuti, information and communication technologies, website, software product.

УДК 378.1:379.85

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.33>**Л. В. Гончар**кандидат економічних наук,
доцент кафедри обліку і аудиту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

У статті розкрито сутність понять «культура», «професійна культура», «професійна культура майбутнього менеджера». Розкрито зміст і структуру професійної культури менеджера, що є складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною й матеріальною культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо. Розглядаються методологічні підходи до формування професійної культури майбутніх менеджерів закладів вищої освіти: суб'єктний, діяльнісний, культурологічний, професіографічний, компетентнісний та акмеологічний. Урахування цих підходів сприятиме формуванню професійної культури майбутнього управлінця, розвитку його необхідних знань, умінь, професійних та індивідуальних якостей з метою формування конкурентоздатного спеціаліста на ринку праці. Окреслено інтерактивні форми організації освітнього процесу, що також сприяють ефективному формуванню професійної культури майбутніх менеджерів, а саме: коучинг-тренінги, педагогічне проектування, ділові ігри, брейн-ринги, SWOT-аналіз, кейси, консультації, ситуаційні методи, розроблення анімаційних заходів, лінійки майстер-класів, вебінари, воркшопи, флешмоби, виставки, ярмарки, аукціони, тематичні гостьові заходи, мистецькі проекти, урочисті вечори, турніри, марафони, авторські студії, квести тощо. Зазначено, що перевагами використання означених інтерактивних форм роботи в процесі формування професійної культури майбутніх менеджерів є підвищення інтересу та загальної мотивації до навчально-виховної діяльності завдяки новим формам роботи; активізація навчально-виховної діяльності завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації; формування вмінь і навичок для різноманітної творчої діяльності; виховання інформаційної культури; оволодіння навичками оперативного прийняття рішень в складній ситуації. Охарактеризовано фактори впливу на формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Ключові слова: інтерактивні форми, культура, майбутні менеджери, методологічні підходи, професійна культура.

Постановка проблеми. Професійна культура в сучасному її розумінні – феномен складної структури, визначення якої потребують теорія і практика вищої школи, оскільки з неї має виходити організація освітнього процесу, формування й розвиток загальної культури студентів, їхня професійна підготовка та подальше професійне становлення. Вимоги до особистісних якостей майбутніх управлінців значно зросли у зв'язку із сучасними глобалізаційними, міграційними та інтеграційними процесами в суспільстві. Отже, сучасний менеджер повинен не тільки володіти ґрунтовними професійними знаннями, а й уміти ефективно застосовувати наукові методи аналізу, діагностувати проблему, пропонувати альтернативні рішення, коригувати діяльність організації; оперативно приймати управлінські рішення; вирішувати нестандартні проблеми; володіти кваліфікацією на рівні прийнятого рішення; володіти комунікативністю, комунікабельністю, вирізнятися стратегічністю мислення; наявністю певного рівня економічних, організаційно-управлінських, психологічних, технічних та інших знань, необхідних для вирішення професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженню проблеми формування професійної культури майбутніх менеджерів приділяється належна увага в багатьох наукових дослідженнях, зокрема таким її аспектам, як теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців у навчально-виховній діяльності закладу вищої освіти (С. Архипова, І. Бех, С. Вітвицька, Н. Ничкало, В. Стрельников, М. Фіцула та ін.); вивчення нових цілей, принципів і методологічних підходів в освітньому процесі закладу вищої освіти (Е. Волков, К. Альбуханова-Славська, А. Брушлинський, В. Татенко, В. Андреєва, Г. Ващенко, В. Гриньов та ін.); формування професійної культури майбутніх менеджерів (Л. Батченко, О. Виговська, М. Гриньова, М. Дробноход, М. Захаров, В. Жигір, Л. Каращук, Н. Коломинський, О. Крупський, С. Крисюк, Є. Намлієв, Р. Шакуров та ін.).

Метою статті є окреслення методологічних підходів до формування професійної культури майбутніх менеджерів.

Завдання дослідження полягають у визначенні основних факторів, що впливають на формування професійної культури майбутніх менеджерів.

Виклад основного матеріалу. Термін «культура» належить до багатозначних, саме тому її варто розглядати як особистісну якість, що свідчить про її духовний розвиток, здатність до рефлексії, логічності й адекватності мислення [5, с. 161; 7].

Професійна культура розглядається як специфічна якість діяльності фахівця й розкриває предметний зміст культури, який визначається специфікою професії, професійної діяльності та професійного співтовариства [4].

Отже, професійну культуру менеджера варто розглядати як високий рівень професіоналізму людини, як спосіб творчої самореалізації в професійній діяльності, як процес освоєння, передачі професійних цінностей, становлення системи особистісних сенсів, які розглядаються як ступінь якості професійної діяльності й життя людини [4].

Варто зазначити, що міст і структура професійної культури менеджера є складників його загальної культури та професійних компетентностей, що є складним ціннісним утворенням, яке характеризується не лише особистою, духовною й матеріальними культурами, а й задоволенням в управлінській праці, знаннями в галузі економіки, психології, менеджменту тощо [1].

Становлення молодого людини, майбутнього менеджера передбачає реалізацію в педагогічному процесі вищої школи цілої низки методологічних підходів, а саме: суб'єктного, культурологічного, діяльнісного, професіографічного, компетентнісного та акмеологічного.

Суб'єктний підхід у формування професійної культури майбутніх менеджерів вимагає визнання особистості як продукту соціального розвитку, носія культури; її унікальності, інтелектуальної й моральної свободи, права на повагу; передбачає опору на природний процес саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізацію, самоствердження; створення для цього відповідних умов [6, с. 81].

Культурологічний підхід означає сукупність методологічних прийомів, які забезпечують її аналіз за допомогою таких понять, як культура, норми, цінності, спосіб життя, інтереси та культурна діяльність. Т. Іванова культурологічний характер освіти висвітлює через соціокультурний саморозвиток особистості – спосіб розвитку людини в культурі [3].

Сутність культурологічного підходу полягає у визнанні особистості як вищої цінності, здатної реалізувати культурно-етнічні ідеї в педагогічному процесі; орієнтації студентів в естетичних, моральних, екологічних, правових, професійних цінностях; індивідуальному підході до оволодіння культурою і створення елементів культури в процесі виховання [2]. Культурологічний підхід допомагає розглядати проблеми професійної підготовки майбутніх менеджерів з позицій головних

завдань гуманізації педагогічного процесу, передбачає виявлення такого варіативного елемента структур наукового знання, як соціально-культурні цінності. Він є одним із визначальних факторів щодо формування професійної культури майбутнього менеджера, становлення фахівця як висококультурного, освіченого, є важливим напрямом його теоретичної й практичної підготовки до майбутньої професійної діяльності. Застосування культурологічного підходу під час формування професійної культури майбутнього менеджера необхідно для соціокультурного саморозвитку особистості, креативного прояву в професійній діяльності, розвитку духовних сил, здібностей і вмій, що дають можливість людині перебороти життєві перешкоди.

У сучасних умовах підготовки управлінських кадрів актуалізується проблема дослідження формування професійної культури майбутніх менеджерів із погляду *діяльнісного підходу*. Отже, мета діяльнісного підходу полягає в тому, що особистість проявляє властивості й зв'язки елементів реального світу лише в процесі навчання та виховання. Він передбачає активну позицію студента, його активну самостійну роботу, прагнення до розвитку, творчості, включеності в різні види діяльності. Діяльнісний підхід спрямований на організацію суб'єкта як активного діяча у власному саморозвитку, пізнанні, праці, спілкуванні з іншими.

Сутність *професіографічного підходу* полягає в можливості системно описати управлінську діяльність, проаналізувати не тільки індивідуально-психологічні характеристики людини, а й ціннісні орієнтації, професійні ставлення для характеристики професії.

Варто також виокремити *компетентнісний підхід* у професійній підготовці майбутніх менеджерів, адже саме він є головним показником професіоналізму, готовності до здійснення діяльності, в якому системоутворювальною метою визначають формування в молодого покоління здатності до ефективної діяльності, заснованої на загальнолюдських етичних нормах, і сьогодні набуває поширення в усіх країнах світу. Використання компетентнісного підходу під час формування професійної культури майбутніх менеджерів дає можливість формування здатності до ефективної діяльності, мобілізації всіх наявних ресурсів особистості (системи знань, умій, навичок, здібностей) на виконання певного виду діяльності.

Акмеологічний підхід із позиції розгляду означеної проблеми розглядається як діяльність, кінцевий результат якої завершується створенням продукту соціально вагомої цінності. Він спрямований на самовдосконалення людини в освітньому середовищі, на її саморозвиток, а також конкретизує ідеї гуманізації освітньо-наукової підготовки майбутніх менеджерів.

Серед факторів впливу, що сприяють ефективному формуванню професійної культури майбутніх менеджерів, варто виокремити використання інтерактивних форм організації освітнього процесу, а саме: коучинг-тренінги, педагогічне проектування, ділові ігри, брейн-ринги, SWOT-аналіз, кейси, консультації, ситуаційні методи, розроблення анімаційних заходів, лінійки майстер-класів, вебінари, воркшопи, флешмоби, виставки, ярмарки, аукціони, тематичні гостьові заходи, мистецькі проекти, урочисті вечори, турніри, марафони, авторські студії, квести тощо).

Перевагами використання означених інтерактивних форм роботи в процесі формування професійної культури майбутніх менеджерів є підвищення інтересу та загальної мотивації до навчально-виховної діяльності завдяки новим формам роботи; активізація навчально-виховної діяльності завдяки використанню привабливих і швидкозмінних форм подачі інформації; формування вмінь і навичок для різноманітної творчої діяльності; виховання інформаційної культури; оволодіння навичками оперативного прийняття рішень у складній ситуації.

Висновки і пропозиції. Отже, можна стверджувати, що методологічний аспект являє собою систему, яка включає принципи, категорії, теорії, парадигми й методи, що мають специфічне цільове призначення, пов'язане з реалізацією діяльності майбутніх менеджерів. Формування професійної культури майбутніх менеджерів передбачає використання сукупності таких мето-

дологічних підходів, як суб'єктивний, культурологічний, діяльнісний, професіографічний, компетентнісний та акмеологічний.

Перспектива подальших наукових розвідок убачається в розробленні структурно-функціональної моделі формування професійної культури майбутніх менеджерів.

Список використаної літератури:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник. Київ : Либідь, 1998. 560 с.
2. Голік О.Б. Інтегративно-культурологічний підхід до формування ціннісної культури педагогічної діяльності. URL: <http://www.bdpu.org/scientific.published/conf2008/articles/Senction4/Golik.doc>.
3. Иванова Т.В. Культурологическая подготовка будущего учителя : монография. Киев : ЦВП, 2005. 282 с.
4. Романовський О. Шляхи впровадження інновацій, підприємництва та підприємницької освіти в системі національної освіти України : монографія. Вінниця : Нова книга, 2010. 416 с.
5. Тернопільська В.І. Культура особистісного самовизначення як предмет наукового дослідження. *Нові технології навчання*. 2015. Т. 1. Вип. 86. С. 160–163.
6. Фіцула М.М. Педагогіка : навчальний посібник. 2-ге вид., випр., доп. Київ : Академвидав, 2007. 560 с.
7. Шендрик А.И. Теория культуры : учебное пособие. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. 519 с.

Honchar L. Methodological approaches to formation of professional culture of future managers

The article describes the essence of the concepts of "culture", "professional culture", "professional culture of the future manager". The content and structure of the professional culture of the manager, which acts as a complex value formation, which is characterized not only by personal, spiritual and material cultures, but also by pleasure in management work, knowledge in the field of economics, psychology, management, etc., is revealed. Methodological approaches to the formation of the professional culture of future managers of higher education institutions are considered: subjective, active, cultural, professional, competent and acmeological. Taking these approaches into account will help to shape the professional culture of the future manager, develop his necessary knowledge, skills, professional and individual qualities in order to form a competitive specialist in the labor market. Interactive forms of organization of educational process which also contribute to effective formation of professional culture of future managers are outlined, namely: coaching-training, pedagogical designing, business games, brain-rings, SWOT-analysis, cases, consultations, situational methods, development of animation measures, lines workshops, webinars, workshops, flash mobs, exhibitions, fairs, auctions, themed guest events, art projects, festive evenings, tournaments, marathons, author studios, quests, etc. It is noted that the benefits of using signs these interactive forms of work in the formation of professional culture of the future managers is to increase the interest and motivation of general educational activities through new forms of work; activation of educational activities through the use of attractive and fast-changing forms of information submission; developing skills for a variety of creative activities; education of information culture; mastering decision-making skills in a difficult situation. Factors of influence on formation of culture of professional activity of future managers are characterized.

Key words: approaches, culture, interactive forms, future managers, methodological, professional culture.

Н. І. Гречаник

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти,
докторант
Глухівського національного педагогічного університету
імені Олександра Довженка

НОРМАТИВНО-РЕГУЛЯТИВНИЙ АСПЕКТ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена аналізу законодавчих документів України у сфері освіти щодо культурологічного й компетентнісного складників підготовки майбутніх учителів початкової школи. У площині формування культурологічної компетентності майбутніх фахівців звернено увагу на національно-патріотичний і культурний компоненти освітніх процесів, які наскрізно прописані у відповідних нормативно-регуляторних документах. У статті зацентрована увага на тому, що зміст вищої освіти – це не тільки сукупність професійних компетентностей, а й система культурних, світоглядних, національно-громадських якостей, що повинні бути сформовані в навчально-виховному процесі з урахуванням сьогодення й перспектив розвитку суспільства.

Компетентнісний підхід і культурологічний складник виокремлено зі змісту таких документів: Концепції розвитку педагогічної освіти, Концепції НУШ, Стандарту загальної початкової освіти, Професійного стандарту «Вчителя початкової школи», НРК України та інших законодавчих документів. Визначено низку факторів (проявів культурної кризи в системі освіти), які можуть бути усунені шляхом використання засобів культурологічного й компетентнісного підходів: зниження соціального статусу педагогічної професії; відсутність системи професійного добору майбутніх здобувачів педагогічного фаху; консервативно-шаблонні зміст, структура й методики навчання в системі вищої педагогічної освіти; відсутність галузевих стандартів із підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до спеціальності; недостатня узгодженість процесів реформування між ланками системи освіти; відсутність належного фінансування ЗВО згідно з вимогами Концепції НУШ; недосконалість чинних ліцензійних вимог до процесів започаткування й упровадження освітньої діяльності закладами вищої освіти в площині кадрового забезпечення та диспропорційності наукових і практичних показників професорсько-викладацької активності; відсутність досвіду співпраці між закладами педагогічної освіти й роботодавцями з метою коригування змісту освітніх програм і їх практичного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: культурологічний підхід, компетентнісний підхід, культурологічна компетентність майбутніх учителів початкової школи, професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи.

Постановка проблеми. Стратегічні вимоги до підготовки сучасних учительських кадрів закладено в низці державних документів, зокрема в Конституції України, законах України: «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Національній рамці кваліфікацій, Концепції розвитку педагогічної освіти тощо. Необхідність упровадження культурологічного й компетентнісного підходів у професійну підготовку майбутніх учителів початкової школи актуалізовані пріоритетними напрямками реформування вищої освіти, які задекларовані в нормативних документах, а саме: Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді, Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років, Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Концепції НУШ, Державному стан-

дарті початкової освіти, Професійному стандарті вчителя початкової школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні питання реалізації культурологічного підходу в системі освіти обґрунтовано в дослідженнях Є. Бондаревської, І. Зязюна, О. Рудницької, В. Слатьоніна, Г. Тарасенко; педагогічні умови культурологічної підготовки студентів досліджено в роботах Н. Крилова, В. Маслова, С. Прийма, О. Шевнюк та інших. У зв'язку з професійною підготовкою вчителя початкової школи вивчено його методичну, естетичну, організаційну культуру (І. Артем'єва, С. Литвиненко, Л. Гарбузенко, В. Борщенко), культуру розумової праці (І. Ігнатова), комунікативну (О. Савченко, В. Садова), інформаційну культуру (Р. Гуревич, А. Коломієць, С. Прийма, Н. Островерхова), емоційну культуру (Т. Стас, П. Анісімов, О. Кулеба, І. Могилей, О. Самарокова, Т. Яценко та інші) тощо.

Мета статті – проаналізувати зміст чинних документів освітньої галузі на предмет культурологічно-компетентнісного складника в професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Узагальнити й систематизувати задекларовані позиції щодо означеної проблеми з метою практичного втілення в процеси реформування вищої школи.

Виклад основного матеріалу. У Законі України «Про освіту» зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу. Освіта в Україні ґрунтується на засадах гуманізму, демократії, національної свідомості, загальної взаємоповаги між націями й народами. Тому головне завдання закладу освіти полягає у формуванні особистості шляхом патріотичного, правового, екологічного виховання, утвердження в учасників освітнього процесу моральних цінностей, соціальної активності, збереження та примноження культурних, цінностей і досягнень суспільства [1]. Про необхідність модернізації освітнього процесу стверджується в Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 років шляхом побудови навчально-виховного процесу з дотриманням принципів: гуманізація освіти; гуманітаризація освіти; національна спрямованість освіти; нероздільність навчання й виховання [5].

Механізми реалізації національної ідеї на засадах культуровідповідності освіти закладені також у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, яка спрямована на загальнокультурне виховання особистості. Цей стратегічний шлях реформування освіти повинен розгортатися в таких площинах: формування особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу; збереження та продовження української культурно-історичної традиції; формування особистісної культури міжетнічних і міжособистісних відносин; формування здоров'я нації через освіту, пріоритетне завданням якої є навчання людини відповідального ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих; здійснення мовної освіти в системі неперервності, що забезпечує обов'язкове опанування громадянами України державної мови. Окремим стратегічно важливим компонентом виокремлена освіта високої мовної культури та мовної компетентності громадян, повага до державної мови й мов національних меншин України, толерантне ставлення до носіїв різних мов і культур [5].

Також завдання національно-стратегічного характеру окреслені в змісті основних освітянських

законів України «Про освіту», «Про вищу освіту» й Концепції розвитку педагогічної освіти: оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу й особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; побудова ефективної системи національного виховання на засадах загальнолюдських, полікультурних, громадянських цінностей, забезпечення фізичного, морально-духовного, культурного розвитку дитини, формування соціально зрілої творчої особистості, громадянина України і світу, підготовка молоді до свідомого вибору сфери життєдіяльності; посилення мовної, інформаційної, екологічної, економічної, правової підготовки учнів і студентів; розроблення стандартів вищої освіти, зорієнтованих на компетентнісний підхід, узгоджених із новою структурою освітньо-кваліфікаційних (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти та з Національною рамкою кваліфікацій [1; 2; 4].

Необхідно відмітити, що ідеї національно-патріотичного виховання особистості, формування громадянськості на засадах культуровідповідності й культурологічної спрямованості прописані в багатьох документах. Ми маємо на увазі концепції, які розроблені протягом останніх десятиліть: Концепцію національної системи виховання (1996 р.); Концепцію національно-патріотичного виховання (2009 р.); Концепцію Загальнодержавної цільової програми патріотичного виховання громадян на 2013–2017 рр.; Концепцію громадянської освіти та виховання в Україні (2012 р.); Концепцію національно-патріотичного виховання дітей та молоді від (2015 р.). Проте жодна з них не «була розгорнута і не втілювалася в конкретні кроки з реалізації через зміну векторів розвитку держави і, відповідно, освітньої політики, через різні уявлення правлячих еліт на ідеологію і напрями розвитку освіти» [4, с. 3]. Необхідно відмітити, що в змісті вищевказаних документів домінували напрями, які можна вважати ціннісними компонентами культурологічної компетентності особистості: полікультурний, загальнокультурний, загальнолюдський (морально-етичний), національно-культурний, національно-патріотичний.

Зупинимось на принципах національного, патріотичного виховання, які чітко прописані в Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді від (2015 р.). Виокремлені загальнопедагогічні принципи патріотичного виховання, такі як дитиноцентризм, природовідповідність, культуровідповідність, гуманізм, урахування вікових та індивідуальних особливостей. Водночас указано, що патріотичне виховання базується на специфічних принципах. У площині дослідження виділимо *принцип національної спрямованості* (що передбачає формування національної само-свідомості, поваги до культури всіх народів; здат-

ності зберігати свою національну ідентичність тощо); *принцип самоактивності й саморегуляції* (виробляє громадянську позицію особистості, яка проявляється в її реалізації); *принцип полікультурності* (формування в особистості емоційної відкритості, толерантного ставлення до цінностей інших культур, мистецтв, вірувань, здатності сприймати українську культуру як невід'ємний складник загальнолюдської культури); *принцип соціальної відповідності* (обумовлює потребу узгодження змісту й методів національного виховання з реальною соціальною ситуацією); *принцип історичної й соціальної пам'яті* (спрямований на збереження духовно-моральної й культурно-історичної спадщини українців і відтворює її в життєдіяльності); *принцип міжпоколінної наступності* (який зберігає для нащадків зразки української культури, етнокультури народів, що живуть в Україні) [4].

Усі вищезазначені позиції національно-патріотичного й культурного виховання особистості продовжені як стратегічна ідея Концепції НУШ. Це відображено в ціннісно-ієрархічній сутності навчально-виховного процесу, зорієнтованого на загальнолюдські (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціальні й культурологічні (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови й культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) якості дітей молодшого шкільного віку [3].

На розв'язання вищезазначених освітніх завдань у 2017 р. в Україні стартував експеримент, мета якого – локально перевірити дієвість проекту Концепції «Нова українська школа». Після експериментального впровадження ця реформа успішно увійшла в активну фазу всеукраїнського масштабу. Паралельно вступила в дію Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018 № 87, яка затверджує Стандарт загальної початкової освіти. Цей документ є дороговказом у реалізації ключової реформи Міністерства освіти і науки України в сучасному освітньому просторі.

Очевидно, що головним агентом змін і суб'єктом упровадження Концепції НУШ є вчитель початкової школи, який отримав належну професійну підготовку в закладі вищої освіти. З метою підвищення ефективності реалізації вказаної реформи потрібно піддати синхронному детальному аналізу основні елементи в паралельних площинах: теоретичне переосмислення пріоритетних компонентів Стандарту початкової освіти у взаємозв'язку з відповідними позиціями Концепції НУШ та оновлення змісту підготовки майбутніх фахівців у діяльній-практичній площині вищої педагогічної освіти.

Державний стандарт початкової освіти, який ґрунтується на засадах дитиноцентризму й компетентнісного підходу, чітко окреслює результат, який

має інтегративний характер, а саме формування системи ключових компетентностей у молодших школярів: вільне володіння державною мовою; здатність спілкуватися рідною й іноземною мовами; математична компетентність; компетентність у галузі природничих наук і технологій; інноваційність; екологічна компетентність; інформаційно-комунікаційна компетентність; навчання впродовж життя; громадянські й соціальні компетентності; культурна компетентність; підприємливість і фінансова грамотність. Згідно зі змістом документа загальна мета початкової освіти реалізовується через окремі її сегменти, а саме: через підпорядкованість результатів навчання відповідним компетентностям у межах певної освітньої галузі (мовно-літературної, математичної, природничої, технологічної, інформативної, соціальної, здоров'язбережувальної, громадянської, історичної, мистецької й фізкультурної) [3].

Необхідно відмітити, що культурологічний вимір навчання й виховання молодшого школяра є наскрізним у всіх вищевказаних освітніх галузях, але більшою мірою сконцентрований у змісті культурної компетентності, яка передбачає залучення особистості до різних видів мистецької творчості (образотворчого, музичного та інших видів мистецтв) шляхом розкриття й розвитку природних здібностей, творчого вираження особистості. А компетентнісний потенціал кожної навчальної дисципліни забезпечує формування в молодших школярів вищевказаних ключових компетентностей. Поряд із цим у структурі окремо взятої освітньої галузі визначено локальну мету та результати навчання здобувачів освіти. Узагальненим компонентом цілісної системи всієї концепції є впорядковані обов'язкові результати навчання здобувачів освіти, які представлені базисом у їх подальшому навчанні на наступних рівнях загальної середньої освіти [3].

Звідси культурологічний і компетентнісний підходи в чинному документі схарактеризовано як спрямованість освітнього процесу на досягнення ієрархічно підпорядкованих результатів навчання, які диференційовані за галузями, циклами підготовки й водночас об'єднуються в динамічну систему задекларованих у документі ключових компетентностей. Отже, Державний стандарт початкової загальної освіти фактично завершив перехід на компетентнісний, особистісно зорієнтовану основу початкового навчання.

Можемо відмітити, що вищевказані документи відкривають нові можливості перед ЗВО для розгортання інноваційних процесів, пов'язаних передовсім з упровадженням компетентнісного підходу, що виступає нині як визначальний концептуальний вектор реформування й оновлення професійної освіти в усіх педагогічних галузях. Чинне законодавство не тільки врегульовує освіт-

Таблиця 1

Зв'язок функцій

Алфавітний показник трудової функції	Назва трудової функції	Освітній ступінь	Рівень НРК
Трудова функція А	Планування й здійснення освітнього процесу	Молодший бакалавр	6-й рівень
Трудова функція Б	Забезпечення й підтримка навчання, виховання та розвитку учнів в освітньому середовищі й родині	Молодший бакалавр	6-й рівень
Трудова функція В	Створення освітнього середовища	Молодший бакалавр	6-й рівень
Трудова функція Г	Рефлексія та професійний саморозвиток	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція Д	Проведення педагогічних досліджень	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція Є	Надання методичної допомоги колегам з питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації молодших школярів	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція Ж	Узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті	Бакалавр	7-й рівень
Трудова функція З	Оцінювання результатів роботи колег – учителів початкової школи	Магістр	8-й рівень

Таблиця 2

Опис професійних компетентностей учителя початкової школи

Назва трудової функції	Зміст трудової функції (дії і операції)
Планування і здійснення освітнього процесу	Вивчення та використання професійної літератури під час планування освітнього процесу; дотримання вимог нормативно-правових документів, що регламентують організацію освітнього процесу в початковій школі; планування видів роботи вчителя: календарно-тематичне планування динаміки розгортання змісту освітніх галузей, план виховної роботи, планування професійного саморозвитку вчителя; організація взаємодії з профільними фахівцями щодо планування освітнього процесу; здійснення педагогічної діагностики учня; розроблення планів-конспектів уроків та інших форм організації освітнього процесу; здійснення освітнього процесу
Забезпечення й підтримка навчання, виховання та розвитку учнів в освітньому середовищі й родині	Здійснення цілепокладання, корегування освітнього процесу на основі зіставлення проміжних результатів із запланованими; добір доцільних методів, засобів і форм навчання, відповідно до особливостей учнів класу; використання в освітньому процесі теоретичних засад освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти; використання в навчальному процесі методик навчання освітніх галузей, визначених Державним стандартом початкової освіти; здійснення формульованого та підсумкового оцінювання навчальних досягнень учнів; відстеження динаміки поступу особистості дитини в освітньому процесі та здійснення підтримки її розвитку; надання батькам (особам, що їх замінюють) порад і рекомендацій щодо підтримки навчальної діяльності учня за межами навчального закладу; організація співпраці з батьками в різних формах взаємодії; координація взаємодії заінтересованих осіб для гармонійного розвитку учнів
Створення освітнього середовища	Створення безпечних, психологічно комфортних і толерантних умов освітнього процесу; створення здоров'язбережувального освітнього середовища, зорієнтованого на особистісний, творчий і духовний розвиток учнів; змістове наповнення освітнього середовища відповідно до вимог Державного стандарту початкової освіти; збереження, дотримання та розвиток встановлених у закладі освіти правил, цінностей і традицій; урахування під час створення освітнього середовища індивідуальних потреб учнів
Рефлексія та професійний саморозвиток	Усвідомлення своєї ролі як педагога початкової освіти, системи цінностей, мети й завдань професійної діяльності вчителя; аналіз власної професійної діяльності щодо реалізації поставлених цілей та завдань; визначення сильних і слабких сторін власної педагогічної діяльності; самооцінювання результатів педагогічних впливів із забезпечення якості діяльності з навчання, розвитку й виховання учнів початкової школи; усвідомлення потреби в саморозвитку з метою набуття додаткових професійних компетентностей; планування заходів щодо досягнення власних цілей щодо професійного розвитку; участь у роботі творчих груп, методичних об'єднань учителів початкових класів; використання/поширення інновацій у педагогічній науці та практиці, перспективного педагогічного досвіду; відстеження власного фізичного, психічного (інтелектуального та емоційного) духовного (морального) та соціального здоров'я, намагання досягнення їх рівноваги шляхом оптимізації витрат робочого часу й енергії
Проведення педагогічних досліджень	Визначення методичної теми самоосвіти, обґрунтування її актуальності, мети, завдань та інших ознак дослідження; вивчення літератури з методичної теми самоосвіти, з метою визначення шляхів підвищення ефективності її розв'язання; формулювання основних ідей дослідження; розроблення систем начальних завдань/систем уроків тощо, з метою реалізації основних ідей дослідження; апробація на практиці розроблених систем начальних завдань/систем уроків тощо, з метою реалізації основних ідей дослідження; оцінювання ефективності розроблених систем начальних завдань/систем уроків тощо, з метою реалізації основних ідей дослідження підведення підсумків, висновків
Надання методичної допомоги колегам із питань навчання, розвитку, виховання й соціалізації молодших учнів	Наставництво та керівництво стажуванням, педагогічною практикою студентів педагогічних ЗВО; керування роботою творчих груп, методичних об'єднань, Школи молодого вчителя тощо; проведення майстер-класів, тренінгів тощо; модераторство під час проведення семінарів, конференцій тощо

Узагальнення власного педагогічного досвіду та його презентація педагогічній спільноті	Узагальнення власного педагогічного досвіду і представлення його у формі розробок навчальних матеріалів для учнів, системи уроків, методичних рекомендацій щодо практики використання певних методичних прийомів, організації видів навчальної діяльності тощо; поширення власного педагогічного досвіду шляхом участі в методичних заходах різних рівнів (шкільного, районного, міського, обласного, всеукраїнського); представлення власного педагогічного досвіду в засобах масової інформації (педагогічній пресі, освітніх платформах тощо); коригування наявного доробку з урахуванням пропозицій і зауважень колег; з урахуванням здобутків педагогічної науки і практики
Оцінювання результатів роботи колег – учителів початкової школи	Аналіз професійної діяльності й результатів роботи колег – учителів початкової школи; оцінювання результатів роботи колег – учителів початкової школи; експертиза навчальних матеріалів, методичних розробок тощо; участь у роботі експертних груп, атестаційної комісії

ній менеджмент на всіх рівнях, а й наскрізним змістом задекларованих концептуальних підходів підготовки здобувачів освіти зобов'язує навчальні заклади відповідати цим вимогам.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту», майбутній педагог виступає як здобувач вищої освіти, тобто особа, яка навчається в закладі вищої освіти на певному рівні з метою здобуття відповідної професійної кваліфікації [1]. Цей документ містить тлумачення понять «кваліфікація» й «компетентність», якими повинні послуговуватися науковці в процесі дослідницької діяльності. Поняття «кваліфікація» трактується як офіційний результат оцінювання й визнання, який отримано, коли уповноважена установа встановила, що особа досягла компетентностей (результатів навчання) відповідно до стандартів вищої освіти, що засвідчується документом про вищу освіту, а «компетентність» – це динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти [1].

Поряд із цим у Концепції розвитку педагогічної освіти вказано, що професійна кваліфікація педагогічного працівника – це визнана в установленому порядку й засвідчена відповідним документом стандартизована сукупність здобутих особою компетентностей (результатів навчання), що дають змогу виконувати функції педагогічного працівника у формальній і неформальній освіті або здійснювати професійну педагогічну діяльність поза межами закладу освіти.

У Професійному стандарті на професію «вчитель початкової школи» представлена й прописана розгалужена система з підсистемними зв'язками необхідних і додаткових компетентностей за рівнями підготовки майбутніх учителів згідно з 8 рівнями НРК і відповідними Трудовими функціями (А, Б, В, Г, Д, Є, Ж, З).

Згідно з документом, вищевказані функції перебувають у певному взаємозв'язку [7] (таблиця 1).

Така структуризація демонструє взаємозв'язок системи знань, умінь, навичок, компетентно-

стей, набутих майбутніми фахівцями у ЗВО, як результатів професійної підготовки за ступенями з поступовим підвищенням рівня складності. Представимо опис професійних компетентностей учителя початкової школи у вищезазваному документі [7] (таблиця 2).

Проведений аналіз основних чинних нормативно-правових документів у сфері освіти дав змогу стверджувати, що пріоритет державної гуманітарної політики щодо культурологічного виховання майбутніх фахівців має бути в площинах громадянського, патріотичного, морального виховання, формування здорового способу життя, соціальної активності, відповідальності й толерантності.

Але поряд із цим, на нашу думку, нині у вищій освіті окреслилася проблема, сутність якої полягає в невідповідності стану вищої педагогічної освіти запитам українського суспільства, які задекларовані на законодавчому рівні. Негативним проявом такої ситуації є недостатній рівень готовності фахівців до впровадження вітчизняних освітніх реформ і здатність мобільно реагувати на виклики часу глобального характеру.

Ця багатоаспектна проблема є результатом впливу багатьох факторів на представників педагогічної професії загалом і, зокрема, на практикуючих і майбутніх учителів початкової школи. Ось деякі з них: зниження соціального статусу професії; відсутність системи професійного добору майбутніх здобувачів педагогічного фаху; зниження мотивації до обрання фаху; консервативно-шаблонні зміст, структура й методики (технології) навчання, які суттєво гальмують реалізацію культурологічно-компетентнісних засад та оволодіння майбутніми фахівцями сучасним педагогічним інструментарієм; відсутність галузевих стандартів із підготовки здобувачів вищої освіти відповідно до спеціальності; недостатня узгодженість процесів реформування системи освіти, а саме між реалізацією Концепції НУШ на рівні загальної початкової освіти й багатоаспектними потребами вищої школи; недосконала (а часто відсутня) відповідна матеріально-технічна база професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що в площині впровадження реформи є актуальним (фінансова неспроможність ЗВО в процесах про-

ектування й устаткування спеціалізованих аудиторій-лабораторій НУШ за відповідними вимогами); недосконалість чинних вимог до процесів ліцензування спеціальностей та акредитації освітніх програм у частині кадрового забезпечення й диспропорційності наукових і практичних показників професорсько-викладацької активності; невідповідність сучасним матеріально-технічним стандартам умов праці науково-педагогічних працівників ЗВО; відсутність досвіду співпраці між закладами педагогічної освіти й роботодавцями в розрізі коригування змісту освітніх програм і їх практичного складника підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ігнорування необхідності розв'язання вищевказаних проблем призводить до негативних проявів, а саме: зниження якості освіти, яке означає, що більшість здобувачів вищої педагогічної освіти має низький рівень готовності до опанування та практичного використання новітніх освітніх технологій і методик у професійній діяльності; зниження соціально-фахового престижу педагогічної праці й дефіцит довіри суспільства до представників цієї галузі як носіїв знань, культури й загальнолюдських цінностей; внутрішня й зовнішня міграція значної частини перспективних педагогічних працівників; дефіцит учителів початкової ланки, особливо в локально-регіональному секторі.

Висновки і пропозиції. Отже, є пріоритетним завдання, яке є інтегративним за характером: випереджально модернізувати педагогічну освіту з метою створення бази підготовки майбутніх учителів нової генерації та забезпечення умов для становлення й розвитку сучасних альтернативних моделей професійного та особистісного розвитку педагогів, які є ключовою умовою впровадження державної політики, схарактеризованої в чинному законодавстві сфери освіти.

У цьому аспекті оновлення домінантних елементів освітньої педагогічної системи України в частині професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи в структурі навчально-виховної роботи вищих навчальних закладів має бути спрямоване на виховання фахівців нової генерації, здатних орієнтуватися в складному соціокультурному просторі, спрямованих на

постійне самовдосконалення загальнокультурного рівня, на засвоєння традицій національної, європейської і світової культур, на осмислення проблем освіти в широкому соціально-культурному контексті. Такий концептуальний підхід вимагає акцентування в освітньому процесі не лише на змістовних складниках, які спрямовані на фахову, методичну, а й на загальнокультурну підготовку, що означає створення відповідних умов з подальшою готовністю до реалізації культурологічного підходу в професійній діяльності.

Список використаної літератури:

1. Про вищу освіту : Закон України. URL: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Про освіту : Закон України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
3. Державний стандарт початкової загальної освіти. URL: <http://mon.gov.ua/content/%D0%9E%D1%81%D0%B2%D1%96%D1%82%D0%B0/derj-standart-pochatk-new.pdf>.
4. Концепція національно-патріотичного виховання дітей і молоді. *Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді, Заходів щодо реалізації Концепції національно-патріотичного виховання дітей і молоді та методичних рекомендацій щодо національно-патріотичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах* : Наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2015 № 641. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/about>.
5. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років / Стратегічна дорадча група «Освіта»; МОН України. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/pr-viddil/1312/1390288033/1414672797/>.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. *Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року* : Указ Президента України від 25.06.2013 № 344/2013. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.
7. Національна рамка кваліфікацій. Додаток до Постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 № 1341. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>.

Hrechanyk N. Regulatory aspect of formation of cultural competence for future primary school teachers

The article is devoted to the analysis of the content of the current legislation of Ukraine concerning cultural-competence training of future primary school teachers. In the field of cultural training of future specialists attention is paid to the national-patriotic and cultural components of educational processes, which are prescribed in the relevant regulatory documents. The article focuses on the fact that the content of higher education is not only a set of professional competencies, but also a system of cultural, attitudinal, national and social qualities, which should be formed in the process of education taking into account the present and prospects of development of society.

Competency approach and cultural component are separated from the content: Concept of teacher education development, Concept of NUS, standard of general primary education, Professional standard "Primary school teachers", NRC of Ukraine and other legislative documents.

A number of factors (manifestations of the cultural crisis in the education system) that can be eliminated by using the means of cultural and competence approaches: reduction of the social status of the profession; absence of a system of professional selection of future applicants for a pedagogical specialty; conservative and template content, structure and methods of education in the system of higher education; absence of industry standards for training of applicants for higher education in accordance with the specialty; insufficient coordination of the reform processes between the links of the education system; absence of proper financing of the HEI according to the requirements of the NUS Concept; absence of compliance with the current licensing requirements to the processes of starting and introducing educational activities of higher education institutions in relation to the criteria of staffing and imbalance of scientific and practical indicators of teaching and learning activity; absence of experience in cooperation between teacher training institutions and employers in terms of adjusting the content of educational programmes and their practical component in the training of future primary school teachers.

Key words: *cultural approach, competence approach, cultural competence of future primary school teachers, professional training of future primary school teachers.*

УДК 378.015.31:17.022.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.35>**С. Ю. Гуров**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри англійської філології
та методики викладання англійської мови
Мелітопольського державного педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

ПЕДАГОГІЧНА ДІАГНОСТИКА РІВНІВ ВИХОВАНOSTI ДУХОВНО-МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

У статті йдеться про формування компетентностей майбутнього фахівця з визначенням результатів навчання й виховання, що формують універсальні навчально-виховні дії, забезпечують студентам уміння вчитися самостійно, здатність до саморозвитку й самовдосконалення. Отже, перед педагогами, які мають на меті виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей, стоїть завдання розроблення технології та моделі їх виховання, а також інструментарію для визначення рівня вихованості духовно-моральних цінностей студентів.

У результаті діагностичної роботи, проведеної на констатувальному етапі експерименту, ми бачимо, що на високому рівні, відповідно, середнього значення за трьома критеріями вихованості духовно-моральних цінностей знаходиться 19,24% експериментальної групи і 18,9% контрольної групи студентів гуманітарних спеціальностей; на середньому рівні – 58,75% експериментальної групи і 59,39% контрольної групи студентів, а на початковому рівні зафіксовано 22,25% студентів експериментальної групи і 21,97% студентів з контрольної групи.

Результати констатувального експерименту дають підстави для висновку, що цілеспрямована робота з виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей на основі художньої літератури має починатися вже з першого курсу під час вивчення студентами теоретичних дисциплін, які мають потенційні можливості для впровадження стимульних матеріалів, і продовжуватися на інших навчальних дисциплінах, у позааудиторній діяльності, виробничій практиці протягом усього періоду навчання.

Ключові слова: педагогічна діагностика, рівні виховання духовно-моральних цінностей, студенти гуманітарних спеціальностей.

Постановка проблеми. Суттєвою особливістю сучасної української освіти є принципова орієнтованість на формування компетентностей майбутнього фахівця з визначенням результатів навчання й виховання, що формують універсальні навчально-виховні дії, забезпечують студентам уміння вчитися самостійно, здатність до саморозвитку й самовдосконалення. Отже, перед педагогами, які мають на меті виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей, стоїть завдання розроблення технології й моделі їх виховання, а також інструментарію для визначення рівня вихованості духовно-моральних цінностей студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Щоб об'єктивно уявити наявність сформованих духовно-моральних цінностей у студентів гуманітарних спеціальностей і відтворити надійну модель зазначеного феномена, необхідно визначити підстави щодо вибору й формування критеріїв і показників сформованості духовно-моральних цінностей. У визначенні поняття «критерій» існують різні наукові підходи (В. Білоусова, Т. Ільїна, В. Полонський, М. Скаткін та ін.) [2; 3; 6; 7]. Так,

поняття «критерій» (від гр. *kriterion*) розуміється як ознака, на основі якої здійснюється оцінювання, мірило. Критерії вихованості – це теоретично розроблені показники рівня сформованості певних якостей особистості (колективу) [9]. На думку Т. Ільїної, критерієм у широкому розумінні є те, на що людина має рівнятися, з чим звіряти ті чи інші досягнення [3].

Мета статті – визначити критерії та рівні сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури й описати процес діагностики.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні ми стали свідками руйнації системи духовно-моральних цінностей у суспільстві, водночас учасниками боротьби з нав'язливою антикультурою та формування нових культурних цінностей, що замінюють способи життя в усьому суспільстві, змінюють ціннісні орієнтації особистості й суспільства загалом. Тому вважаємо, що перспективним напрямом у теоретико-методологічному обґрунтуванні проблеми виховання духовно-моральних цінностей є вибір ціннісно-герменевтичного підходу, що враховує позитивні напрацювання в наці-

ональний і світовій спадщині художньої літератури та дає можливість майбутнім фахівцям-гуманітаріям усвідомлювати не тільки значення самовиховання духовно-моральних цінностей, а й критерії для здійснення вибору літератури, яка сприятиме такому вихованню.

Сучасна проблема виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей є конкретною, раніше ж вона вважалася абстрактною. Звичайно, можна не перейматися процесом виховання духовно-моральних цінностей студентів-гуманітаріїв, не привчати їх до вдосконалення смаку у виборі художньої літератури, але таке нехтування, на наш погляд, може призвести до негативних наслідків у суспільстві загалом, де поступово знижуватиметься загальний рівень духовно-моральної культури.

Під критерієм науковці також розуміють еталон або ідеал, який визначає найвищий, досконалий рівень функціонування будь-якої системи. Якщо робити зіставлення з таким еталонним мірилом, то можна засвідчити ступінь відповідності й наближення справжнього рівня явища, що досліджується, до ідеального зразка. Зазвичай, критерій подається як сукупність ознак, які дають можливість відрізнити один рівень від іншого [1, с. 172]. В. Полонський, М. Скоткін зазначають, що будь-який критерій має бути адекватним тому феномену, вимірюванням якого він є; учені наполягають на тому, що він має виражатися дефініцією й бути простим [6; 8].

За спрямованістю, способом і місцем застосування критерії вихованості умовно поділяють на дві групи:

1) пов'язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі – судженнях, оцінках, вчинках, діях особистості (провідні якості особистості, основні ставлення особистості, віддалений результат виховання, суспільна спрямованість, поведінка в проблемній ситуації тощо);

2) пов'язані з явищами, прихованими від очей вихователя, – мотивами, переконаннями, планами, орієнтаціями.

Критеріями вихованості є такі інтегральні прояви особистості, як система цінностей (смислів), здатність включитися у відповідний вид діяльності, проявити цілеспрямованість, осмисленість, самостійність, творчу активність, відповідальність [9].

Ці критерії пов'язані з проявом результатів виховання в зовнішній формі, з явищами, прихованими від очей вихователя, а також тісно пов'язані із суб'єктивною позицією особистості, її цілеспрямованою активністю, тому взаємодіють між собою, утворюючи цілісність. Суттєвою ознакою вихованості особистості студента гуманітарної спеціальності є ступінь співвідношення регуляції й саморегуляції його поведінки. Саме він показує домінуючі мотиви, як конкретизуються, суб'єктивні

цілі, що поєднуються, знання, уміння, переконання в дії.

У процесі розроблення власних критеріїв духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей ми керувалися такими вимогами: об'єктивністю, валідністю, простотою і зручністю діагностики, узгодженням з компонентами системи духовно-моральних цінностей, адекватності, зумовленості критерію та його показників.

Отже, з метою якісного оцінювання рівнів сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей нами попередньо виокремлено інформаційно-когнітивний, мотиваційно-ціннісний та інструментально-поведінковий критерії. Визначаючи й доповнюючи один одного, вони через показники, індикатори характеризують кількісний і якісний аспект особистості студента й відображають наявність, стихійність, широту, дієвість вияву духовно-моральних цінностей у професійній і суспільній діяльності.

Так, інформаційно-когнітивний критерій своїм результатом передбачає усвідомленість, повноту й конкретну суму знань про основи духовно-моральних цінностей. Згідно із цим критерієм, студенти мусять уміти використовувати їх для розв'язання практичних завдань під час вибору між добрим і злим.

На цьому етапі роботи зі студентами під час формування показників зазначеного критерію ми виділяємо такі напрями роботи: когнітивний напрям роботи, сутність якого полягає у формуванні певного рівня загальнонаукової, професійної й соціальної компетентності студентів гуманітарних спеціальностей засобами художньої літератури, тобто набуття ними системи духовно-моральних цінностей, наукових і соціальних знань, умінь і навичок.

Показниками інформаційно-когнітивного критерію нами визначається:

1) розуміння сутності духовно-моральних цінностей особистості, механізмів їх прояву та усвідомлення необхідності їх виявлення в щоденній життєдіяльності;

2) знання духовних законів, моральних норм поведінки, прийнятих у соціумі, й усвідомлення доцільності їх дотримання.

Мотиваційно-ціннісний критерій уміщує емоційне переживання індивідом свого ставлення до тієї чи іншої духовно-моральної цінності, він відображає прояв духовно-моральних почуттів, позитивну емоційну установку та внутрішню мотивацію до слідування духовно-моральним цінностям. Зокрема, мотиваційно-ціннісний критерій інтегрує духовно-моральні цінності, установки, переконання особистості студента й слугує основою формування мотивів духовно-моральної поведінки студентів гуманітарних спеціальностей, що визначається через рівні усвідомлення

ними необхідності оволодіння й вияву духовних законів і моральних норм у взаємодії з іншими. У результаті в студента простежується позитивне ставлення до оточуючих, моральних норм, духовного начала та вмотивоване бажання слідувати їм. Проявом цього критерію є спрямованість, стійкість, дієвість мотивів студентів гуманітарних спеціальностей.

Показниками мотиваційно-ціннісного критерію ми визначаємо такі:

1) ціннісне ставлення до духовно-моральних цінностей, норм поведінки;

2) наявність позитивного ставлення до себе й навколишньої дійсності;

3) гуманістична установка на спілкування, в основі якого проявляються духовно-моральні цінності.

Аксіологічний напрям роботи за цим критерієм передбачає досягнення цілей духовно-морального виховання студентів гуманітарних спеціальностей завдяки гармонійному зверненню до раціонально-розумової та емоційно-афективної сфер психіки особистості студентів під час роботи з художньою літературою з опорою на систему духовно-моральних цінностей.

Інструментально-поведінковий критерій спирається на результати взаємодії перших двох компонентів і проявляється в стійкості й активності моральної поведінки в різних життєвих ситуаціях, у вміннях використовувати знання під час аналізу власної поведінки й поведінки інших людей. Саме завдяки пізнанню дійсності через художні образи в літературі в студентів формуються ціннісні переживання та готовність діяти згідно з наміченою метою. Основним напрямом роботи за цим критерієм вважаємо реалізацію особистісно-діяльнісного підходу з метою створення умов для розвитку гармонійної духовно багатой, морально досконалої, соціально активної та професійно-компетентної особистості студента гуманітарних спеціальностей.

Показниками інструментально-поведінкового критерію нами виокремлено такі:

1) свідомо регульована поведінка, спілкування на основі духовно-моральних цінностей;

2) постійний розвиток духовно-моральних цінностей;

3) готовність здійснювати рефлексію власної й чужої поведінки.

У діагностиці сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей ми використовували рівневу класифікацію ступеня їх сформованості. Так, з огляду на обґрунтовані критерії та показники духовно-моральних цінностей, нами виділено три рівні сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей: високий, середній, початковий.

До високого рівня ми зарахували студентів, у яких наявна сукупність цілісних знань про

духовно-моральні цінності, їхню сутність і роль у житті особистості, про духовні орієнтири, норми і правила, встановлені в суспільстві. Такі студенти усвідомлюють, що ці цінності становлять основу їхнього способу життя не тільки під час навчання у ЗВО, а також у майбутній професійній діяльності. Це пояснюється тим, що в житті вони керуються високоморальними принципами, мають чіткі уявлення про своє призначення в житті і смисл свого життя, вони мають стійкі духовні й моральні переконання, правильне осмислення таких понять: «духовність», «мораль», «цінність». Такі студенти мають потребу діяти згідно із ціннісними орієнтаціями щодо себе та ближнього. Для студентів із високим рівнем сформованості духовно-моральних цінностей є наявним прагнення до накопичення духовно-моральних цінностей, бажання самовдосконалюватися, уміння налагоджувати конструктивні позитивні стосунки з іншими людьми, виокремлювати пріоритети в конкретному освітньому, професійному або соціальному просторі. Таким студентам притаманні потреба в духовно-моральній поведінці, нетерпимість до проявів агресії і зла, їхня життєва активність спрямована на самовдосконалення, активну реалізацію свого досвіду в повсякденній реальності. Студентам із високим рівнем сформованості духовно-моральних цінностей властива потреба в духовно-моральній поведінці: готовність до дієвого співчуття до неблагополуччя, прояву допомоги іншому, вміння співрадіти успіхам інших, наявність милосердя, любові, добра тощо.

У такої особистості наявна така форма поведінки, в межах якої внутрішні переконання змушують особистість поводити себе за певними нормами, в них простежується високий ступінь стійкості духовної культури в поведінці в різних життєвих ситуаціях, вони мають витримку і здатність до саморегуляції.

До середнього рівня зараховуємо студентів, у яких прояви духовно-моральних цінностей мають вибірково-ситуативний характер. Такі студенти розуміють важливу роль духовних і моральних знань у загальній культурі особистості, вони частково усвідомлюють духовні й ціннісні орієнтири, ознайомлені з нормами, правилами та цінностями, які регулюють життєдіяльність суспільства загалом, але вони не визначилися остаточно у своєму ставленні до понять: «духовність», «мораль», «цінність» – і їх значущості для збереження сучасного українського суспільства. Варто відзначити, що духовні й моральні знання цих студентів ще не повністю сформовані, більшість із них не має чітко виражених духовно-моральних переконань, не вважає за потрібне глибоко замислюватися над такими поняттями, як призначення в житті, роль формування духовно-моральних

цінностей у суспільстві і становлення майбутнього фахівця гуманітарних спеціальностей. Студенти із середнім рівнем сформованості духовно-моральних цінностей не завжди є активними, але розуміють, що цінності все ж таки мають бути наявними в їхньому житті і становити спосіб їхнього життя й поведінки. Вони не завжди керуються ними в повсякденній реальності. У позанавчальний час такі студенти можуть проявити неетичну поведінку один до одного, хоча потім можуть пожаліти про це. Переживання, пов'язані з усвідомленням духовно-моральних цінностей студентів із середнім рівнем сформованості, виникають рідко, частково ігноруються, а прояв любові до ближнього й позитивне ставлення до оточення є спонтанним, фрагментарним.

Початковий рівень є характерним для студентів, у яких слабкі, частіше навіть відсутні знання щодо змісту й ролі духовно-моральних цінностей, ціннісних орієнтирів, норм, правил відповідної поведінки. Ці правила та норми вони виявляють неадекватно, зовсім не розуміють, що духовно-моральні цінності становлять основу майбутньої професійної діяльності. Вони не усвідомлюють значущість понять: «духовність», «мораль» і «цінності». Не розуміють важливість цих понять для подальшого розвитку формування особистості в суспільному житті, вони не проявляють навіть бажання працювати над власним самовдосконаленням. Такі студенти вчать заради отримання оцінки або диплома, вони не отримують радості від навчання й можливості вдосконалюватися. Для них важливими є матеріальні цінності, вони не залишають місця для цінностей духовно-морального порядку. Форма їхньої поведінки часто не адекватна життєвим ситуаціям, такі студенти активні, але не в проявах зазначених вище духовно-моральних цінностей.

Викладена аргументація дає нам можливість стверджувати, що всі три рівні сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей тісно пов'язані між собою, кожний наступний рівень зумовлює подальший. Узагалі формування духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей відбувається не спонтанно, а має чіткий системний, послідовний характер.

Виховання духовно-моральних цінностей неможливо поза психолого-педагогічною діагностикою цього процесу, адже досягнення результатів виховної роботи значною мірою залежить від ознайомлення з наявним рівнем сформованості духовно-моральних цінностей майбутніх фахівців, їхнього індивідуально-типологічного усвідомлення ролі духовно-моральних цінностей для виховання духовно-моральної культури, особливостей мотивації в моральному виборі та дії тощо. Отже, для розроблення методики виховання духовно-моральних цінностей необхідна діагностика рівнів сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей.

Педагогічна діагностика має вагоме значення щодо постановки виховних завдань, у виборі змісту, засобів і методів виховання й навчання. Варто відзначити, що науковці визначають викладача вищого навчального закладу як людину, що є керівником духовного життя студента, організатором його розумової діяльності, вихователем його провідних професійних якостей [7, с. 36].

У дослідженні, спрямованому на виховання духовно-моральних цінностей, необхідно постійне спостереження за процесом формування духовно-моральних цінностей особистості студентів, важлива об'єктивна інформація про результати роботи. В. Загвязинський зазначає: «Збирання, обробка й аналіз такої інформації, що дають можливість аналізувати і коригувати подальшу роботу, становлять зміст моніторингу. Базовою для моніторингу є система діагностики» [2, с. 77].

Аналіз останніх наукового доробку сучасних учених дав змогу окреслити основні тенденції, що склалися в діагностиці виховної роботи останнім часом.

По-перше, діагностична робота щодо рівнів вихованості особистості, сформованості її ціннісних орієнтацій, моральних почуттів, окремих якостей і рис на основі ранжування позиції ставлення до себе й оточення закладена в багатьох сучасних дослідженнях.

По-друге, різноманітність думок учених і дослідників у визначенні критеріїв вихованості, оцінюванні їх показників указує на неперервний розвиток у системі діагностичної роботи, її постійне вдосконалення.

Таблиця 1

Результати оцінювання рівнів стану вихованості духовно-моральних цінностей студентів

Характеристики	Результати оцінювання					
	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %	ЕГ, %	КГ, %
	Високий рівень		Середній рівень		Початковий рівень	
Середнє значення 1 критерію	26,63	25,93	47,79	49,33	25,59	24,73
Середнє значення 2 критерію	13,8	13,8	64,5	64,9	22,4	22,1
Середнє значення 3 критерію	17,30	16,97	63,95	63,94	18,75	19,09
Середнє значення	19,24	18,90	58,75	59,39	22,25	21,97

По-третє, запозичення різних діагностичних систем і технологій для виховної роботи надає поштовх розвитку її сфери, так створюючи умови для їх адаптації до особливостей виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей.

Отже, в результаті аналізу дисертаційних досліджень останніх років можна зробити висновок про вдосконалення якості діагностичної роботи, що є підставою для її покращення.

Варто відзначити, що для ефективної педагогічної діагностики рівня сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей ми пропонуємо дотримуватися таких принципів роботи: рівень сформованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей вивчається в навчальній і суспільній діяльності, у групових взаєминах і міжособистісному спілкуванні; наявність знань, переконань і втілення в поведінці духовно-моральних цінностей окремого студента та студентської групи вивчається одночасно, а отримані результати співвідносяться між собою; діагностична робота має проводитися з урахуванням того, що виявлення рівня сформованості духовно-моральних цінностей має спонукати до самопізнання, самоаналізу, самооцінки, що забезпечить перехід виховання до самовиховання; головним для діагностичної роботи має бути вивчення ставлення студента до себе як особистості й оточення, його спрямованості в духовно-моральній діяльності, стану духовно-моральних почуттів, мотивації вчинків, здатності до проявів вольової активності, самостійності мислення та глибини усвідомлення значущості духовно-моральних цінностей для суспільства.

Процедура діагностики рівня вихованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей складається з трьох етапів: 1) збирання діагностичної інформації; 2) установлення рівня вихованості духовно-моральних цінностей особистості; 3) формулювання узагальнених висновків.

Із цією метою ми використовували різні діагностичні методики, тести, опитувальники, а також безпосереднє спостереження за студентами в умовах професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Діагностичне дослідження поділяється на два етапи: 1) психолого-педагогічне тестування, коли досягається стандартність процедури й дається кількісна оцінка рівня вихованості духовно-моральних цінностей; 2) комплексний огляд, під час якого перевірялися якісні характеристики стану вихованості духовно-моральних цінностей особистості.

У контексті проведеного дослідження викладені критерії оцінювання сформованості в студентів гуманітарних спеціальностей духовно-моральних цінностей особистості забезпечені методом шка-

лування. Цей метод шляхом числової організації емпіричних даних може отримуватися у формі спостережень, анкетних опитувань, експертних оцінок, самооцінок, тестування, констатувального та формувального експериментів. Усе означене, безсумнівно, забезпечує об'єктивну інтерпретацію цих результатів з метою наукових висновків, узагальнень і рекомендацій.

З метою дослідження рівнів духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей нами проведено констатувальний експеримент: експериментальна група (далі – ЕГ) – 456 студентів; контрольна група (далі – КГ) – 450 студентів.

У таблиці 1 ми вказуємо середнє значення рівнів стану вихованості духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей, отримане після завершення діагностики.

У результаті діагностичної роботи, проведеної на констатувальному етапі експерименту, ми бачимо, що на високому рівні, відповідно, середнього значення за трьома критеріями вихованості духовно-моральних цінностей перебувають 19,24% (ЕГ) і 18,9% (КГ) студентів гуманітарних спеціальностей; на середньому рівні – 58,75% (ЕГ) і 59,39% (КГ) студентів, а на початковому рівні зафіксовано 22,25% студентів ЕГ і 21,97% студентів КГ.

Висновки і пропозиції. Результати констатувального експерименту дають підстави резюмувати, що цілеспрямована робота з виховання духовно-моральних цінностей студентів гуманітарних спеціальностей на основі художньої літератури має починатися вже з першого курсу під час вивчення студентами теоретичних дисциплін, які мають потенційні можливості для впровадження стимульних матеріалів, і продовжуватися на інших навчальних дисциплінах, у позааудиторній діяльності, виробничій практиці протягом усього періоду навчання.

Список використаної літератури:

1. Білоусова В.О. Теорія і методика гуманізації відносин старшокласників у позаурочній діяльності загальноосвітньої школи. Київ : ІЗМН, 1997. 192 с.
2. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. 6-е изд. Москва : Академия, 2010. 208 с.
3. Ильина Т.А. Педагогика. Москва : Просвещение, 1984. 486 с.
4. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов. 4-е изд. Ростов-на-Дону : Феникс, 2007. 375 с.
5. Образование без атеизма : учебное пособие / под ред. А.Н. Двоеглазова и др. *Труды Ханты-Мансийского педагогического колледжа*. Вып. 4. Ханты-Мансийск ; Омск, 2003. 75 с.

6. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1987. 144 с.
7. Саяпіна С.А., Коркішко О.Г. Вивчення особистості студента як засіб академічної адаптації у ВНЗ. *Вісник Черкаського університету імені Богдана Хмельницького*. Серія «Педагогічні науки». 2008. Вип. 120. С 35–39.
8. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. Москва : Педагогика, 1986. 234 с.
9. Сухомлинский В.А. Воспитание коллективизма у школьников. Москва : АПН РСФСР, 1956. 272 с.
-

Hurov S. Pedagogical diagnostics of educational levels of spiritual and moral values of humanitarian specialties students

The article deals with the formation of the competence of the future specialist, with the definition of the results of training and education, which forms a universal educational actions that provide students with the ability to learn independently, the ability to self-development and self-improvement.

An essential feature of modern Ukrainian education is a fundamental focus on the formation of the competence of the future specialist, with the definition of the results of training and education, which forms a universal educational activities that provide students with the ability to learn independently, the ability to self-development and self-improvement. So, to the teachers who have to educate moral values of students of humanitarian specialties is the task of developing technologies and models of education, as well as tools to determine the level of education of spiritual and moral values of students. So, to the teachers who have to educate moral values of students of humanitarian specialties is the task of developing technologies and models of education, as well as tools to determine the level of education of spiritual and moral values of students.

In the result of the diagnostic work conducted ascertaining stage of the experiment, we see that at a high level in accordance the average value of the three criteria of education spiritual and moral values is of 19.24% (EG) and 18.9% (KG) students of humanities; at the secondary level – 58,75% (EG) and 59,39% (KG) students, and on the initial level recorded 22,25% of the students in the experimental group and of 21.97% of the students in the control group.

The results of the ascertaining experiment give grounds for the conclusion that purposeful work on the education of spiritual and moral values of students of humanitarian specialties on the basis of fiction should begin already from the first year when students study theoretical disciplines that have potential for the introduction of stimulating materials, and continue on other academic disciplines, in extracurricular activities, industrial practice during the entire period of training.

Key words: *pedagogical diagnostics, level of education of spiritual and moral values, students of humanitarian specialties.*

УДК 378.147:629.5.072.8(043.3)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.36>**О. Б. Даниленко**кандидат педагогічних наук,
завідувач кафедри навігації і управління судном
Дунайського інституту
Національного університету «Одеська морська академія»

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУДНОВОДІЇВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: РЕЗУЛЬТАТИ АНАЛІЗУ ПРАКТИКИ

У статті представлено узагальнення результатів аналізу традиційної практики підготовки майбутніх судноводіїв до професійної діяльності у вищих навчальних закладах морського профілю, який проводився на основі опитування курсантів (студентів) Національного університету «Одеська морська академія» (разом із Дунайським інститутом Національного університету «Одеська морська академія»), Херсонської державної морської академії, Київської державної академії водного транспорту Державного університету інфраструктури та технологій. Автором зазначено, що для з'ясування стану сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності можна обрати, відповідно до її структури, потребнісно-мотиваційний, ціннісно-орієнтаційний, когнітивний, професійно-особистісний і практичний критерії. Для отримання кількісних параметрів за кожним із показників визначених критеріїв використано методику Т. Дубовицької (інтерес до професії, рівень професійної спрямованості), методику визначення мотивації навчання (В. Каташев), методику «Діагностика рівня вимогливості до себе» (О. Зуброва), опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Д. Голанда, методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча в модифікації Д. Леонтьєва для вивчення рівнів структури системи ціннісних орієнтацій, тест сенс-життєвих орієнтацій (СЖО), розроблений Д. Леонтьєвим для визначення загального показника свідомості життя, а також результати письмового й усного опитування, виконання тестів, метод спостереження за діями курсантів у різних ситуаціях навчальної діяльності й морської практики тощо. Результати дослідження стану сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності в умовах традиційної системи навчання дали змогу зробити висновок про наявність певних резервів щодо вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців з навігації й управління морськими суднами та поліпшення якості його результатів. Це актуалізує потребу в обґрунтуванні концептуальних основ і розробленні системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах, а також проектуванні технології її впровадження.

Ключові слова: майбутні судноводії, готовність до професійної діяльності, критерії й показники сформованості готовності, фахівці з навігації й управління морськими суднами, неперервна професійна підготовка.

Постановка проблеми. Результати аналізу наукових публікацій з проблеми підготовки майбутніх судноводіїв до професійної діяльності дозволяють зробити висновок, що існує нагальна потреба в оновленні традиційної системи професійної підготовки цих фахівців. Це пов'язано з низкою чинників. Ідеться про вплив глобалізаційних процесів на сучасну судноплавну галузь, ефективність функціонування якої залежить від якості підготовки судноводіїв, а також посилення уваги світової спільноти та міжнародних морських організацій до безпеки судноплавства, яка суттєво залежить від кваліфікації фахівців з навігації й управління морськими суднами. Розробленню науково-методичних рекомендацій і пропозицій щодо вдосконалення системи професійної підготовки майбутніх судноводіїв має передувати моніторинг цього процесу. З огляду на вагоме значення, мають результати аналізу практики підго-

товки майбутніх фахівців з навігації й управління морськими суднами у ВНЗ морського профілю. Виконання цього завдання є важливою передумовою для обґрунтування системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти проблеми підготовки фахівців водного та морського транспорту були предметом уваги К. Ткаченка [1] (дослідження проблем системи підготовки фахівців водного та морського транспорту), С. Волошинова [2] (особливості застосування системного підходу до алгоритмічної підготовки судноводіїв в умовах інформаційно-комунікаційного середовища), Л. Герганова [3] (концептуальні засади професійного навчання кваліфікованих працівників морського профілю на виробництві), О. Дягилової [4] (особливості підготовки науково-педагогічних працівників вищих

навчальних закладів морського профілю в контексті розвитку науково-дослідницького середовища), А. Погодаєвої [5] (моніторинг професійної підготовки фахівців морського профілю з погляду компетентнісного підходу). У працях інших авторів розкривалися й інші аспекти проблеми вищої школи морського профілю. Проте в науковій періодиці бракує сучасних досліджень, що висвітлюють якість підготовки майбутніх судноводіїв до професійної діяльності в умовах традиційної системи навчання.

Метою статті є узагальнення результатів аналізу традиційної практики підготовки майбутніх судноводіїв до професійної діяльності у ВНЗ морського профілю.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування якості підготовки майбутніх судноводіїв до професійної діяльності проведено опитування курсантів Національного університету «Одеська морська академія» (разом із Дунайським інститутом Національного університету «Одеська морська академія»), Херсонської державної морської академії, Київської державної академії водного транспорту Державного університету інфраструктури та технологій. З урахуванням кількості курсантів (студентів) денної форми навчання, що навчалися на випускному курсі, під час констатувального етапу експерименту опитано 228 майбутніх судноводіїв. Оцінювання рівня сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх судноводіїв відбулося відповідно до визначених критеріїв (*потребнісно-мотиваційного, ціннісно-орієнтаційного, когнітивного, професійно-особистісного та практичного*).

Для отримання кількісних параметрів за кожним із показників визначених критеріїв використано методику Т. Дубовицької (інтерес до професії, рівень професійної спрямованості), методику визначення мотивації навчання (В. Каташев), методику «Діагностика рівня вимогливості до себе» (О. Зуброва), опитувальник професійної спрямованості (ОПС) Д. Голанда, методику «Ціннісні орієнтації» М. Рокіча в модифікації Д. Леонтьєва для вивчення рівнів структури системи ціннісних орієнтацій, тест сенс-життєвих орієнтацій (СЖО), розроблений Д. Леонтьєвим для визначення загального показника свідомості життя, метод спостереження за діями курсантів у різних ситуаціях навчальної діяльності й морської практики, результати письмового та усного опитування, виконання тестів, письмове розв'язування ситуаційних завдань, контрольних і практичних робіт, а також метод спостереження за діями курсантів у різних ситуаціях навчальної діяльності й морської практики тощо. Потім отримані числові значення узагальнювалися й оброблялися за допомогою комп'ютерної програми «IBM® SPSS Statistics®».

Для уявлення про стан готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності побудовано по дві таблиці для кожного критерію. В одній подано розподіл за рівнями (*першим (репродуктивним), другим (продуктивним) і третім (творчим)*) сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності за показниками кожного критерію (кількість курсантів на кожному рівні, частка від 100% у відсотках), авіншій—середнєзначення сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності за показниками кожного критерію (у балах).

Так, наприклад, стан готовності майбутніх судноводіїв першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до професійної діяльності за потребнісно-мотиваційним критерієм представлено в таблиці 1.

Узагальнення даних, поданих у таблиці 1, шляхом переведення в бали (середня арифметична величина) рівнів сформованості готовності майбутніх судноводіїв першого (бакалаврського) рівня вищої освіти до професійної діяльності подано в таблиці 2.

З таблиць видно, що, попри тривалий термін навчання у ВНЗ морського спрямування, певна кількість курсантів і студентів мають *перший (репродуктивний)* рівень сформованості готовності до професійної діяльності за показниками потребнісно-мотиваційного критерію. Наприклад, 18,42% опитаних майже не задоволені підготовкою до майбутньої професійної діяльності, ще 21,05% продемонстрували мінімальний інтерес до історичних традицій професії судноводія. Найбільші значення в балах потребнісно-мотиваційного критерію отримали курсанти за показником «усвідомлення матеріальних переваг, які надає професійна діяльність» – 4,188 бала, а також «інтерес до мобільного характеру майбутньої професії, що дає можливість працювати в зарубіжних судноплавних компаніях». Це свідчить про дещо меркантильний характер ціннісно-мотиваційної сфери майбутніх судноводіїв.

Числові дані за показниками *ціннісно-орієнтаційного критерію* сформованості майбутніх судноводіїв до професійної діяльності на констатувальному етапі експерименту отримано за допомогою низки емпіричних методів, які згадувалися вище.

Отримані результати дають змогу зробити висновок, що серед ціннісних орієнтацій, представлених для дослідження, найменшу кількість балів отримали цінності дружніх стосунків, соціальні контакти й родинні цінності. Цей феномен пояснити досить важко, проте це можна тлумачити як особливість професії моряка, що пов'язана з тривалою розлукою з членами родини, певною ізольованістю в соціальних контактах. Можливим поясненням досить невисокого котиру-

вання поряд з іншими родинних цінностей може бути вік курсантів і студентів, які брали участь в опитуванні, а також переважно чоловічий контингент респондентів опитування. Остання думка знаходить своє підтвердження в досить високому рейтингу «ставлення до морських історичних традицій», що може свідчити про «романтичне» уявлення юнаків про майбутню професію.

Числові дані за показниками *когнітивного критерію* сформованості майбутніх судноводіїв до професійної діяльності на констатувальному етапі експерименту отримано за допомогою письмового та усного опитування, виконання тестів, письмового розв'язування ситуаційних завдань, контрольних і практичних робіт, а також методу спостереження за діями курсантів у різних ситуаціях навчальної діяльності й морської практики.

З'ясовано, що близько 26,75% мають досить слабкі знання щодо безпечної обробки, завантаження, розміщення, кріплення, догляду під час рейсу та розвантаження вантажів, про їх вплив на безпеку людського життя й судна, а також знання англійської мови (морської специфіки). Найвищий бал курсанти (студенти) продемонстрували за показником «знання морського права, Кодексу торговельного мореплавства

України, положень міжнародних конвенцій і резолюцій» (19,74%). Загалом експерти відзначили, що серед 228 опитаних більшість курсантів (студентів) показала ґрунтовне знання організації праці й управління, трудового законодавства, управління персоналом на судні та його підготовки (71,93% на другому і 14,47% на першому рівнях), знання аварійно-рятувальної справи (66,67% на другому і 16,23% на першому рівнях), а також знання міжнародних і вітчизняних нормативно-правових актів стосовно безпеки людського життя на морі, безпеки плавання, судноводіння, технічного стану суден, організації загальносуднової служби й охорони морського навколишнього середовища (62,72% на другому і 15,79% на першому рівнях).

Числові дані за показниками *професійно-особистісного критерію* сформованості майбутніх судноводіїв до професійної діяльності на констатувальному етапі експерименту отримано за допомогою методів анкетування, опитувальника мотиваційної спрямованості особистості на досягнення успіху й уникання невдач Т. Елерса, багатфакторного опитувальника Р. Кеттелла, тесту MPI Айзенка, шкали LOG Роммера, тесту К. Леонгарда, тесту Томаса, тесту інтелекту

Таблиця 1

Середнє значення сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності за показниками потребнісно-мотиваційного критерію (n=228)

Рівні Показники	Перший		Другий		Третій	
	Кількість	%	Кількість	%	Кількість	%
Умотивованість до здобуття професійної освіти.	24	10,53	158	69,30	46	20,17
Усвідомлення соціальної значущості професії судноводія.	35	15,35	130	51,02	63	27,63
Моральне задоволення від підготовки до майбутньої професійної діяльності	42	18,42	131	57,46	55	24,12
Інтерес до історичних традицій професії судноводія	48	21,05	138	60,52	42	18,42
Усвідомлення матеріальних переваг, які надає професійна діяльність	33	14,47	119	52,20	76	33,33
Бажання нести відповідальність за безпеку судна, команди, вантажів і пасажирів	41	17,98	145	63,60	42	18,42
Усвідомлення професійної діяльності як авторитетної й такої, що приносить задоволення	39	17,11	138	60,53	51	22,36
Інтерес до мобільного характеру майбутньої професії, що дає можливість працювати в зарубіжних судноплавних компаніях	23	10,09	144	63,16	61	26,75

Таблиця 2

Розподіл за рівнями сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності за показниками потребнісно-мотиваційного критерію (n=228)

Показники	Середній бал
Умотивованість до здобуття професійної освіти	4,096
Усвідомлення соціальної значущості професії судноводія	4,122
Моральне задоволення від підготовки до майбутньої професійної діяльності	4,057
Інтерес до історичних традицій професії судноводія	3,973
Усвідомлення матеріальних переваг, які надає професійна діяльність	4,188
Бажання нести відповідальність за безпеку судна, команди, вантажів і пасажирів	4,004
Усвідомлення професійної діяльності як авторитетної й такої, що приносить задоволення	4,052
Інтерес до мобільного характеру майбутньої професії, що дає можливість працювати в зарубіжних судноплавних компаніях	4,166
Середнє значення критерію	4,082

Р.Ю. Айзенка, спостереження за діями курсантів в різних ситуаціях навчальної діяльності й морської практики, хронометражу діяльності, методу бесіди, а також аналізу помилкових дій.

Отримані дані дають змогу зробити висновок, що значною є частка курсантів (студентів), які продемонстрували перший рівень щодо здатності працювати в команді (28,95%). Це саме стосується наявності технічного й образного мислення, концентрації та переключення уваги: перший рівень виявлено у 24,12% опитаних. За показником «фізична витривалість, швидкість реакції» 61,40% опитаних показали другий рівень сформованості, а 18,86% – навіть перший.

Такі професійно-важливі властивості, як доброзичливість і тактовність, виявилися сформованими на другому рівні у 65,35% опитаних, а в 17,98% – на першому рівнях. Досить високі результати виявилися також за показником «чіткість і виразність мовлення, комунікабельність». Сформованість на першому рівні виявилася в 17,98% опитаних, а на другому – в 63,18%.

Однак, попри досить значну кількість курсантів (студентів), які готові до професійної діяльності, результати констатувального експерименту засвідчили наявність суттєвих резервів для вдосконалення змісту, форм і методів освітнього процесу ВНЗ морського профілю. Про це свідчить досить значна частка опитаних, які продемонстрували перший і низький рівень сформованості професійно-важливих властивостей, які структурно входять до складу психологічного компонента готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності. Ідеться про організаторські здібності (62 курсанти (студенти) зі 228 показали лише перший рівень), технічне й образне мислення, концентрацію та переключення уваги (61 респондент з опитаних – на першому рівні), здатність працювати в команді (59 респондентів із 228 опитаних – на першому рівні), емоційну стійкість, самовладання, витримку (57 респондентів з 228 опитаних – на першому рівні).

Числові дані за показниками *практичного критерію* сформованості майбутніх судноводіїв до професійної діяльності на констатувальному етапі експерименту отримано за допомогою методів оцінювання виконання практичних робіт, алгоритму та правильності дій курсантів під час їх участі в рольових і ділових іграх, оцінювання роботи в малих групах, оцінювання проектної роботи, оцінювання практичних занять, оцінювання дій у конкретних випадках (кейсах), оцінювання портфолію робіт, тестування, письмового й усного опитування, виконання контрольних робіт, спостереження за діями курсантів у різних ситуаціях навчальної діяльності й морської практики, хронометражу діяльності, а також методу аналізу помилкових дій.

Отримані дані дають змогу зробити висновок, що третій (найвищий) рівень сформованості готовності до професійної діяльності за показниками практичного критерію показали від 9,21 до 24,56% опитаних, другий – від 50,0 до 58,33% випускників, а перший (найнижчий) – від 22,37 до 39,03% опитаних.

Результати констатувального етапу експерименту дають можливість відзначити, що серед 228 опитаних більшість курсантів (студентів) показала ґрунтовне володіння вміннями, серед яких – уміння маневрувати та управляти судном у будь-яких умовах із застосуванням відповідних методів визначення місцезнаходження, а також із використанням сучасних електронних радіолокаційних засобів, електронних картографічних навігаційно-інформаційних систем; уміння використовувати інструменти, обладнання та системи, що забезпечують навігацію й управління морськими суднами, експлуатацію та ремонт морських транспортних засобів, безпеку судноплавства й охорону навколишнього середовища. Водночас 85 курсантів (студентів) мали труднощі щодо використання наукових і науково-дослідницьких методів для визначення умов і вимог під час розв'язання проблемних завдань, знаходження шляхів їх вирішення й отримання належних результатів. Ще 89 опитаних продемонстрували низьку здатність проводити дослідження.

Висновки і пропозиції. Результати дослідження стану сформованості готовності майбутніх судноводіїв до професійної діяльності в умовах традиційної системи навчання дали змогу резюмувати про наявність певних резервів щодо вдосконалення процесу професійної підготовки фахівців з навігації й управління морськими суднами та поліпшення якості його результатів. Це актуалізує потребу в обґрунтуванні концептуальних основ і розробленні системи неперервної професійної підготовки майбутніх судноводіїв у вищих морських навчальних закладах, а також проектуванні технології її впровадження.

Список використаної літератури:

1. Ткаченко К. Дослідження проблем системи підготовки фахівців водного та морського транспорту. *Економічний аналіз*. 2012. Вип. 10. Ч. 2. С. 71–75.
2. Волошинов С.А. Алгоритмічна підготовка майбутніх судноводіїв з системою візуальної підтримки в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Херсонський держ. ун-т. Херсон, 2012. 20 с.
3. Герганов Л.Д. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників морського транспорту на виробництві :

- дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2016. 485 с.
4. Дягилева О. Підготовка науково-педагогічних працівників ВНЗ морського профілю в контексті розвитку науково-дослідницького середовища. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2014. Вип. 131. С. 94–98.
 5. Погодаєва А.С. Аналіз професійної підготовки фахівців морського профілю з точки зору компетентнісного підходу. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2013. Вип. 39 (4). С. 124–128.

Danylenko O. Preparation of future navigators for professional activity: results of practice analysis

The results of the analysis of scientific publications on the issue of preparing future navigators for professional activities allow concluding that there is an urgent need to upgrade the traditional system of vocational training of navigation and ship handling specialists. Various aspects of the problem of training specialists in water and maritime transport have been the subject of attention of a number of scientists. However, in scientific periodicals there is a lack of modern research highlighting the quality of training future navigators for professional activities in the context of the traditional training system. The article presents the generalization of the results of the analysis of the traditional practice of preparing future navigators for professional activities at educational establishments of maritime profile. The author notes that in order to clarify the state of readiness of future navigators for professional activities, it is possible to choose, according to its structure, need-to-motivational, value-based, cognitive, professional-personal and practical criteria. The results of the study of the state of preparedness of future navigators for professional activity under the conditions of the traditional training system made it possible to conclude that there are certain reserves for improving the process of professional training in navigation and ship handling and improving the quality of its results. This actualizes the necessity in substantiation of conceptual framework and development of a system of continuous professional training for future navigators in maritime higher educational establishments, as well as the design of the technology for its implementation.

Key words: *future navigators, readiness for professional activities, criteria and indicators of readiness formation, specialists in navigation and ship handling, continuous professional training.*

УДК 378.091.8-057.87-044.332(045)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.37>

О. О. Дехтярьова

кандидат біологічних наук, доцент,
доцент кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

ВПЛИВ ПРОЦЕСУ АДАПТАЦІЇ НА ЗДОРОВ'Я СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ

У сучасних умовах навчально-виховний процес студентів повинен бути спрямований на виконання нового соціального замовлення – на формування самостійної, ініціативної, творчої та здорової особистості. Одним зі шляхів вирішення цього важливого соціального завдання є вивчення адаптації студентів до навчального процесу, що є реальною основою цілеспрямованої активізації резервних можливостей молоді в подоланні труднощів і психологічних бар'єрів.

Процес адаптації першокурсників у студентському колективі та соціально-психологічна структура труднощів періоду адаптації посідають важливе місце в навчанні. Практичне розв'язання завдань, пов'язаних із процесом адаптації студентів, є важливим завданням і передбачає розроблення методів діагностики їхніх адаптаційних здібностей, рівня адаптованості, режиму й організації навчального процесу. Тому дослідження процесу адаптації студента до навчального процесу у ЗВО є досить актуальним.

Вступаючи до закладу вищої освіти (ЗВО), студенти стикаються з низкою проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи й виробничих колективів, утратою роками закріплених взаємин із колективом і формуванням нових навичок, а також із невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності й поведінки.

Успішне проходження процесу адаптації першокурсниками забезпечить успішність їхньої навчальної діяльності й буде сприяти майбутній професійній діяльності. Вирішення цієї проблеми важливо не тільки для того, щоб прискорити процес адаптації студента до освітнього процесу у виші, а й для здоров'я студентів загалом.

Розглядається проблема впливу процесу адаптації на здоров'я студентів-першокурсників. Проведено аналіз останніх досліджень, публікацій і визначено невирішені частини проблеми. Виявлено існування проблеми адаптації першокурсників закладів вищої освіти. Проаналізовано вплив адаптації на здоров'я студентської молоді, визначено можливі шляхи його зменшення. Висвітлено експериментальну базу: теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної та іншої наукової літератури щодо організації навчального процесу в закладах вищої освіти.

Ключові слова: адаптація, навчальний процес, здоров'я, першокурсники.

Постановка проблеми. Модернізація української освіти вимагає активного пошуку нових форм, методів і засобів навчання, спрямованих на вдосконалення навчального процесу та його інтенсифікацію, підготовки підростаючого покоління до життя й праці в умовах ринкової економіки. У сучасних умовах навчально-виховний процес студентів повинен бути спрямований на виконання нового соціального замовлення – на формування самостійної, ініціативної, творчої та здорової особистості. Одним зі шляхів вирішення цього важливого соціального завдання є вивчення адаптації студентів до навчального процесу, що є реальною основою цілеспрямованої активізації резервних можливостей учнів у подоланні труднощів і психологічних бар'єрів.

Процес адаптації першокурсників у студентському колективі та соціально-психологічна структура труднощів періоду адаптації посідають важливе місце в навчанні.

Лише останніми роками проблема адаптації учнівської молоді до нового колективу стала предметом спеціальних досліджень (В. Казміренко, В. Медведєва, Г. Шевандріна). Вступаючи до закладу вищої освіти (далі – ЗВО), студенти стикаються з низкою проблем, що пов'язані з недостатньою психологічною готовністю до навчання, з руйнуванням роками вироблених установок, навичок, звичок, ціннісних орієнтацій вихованців середньої школи й виробничих колективів, утратою роками закріплених взаємин із колективом і формуванням нових навичок, а також із невмінням здійснювати психологічну саморегуляцію власної діяльності та поведінки. Зі вступом до закладу вищої освіти юнаки й дівчата потрапляють у нові, незвичні для них умови, що неминує спричиняє руйнування динамічного стереотипу та пов'язаних із цим емоційних переживань. Тому вивчення цієї теми також є важливою умовою для оптимізації психічної діяльності особистості,

управління з метою максимального ефективного пристосування до мінливих умов середовища [2, с. 107–108].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У науково-педагогічній літературі існують різні думки про початковий етап формування процесу адаптації: О. Анджелян (1987), Г.І. Мизан (1977), Р.С. Нізамутдінов (1998), В.С. Новиков (1992) відзначали, що формування адаптації студентів до навчального процесу у ЗВО завершується після закінчення першого семестру.

М.С. Симоненко, Н.А. Турсунова (1998) переконані, що це відбувається до закінчення навчання на першому курсі. Завершення адаптації студентів до освітньої діяльності після закінчення другого року навчання відзначали Т.А. Хлебутіна (1985), Ю.В. Щербатих (2000). Н.Ф. Борисенко, А.Г. Глущенко, Н.А. Антоненко (1979) зазначають, що адаптація завершується до закінчення навчання на третьому курсі. Становлення процесу адаптації студентів протягом усього періоду навчання у виші показали в дослідженнях В.Б. Ластовченко (1983), І.І. Пономаренко (1978), А.Г. Кравченко, Е.В. Котляревський (1981).

Деякі автори відзначають, що в умовах сучасного ЗВО адаптація студентів до навчального процесу, режиму та професії не збігається в часі з адаптацією їх до інших цінностей: освіти, культури, норм поведінки, середовищі тощо. Аналіз підтвердив, що певне ставлення студентів до професії та спеціальності складається лише до четвертого курсу, тоді як адаптація до соціального середовища освітнього процесу у виші завершується вже на другому курсі.

Усі дослідники, які вивчали адаптаційний процес, розглядали труднощі, що виникали перед тими, хто адаптується. Так, І.В. Брудний вважає, що всі вони зумовлені тільки невідповідністю, яка пов'язана зі складністю вимог ЗВО та недостатньою готовністю до них студентів першого курсу. Оскільки в них з'являється нова соціальна роль, нові умови життя й поки що не домінують ті уявлення про ЗВО, які вони одержали раніше, вони розглядають ЗВО як умову підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Мета статті – аналіз впливу процесу адаптації на здоров'я студентів-першокурсників і з'ясування сутності адаптаційних проблем у студентів ЗВО.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві проблема адаптації є однією з ключових проблем психологічної науки. Високі темпи життя, постійні інформаційні перевантаження й дефіцит часу все більше впливають на психіку особистості, стають причинами різних відхилень у нормальній діяльності окремих чи багатьох функціональних систем організму. Різномісна і тривала дія несприятливих соціальних, психологічних, економічних чинників зумовлює велике нервово-пси-

хічне напруження, яке здатна викликати різноманітні негативні прояви в поведінці і призводити до нервово-психічних розладів [2, с. 108–109].

Адаптація є одним із найчастіше застосовуваних понять, зміст якого, за дослідженнями багатьох учених, інтерпретується дуже широко. Однозначного визначення «адаптації» немає. Це пояснюється багатоваріантністю форм, механізмів і носіїв адаптації. Поняття «адаптація» відображає загальну властивість живих організмів, живої матерії пристосовуватися до змін навколишнього середовища [4, с. 143].

Як правило, проблема адаптації порушується стосовно нових, незнайомих для індивіда ситуацій, які мають для нього істотне чи навіть життєве вагоме значення. Це означає, що неадаптованість може з високою ймовірністю призводити до психічного неблагополуччя індивіда, стану дистресу, серйозної загрози для його життєвих інтересів. Неадаптованість проявляється в неадекватному розумінні ситуації, у способі дій, який підвищує несприятливість і заразливість ситуації [6, с. 143].

Процеси адаптації реалізуються на трьох функціональних рівнях: соціальному, психологічному й фізіологічному. Основна проблема пристосування першокурсників до середовища ЗВО полягає в соціальній адаптації та зміні умов її проведення, які виникають під час зміни середовища зі школи на ЗВО. Соціальна адаптація – це постійний процес пристосування індивіда до умов соціального середовища, а також результат цього процесу. Важливим аспектом соціальної адаптації є прийняття індивідом соціальної ролі. Цим зумовлене зарахування соціальної адаптації до одного з основних соціально-психологічних механізмів соціалізації особистості. Ефективність соціальної адаптації значною мірою залежить від того, наскільки адекватно індивід сприймає себе і свої соціальні зв'язки [3, с. 64].

У соціальній адаптації виділяють дві форми: активну, коли суб'єкт прагне впливати на середовище з метою його зміни (наприклад, зміни цінностей, форм взаємодії й діяльності, які він повинен засвоїти); пасивну, коли суб'єкт не прагне до такого впливу та зміни.

Вступ до ЗВО та перші місяці навчання в ньому пов'язані у студентів-першокурсників із труднощами, що виникають під час переходу до нових умов. Відбувається різка зміна багаторічного звичного стереотипу, результати якої можуть зумовити низьку успішність, труднощі в комунікації, пониження рівня навчальної мотивації. Студент-першокурсник мимовільно порівнює ЗВО зі школою. Нова ситуація вимагає від нього перебудови всієї його діяльності. Учорашній школяр стикається з новими вимогами, з багатогранністю студентського життя. У нього виникає необхідність у паралельному відвіданні навчальних занять,

самостійному опрацюванні різних джерел інформації з дисциплін, що вивчаються протягом семестру, а також в активній участі в студентському житті [5, с. 231].

Період адаптації проходять не всі однаково. У процесі адаптації першокурсників до ЗВО можна виокремити такі труднощі: а) негативні переживання, пов'язані зі зміною для вчорашніх учнів звичного для них шкільного колективу, з його взаємною допомогою та моральною підтримкою; б) невизначеність мотивації вибору професії, недостатня психологічна підготовка до неї; в) невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки й діяльності, посилене відсутністю звички до повсякденного контролю ззовні; г) пошук оптимального режиму праці та відпочинку в нових умовах; д) налагодження побуту й самообслуговування, особливо під час переходу з домашніх умов до гуртожитку; е) відсутність навичок самостійної роботи, невміння конспектувати, працювати з першоджерелами, словниками, довідниками, покажчиками [5, с. 232].

Очевидно, успішна адаптація до умов навчання залежить від вибору певної стратегії навчальної діяльності й напрацювання операційних механізмів для її здійснення. Ця стратегія з високою ймовірністю забезпечує максимально повну самореалізацію особистості в умовах ЗВО (мається на увазі не лише навчальна, а й позанавчальна діяльність, наприклад, студентське самоврядування, різноманітні види самодіяльності, спілкування, студентські об'єднання тощо). Уміння реалізувати себе в багатьох формах діяльності, передбачених у закладах вищої освіти, і визначають адаптованість до студентського життя [6, с. 144].

Успішне проходження процесу адаптації першокурсниками забезпечить успішність їхньої навчальної діяльності й буде сприяти майбутній професійній діяльності. Знання психолого-педагогічних аспектів адаптації першокурсників до навчання, особистості, колективу дає педагогам змогу цілеспрямовано проводити роботу щодо виховання, соціального середовища, в якому перебувають першокурсники. Під цілеспрямованим психолого-педагогічним впливом викладачів і кураторів навчального закладу, а також у результаті активної адаптації більшість студентів до кінця першого семестру в основному звикають до нових умов життя й навчальної праці, добиваються високих показників у різних видах діяльності [4, с. 148].

Висновки і пропозиції. Важливими факторами успішної адаптації, зокрема поряд з оптимізацією умов, у яких відбувається цей процес,

є наявність комплексу необхідних особистісних якостей і навичок студента, високий рівень його мотивації, позитивне ставлення до навчання та майбутньої професії, відповідна структура ціннісних орієнтацій.

Управління адаптаційним і навчально-виховним процесом є реальною основою цілеспрямованої активізації резервних можливостей людини, її творчих здібностей, а також подолання труднощів і психологічних бар'єрів, що виникають у процесі навчальної діяльності.

З безлічі проблем вищої школи нині особливо виділяється комплекс складних питань, пов'язаних із труднощами перших років навчання, зокрема з адаптацією студентів до навчального процесу у ЗВО. Включення студента в нове середовище вимагає встановлення зав'язків із ним, виконання тих вимог, що висуває до нього вишівська система навчання.

Вирішення цієї проблеми важливо не тільки для того, щоб прискорити процес адаптації студента до освітнього процесу у виші, а й для здоров'я студентів загалом.

Практичне розв'язання завдань, пов'язаних із процесом адаптації студентів, є важливою соціальним завданням і передбачає розроблення методів діагностики їхніх адаптаційних здібностей, рівня адаптованості, режиму й організації навчального процесу, вироблення напрямів оптимізації процесу адаптації до освітньої діяльності. Тому дослідження процесу адаптації студента до навчального процесу у ЗВО є досить актуальним.

Список використаної літератури:

1. Буренніков Ю.А. Фактори адаптації студентів першого курсу до навчання у вищому технічному навчальному закладі. Вінниця, 2007. С. 93–97.
2. Волнушкіна Г.В. Соціально-психологічні особливості процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі. Київ, 2016. С. 107–116.
3. Клопотенко Ю.С. Проблеми адаптації студентів-першокурсників. Черкаси, 2016. С. 64–67.
4. Мачинська Н.І. Психолого-педагогічні аспекти адаптації першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі. Львів, 2012. С. 142–150.
5. Рогачова Т. Психологічні проблеми студентів на першому році навчання у ВНЗ: причини виникнення та можливості подолання. Київ, 2016. С. 228–236.
6. Смолюк С.В. Проблеми психолого-педагогічної адаптації студентів до умов навчання у вищому закладі освіти. Київ, 2010. С. 143–145.

Dekhtiarova O. The impact of the adaptation process on the health of the freshmen

In modern society, the problem of adaptation is one of the key problems of psychological science. The high pace of life, constant information overload and lack of time are increasingly affecting the psyche of the individual and cause various deviations. The versatile and prolonged effects of adverse social, psychological, economic factors cause great nervous and mental stress, which can cause a variety of negative behaviors and lead to neuropsychiatric disorders.

One way to solve this important social challenge is to study students' adaptation to the learning process, which is the real basis for the purposeful activation of students' reserve capabilities in overcoming difficulties and psychological barriers.

The process of freshmen adaptation in the student team, the socio-psychological structure of the difficulties of the adaptation period occupy an important place in learning. Solving practical problems related to the student adaptation process is an important social task. It involves the development of methods of diagnostics of their adaptive abilities, the level of adaptability, mode and organization of the educational process in the development of directions for optimization of the process of adaptation to educational activities.

Therefore, the study of the process of student adaptation to the educational process in higher education institutions is quite relevant.

The analysis confirmed that students' attitude to the profession and specialty is formed only until the fourth year of education, while the adaptation to the social environment of the educational process in the university is already completed in the second year.

Adaptation processes are implemented at three functional levels: social, psychological and physiological. Social adaptation of students is divided into the following types: professional and socio-psychological adaptation. Depending on personal activity, the adaptive process can be of two types: active and passive.

Successful completion of the freshman adaptation process will ensure the success of their educational activities and will facilitate future professional activity. The solution to this problem is important not only to accelerate the process of student adaptation to the educational process in the university, but also for the health of students in general.

Key words: adaptation, educational process, health, freshmen.

Дін Юйцзін

аспірантка кафедри освітнього менеджменту та публічного управління
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К. Д. Ушинського

АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО САМОПРОЕКТУВАННЯ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів підвищення продуктивності праці та прояву свого творчого потенціалу в розвитку професійної діяльності майбутніх менеджерів освіти. Зазначено, що проблема самопроєктування широко представлена з погляду розвитку особистості, психології, філософії та менеджменту фахівцями в загальних дослідженнях. Відзначено, що для формування самопроєктування майбутніх менеджерів освіти необхідна професійно-педагогічна підготовка. Особлива увага майбутніх менеджерів освіти має бути спрямована на покращення особистості-Я та проєктування правильного шляху в професійно-педагогічній підготовці. Такі умови з'являються в процесі ефективного професійного управління. Виявлено, що ефективне управління залежить від постійного вдосконалення знань, навичок та особистості менеджерів. Аналіз сучасних акмеологічних досліджень показав, що акмеологія допомагає людині досягати вершин у розвитку життєдіяльності на щаблі зрілості.

В аналітичній частині статті розкрито акмеологічні засади самопроєктування майбутніх менеджерів освіти. Акмеологічні засади мали на меті ознайомити майбутніх менеджерів освіти з критеріями визначення ефективності продуктивної праці, мотивацією до діяльності, сприяли засвоєнню форм самопроєктування. Синергетична акмеологія є теорією соціальної синергетики й теорією акмеологічного розвитку, вона досліджує закономірності досягнення довільною соціальною системою максимальної досконалості шляхом самоорганізації, включає три рівні методологічного дослідження: феноменологію, есенціологію та есхатологію, відповідає на запитання: що таке соціальна самоорганізація та її вершина (успішність), як відбувається соціальна самоорганізація, як досягається успіх у соціальній самоорганізації й куди спрямована соціальна самоорганізація, який сенс успіху, що розглядається в діалектиці розвитку. Синергетична акмеологія – це методологічна підстава для результативного професійного самопроєктування майбутнім менеджером освіти.

Ключові слова: самопроєктування, синергетична акмеологія, акмеологічні засади, майбутні менеджери освіти, освітні заклади.

Постановка проблеми. Інтерес до самопроєктування й побудови життєвих планів насамперед зумовлений бажанням управляти подіями свого життя, контролювати їх.

Ціннісні й мотиваційні детермінанти самопроєктування залишаються провідними на всіх етапах професійного становлення майбутнього менеджера освіти. У психології розроблено досить велику кількість методик, спрямованих на діагностику мотивів у професійній діяльності, термінальних та інструментальних цінностей, а так само індивідуально-особистісних якостей, що є професійно значущими в педагогічній професії. За результатами цих методик проводиться аналіз ціннісних орієнтацій, мотиваційного вибору й особистісно-значущих якостей майбутніх фахівців. Зусилля всього педагогічного колективу, який забезпечує якісну підготовку менеджерів освіти, зводяться до надання студентам компетентної психолого-педагогічної допомоги у створенні організаційно-методичних умов для професійного акмеологічного самопроєктування як основи побудови кар'єри.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемами акмеології переймаються сучасні науковці (О. Анісімов, Н. Басова, А. Жолдасбеков, З. Кабилбекова, Е. Козибаєв, А. Халіла, Г. Сманова та ін.), які розглядають акмеологію як засіб дати людині можливість досягати найвищої точки (вершини або акме) своєї діяльності в усіх сферах на щаблі зрілості, щоб успішно реалізувати свій потенціал у житті.

Проблемами самопроєктування займаються філософи (В. Розанов, Ж.П. Сартр, В. Соловйов та ін.) і психологи, які розглядають самопроєктування як сутнісну природу людини, що виражається в її «здатності будувати саму себе, а отже, постійно змінювати зміст відповіді на запитання про її власну сутність» (А. Леонтьєв), як спосіб культурного самовизначення й потребу особистості.

Незважаючи на появу достатньої кількості наукових розробок проблеми самопроєктування в рамках філософії, психології та менеджменту сучасного фахівця, зараз ще недостатньо уваги приділяється акмеологічним аспектам формування здатності до самопроєктування в майбут-

ніх фахівців (особливо в майбутніх менеджерів освіти). Акмеологічна технологія формування такої здатності повинна спиратися на відповідні акмеологічні основи.

Мета статті – розробити й обґрунтувати акмеологічні основи самопроєктування майбутніх менеджерів освіти.

Виклад основного матеріалу. Акмеологія – міждисциплінарна наука, що вивчає закономірності й механізми розвитку людини на щаблі її зрілості (період приблизно від 30 до 50 років) і в разі досягненні нею найбільш високого рівня в цьому розвитку – акме. Важливим завданням акмеології є з'ясування того, що має бути сформовано в людини на кожному віковому етапі в дитинстві і юності, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал на щаблі зрілості [1].

Акмеологія виявляє механізми й результати впливу макро-, мікро-, мезофакторів на людину і ставить перед собою завдання розроблення такої стратегії життя людини, яка б дала їй можливість максимально проявити себе в усіх сферах на щаблі зрілості [2].

Основними умовами досягнення людиною вершини (акме) в розвитковій й діяльності в усіх сферах є не тільки результат впливу макро-, мікро-, мезофакторів. На нашу думку, активна творча діяльність, потреба в активному самопроєктуванні, активне задоволення цієї потреби теж є важливою умовою досягнення акме в розвитку свого життя і професійної діяльності.

Об'єктивні критерії: висока ефективна продуктивність праці в професійній діяльності, оволодіння технологією і творчістю в кар'єрі (поєднання умінь і навичок вирішувати різноманітні професійні завдання тощо); відповідність праці людини стандартам результатів праці в професії.

Суб'єктивні критерії: наявність у людини професійного спрямування, розуміння значущості професії, її ціннісних орієнтацій, сукупність необхідних професійно важливих якостей (ПВЯ), позитивне ставлення до себе як до професіонала, задоволеність людини процесом і результатом праці, відсутність особистісних деформацій, а також загалом відповідність професії вимогам людини, її мотивами, схильностям.

Результативні критерії: стабільне досягнення високих результатів у праці, скорочення витрат часу й ресурсів на досягнення результату, досягнення людиною соціально необхідних результатів праці.

Процесуальні критерії: використання людиною соціально прийнятних способів, прийомів, технологій; володіння вірцевими зразками, моделями професійної діяльності, професійного спілкування, прийомами продуктивного вирішення професійних завдань – використання накопичених у професійному досвіді інших людей способів і засобів ефективного отримання результату

в праці; вироблення й наявність індивідуального стилю професійної діяльності та спілкування; володіння прийомами побудови індивідуальної програми руху до вершин професіоналізму (акме); застосування акмеологічних способів (інваріант) просування до професіоналізму; оптимальне співвідношення процесів професіоналізації, соціалізації та індивідуалізації людини в праці, наявність позитивної динаміки в цих процесах; володіння способами роботи в «команді», прийомами впливу на професійне середовище тощо.

Саме активна творча діяльність дає людині можливість досягти досконалості і сприяє максимальній самоактуалізації. Тому в системі акмеологічної науки сьогодні активно розвивається креативна акмеологія.

Креативна акмеологія як галузь людинознавства вивчає закономірності досягнення творчої зрілості дорослою особистістю на всіх етапах професійного становлення людини. Важливим завданням акмеології є з'ясування того, що має бути сформовано в людині на кожному віковому етапі в дитинстві і юності, щоб вона змогла успішно реалізувати свій потенціал на щаблі зрілості [4, с. 518–520].

Реальною методологічною підставою для результативного професійно-педагогічного самопроєктування майбутніми менеджерами освіти, на нашу думку, є акмесинергетична акмеологія.

Синергетична акмеологія є складником соціальної синергетики. Вона має два складники: теорію соціальної синергетики й теорію акмеологічного розвитку. Синтез цих напрямів дав змогу сформувати нову предметну галузь – синергетичну акмеологію, що досліджує закономірності досягнення довільною соціальною системою максимальної досконалості шляхом самоорганізації.

Проблема досягнення успіху людиною і суспільством вирішується в синергетичній акмеології з погляду концепції синергетичної філософії історії, що має три рівні методологічного дослідження: феноменологію, есенціологію й есхатологію.

Феноменологія відповідає на запитання: що таке соціальна самоорганізація та її вершина (успішність). Основними поняттями, що розкривають сутність феноменології, є: а) акмеологічні категорії піднесення, спаду, точки, стадії, катарсису, катастрофи, кризи; б) соціально-синергетичні категорії ієрархізації, деієрархізації, простого атрактора, дивного атрактора.

Есенціологія відповідає на запитання: як відбувається соціальна самоорганізація, як досягається успіх у соціальній самоорганізації. Основними категоріями є: а) акмеологічні принципи стану, властивості, гармонії, констатації, кульмінації, топології, закону вершини; б) соціально-синергетичні категорії соціального відбору, тезаурусу, детектора, селектора.

Есхатологія відповідає на запитання: куди спрямована соціальна самоорганізація, який сенс успіху, розглянутого в діалектиці розвитку. Основними поняттями такого рівня дослідження є: а) акмеологічні категорії результату, локального, глобального й абсолютного акме; синергетичні категорії суперменезу, супервідбору, суператрактора.

7. Синергетична акмеологія є також практичним застосуванням філософії успіху. Це відбивається в основних її розділах: синергетичній кар'єрології, синергетичній катабології, синергетичній етнології [5, с. 467].

Термін «самопроекування» отримав наукове теоретичне обґрунтування наприкінці ХХ – на початку ХХІ століть. У його трактуванні вченими, практиками спостерігаються відмінності, проте найчастіше під самопроекуванням розуміється діяльність, яка пов'язана із саморозвитком, удосконаленням і набуттям досвіду, вмінь, навичок (А. Мамадалієв, Р. Ареф'єв, А. Попов та ін.). Спільним для визначень різних авторів є діяльнісний і суб'єктний характер самопроекування.

Проблема самопроекування розглядається у філософії, менеджменті, психології та педагогіці. Філософи (В. Розанов, Ж.П. Сартр, В. Соловйов та ін.) і психологи розглядають самопроекування як сутнісну природу людини, що виражається в її «здатності будувати саму себе, а отже, постійно змінювати зміст відповіді на питання про її власну сутність» (А. Леонтьєв), як спосіб культурного самовизначення.

Психологами розкриті можливості самопроекування як форми психотехнічної практики (В. Клейман), як механізму сприйняття наукового й художнього образу (А. Щасливцев).

У менеджменті обґрунтована ефективність використання самопроекування як «навчання дією» (Л. Гітельман). При цьому поняття «самопроекування» співвідноситься з поняттям «самоменеджмент».

Психолого-педагогічна характеристика самопроекування професійної підготовки як важливого компонента професійного самовдосконалення представлена в багатьох працях, у т. ч. в працях В. Безрукова, Н. Кузьміної, Ю. Тюннікова та ін.

Ґрунтуючись на контент-аналізі, ми розглядаємо самопроекування як здатність особистості майбутнього професіонала до включення в систему самовизначального й самоконтрольованого заходів, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності та самовдосконалення особистих якостей.

Під час оптимізації самопроекування у виші як певної ціннісної позиції щодо аспектів свого «Я» в професійній діяльності ми спираємося на погляди В. Сластьоніна, згідно з якими позиція являє собою злиття трьох сфер: пізнання,

дії, переживання, і припускаємо, що ставлення до себе реалізується в особливих сферах пізнання (самопізнання), емоційних станах (переживаннях) і діях щодо самого себе.

Використовуючи термін «самопроекування», О. Сапогова пропонує акцентувати увагу на такому його аспекті, як угадування свого справжнього призначення, в рамках якого осмислюється життя й переживання якого супроводжується відчуттям «правильного шляху», вірою в необхідність саме такої реалізації себе. Ця самовибудова є втіленням прагнення свідомості вискочити з того, що вона не вважає «своїм», зібрати себе й розпочати таке життя, яке можна було б відрасувати від самого себе (М. Мамардашвілі).

Самопроекування – процес виявлення можливих варіантів поєднання засобів, цілей, просторово-часових параметрів діяльності з метою пошуку найбільш прийняттого, оптимального варіанта для розвитку й удосконалення особистості. Результатом самопроекування є різні проекти (варіанти) майбутньої діяльності, різні моделі Я-ідеального.

Отже, самопроекування – це прагнення людини до поліпшення (вдосконалення) свого особистісного-Я в різних сферах життєдіяльності.

Висновки і пропозиції. Щоб досягти мети самопроекування для майбутніх менеджерів освіти, необхідно виявити його акмеологічні засади. На нашу думку, синергетична акмеологія є реальною методологічною підставою для результативного професійного самопроекування майбутніх менеджерів освіти.

Список використаної літератури:

1. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва : Академия, 2005. URL: <https://pedagogical.academic.ru/16/АКМЕОЛОГИЯ> (дата звернення: 15.11.2019).
2. Анисимов О.С. Акмеология и методология: проблемы психотехники и мыслетехники. Москва : РАГС, 1998. 772с.
3. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология. Ростов на-Дону : Феникс, 2000. 416 с.
4. Акмеологические вопросы исследования креативной личности / А.А. Жолдасбеков, З.Б. Кабылбекова, Е.Ш. Козыбаев, А.Н. Халила, Г.И. Сманова *Международный журнал экспериментального образования*. 2015. № 12-4. С. 518–520.
5. Пожарский С.Д. Синергетическая акмеология – философия успеха. *Философия в современном мире: диалог мировоззрений* : материалы VI Российского философского конгресса (Нижегород, 27–30 июня 2012 г.) : в 3 т. Нижегород : Изд-во Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, 2012. Т. II. С. 467.

Ding Yujing. Acmeological foundations of professional-pedagogical self-design for future education managers

The article is devoted to finding effective ways to increase labor productivity and to show their creativity in the development of professional activity for future education managers. It is noted that the problem of self-design is widely represented in terms of personal development, psychology, philosophy and management for specialists in general research. It is determined that the formation of self-design for future education managers requires professional and pedagogical training. Particular attention of future education managers should be directed to improving the personality-self and designing the right path in professional-pedagogical training. Such conditions emerge in the process of effective professional management. It is revealed that effective management depends on continuous improvement of knowledge, skills and personality of managers. Modern analysis of acmeological studies has shown that acmeology helps a person reach the top in his development of life at the stage of maturity.

The analytical part of the article reveals the acmeological foundations of self-designing for future education managers. The acmeological foundations were intended to familiarize future education managers with the criteria for determining the effectiveness of productive labor, motivation for activity, and contributed to the assimilation of self-design's forms. Synergetic acmeology is theory of social synergetics and theory of acmeological development, it explores the patterns of achieving arbitrary social system of maximum perfection through self-organization, including three levels of methodological research: phenomenology, esentiology and eschatology, answers the question: what is social self-organization and its peak (success), how does the social self-organization occur, how to achieve success in social self-organization and where is social self-organization directed, what is the meaning of success that is considered in the dialectic of development. Synergetic acmeology is methodological basis for effective professional self-design for future education manager.

Key words: *self-design, synergetic acmeology, acmeological foundations, future education managers, educational institutions.*

УДК 378.1

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.39>

Т. В. Дніпровська

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри філології та видавничої справи
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

Р. М. Кантемирова

старший викладач кафедри філології та видавничої справи
Кременчуцького національного університету імені Михайла Остроградського

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОТРАНСПОРТУ

У статті обґрунтовано педагогічну технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів автотранспорту в навчальному процесі. Головною метою технології визначено досягнення високого рівня розвитку основних компонентів комунікативної компетентності майбутніх інженерів і забезпечення керованості цього процесу. Запропоновано спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів автомобільного транспорту».

Констатовано, що розроблена технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів автотранспорту поєднує основні три рівні – науковий, теоретико-методичний і практико-педагогічний. Зазначено, що вона являє собою сукупність найбільш доцільних і методично скомпонованих навчальних способів, прийомів, форм підготовки, принципів і правил застосування, послідовних технологічних дій щодо досягнення поставлених цілей підготовки, інтегральним результатом якої має бути сформованість комунікативної компетентності. Така технологія включає характеристики об'єкта проектування, таксономію завдань, педагогічні умови, етапи навчально-виховного процесу, форму проекту навчально-виховного процесу (програма, де відображено зміст, форми, порядок діяльності), систему форм, методів, засобів реалізації навчально-виховного процесу, критерії продуктивності навчально-виховного процесу. Вона складається з головних взаємопов'язаних компонентів: організаційно-технологічного та дидактичного. Запропоновано зміст технології, який уміщено в робочу програму розробленого спецкурсу.

Під час розроблення технології особливого значення надано питанню проектування кейсів. Запропоновано етапи методичної діяльності викладача під час проектування кейсів, етапи навчальної діяльності студентів під час роботи із цими кейсами. Частковою експериментальною перевіркою підтверджено ефективність розробленої технології.

Ключові слова: майбутні інженери, комунікативна компетентність, кейс-метод, педагогічна технологія формування комунікативної компетентності.

Постановка проблеми. Сучасний етап соціально-економічного розвитку України характеризується тим, що на промислових підприємствах різних галузей економіки насамперед потрібен ерудований інженер-фахівець, що має високий рівень професійної компетентності, інноваційний тип мислення, здібності до швидкого опанування новою технічною інформацією, готовий до управління підлеглими та колективами, здатний самоактуалізуватися в професійній діяльності, співпрацювати з іноземними колегами [1, с. 107]. Нова парадигма української освіти також підкреслює пріоритетне значення підготовленості фахівця, прояв його як особистості та професіонала, компетентного й глибокоосвіченого у своїй галузі знань [2, с. 54].

Проведений нами аналіз рівня розвитку професійно важливих якостей працівників інженерних спеціальностей підприємств показує, що на багатьох автопідприємствах інженерами проявляється стереотипність у вирішенні професійних

та управлінських ситуацій під час спілкування з колегами, з іноземними партнерами, що означає недостатній рівень сформованості комунікативної компетентності під час навчання у закладі вищої освіти (далі – ЗВО), відсутність прагнення до професійного й особистісного вдосконалення в цій сфері, досягнення більш високих результатів у праці, а також суттєво зумовлює плінність кадрів на підприємствах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика діяльності інженерів як керівників колективів давно привернула до себе увагу вчених у зв'язку з потребами практики на промислових підприємствах. Різні наукові аспекти підготовки професійних керівників розглядаються в роботах менеджерів, педагогів, психологів, економістів (В. Безбородий, Л. Влодарська-Зола, Ю. Ємельянов та ін.), проблеми формування управлінської культури, управлінських умінь і навичок – у роботах С. Мельникова, Л. Сергєєва та ін.

В дисертаціях України останніх років досліджувалися такі аспекти цієї важливої проблеми: теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності (В. Свистун), підвищення управлінської компетентності керівників навчальних закладів (Р. Вдовиченко, О. Зайченко та ін.), теоретичні й методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої управлінської діяльності (О. Романовський, Т. Гура), підвищення управлінської компетентності військових керівників (О. Бойко, Т. Мацевко та ін.).

Аналіз проблем підготовки майбутніх інженерів у ЗВО для роботи на підприємств автотранспорту (далі – АТ) показав, що їхня комунікативна компетентність перебуває сьогодні на недостатньому рівні. Інженери зазнають труднощів під час налагоджування контактів, аналізу та аргументування власних позицій, вибору оптимальних варіантів взаємодії, розуміння позиції інших працівників, підтримання спілкування з колегами, у корегуванні власної поведінки під час вирішення виробничих ситуацій, оцінювання власних можливостей і поведінки в спільній роботі.

Метою статті є обґрунтування педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ в навчальному процесі ЗВО та її часткова експериментальна перевірка.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні під час вивчення іноземних мов частіше дотримуються такого підходу, згідно з яким комунікативна компетенція складається з лінгвістичної компетенції, що означає здатність розуміти, створювати необмежену кількість правильно побудованих речень за допомогою засвоєних правил, їх поєднання; з вербально-когнітивної або предметної компетенції, яка означає здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати, в разі потреби актуалізувати в пам'яті знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; з вербально-комунікативної компетенції, що означає здатність урахувувати під час мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць; з метакомпетенції – полягає в розумінні та знанні понятійного апарату, аналізу й оцінюванні засобів мовленнєвого спілкування [3, с. 129]. Комунікативну компетентність Т. Вольфовська [4, с. 15] розглядає як необхідний людині рівень сформованості досвіду, умінь і навичок міжособистісної взаємодії, щоб успішно функціонувати в суспільстві з урахуванням власних здібностей і соціального статусу. Ми погоджуємося із цією авторкою та пропонуємо педагогічну технологію формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ в навчальному процесі ЗВО, яка б урахувувала також й іншомовний бік спілкування таких фахівців.

Технологічний підхід сьогодні досить популярний у педагогіці (В. Беспалько, Г. Селевко, Д. Чернилевський та ін.). Під час обґрунтування змісту педагогічної технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ нами враховано такі аспекти:

- інженери АТ щодня забезпечують функціонування й розвиток підприємства, спираючись на основні функції управління, принципи, закономірності, механізми виробничої сфери; засобом здійснення цього є мова, комунікативні навички й уміння;
- управлінський вид діяльності зумовлює необхідність міцного знання загальної теорії та практики комунікації, основ іншомовного спілкування, культури й основних стилів управління тощо;

- інженеру вкрай необхідно знати наукові основи ефективної комунікації та взаємодії між людьми, особливості й технології здійснення;

- структурно комунікативна компетентність інженера АТ складається з таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного, емоційно-вольового й особистісного компонентів.

Головна мета технології – це досягнення високого рівня розвитку основних компонентів комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ та забезпечення гнучкості й керованості цього процесу. Структурні компоненти дидактичного процесу: цільовий, стимулювально-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контроль-регулювальний, оцінно-результативний і суб'єкт-суб'єктний (В. Ягупов) [5, с. 355]. Спроектована нами педагогічна технологія поєднує такі основні три рівні – науковий, теоретико-методичний і праксеологічний.

Науковий рівень передбачав аналіз і застосування професійної педагогіки, яка досліджує та обґрунтовує цілі, зміст і методи професійної освіти і проектує педагогічні процеси у ЗВО.

Теоретико-методичний рівень дав змогу визначити ієрархію цілей, змісту, методів, методик, засобів та організаційних форм підготовки майбутніх інженерів АТ.

Праксеологічний рівень полягав у практичній реалізації розробленої технології, результатом якої є сформованість їхньої комунікативної компетентності.

Педагогічна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ являє собою сукупність найбільш доцільних і методично скомпонованих навчальних способів, прийомів, форм підготовки, принципів і правил застосування, послідовних технологічних дій щодо досягнення поставлених цілей їхньої професійної підготовки, інтегральним результатом якої в цьому випадку має бути сформованість комунікативної компетентності. Така технологія включає характеристику об'єкта проектування, таксономію завдань, педагогічні умови, етапи навчально-ви-

ховного процесу, форму проекту навчально-виховного процесу (програма, де відображено зміст, форми, порядок діяльності), систему форм, методів, засобів реалізації навчально-виховного процесу, критерії продуктивності навчально-виховного процесу [6, с. 432]. Вона включає 2 головні взаємопов'язані компоненти: організаційно-технологічний і дидактичний.

Головною метою цієї технології є формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ через виконання кейсів, що відображають комунікативні функції інженерів АТ на виробництві, включають професійні завдання проблемного характеру, розвивають основні якості особистості студента. Такі завдання реалізуються під час позааудиторної роботи студентів під час викладання тем розробленого спецкурсу, що включає систему інформаційно-виховного впливу особистості науково-педагогічного працівника на особистість студента, застосування переваг мультимедійних засобів навчання, активну самостійну навчальну роботу.

Зміст технології втілено в робочу програму спецкурсу, яка вміщує 2 навчальні модулі (40 годин, із них 10 – самостійна робота). Спецкурс «Основи формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів автомобільного транспорту» складався з трьох частин. Перша частина – теоретична, спрямована на оволодіння студентами системою знань щодо поняття, сутності, складників комунікативної компетентності інженера АТ.

Друга частина – практична, спрямована на формування в студентів практичних умінь і навичок вирішення проблемних професійних ситуацій шляхом тренінгів, рольових ігор, відпрацювання кейсів, що склалися з двох блоків: перший – українською мовою, другий – англійською мовою.

У третій частині 10 годин відводилася на самостійну роботу студентів під керівництвом викладача. Для поглиблення знань студентів були розроблені завдання творчого характеру, які мали інженерний підтекст, що розкривався під час спілкування за ролями в ситуаціях проблемного характеру.

Для проектування й використання професійно-орієнтованих завдань визначено вимоги до них: повно охоплювати зміст професійної підго-

товки майбутніх інженерів; розвивати ціннісну та мотиваційну сфери студентів під час навчання; формувати творчі підходи до розв'язання завдань, професійне мислення як суб'єктів комунікації; стимулювати студентів до самостійної роботи й пошуку нових методів розв'язання виробничих завдань; забезпечувати щільний зв'язок теоретичного матеріалу та практичних завдань, що пропонуються студентам.

Під час розроблення технології особливого значення надано питанню проектуванню кейсів. Досвід використання кейс-методу в навчанні майбутніх інженерів засвідчив, що він викликає такі психолого-педагогічні ефекти:

- підвищує рівень знань студентів загалом;
- підвищує ефективність використання ними понять і їх розуміння;
- удосконалює навички студентів читання іноземною мовою (професійна тематика) й обробки інформації;
- учить їх взаємодіяти в команді й виробляти колективні рішення;
- розвиває творче мислення студентів;
- розвиває їхні навички публічних виступів і проведення презентації;
- розвиває вміння студентів вести дискусію, аргументувати відповіді, що сприяє розвитку мови без спирання на лінгвістичні шаблони;
- дає їм змогу повноцінно планувати самостійну роботу;
- дає викладачам змогу диференційовано підходити до планування різних рівнів складності завдань.

Діяльність викладача під час проектування завдань кейса для студентів передбачала такі етапи: 1 етап – формулювання навчальної мети. На цьому етапі визначалося місце кейса в структурі навчального курсу, виявлялися знання, уміння й навички, що необхідні для успішного опанування.

2 етап – побудова програмної карти кейса. Карта складається з опису або певних тез, які втілюються в тексті. Це основа кейсу, яка включає інформацію, деталі для вирішення проблеми на виробництві: а) позначаються дійові особи, дії, надається їх характеристика; б) описується ситуація та умови; в) указуються елементи середовища й зовнішні фактори, що впливають.

Таблиця 1

Зміст етапів технології формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів автотранспорту

Проблемно-предметна фаза			Ціннісно-регуляційна фаза		Контрольна фаза
установчо-мотиваційний етап	змістово-пошуковий етап	контрольно-смісловий етап	адаптивно-перетворювальний етап	системно-узагальнювальний етап	контрольно-рефлексивний етап
Теоретичний блок			Практичний блок		
Теми 1, 2, 3	Тема 4	Тема 5	Практичні заняття, семінари, рольові та ділові ігри		Підсумкова ділова гра

3 етап – збирання інформації в обраній системі (повнота, об'єктивність, достатність, достовірність, ризикованість або екстремальність).

4 етап – побудова моделі ситуації та дій студента згідно з обраним жанром.

5 етап – діагностика створеного проекту й ефективності кейса. Тут НПП кафедр проводять навчально-методичний експеримент, призначений перевірити ефективність кейса, що має професійно-комунікативне спрямування.

6 етап – упровадження кейса в практику навчання студентів університету.

Діяльність студента під час роботи з кейсом включала на 1 етапі: постановку мети, завдань, пред'явлення студентам зразків виконання завдань, первинний аналіз умов виконання завдання; на 2 етапі: моделювання ситуацій, що ускладненні різними факторами впливу під час професійної діяльності на підприємствах АТ; на 3 етапі: колективну демонстрацію студентами виконаних завдань на практичних заняттях, оцінювання викладачем методів і правильності їх розв'язання. Найбільш ефективними визначено такі методи, як аналіз конкретних виробничих ситуацій, вирішення ситуаційних завдань, виконання індивідуальних завдань за різними рівнями складності; ігрові методи, ділова гра.

У попередньому дослідженні нами виокремлено критерії (мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-вольовий та особистісний) і показники комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ. На основі критеріїв і показників подано змістові характеристики рівнів сформованості такої компетентності (низький, середній, високий); обрано, відповідно до рівнів, шкалу оцінювання.

Часткова експериментальна перевірка проводилася в Кременчуцькому національному університеті імені Михайла Остроградського зі студентами 3 курсу спеціальності «274 Автомобільний транспорт». На завершальному етапі дослідження зі студентами двох груп - ЕГ (26 осіб) і КГ (24), яка не залучалася до спецкурсу та формувальної роботи, було проведено контрольні зрізи й ділову

гру «Комунікація». Перші результати показали, що високого рівня сформованості комунікативної компетентності в ЕГ досягли 26% студентів, у КГ – 15%. Кількість студентів із низьким рівнем сформованості комунікативної компетентності в КГ – 28%, в ЕГ – 15%. Чисельність студентів ЕГ, які демонструють середній рівень сформованості такої компетентності, – 59%, у КГ – 57%. Отже, кількісні та якісні показники експериментальної групи суттєво перевищують показники контрольної групи, що можемо пояснити впливом розробленої нами технології.

Висновки і пропозиції. Отже, педагогічна технологія формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів АТ є більш ефективною, ніж традиційна система. У подальшому планується впроваджувати результати науково-дослідної роботи в навчальний процес підготовки майбутніх інженерів АТ.

Список використаної літератури:

1. Днепровская Т.В. Подготовка инженеров автотранспорта к профессиональной деятельности. *Известия Южного федерального университета : научно-педагогический журнал*. 2013. № 6. С. 107–117.
2. Каньковський І.Є. Інженерно-педагогічна діяльність та її складові. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: збірник наукових праць. 2015. № 21. С. 53–42.
3. Мамчур Л.І. Мовна і комунікативна компетентність особистості: суть і характерні ознаки. *Педагогічні науки*. Херсон : Видавництво ХДУ, 2014. Вип. 42. С. 128–134.
4. Вольфовська Т. Комунікативна компетентність молоді як одна із передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.
5. Ягупов В.В. Військова дидактика : навчальний посібник. Київ : ВПЦ «Київський ун-т», 2000. 400 с.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Москва : Народное образование, 2006. Т. 2. 816 с.

Dniprovskа T., Kantemyrova R. Pedagogical technology of formation the communicative competence among future automobile transportation engineers

The article substantiates the pedagogical technology of forming the communicative competence of future automobile transportation engineers in the educational process. The main goal of the technology is to achieve a high level of development of the basic components of communication competence among future engineers and to ensure the controllability of this process. The special course "Fundamentals of Formation of Communicative Competence of Future Automobile Transportation Engineers" is offered.

It has been stated that the developed technology of formation the communicative competence among future automobile transportation engineers combines three main levels: scientific, theoretical and methodological, practical. It has been stated that it represents a set of the most expedient and methodologically arranged educational methods, techniques, forms of training, principles and rules of application, consistent technological actions to achieve the training goals set, the integral result of which should be the formation of communicative competence. Such technology includes the following: characterization of the object of the project, taxonomy of tasks, pedagogical conditions, stages of the educational process, the form of the project of educational process (the program which reflects the content, forms, the way of activity), system of forms, methods, means of implementation of educational and pedagogic process, the performance criteria of the educational process. It consists of the main interconnected components: organizational technology and didactic ones. The content of technology that is implemented in the working program of the developed special course is offered.

In the development of the technology the particular importance is given to the issue of cases projection. The stages of the teacher's activity while cases projection are offered, as well as the stages of students' activity during work with these cases. The experimental verification of the effectiveness of the technology developed is confirmed partially.

Key words: *future automobile transportation engineers, communicative competence, case method, pedagogical technology of forming communicative competence.*

УДК 378:37.012:796.011.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.40>**Ю. В. Дутчак**кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання і спорту
Хмельницького національного університету**Л. П. Сущенко**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри фізичної реабілітації
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова

НАУКОВИЙ ТЕЗАУРУС ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ З ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

У статті вказано, що науковий тезаурус забезпечить інформування майбутнього професіонала фізичної культури стосовно вимог до його професійної компетентності, яка задовольняє сучасні вимоги суспільства та стейкхолдерів і забезпечує професійний та особистісний розвиток магістрантів у закладах вищої освіти.

Доведено, що дослідження професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури передбачає теоретичний аналіз сутності основних понять, які характеризують цей освітній процес.

Проаналізовано й уточнено трактування понять «фізична культура», «фізична культура особистості», «рухова (фізична) активність», «здоровий спосіб життя», «здоров'язбережувальні технології», що становлять термінологічне поле професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

Показано, що професійна підготовка є освітнім процесом, що здійснюється в закладах вищої освіти та/або післядипломної освіти на основі моніторингу й аналізу ринку праці, інтеграції освіти, науки і виробництва, що забезпечує задоволення вимог державних інституцій шляхом формування професійної компетентності майбутніх фахівців, їхньої конкурентоспроможності та мобільності.

На основі проведеного аналізу деталізовано основні функції здоров'язбережувальних технологій.

Уточнено сутність поняття «професійна підготовка майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури». Дане поняття розглядається нами як освітній процес, який здійснюється з метою отримання магістрантами кваліфікації, що дозволить їм ефективно організувати фізичне виховання студентів у закладах вищої освіти, викладати професійно орієнтовані дисципліни на кафедрі теорії та методики фізичного виховання, використовувати здоров'язбережувальні технології під час проведення уроків фізичної культури в закладах загальної середньої освіти та здійснювати позакласну фізкультурно-оздоровчу роботу відповідно до сучасних вимог.

Ключові слова: науковий тезаурус, професійна підготовка, магістри середньої освіти з фізичної культури, рухова (фізична) активність, здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальні технології.

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку суспільства та нові соціально-економічні умови нашої держави суттєво змінили вимоги до компетентності фахівців різних сфер діяльності, що потребує суттєвих змін у професійній підготовці майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. Традиційні зміст, форми і методи підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури не повністю відповідають вимогам сьогодення, не сприяють формуванню їх як активних і творчих особистостей.

Мета статті – з'ясувати сутність понять, що становлять предметне коло дослідження професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

Виклад основного матеріалу. Формування нових знань передбачає з'ясування й уточнення

змісту базових понять, що становлять систематизований комплекс синонімічних і родо-видових дефініцій, які використовуються в науковій сфері.

У процесі проведення дослідження використовувалися методи системного аналізу, порівняння й узагальнення нормативних актів, наукової й довідкової літератури та літератури з фізичної культури.

В «Українському педагогічному енциклопедичному словнику», автором якого є С. Гончаренко, виділені такі шляхи визначення змісту поняття: «Установлення смислу незнайомого терміна (слова) за допомогою термінів (слів) знайомих і вже осмислених (номінальне визначення) або шляхом включення в контекст знайомих слів (концептуальне визначення), або явного формування рівності, у ліву частину якої входить термін, а у праву – визначений вираз, що містить

лише знайомі терміни; уточнення предмета розгляду, однозначна його характеристика (реальне визначення); введення у розгляд нового предмета (поняття) шляхом вказівки на те, який предмет вибудувати (отримати) із предметів даних і уже відомих» [5, с. 120].

Науковець І. Абдулмякова у своїх дослідженнях обґрунтовує правомірність використання у професійній освіті поняття «тезаурус особистості», визначає місце даного явища в системі споріднених йому ментальних утворень. На думку вченої, тезаурус особистості – це складна багаторівнева система понять, слів, що викликають ці поняття з пам'яті людини та зв'язки між ними, що характеризуються відкритістю, ієрархічністю та динамічною структуризацією, призначені як для зберігання наявних знань, вмінь і досвіду людини, так і для добування нових [1, с. 39]. Уважаємо, що найбільш інтенсивні зміни тезауруса особистості відбуваються у процесі навчання у вищій школі.

М. Василенко, формуючи тезаурус професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів, зосереджується на з'ясуванні сутності понять «тренер», «фітнес», «фітнес-тренер» та «професійна підготовка майбутніх фітнес-тренерів у вищому навчальному закладі» [4, с. 5].

Заслуговує на увагу трактування фізкультурного тезауруса, запропоноване А. Нікітіною. Вчена зазначає, що фізкультурний тезаурус – це динамічно розвиваюча відкрита система накопичення, зберігання, примноження, передання інформації, знань, людського досвіду, що є інформаційно-психологічною, понятійною основою фізкультурної освіти, фізкультурної діяльності, фізичної культури особистості [9, с. 158]. Нам імпонує це визначення.

Аналіз нормативних актів щодо організації фізичного виховання і масового спорту в закладах вищої освіти («Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту у вищих навчальних закладах, уведене в дію наказом Міністерства освіти і науки України» від 11 січня 2006 р. № 4) і в закладах дошкільної, шкільної та професійно-технічної освіти («Положення про організацію фізичного виховання і масового спорту в дошкільних, загальноосвітніх та професійно-технічних

навчальних закладах України», уведене в дію наказом Міністерства освіти і науки України від 2 серпня 2005 р. № 458), Закону України «Про фізичну культуру і спорт» (2018 р.), Національної стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 р. «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», а також власний досвід викладацької діяльності дозволили виділити основні поняття, що характеризують науковий тезаурус професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

До основних дефініцій нами віднесені такі поняття, як «фізична культура», «фізична культура особистості», «рухова (фізична) активність», «здоровий спосіб життя» та «здоров'язберезувальні технології» (рис. 1).

У Законі України «Про фізичну культуру і спорт» (2018 р.) зазначається, що фізична культура – діяльність суб'єктів сфери фізичної культури і спорту, спрямована на забезпечення рухової активності людей з метою їх гармонійного, передусім фізичного, розвитку та ведення здорового способу життя.

Подальший аналіз наукової літератури засвідчив відсутність єдиного розуміння поняття «фізична культура» (табл. 1).

У дослідженні ми будемо використовувати поняття «фізична культура» у тлумаченні, що подає Т. Круцевич. Учена тлумачить поняття «фізична культура» як частину загальної культури, сукупність спеціальних духовних і матеріальних цінностей, способів їх виробництва та використання з метою оздоровлення людей і розвитку їхніх фізичних здатностей [13, с. 10].

Закордонні науковці зосереджують свою увагу на філософському та світоглядному уявленні про фізичну культуру як фундаментальному прояві людської культури. М. Vizuete розглядає фізичну культуру не тільки як фізичні навантаження, а як усі питання, пов'язані із життєдіяльністю людини відповідно до традицій і обрядів суспільства: богослужіння, участь у народних іграх і святах, професійне навчання, здоров'я людини та соціальні зв'язки означених процесів [14, с. 69].

На особливу увагу заслуговує аналіз поняття «фізична культура особистості», адже головне

Таблиця 1.

Визначення поняття «фізична культура»

Зміст поняття	Автор, джерело
Фізична культура – це частина загальної культури, яка здатна за правильного науково обґрунтованого підходу об'єднати суспільство, зміцнити на основі загальнодоступних норм його моральне і фізичне здоров'я, цілеспрямовано, природним шляхом підвищити життєздатність систем і функцій організму людини.	М. Володько
Фізична культура – це сукупність духовних і матеріальних цінностей, що створювалися і творяться у процесі пізнання фізичного виховання як соціального феномену, а також м'язова діяльність, пов'язана з використанням фізичних вправ, спрямована на фізичне вдосконалення людини.	В. Іващенко
Фізична культура – це вид діяльності, що являє собою специфічний процес і результат людської діяльності, засіб і спосіб фізичного вдосконалення людини для виконання соціальних обов'язків.	Л. Медведєва

завдання майбутнього магістра середньої освіти з фізичної культури – формування означеної культури.

У культурологічній концепції фізична культура особистості подається як потреба та здатність індивідуума до максимальної самореалізації як соціально (орієнтованого на взаємодію з іншими) та індивідуально значущого суб'єкта.

Ми погоджуємося з визначенням поняття «фізична культура особистості», запропонованим В. Столяровим. Науковець визначає, що фізична культура особистості – це соціально сформовані фізичні здібності людини, які пов'язані з її знаннями, інтересами, потребами, ціннісними орієнтаціями, а також засвоєні засоби збереження й удосконалення цих можливостей, знання про те, як їх використовувати, уміння та навички застосо-

увати їх, відповідні інтереси, потреби та норми [11, с. 18].

Рухова активність є невід'ємною частиною здорового способу життя, яка визначається соціально-економічними і культурними чинниками та залежить від організації фізичного виховання, морфологічних особливостей організму, типу нервової системи, кількості вільного часу, мотивації до занять, доступності спортивних споруд і місць відпочинку. Ця теза підтверджена в Національній стратегії з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2015 р. «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», що була схвалена указом Президента України від 9 лютого 2016 р. № 42/2016.

В. Бальсевич визначає поняття «рухова активність» як цілеспрямоване здійснення людиною



Рис. 1. Складові частини наукового тезауруса професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури



Рис. 2. Основні функції здоров'язбережувальних технологій

рухових дій, спрямованих на вдосконалення різних показників її фізичного потенціалу та засвоєння рухових цінностей фізичної та спортивної культури [3, с. 54]. Далі вчений конкретизує, що цілеспрямована рухова активність людини є природно й соціально детермінованою необхідністю і потребою організму й особистості в підтримці гомеостазу, забезпечення морфологічних, функціональних, біомеханічних і психологічних умов реалізації програм їх розвитку в онтогенезі та подолання чинників, що цьому перешкоджають.

Нам імпонує визначення поняття «рухова активність», запропоноване М. Дутчаком і Є. Баженковим. Учені зазначають, що «рухова активність – це свідоме переміщення тіла та (або) його частин у просторі та часі, яке здійснюється завдяки роботі скелетних м'язів, що потребує додаткових витрат енергії та спрямоване на досягнення визначеної мети» [6, с. 58].

Ми погоджуємось із думкою В. Ареф'єва про те, що рухову активність поділяють на звичайну і спеціально організовану [2, с. 7]. До звичайної рухової активності, на думку вченого, «належать усі види рухів, пов'язаних із природними потребами людини (гігієна, їжа тощо), а також навчальна й виробнича діяльність. Спеціально організована м'язова діяльність (фізкультурна активність) передбачає різноманітні форми занять фізичними вправами» [2, с. 7].

Акцентуємо увагу на тому, що рухова активність сприяє підвищенню якості освітнього процесу та формуванню в тих, хто навчається, стійкої мотивації на здоровий спосіб життя.

Здоровий спосіб життя, на думку О. Ленкової, – це «сукупність ціннісних орієнтацій і настанов, звичок, режиму і темпу життя, спрямованих на збереження, зміцнення, формування, відтворення здоров'я у процесі навчання, виховання, спілкування, праці і відпочинку, передачі його в майбутньому» [7, с. 215].

За своєю природою соціальна технологія культивування здорового способу життя, як вказує Л. Сущенко, є «системою настанов, що зумовлюють стан світогляду певної людини, та алгоритм конкретних дій, що впливає із цього світогляду» [12, с. 169].

Подальша логіка нашого дослідження передбачає розгляд сутності поняття «здоров'язберезувальні технології». Зазначаємо, що у традиційній педагогіці дане поняття з'явилося нещодавно і трактується по-різному.

С. Свириденко визначає поняття «здоров'язберезувальні технології» як «сприятливі умови навчання, до яких належать сприятливий мікроклімат, адекватність вимог та методик, що використовуються в навчально-виховному процесі; раціонально організоване навчання відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей того,

хто навчається, збалансованість навчального і фізичного навантаження» [10, с. 126].

Нам імпонує тлумачення поняття «здоров'язберезувальні технології», яке подає М. Лук'янченко. Учений трактує поняття «здоров'язберезувальні технології» як «єдину систему, що об'єднує в собі всі напрями діяльності загальноосвітнього закладу щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я учнів, яка гарантує їм безпечні умови перебування і навчання в ньому» [8, с. 108].

Для кращого розуміння сутності здоров'язберезувальних технологій вважаємо за доцільне розглянути їхні основні функції (рис. 2).

До цих функцій належать:

- формувальна, що здійснюється на основі соціальних і біологічних закономірностей розвитку особистості;

- інформаційно-комунікативна, яка забезпечує передачу від покоління до покоління знань щодо здорового способу життя, ціннісних орієнтацій, за допомогою яких формується бережливе ставлення до власного здоров'я та здоров'я інших;

- адаптивна, що допомагає формувати навички здорового життя та сприяє резистентності організму до різноманітних негативних соціальних і природних впливів;

- діагностична, яка спрямована на моніторинг стану здоров'я дітей, педагогічну діагностику їхнього фізичного, інтелектуального й психічного розвитку, сприяє підбору вчителем необхідних методів і форм роботи з кожним учнем закладу загальної середньої освіти;

- рефлексивна, яка допомагає вчителю переосмислити попередній досвід у питаннях здоров'язбереження з метою виявлення недоліків у своїй педагогічній діяльності та наступного її коригування;

- інтеграційна, що поєднує набутий досвід, традиції, різні наукові концепції для збереження та зміцнення здоров'я учнів.

Висновки. Для формулювання фізкультурного тезаурусу дослідження професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури нами були уточнено трактування понять «фізична культура», «фізична культура особистості», «рухова (фізична) активність», «здоровий спосіб життя», «здоров'язберезувальні технології», встановлено логічні взаємозв'язки між означеними поняттями.

Професійна підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури розглядається нами як освітній процес, який здійснюється з метою отримання магістрантами кваліфікації, що дозволить їм ефективно організовувати фізичне виховання студентів у закладах вищої освіти, викладати професійно орієнтовані дисципліни на кафедрі теорії та методики фізичного виховання, використовувати здоров'язберезувальні техно-

логії під час проведення уроків фізичної культури в закладах загальної середньої освіти, здійснювати позакласну фізкультурно-оздоровчу роботу відповідно до сучасних вимог.

Перспективи подальших наукових досліджень передбачають розроблення концепції забезпечення якості професійної підготовки майбутніх магістрів середньої освіти з фізичної культури.

Список використаної літератури:

1. Абдулмянова И. Формирование профессионального тезауруса личности как цель профессионального образования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2010. Вып. 2 (92). С. 36–40.
2. Арефьев В. Здоров'я підлітків і рухова активність. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». 2014. Вип. 118 (3). С. 6–10.
3. Бальсевич В. Спортивный вектор физического воспитания в российской школе. Москва : Теория и практика физической культуры и спорта, 2006. 112 с. С. 54.
4. Василенко М. Тезаурус дослідження професійної підготовки майбутніх фітнес-тренерів у вищому навчальному закладі. *Science Rise: Pedagogical Education : Scientific Journal*. 2016. № 8 (4). С. 4–10.
5. Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне : Волинські обереги, 2011. 552 с. С. 120.
6. Дутчак М., Баженов Є. Теоретичний аналіз дефініції «оздоровчо-рекреаційна рухова активність». *Спортивна наука України*. 2015. № 5 (69). С. 56–63.
7. Ленкова О. Становлення та розвиток поняття «здоровий спосіб життя» у педагогічному процесі. *Актуальні проблеми сучасної медицини : Вісник Української медичної стоматологічної академії*. 2015. Т. 15. Вип. 1 (49). С. 214–217.
8. Лук'яненко М. Педагогіка здоров'я: теорія і практика: монографія. Дрогобич: РВВДрогобицького ДПУ ім. І. Франка, 2012. 348 с. С. 108.
9. Никитина А. Теоретические основы формирования физкультурного тезауруса у студентов : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Калининград, 2006. 336 с. С. 158.
10. Свириденко С. Активізація пізнавальної діяльності учнів у процесі формування здорового способу життя. *Сучасні технології навчання в початковій освіті* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2006. С. 125–127.
11. Столяров В. Место физической культуры и спорта в системе явлений культуры. Москва : ГЦО-ЛИФК, 1988. 27 с. С. 18.
12. Сущенко Л. Соціальні технології культивування здорового способу життя людини. Запоріжжя : ЗДУ, 1999. 308 с. С. 169.
13. Теорія і методика фізичного виховання : підручник / за ред. Т. Круцевич. Київ : Олімпійська література, 2012. Т. 1. 391 с. С. 10.
14. Vizuite M. Physical education – physical culture. Two models, two didactic. *Ebalonmano.com: Revistade Ciencias del Deporte* 10 (1), 2014. P. 67–76.

Dutchak Yu., Sushchenko L. Academic thesaurus of the research of professional training of future secondary education masters in physical culture

The article reveals that academic thesaurus guarantees informing future professionals in physical culture regarding demands to his professional competence that meets present-day demands of society and stakeholders, and provides professional and personal development of master students in higher educational establishments.

It has been proven that research of professional training of future secondary education masters in physical culture envisages theoretical analysis of the essence of basic notions that characterize educational process.

Interpretation of "physical culture", "physical culture of a person", "motor (physical activity)", "healthy lifestyle" notions has been analyzed and specified. These notions constitute terminology field of professional training of future secondary education masters in physical culture.

It has been shown that professional training is an educational process that is done in higher educational establishments and/or at post-graduate course on the basis of labor market monitoring and analysis, integration of education, science, and manufacture, which assures meeting the demands of state institutions via formation of professional competence of future specialists, their competitiveness and mobility.

Based on the analysis, basic functions of health-protection technologies have been specified.

The essence of "professional training of future secondary education masters in physical culture" notion has been specified. This concept is considered by us as an educational process, which is carried out with the aim of obtaining a master's degree qualification, which will allow them to effectively organize physical education of students in higher education institutions, to teach professionally oriented disciplines at the department of theory and methods of physical education, to use health-saving technologies in physical culture in institutions of general secondary education and carry out extracurricular physical and health work in accordance with modern requirements.

Key words: *academic thesaurus, professional training, secondary education masters in physical culture, motor (physical) activity, healthy lifestyle, health-protection technologies.*

УДК 378.311

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2019.67-1.41>

В. О. Єршова

старший викладач відділення мовного тестування мовного відділу
Національної академії Національної гвардії України

ПЕДАГОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ ДО ВЗАЄМОДІЇ ПІД ЧАС МІЖНАРОДНИХ МИРОТВОРЧИХ ОПЕРАЦІЙ

У статті проведено аналіз педагогічних проблем формування комунікативної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (НГУ) до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій. Зазначено, що офіцери цього військового формування України залучаються до виконання як гуманітарних, так і поліцейських, миротворчих, адміністративних, технічних та інших функцій у складі миротворчих контингентів Організації Об'єднаних Націй.

Для визначення сутності та структури взаємодії військовослужбовців під час службово-бойової діяльності розглянуто різні наукові підходи до взаємодії, проведено структурно-функціональний аналіз цього явища.

Визначено основні суперечності підготовки майбутніх офіцерів. Розглянуто сутність і структуру взаємодії військовослужбовців під час службово-бойової діяльності. Наведено основні форми їх взаємодії.

Визначено, що взаємодія офіцерів Національної гвардії України з підлеглими – це процес цілеспрямований, високо мотивований, організований, що має керований характер відповідно до мети, способів і зворотного зв'язку, що сприяє успішному виконанню підрозділами Національної гвардії України службово-бойових завдань.

До професійної взаємодії майбутніх офіцерів, згідно з вимогами до військовослужбовців Національної гвардії України, включено такі компоненти, як: мета спілкування (вирішення службово-бойових завдань); предмет спілкування (інформація про умови виконання завдань, дії під час різних варіантів обстановки); стилі міжособистісних контактів; способи спілкування: вербальні, невербальні, сигнали засобів зв'язку; зворотний зв'язок у спілкуванні: вербальні і невербальні сигнали (розуміння – нерозуміння, ухвалення – неприйняття, згода – незгода, виконано – не виконано) тощо.

Сформульовано основні напрями вдосконалення навчально-виховного процесу щодо цілеспрямованого формування комунікативної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій.

Ключові слова: *майбутні офіцери Національної гвардії України, професійна підготовка, взаємодія, комунікативна готовність майбутнього офіцера до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій.*

Постановка проблеми. Сьогодні участь України в миротворчих операціях можна вважати базовою складовою частиною внеску нашої країни в діяльність Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН). Україна залишається однією з основних країн серед держав-партнерів НАТО, яка брала участь в усіх найбільш важливих операціях і місіях Північноатлантичного альянсу [1, с. 12].

Миротворчі військові контингенти виконують специфічні функції: оперативне реагування на кризи, конфлікти й інші надзвичайні ситуації в різних регіонах світу й активна участь у їх врегулюванні [2, с. 275]. Військові формування України залучаються до виконання як гуманітарних, так і поліцейських, миротворчих, адміністративних, технічних та інших функцій.

Актуальність цієї проблеми також набуває все більшого значення через аспекти військово-техніч-

ної інтеграції нашої країни в міжнародні системи безпеки, яка потребує високого рівня компетентності для здійснення міжнародних миротворчих операцій (далі – ММО), під час сумісних навчань із військовослужбовцями інших країн світу, для обміну професійним досвідом тощо.

У постановах Верховної Ради України, указах Президента України, постановах Кабінету Міністрів України, наказах і директивах Міністра оборони України і начальника Генерального штабу Збройних сил України головними функціями миротворчих контингентів визначено оперативне реагування на кризи, конфлікти, надзвичайні ситуації в різних регіонах світу й активна участь в їх врегулюванні тощо. Ці ж документи опосередковано визначають основні вимоги до військовослужбовців під час виконання міжнародних миротворчих операцій, як-от високий рівень

спеціальної фахової підготовленості, висока психологічна стійкість до дій в екстремальних ситуаціях, іншомовна комунікативна компетентність, готовність до ефективної комунікації та взаємодії у складі миротворчих контингентів тощо [3, с. 59].

Аспекти взаємодії та сумісності кожного разу обговорюються на всіх конференціях ООН та самітах НАТО, де розглядаються питання злагодженості дій між підрозділами миротворчих сил. Тому гостро постає проблема вдосконалення професійної підготовки та визначення ефективних методик формування комунікативної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України (далі – НГУ) до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових праць показав, що проблеми миротворчості останні п'ятнадцять років розглядалися в таких аспектах, як: психологічні дослідження ММО (Н. Агаєв – психологічні чинники адаптації військовослужбовців миротворчого контингенту до діяльності в особливих умовах, Т. Паронянц – виникнення та проявлення посттравматичних стресових розладів у працівників органів внутрішніх справ в умовах виконання миротворчої місії ООН, Д. Сохадзе – професійний психологічний відбір кандидатів для комплектування підрозділів миротворчих сил), історичні дослідження ММО (І. Козинець – участь Збройних сил України в миротворчій діяльності (1992–2006 рр.), П. Кушнір – історія миротворчої діяльності на Близькому Сході в 1945–2000 рр.), політологічні дослідження (С. Акулов – сили та засоби у ММО), педагогічні (Л. Галуза), правові (С. Білоцький, І. Коропатнік), медичні (Н. Пономаренко), управлінські (О. Мельник), військові (О. Гуржій, А. Лега й ін.) аспекти ММО, військово-авіаційної педагогіки (А. Савицька).

У процесі підготовки майбутніх офіцерів НГУ у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ) розробляються й упроваджуються нові методики та педагогічні технології, відбувається пошук ефективних інструментів поєднання теорії та практики в навчально-виховному процесі. Водночас нинішній системі професійної підготовки цих фахівців бракує сучасних досліджень із проблеми формування їхньої комунікативної готовності до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій.

Першочергового розв'язання, на нашу думку, потребують такі суперечності підготовки майбутніх офіцерів НГУ: між вимогами гібридних війн сучасності до підготовленості військовослужбовця та реальним рівнем його підготовленості у ВВНЗ; між досягненнями психолого-педагогічної науки про взаємодію й ступенем застосування результатів та продуктів наукових досліджень у навчально-виховного процесу; між вимогами до

професійних, особистісних та індивідуально-психічних якостей, що необхідні військовослужбовцю в миротворчих операціях, та їх недостатнім формуванням у процесі підготовки у ВВНЗ; між сформованістю комунікативної готовності курсантів до взаємодії та вимогами до неї під час здійснення міжнародних миротворчих операцій.

Мета статті – визначити основні педагогічні проблеми формування комунікативної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій, сформулювати основні науково-методичні напрями вдосконалення цього процесу у військовому вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що у військового-наукових джерелах учені наводять недоліки підготовки військовослужбовців військових формувань України до міжнародних миротворчих операцій, що мають організаційний, військово-професійний, лінгвістичний, педагогічний та психологічний характер [4, с. 268]:

1. Зміст військово-професійної й інших видів підготовки не завжди адаптований до конкретних миротворчих завдань миротворчого контингенту Збройних сил (далі – ЗС) України (часто не конкретизовано секретаріатом ООН).

2. Недостатня готовність українського контингенту до виконання спеціалізованих миротворчих функцій.

3. Недостатня іншомовна підготовленість особового складу українського контингенту, неспроможність до професійного іншомовного спілкування із представниками військ НАТО.

4. Відсутність чіткої організаційної взаємодії з підрозділами військ НАТО, особливо в умовах постійних сутичок сторін конфлікту.

Для проведення аналізу сутності та структури взаємодії військовослужбовців НГУ під час службово-бойової діяльності необхідно розглянути надбання наук, що вивчають ці проблеми.

Так, соціальна психологія розглядає взаємодію як один із трьох компонентів спілкування, де вона відображає стратегії дій людини. У групі дії індивіда залежать від його власних цілей та від цілей іншої людини, тому спільна діяльність визначає характер взаємодії цих людей.

У структурі взаємодії науковці виділяють такі компоненти: регулятивний (Б. Ломов), практичний (В. М'ясищев), поведінковий (Я. Коломінський) – включає результати діяльності і вчинки, міміку, жестикуляцію, пантоміму й мовлення; другий – афективний (емоційний стан і переживання особистості); третій – когнітивний (Я. Коломінський), гностичний (В. М'ясищев) тощо.

Науковець Б. Такмен описав двофакторну модель, що показує динаміку групової взаємодії з урахуванням умов, у яких формується група; наявності двох сфер (факторів) групової актив-

ності – ділової (вирішення групового завдання) та міжособистісної (розвиток групової структури); становище групи в гіпотетичній послідовності розвитку, тобто до відповідної стадії [5, с. 255].

Б. Такмен зауважив, що в зазначених сферах група проходить чотири послідовні етапи [5, с. 258]. У сфері міжособистісної активності до них відносять такі:

1) стадія «перевірки і залежності», що передбачає орієнтування членів групи в характері дій один одного і пошук взаємоприйнятної міжособистісної поведінки у групі;

2) стадія «внутрішнього конфлікту», основна особливість якої – порушення взаємодії та відсутність єдності між членами групи;

3) стадія «розвитку групової згуртованості», що досягається за допомогою поступової гармонізації відносин, зникнення міжособистісних конфліктів;

4) стадія «функціонально-рольової співвіднесеності», яка в основному пов'язана з утворенням рольової структури групи, що є «своєрідним резонатором», за допомогою якого «програється» групове завдання.

Форми вияву взаємодії за Б. Такменом наведено на рис. 1.

У сфері ділової активності Б. Такмен виділяє:

1) стадію «орієнтування в завданні», тобто пошук членами групи оптимального способу розв'язання завдання;

2) стадію «емоційної відповіді на вимоги завдання», що складається у протидії членів групи вимогам, що пред'являються змістом завдання, унаслідок розбіжності особистих намірів індивідів;

3) стадію «відкритого обміну релевантними інтерпретаціями», яку автор розуміє як груповий етап життя, на якому має місце максимальний інформаційний обмін, що дозволяє партнерам глибше проникнути в наміри один одного і запропонувати альтернативне трактування інформації;

4) стадію «ухвалення рішень» – етап, що характеризується конструктивними спробами успішного вирішення завдання.

Формальна структура взаємодії у групах фахівців досить стійка і регламентована. Розглядають активну, пасивну й інтерактивну форми взаємодії, які проходять певні етапи розвитку за певний час.

Взаємодія породжує взаємну зумовленість і зв'язок частин у цілісний процес безпосереднього або опосередкованого взаємовпливу об'єктів (суб'єктів) та виконує функції інтегруючого чинника у спілкуванні. Взаємодія охоплює як декількох військовослужбовців, так і частину групи, взводу, підрозділу НГУ тощо. Вона включає мету, предмет, способи, зворотний зв'язок між ними.

Мета взаємодії військовослужбовців забезпечує цілеспрямованість їх спільної діяльності у групі, спілкування, співпереживання за результат службово-бойової діяльності. Дослідниця Г. Андреєва підкреслює, що мета взаємодії виконує такі функції: оптимізацію відносин, інтенсифікацію, стимулювання, активізацію, управління, розвиток, формування, попередження, оцінку, інформування [5, с. 27]. Предметом взаємодії офіцерів НГУ залежно від характеру завдань можуть бути відносини, зв'язки, сумісні рішення, спільність емоційних переживань, взаємний інтерес,

Характеристика професійної взаємодії	Характеристика взаємодії	Спілкування	Співпереживання
Мета			
Загальне	Забезпечення вирішення професійного завдання		
Особливе	Спільна діяльність	Обмін інформацією	Вияв участі
Предмет			
Загальне	Професійне завдання		
Особливе	Професійні дії	Міжособистісний контакт	Відносини
Спосіб			
Загальне	Вербальні, невербальні, практичні дії		
Особливе	Практичні дії	Вербальний контакт	Невербальний контакт
Зворотний зв'язок			
Загальне	Розуміння, прийняття, зворотна реакція		
Особливе	Практична дія як зворотна реакція	Вербальна відповідність впливу	Невербальна відповідність впливу

Рис. 1. Форми вияву взаємодії за Б. Такменом

порушення і вирішення проблем, що часто мають службово-бойовий характер [6, с. 323].

Способи взаємодії офіцерів НГУ – це методи, технології організації зв'язків, що виявляються як міжсуб'єктні зв'язки під час виконання службово-бойової діяльності з підготовки та здійснення СБЗ, що характеризують усвідомленість, взаєморозуміння, взаємоспрямованість дій військовослужбовців щодо предмета такої взаємодії. Зворотний зв'язок – це зворотна реакція на дії, що забезпечує відповідну реакцію на дії суб'єкта.

Наявність зворотного зв'язку в діях військовослужбовців НГУ допомагає підтримувати їхню цільову орієнтацію на завдання, взаємність та розуміння мети спільних дій під час виконання СБЗ.

Зворотний зв'язок під час дій військовослужбовців НГУ може мати вигляд повідомлень, доповідей, звітів, бути зоровим контактом, проявом спостереження, звуковим повідомленням, електричним, світловим сигналом. Отже, взаємодія офіцерів НГУ з підлеглими – це процес цілеспрямований, високо мотивований, організований, що має керований характер відповідно до мети, способів і зворотного зв'язку, який сприяє успішному виконанню підрозділами НГУ службово-бойових завдань.

Способами спільної діяльності військовослужбовців НГУ можемо назвати такі: спілкування (вербальне – невербальне), обговорення можливих дій підрозділів і частин, ухвалення рішення, практичні дії, відповідальність суб'єктів управління тощо. Зворотний зв'язок у загальних рисах може включати: розуміння один одного та зрозумілу всім демонстрацію цього, спільну координувати участь у діях, різноманітні сигнали, слова, наголоси, рухи, співпереживання загальних емоцій та станів, взаємопідтримка тощо.

Після етапів обміну інформацією, її засвоєння та здійснення кроків взаємодії виробляються загальні погляди на методи вирішення завдання чи проблеми. Відбувається прийняття інформації суб'єктами, формується загальний сенс, осмислення методів досягнення мети, здійснюються практичні кроки тощо. Зазначені процеси взаємодії, на думку психологів, здійснюються перцептивно через психологічні механізми емпатії, рефлексії, атрибуції, ідентифікації та стереотипізації.

І. Галімска вважає, що особливостями професійної взаємодії виступають: значущість суб'єктів один для одного як партнерів у професійній взаємодії; обізнаність у професійній діяльності; спрямування на професійне співробітництво [7, с. 57]. До основних ознак взаємодії фахівців вона відносить: 1) діяльність декількох суб'єктів, значущих один для одного як партнерів у професійній діяльності; 2) узгодженість дій, що визначена в часі та просторі; 3) спільну мету дій, спрямованих на

професійне співробітництво; 4) причинно-наслідковий зв'язок між суб'єктами взаємодії; 5) можливість передбачати дії інших суб'єктів.

Можемо зазначити, що до професійної взаємодії майбутніх офіцерів НГУ, згідно з вимогами до військовослужбовців НГУ, варто включити такі компоненти, як: мета спілкування (вирішення СБЗ); предмет спілкування (інформація про умови виконання завдань, дії під час різних варіантів обстановки); стилі міжособистісних контактів; способи спілкування: вербальні, невербальні, сигнали засобів зв'язку; зворотний зв'язок у спілкуванні: вербальні та невербальні сигнали розуміння – нерозуміння, ухвалення – неприйняття, згода – незгода, виконано – не виконано.

Науковий пошук, відповідно до аналізу розглянутих аспектів взаємодії та проблем підготовки майбутніх офіцерів НГУ до ММО, дозволив сформулювати основні напрями зміни такого становища:

- аналіз і врахування досвіду побудови систем професійної підготовки військовослужбовців Національної гвардії, жандармерії провідних країн світу до миротворчої діяльності;

- створення сприятливого для навчання навчального середовища, що заохочує атмосферу творчості, самостійності у здобутті знань, взаємодії з колегами, прояв професійно важливих якостей;

- широке застосування моделювання змісту майбутньої професійної діяльності військовослужбовців НГУ до ММО, що відображає всі аспекти проблеми взаємодії з іноземними партнерами;

- розробка ситуаційних завдань контекстного характеру, що мають ігровий та проблемний характер, для формування досвіду взаємодії майбутніх офіцерів НГУ;

- розробка нових технологій, методик підготовки, що враховують досвід країн-членів НАТО та спираються на тривалий досвід миротворчої діяльності;

- обґрунтування та створення інформаційно-комунікаційних систем та мереж навчання курсантів, що відображають функції та завдання миротворчої діяльності, де питання успішної взаємодії мають вирішальне значення;

- удосконалення системи підвищення кваліфікації та науково-методичного рівня викладачів, що включає обмін досвідом миротворчої діяльності країн Європейського Союзу.

Висновки. У науковій статті визначено основні педагогічні проблеми формування комунікативної готовності майбутніх офіцерів Національної гвардії України до взаємодії під час міжнародних миротворчих операцій, сформульовано основні науково-методичні напрями вдосконалення цього процесу у ВВНЗ. У подальшому планується побудувати модель формування комунікативної готовності майбутніх офіцерів НГУ до взаємодії під час ММО.

Список використаної літератури:

1. Миротворча та антитерористична діяльність Збройних сил України : тематичний збірник / за ред. С. Кириченко. Київ : ННДЦ ОТ і ВБ України, 2017. 207 с.
2. Серветник Р. Моделювання підготовки військових фахівців як важлива проблема оптимального входження системи військової освіти у Болонський процес. *Військова освіта*. 2008. Вип. 8. С. 274–283.
3. Хацановський В. Підготовка персоналу миротворчих контингентів Збройних сил України як педагогічна проблема. *Військова освіта*. 2010. Вип. 2. С. 58–66.
4. Андреева Г. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва : Аспект Пресс, 2007. 363 с.
5. Савицька А. Модель формування готовності майбутніх військових пілотів до міжнародних миротворчих операцій. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. Серія «Педагогічні науки». 2-ге вид. Хмельницький : НАДПСУ, 2018. № 1. С. 267–277.
6. Платонов І. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. *Психологія*. 2010. Вип. 11. С. 320–326.
7. Галимская И. Формирование мотивации профессиональной деятельности будущих авиаспециалистов. *Современная наука: Актуальные проблемы теории и практики*. Вып. № 11. Серия «Гуманитарные науки». Москва : Научные технологи, 2016. С. 56–60.

Yershova V. Pedagogical problems of formation communication ready for the future officers of the National Guard of Ukraine to interaction during international peaceful operations

The scientific article analyzes the pedagogical problems of forming the communicative readiness of future officers of the National Guard of Ukraine to cooperate during international peacekeeping operations. It is stated that the officers of this military unit of Ukraine are involved in the implementation of humanitarian, police, peacekeeping, administrative, technical and other functions within the UN peacekeeping contingent.

In order to determine the nature and structure of the interaction of military personnel in the course of military service, various scientific approaches to interaction were considered, and a structural and functional analysis were conducted.

The main contradictions of the training of future officers have been identified. The essence and structure of interaction of servicemen during military service are considered. The basic forms of their interaction are given.

It is determined that the interaction of officers with subordinates is a process of purposeful, highly motivated, organized, managed nature according to the purpose, methods and feedback that facilitates the successful accomplishment of units combat missions.

The following components are included in the professional interaction of future officers, as required by the military: the purpose of communication; the subject of communication; styles of interpersonal contacts; communication methods: verbal, non-verbal, communication signals; communication feedback: verbal and non-verbal signals.

The main directions of improvement of educational process concerning purposeful formation of communicative readiness of future officers of the National Guard of Ukraine for interaction during international peacekeeping operations are formulated.

Key words: *future officers of National Guard of Ukraine, professional training, interaction, communicative readiness of future officer to cooperate during international peacekeeping operations.*