

Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах



2020 р., № 68, 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, 2020. Вип. 68. 252 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 № 5 від 26.02.2020 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 03.02.2020.
Підписано до друку 28.02.2020.
Формат 60×84/8. Цифровий друк. Наклад 150 пр.

ЗМІСТ

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

<i>Binytska K. M., Nahornyi Ya. V., Binytska O. P.</i> EDUCATIONAL AND CULTURAL ACTIVITY OF THE SOCIETY "PROSVITA" ON THE TERRITORY OF VOLYN (IN THE PERIOD OF THE INTERWAR TWENTY YEARS OF THE XX CENTURY).....	10
<i>Т. В. Бондар</i> РОЗВИТОК І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ» УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) У КОНТЕКСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	15
<i>В. Й. Кульчицький</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTI УЧНІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.....	20
<i>Р. Б. Рапава</i> СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ У ХХІ СТОЛІТТІ.....	25
<i>Пей Чжююн</i> ВИТОКИ ІДЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КИТАЙСЬКОЇ НРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ.....	29
<i>К. О. Яблуновська</i> ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	34
<i>Л. Г. Ярощук</i> КОМЕНІАНА В КУРСІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ.....	39

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

<i>Shafakhat Abdullaeva</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF SOME FACTORS INFLUENCING TO THE POSITIVE ATTITUDE.....	44
<i>О. І. Башкір, Т. М. Собченко, А. М. Цапко</i> ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	50
<i>Т. Д. Грінченко</i> ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ.....	55
<i>С. В. Гуменюк, В. В. Вовчанська</i> СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ.....	60
<i>О. А. Жадько</i> НАПРЯМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ.....	64

<i>Х. В. Кожухова</i> СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	69
<i>О. І. Козьменко</i> ВИЗНАЧЕННЯ УСПІХУ СТУДЕНТІВ: АНАЛІЗ ТЕРМІНІВ.....	73
<i>В. А. Левицька, В. К. Ричко</i> ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ХУДОЖНИХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДІ У СФЕРІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ.....	78
<i>Л. М. Ликтей</i> СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ.....	82
<i>О. В. Липчанко-Ковачик, Л. І. Варга, І. В. Морзун</i> КРАЇНОЗНАВСТВО ЯК ОСНОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ.....	86
<i>Б. В. Луценко</i> ПРИРОДА Й СУТНІСТЬ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ.....	90
<i>Н. В. Михайлюк</i> ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ.....	94
<i>В. В. Мішедченко</i> ЗНАЧЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ І МУЗИЧНОЇ ІНТОНАЦІЇ.....	99
<i>Л. І. Романовська</i> ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....	104
<i>Л. Л. Савченко</i> СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ДИТИНИ ДО НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	109
<i>Н. V. Telychko, V. I. Harapko</i> FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN ENGLISH LANGUAGE WITH THE USAGE OF QR-CODES.....	114
<i>А. Л. Фрумкіна</i> ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЇХ ІНТЕГРОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	118
<i>С. М. Фурманюк</i> ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРАЦІ.....	124
<i>Т. Г. Цуркан</i> ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	128
<i>І. І. Чекрій</i> ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЮНЕСКО).....	133

Н. В. Школяр

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА
ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ...137

О. В. Язловецька

ІННОВАЦІЙНА КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....142

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

В. М. Александров, О. Ф. Александрова

МОДЕЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ
ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ.....147

М. І. Гагарін

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ
ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ.....152

С. В. Гришко, В. М. Іванова, О. В. Непша, Г. В. Тамбовцев

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАТЬ
ЯК КОМПОНЕНТУ ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ.....156

Д. В. Єфімов

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ VAR ТЕХНОЛОГІЙ
В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС.....163

О. М. Іонова, Ван Юечжи

ВАЛЬДОРФСЬКІ ПІДХОДИ ДО МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....167

М. Л. Кекош

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПОДОЛАННІ
ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ
ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....172

О. М. Масюк, Л. І. Титаренко

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ
МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....178

Н. Ю. Олійник

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ УМІНЬ
В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ.....182

О. К. Степаненко

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ
В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....187

Н. І. Чабан, О. І. Тімуш, С. Ю. Богданова

ДОСВІД ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ
«ДЖЕРЕЛЬЦЕ» ХЕРСОНСЬКОГО ТАВРІЙСЬКОГО ЛІЦЕЮ МИСТЕЦТВ.....193

ВИЩА ШКОЛА

Н. Б. Адамюк

СТРАТЕГІЇ СПІВПРАЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ
ТА ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....199

<i>Л. Д. Банкул</i> ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ НАД АКОМПАНеМЕНТОМ ПІСЕНЬ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ.....	204
<i>О. В. Барабаш</i> СУЧАСНІСТЬ ТА ОСВІТА ДЛЯ ДОРОСЛИХ ІЗ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ТА АНДРАГОГІКИ.....	208
<i>О. V. Bryntseva</i> FOREIGN LANGUAGES AS MEANS OF STUDENTS' PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT.....	212
<i>В. Д. Волошин</i> МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН БЛОКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ.....	217
<i>О. В. Голуб</i> ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ.....	221
<i>Л. В. Гончар</i> АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ.....	226
<i>Г. В. Горшкова</i> СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТОВАНИХ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ.....	231
<i>М. В. Гриньова</i> СФОРМОВАНІСТЬ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	236
<i>Н. В. Дегтярьова, Ю. О. Руденко, Г. О. Вернидуб</i> ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАЦЮВАТИ НАД НАУКОВИМ ТЕКСТОМ.....	240
<i>О. С. Дудукалова</i> ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	244
<i>М. В. Елькін</i> МЕТОД ПРОЕКТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	249

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY

<i>Binytska K., Nahorni Ya., Binytska O.</i> EDUCATIONAL AND CULTURAL ACTIVITY OF THE SOCIETY "PROSVITA" ON THE TERRITORY OF VOLYN (IN THE PERIOD OF THE INTERWAR TWENTY YEARS OF THE XX CENTURY).....	10
<i>Bondar T.</i> DEVELOPMENT AND DIRECTIONS OF ACTIVITY OF THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL SOCIETY «KNOWLEDGE» OF UKRAINE (END OF XX – BEGINNING OF XXI CENTURY) IN THE CONTEXT OF NON-FORMAL EDUCATION.....	15
<i>Kulchytskyi V.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION PATRIOTIC EDUCATION OF PUPILS IN GLOBALIZATION CONDITIONS.....	20
<i>Rapava R.</i> QUALIFICATION SYSTEM FOR TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES IN UKRAINE IN THE XXI CENTURY.....	25
<i>Chzhyiun Pei</i> THE ORIGINS OF IDEAS FOR THE TRAINING OF FUTURE SPECIALISTS IN THE ART PROFILE AT THE CHINESE HIGH SCHOOL OF PEOPLE'S REPUBLIC OF CHINA.....	29
<i>Yablunovska K.</i> PROFESSIONAL TRAINING OF AGRICULTURAL EDUCATION TEACHERS IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES.....	34
<i>Yaroshchuk L.</i> COMENIANA IN THE COURSE OF THE "HISTORY OF PEDAGOGY".....	39

THEORETICAL BASICS OF MODERN PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Shafakhat Abdullaeva</i> COMPARATIVE ANALYSIS OF SOME FACTORS INFLUENCING TO THE POSITIVE ATTITUDE.....	44
<i>Bashkir O., Sobchenko T., Tsapko A.</i> FORMS OF EDUCATIONAL WORK OF THE CLASS TEACHER IN THE INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	50
<i>Hrinchenko T.</i> TO THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC AND FIGURATIVE THINKING OF A FUTURE MUSIC TEACHER.....	55
<i>Humeniuk S., Vovchanska V.</i> STRUCTURAL COMPONENTS AND MAIN TASKS OF PEDAGOGICAL INNOVATION.....	60

<i>Zhadko O.</i> THE DIRECTIONS OF INTERACTION OF GENERAL SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND LOCAL SELF-GOVERNMENT.....	64
<i>Kozhukhova H.</i> ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF PREPARATION OF A FUTURE TEACHER OF THE HUMANITIES SPECIALTY FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES.....	69
<i>Kozmenko O.</i> STUDENT SUCCESS DEFININIG: ANALYSIS OF TERMS.....	73
<i>Levytska V., Rychko V.</i> FEATURES OF THE FORMATION OF COGNITIVE ART INTERESTS OF YOUTH IN THE FIELD OF PICTURES OF ART AND DESIGN.....	78
<i>Lyktei L.</i> CURRENT DEVELOPMENT STATE OF METHOD COMPETENCE OF TEACHERS OF HUMANITARIAN DISCIPLINES IN PEDAGOGICAL COLLEGES.....	82
<i>Lypchanko-Kovachyk O., Varha L., Morhun I.</i> COUNTRY STUDIES AS A BASIS FOR INTERCULTURAL COMMUNICATION.....	86
<i>Lutsenko B.</i> ESSENCE AND NATURE OF LEADERSHIP QUALITIES.....	90
<i>Mykhailiuk N.</i> ALL-ROUND PERSONALITY DEVELOPMENT AS ONE OF THE ELEMENTS OF THE PROCESS OF FORMING THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE BACHELORS OF BANKING.....	94
<i>Mishedchenko V.</i> THE VALUES AND FEATURES OF LANGUAGE AND MUSICAL INTONATION.....	99
<i>Romanovska L.</i> FEATURES OF SOCIAL DESIGN IN SOCIAL WORK.....	104
<i>Savchenko L.</i> CO-OPERATION OF PRESCRIPTION AND PRIMARY EDUCATION INSTITUTIONS PREPARING A CHILD FOR A NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	109
<i>Telychko N., Harapko V.</i> FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN ENGLISH LANGUAGE WITH THE USAGE OF QR-CODES.....	114
<i>Frumkina A.</i> THEORETICAL ASPECT OF MODELING THE PROCESS OF TRAINING FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO THEIR INTEGRATED PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	118
<i>Furmaniuk S.</i> FORMATION OF ART-SUBJECT ACTIVITIES OF FUTURE EDUCATION FACILITATORS.....	124
<i>Tsurkan T.</i> INNOVATIVE CULTURE OF THE TEACHER NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	128
<i>Chekrii I.</i> PECULIARITIES OF LEARNING FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT.....	133

Shkoliar N.
PECULIARITIES OF INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPONENT
OF TERMINOLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE GRAPHIC DESIGNERS.....137

Yazlovetska O.
INNOVATIVE CONCEPT OF MODERN THEORIES OF PHYSICAL EDUCATION.....142

SCHOOL

Aleksandrov V., Aleksandrova O.
THE CONTENT AND FOREIGN LANGUAGE INTEGRATED LEARNING MODEL
IN SECONDARY SCHOOL.....147

Haharin M.
FUNCTIONING EFFICIENCY CRITERIA THE EDUCATIONAL SYSTEM
OF THE SCHOOL.....152

Hryshko S., Ivanova V., Nepsha O., Tambovtsev H.
METHODICAL APPROACHES TO THE FORMATION OF GEOGRAPHICAL
KNOWLEDGE AS A COMPONENT OF THE SUBJECT GEOGRAPHICAL
COMPETENCE OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS.....156

Yefimov D.
THE IMPLEMENTATION OF MODERN VAR TECHNOLOGIES
IN THE EDUCATIONAL PROCESS.....163

Ionova O., Van Yuechzhy
WALDORF APPROACHES TO MUSIC EDUCATION
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN.....167

Kekosh M.
THE ROLE OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN OVERCOMING
DIFFICULTIES IN LEARNING FOREIGN LANGUAGES
BY PRIMARY SCHOOL-AGE CHILDREN.....172

Masiuk O., Tytarenko L.
PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT
OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN'S CREATIVE MATHEMATICAL ABILITIES.....178

Oliinyk N.
RATIONALE OF THE MODEL OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL SKILLS
IN PUPILS OF THE OLDER ECONOMIC TRAINING PROFILE.....182

Stepanenko O.
MEANS OF FORMATION OF CREATIVE PERSONALITY
IN CONDITIONS OF INNOVATIVE TRAINING.....187

Chaban N., Timush O., Bohdanova S.
THE EXPERIENCE OF CREATIVE ACTIVITY OF THE CHOREOGRAPHIC GROUP
"DZHERELTSE" OF KHERSONSKYI TAVRIISKYI LYCEUM OF ARTS.....193

HIGH SCHOOL

<i>Adamiuk N.</i> STRATEGIES FOR COOPERATION BETWEEN SIGN LANGUAGE TRANSLATORS AND TEACHERS AT THE HIGHER SCHOOL.....	199
<i>Bankul L.</i> ORGANIZATIONAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS OF WORK ON THE ACCOMPANIMENT OF SONGS OF THE SCHOOL REPERTOIRE.....	204
<i>Barabash O.</i> MODERNITY AND EDUCATION IN TERMS OF PEDAGOGY AND ANDRAGOGY.....	208
<i>Bryntseva O.</i> FOREIGN LANGUAGES AS MEANS OF STUDENTS' PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT.....	212
<i>Voloshin V.</i> METHODOLOGICAL APPROACHES TO RESEARCH ISSUES OF TEACHING DISCIPLINES OF THE UNIT OF MILITARY TRAINING AND TRAINING IN PERSONALITY.....	217
<i>Holub O.</i> PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ACTIVATION OF COGNITIVE WORK OF STUDENTS IN THE COURSE OF STUDYING OF HISTORY OF PEDAGOGY.....	221
<i>Honchar L.</i> CURRENT ISSUES OF FORMATION OF CULTURE OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF FUTURE MANAGERS IN THE UNIVERSITY ENVIRONMENT.....	226
<i>Horshkova H.</i> THE CURRENT STATE OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SPEECH THERAPISTS ON THE USE OF ADAPTED PHYSICAL EXERCISES IN THE UNIVERSITIES OF UKRAINE.....	231
<i>Hrynova M.</i> FORMATION OF THE ABILITY TO PROFESSIONAL INTERACTION IN FUTURE PEDAGOGICAL WORKERS AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	236
<i>Dehtiarova N., Rudenko Yu., Vernydub H.</i> FORMATION OF SKILLS IN FUTURE TEACHERS TO WORK ABOUT SCIENTIFIC TEXT.....	240
<i>Dudukalova O.</i> MODEL VALIDATION OF FORMING THE READINESS OF FUTURE ECONOMIC PROFILE'S ENGINEERS-TEACHERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	244
<i>Elkin M.</i> PROJECT-BASED LEARNING IN PROFESSIONAL TRAINING OF NEW UKRAINIAN SCHOOL TEACHERS.....	249

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

UDC 94(477.8)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.1>

Binytska K. M.

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Professor of the Department of Pedagogy
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Nahorny Ya. V.

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Assistant Professor of the Department of Foreign Languages
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Binytska O. P.

Candidate of Economic Sciences, Associate Professor,
Pro-rector of Economic Matters
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

EDUCATIONAL AND CULTURAL ACTIVITY OF THE SOCIETY “PROSVITA” ON THE TERRITORY OF VOLYN (IN THE PERIOD OF THE INTERWAR TWENTY YEARS OF THE XX CENTURY)

The article analyzes the educational and cultural activity of the society “Prosvita” in Volyn (during the interwar twenty years of the XX century). It is found out that in the 20-s – 30-s of the XX century the main tendency of the activity and development of the society “Prosvita” was the reliance on the own spiritual forces of the Ukrainian people. It is emphasized that educational and cultural activity became one of the priority directions of functioning of the Volyn society “Prosvita”. This direction envisaged the struggle for the Ukrainian language, raising the general cultural level of the Ukrainian population, eliminating illiteracy, creating national educational institutions. It is determined that the means to achieve this goal were: creation of Ukrainian educational institutions, publishing activity, opening of libraries, organization of mass cultural and educational events.

Educational and cultural activity of the society “Prosvita” in Volyn during the analyzed period contributed to:

- development of Ukrainian schooling (establishment of “children’s zakhoronky” (kind of kindergartens), “zakhystky for orphans” (orphanages) and other types of pre-school education institutions, opening of primary, secondary and professional schools, organizing Shevchenko’s academies, reading public lectures, organizing general educational, pedagogical and other professional courses, opening of research stations, etc.);*
- active dissemination of Ukrainian-language literature, opening of a network of libraries, reading rooms, “book borrowings”;*
- establishment of pro-Ukrainian cultural activity (organizing of dramatic performances, plays, literary-musical evenings, concerts; opening of Ukrainian folk choirs, orchestras);*
- organization and functioning of sports, “Plast”, as well as firefighting groups.*

The problem of gender equality in the activity of the society “Prosvita” in Volyn was noted; various public and political associations of Volyn, including the Ukrainian educational society “Prosvita” in the early twentieth century were characterized by the high level of female activity.

It is generalized that the educational and cultural activity of the Society “Prosvita” on the territory of Volyn during the interwar period had been a prominent phenomenon in national liberation competitions and contributed to the preservation, approval and self-determination of the Ukrainian nation, which contributed to the national-patriotic upbringing of the younger generation of Ukrainians.

Key words: *educational and cultural activity, association “Prosvita”, Volyn.*

Formulation of the problem. Today, under the conditions of increasing national-patriotic movements and raising the national consciousness of modern Ukrainian society, the interest of domestic scientists to study the problems of activity of national-oriented public organizations that were created

and actively worked in Ukraine in the past is significantly updated.

The relevance of the topic is also due to the fact that the enlightenment (Ukrainian “Prosvita”) movement plays a particularly important role in the period of active transformations and the emergence of civil society.

Nowadays, significant challenges and demands are again on the way to building a democratic, legal state and forming a democratic society. That is why the experience gained in carrying out cultural and educational work by the societies "Prosvita" of Volyn in the period of the interwar twenty years makes it possible to fully understand the essence, importance and role of public organizations in the modern Ukrainian state.

Analysis of recent researches and publications.

The problems of activity of the Volyn society "Prosvita" were studied by Ukrainian scientists A. Harbaruk, I. Zuliak, M. Kucherepa, M. Levkivskiy, L. Markivska, B. Savchuk, O. Sushchuk, I. Tychyna.

The objective of the article is to analyze the educational and cultural activity of the society "Prosvita" in Volyn during the interwar twenty years of the XX century.

Presentation of the main research material.

Nowadays the historical-pedagogical process on the territory of Ukraine, creative use of historical experience as one of the important conditions for the progress of pedagogical science to develop the scientific foundations of the modern educational system requires revision, rethinking and objective coverage.

Of particular importance for the reproduction of the history of formation and development of national education and pedagogical thought in Ukraine as a holistic process is the study of the scientific-pedagogical heritage of public organizations and societies of the first half of the XX century, which made a significant contribution to the development of national pedagogical science. It was during this period that the public consciousness of Ukrainians affirmed the idea of the need to build the independent Ukrainian state and national school. It caused in the national pedagogy intensification of the process of searching for the conceptual foundations of creation of the national system of education and upbringing; the first projects of the Ukrainian National School were developed, the scientific bases of its nationalization and development were substantiated [6–7].

The society "Prosvita" named after Taras Shevchenko is the first and the oldest national public organization to function on the basis of preserving and developing the national language, culture, traditions, and forming the national consciousness and patriotism of Ukrainians since the moment of its foundation [11, p. 95]. It should be noted that the formation of the enlightenment movement in Volyn took place under conditions different from those in Eastern Galicia.

As we know, the society "Prosvita" in Galicia was created in opposition to anti-Ukrainian trends in cultural life: colonialist, supported by the Caesar authorities, on the one hand, and Russophile, on the other. Galician public figures have set themselves the goal of proving

that Ukrainians are the people with cultural traditions, different from both Poles and Russians [12]. In Volyn, "Prosvita" was founded in 1916, in the village Matseiv in Kovel district (now – the village of Lukiv in Turiyskiy district) by D. Vitovskiy – a young publicist, and later a leader of the Ukrainian Galician Army [9, p. 29]. Unfortunately, with the arrival of the Polish authorities, this cell could not be preserved.

One of the priority directions of activity of the Volyn national elite in the society "Prosvita" was the educational cultural activity, which envisaged raising the general cultural level of the Ukrainian population, eliminating illiteracy, fighting for the native Ukrainian language, national school and studying there. The main means to achieve this goal were: library services, organization of mass cultural and educational events, public periodicals, publishing activity, oral propaganda, direct participation in the organization of Ukrainian schools, as well as more radical measures - organization of actions of disobedience, protest, school plebiscites. In addition, in the 1920-s – 1930-s, unlike previous decades, the bias is transferred to consolidation and reliance on the own spiritual forces, and in the correction of the content and tasks of the Ukrainian enlightenment – on self-education and self-cultivation [7, p. 28]. The important component of the process of national self-assertion, the formation of national identity on the territory of Volyn during the interwar twenty years of the XX century were the cultural and public societies "Prosvita". The established urban and rural centers of "Prosvita" intensified the development of the region in economic (expansion of the cooperative movement), political (participation of the Prosvita activists in the struggle for political rights and freedoms in the Ukrainian representations of state authorities of the II Rzeczpospolita), cultural and educational (overcoming illiteracy, creation of Ukrainian educational institutions, promotion of achievements of Ukrainian culture) spheres. Therefore, it is very important to study comprehensively the work of the Prosvita branches on the example of educational and cultural activity, as it will allow to find out how significant was the contribution of the Prosvita activists in the development of the local community, understanding of the importance and prospects of their activity in the social and political life of Volyn in the mentioned period [10, p. 121]. In the interwar years in Volyn there were educational organizations in the cities of Kremenets, Lutsk, Volodymyr-Volynskiy, Dubno, Rivne, Kovel [9, p. 35].

It should be noted that the educational activity of the society in Volyn was one of the priority areas. The society "Prosvita" plays the leading role in the fight against illiteracy. Organized in 1917 the societies "Prosvita" had the purpose to "spread education among the illiterate people" [2, p. 26].

Thus, the article of Kovel district "Prosvita" states that it is a "Ukrainian charitable and cultural-

educational society". The mission of the society is to "help the poor care for the moral and physical education of the Ukrainian youth, and especially for the development of Ukrainian culture and the education of the Ukrainian people in their mother tongue". Among the areas of work of the cell in this article are: "to publish in Ukrainian books, magazines, periodicals, letters of call <...> to create printing houses, bookbinding houses, paper warehouses, various libraries, reading rooms, "borrowing books" <...> to facilitate the opening of museums, research stations <...> to organize dramatic performances, plays, literary-musical evenings, concerts <...> to organize the functioning of folk choirs, orchestras, sports, "Plast", and firefighting groups <...> to open "children's zakhoronky", "zakhystky for orphans" and other types of pre-school institutions" <...> to open secondary and primary schools and professional schools <...> to involve in educational work members of the society, and to organize public lectures, to hold general and professional pedagogical courses, convene meetings in educational, agricultural, economic and cooperative matters" [3, p. 51].

During the interwar twenty years of the XX century public societies and philanthropists played a significant role in solving the issues of opening of educational institutions and their functioning and the activities of extracurricular institutions for children. Among the variety of public associations founded on the territory of Volyn province, the activities of the society "Prosvita" in Volyn should be particularly mentioned [2, p. 516].

Significant activity was shown by the members of the society "Prosvita" in the development of Ukrainian schooling. Through the efforts of the members of the society, courses for illiterate peasants were organized, and for teachers – courses in Ukrainian studies. The "Prosvita" activists brought school textbooks in Ukrainian into Volyn from Galicia. The illiteracy liquidation program envisaged the organization by branches and reading rooms of relevant courses, the publication of ABC books, "Enlightenment Leaflets", and providing students with them. In particular, members of the society "Prosvita" in Lutsk issued the ABC book "Beginning" by B. Cherkashenko at their own expense. One of the forms of elimination of illiteracy was folk and "loud reading", reports, debates, competitions, book holidays, study of history and geography of Ukraine, etc. [6, p. 31–32].

An important element of educational activity was the national-patriotic education, namely the organization of the Shevchenko academies, which with great solemnity in the crowded educational halls took place in the cities and villages of Volyn [6, p. 31]. The first documentary reports on the ceremonial commemoration of the Great Kobzar in Lutsk date back to 1923. The graduate of Lutsk Ukrainian Gymnasium I. Levchanivska in her memoirs

reports that "long before the Shevchenko holiday, we, students of the gymnasium had specific task and made costumes, scenery, learned to recite poetry from "Kobzar", and learned songs on the poet's words. The evening itself was a great success, not only for us, students of the gymnasium, but also for parents and residents of the city it was a real holiday of the soul" [8, p. 246–252]. The executive manager of the head of the Zdolbuniv branch of "Prosvita" D. Pekarskyi in the program of the holiday of memory of T.H. Shevchenko, which took place on March 9, 1924, provided 14 kinds of activity, among which were: introductory words (biography, literary creativity, importance and the significance of T. Shevchenko for the Ukrainian people), as well as many choral songs, reciting poems of Kobzar, poetry of the "Prosvita" members, dedicated to the memory of T. Shevchenko. The centerpiece of the holiday was the "Testament" and the Ukrainian national anthem "Ukraine has not Died", which was performed by the mixed choir [4].

It is interesting to pay attention to the problem of gender equality in the activities of the society "Prosvita" in Volyn. Thus, various civic and political associations of Volyn, including the Ukrainian enlightenment society "Prosvita" in the early XX century were characterized by the high level of activity of women (O. Pchilka, L. Ukrainka, O. Orlovska, L. Voloshka, O. Levchanivska) and were a means of consolidation of the population of the region in the struggle for the solution of acute social problems connected with the organization of maternity and childhood protection and raising the social status of a woman [2, p. 81].

Let us illustrate the educational and cultural activity of the societies "Prosvita" with specific examples of educational activity. For many decades, the population of Volyn was deprived of the opportunity to learn their mother tongue, read, write, and publish Ukrainian books, the lack of which became especially appreciable in the interwar period. Therefore, from the first days of their activity, the "Prosvita" activists have been engaged in the distribution of the Ukrainian books to the population, especially in the countryside, where these books were very rare. With the emergence of the first enlightenment organizations, they immediately began to create libraries, bookstores and reading rooms [7, p. 29].

In 1921, in Lutsk, thanks to the active activity of the members of the society, the Ukrainian bookstore "Nyva" and the public library were founded. Libraries were also organized in villages. In particular, the libraries of the Kremenets "Prosvita" numbered 3 500 volumes. The books "Ukrainian Statehood", "Son of Ukraine", "Fighters for Truth", "How Moscow Destroyed Ukraine", and "The Story of the Glorious Zaporozhian Army" were popular with readers [6, p. 30]. Since 1926, the main department of the society "Prosvita" in Lviv has been providing on

easy terms for three to five months the sets of libraries \$ 40–65 worth for reading rooms in Volyn [5, p. 31]. Along with the order, the reading rooms sent one dollar as the first payment of the amount. The books remained the property of the main department until the cost was paid. The libraries, which paid the cost of the books in a timely manner had the reduce payment by the fifth of the cost. According to the report of cultural-educational and social-political figure M. Halushchynskyi and historian I. Krypiakivych from the trip to Volyn and Kholmshchyna in August 1923, the library of “Prosvita” in Volodymyr numbered 400 volumes, in Lutsk – 2 000, Rivne – 1 500–2 000, Ostroh – 980, Kremenets – 2 000 [5, p. 31].

By the mid-20-s of the XX century libraries and reading rooms were located not only in the “Prosvita” district offices, but in almost all rural branches. Thus, in the mentioned years, all branches of Kovel “Prosvita” had 10 thousand books. The direct involvement in this process of Yurii Kosach, Lesia Ukrainka’s nephew, who, by the way, was the organizer and curator of the reading room in the village of Kolodiazhne, as well as an active supplier of works by the poetess and other Ukrainian writers to many county libraries, positively influenced the activity of local branches [7, p. 29].

Conclusions. The society “Prosvita” in Volyn was one of the leading carriers of the national idea in the region in the interwar twenty years of the XX century. Educational and cultural activities of the society “Prosvita” in Volyn during the analyzed period contributed to:

- development of Ukrainian schooling (establishment of “children’s zakhoronky” (kind of kindergartens), “zakhystky for orphans” (orphanages) and other types of pre-school education institutions, opening of primary, secondary and professional schools, organizing Shevchenko’s academies, reading public lectures, organizing general educational, pedagogical and other professional courses, opening of research stations, etc.);

- active dissemination of Ukrainian-language literature, opening of a network of libraries, reading rooms, “book borrowings”;

- establishment of pro-Ukrainian cultural activity (organizing of dramatic performances, plays, literary-musical evenings, concerts; opening of Ukrainian folk choirs, orchestras);

- organization and functioning of sports, “Plast”, as well as firefighting groups.

Educational and cultural activity of the Society “Prosvita” on the territory of Volyn during the interwar period was a prominent phenomenon in national liberation competitions and contributed to the preservation, approval and self-determination of the Ukrainian nation, which contributed to the national-patriotic upbringing of the younger generation of Ukrainians.

References:

1. Binytska K., Nahorniy Ya. Analysis of cultural-educational and pedagogical activity of Ostar Makarushka. *Молодь і ринок*. 2019. № 8(175). С. 6–9.
2. Велика Волинь: історія освіти і культури : монографія / за ред. М. Левківського. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 630 с.
3. Гарбарук А. Витоки Ковельської повітової «Просвіти». *Науковий Вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Історичні науки»*. Луцьк : Вежа, 2016. № 3(328). С. 50–53.
4. Державний архів Рівненської області. Ф. 30, Оп. 18. Спр. 680. Арк. 14.
5. Зуляк І. Взаємини «Просвіти» Східної Галичини з Волинню у міжвоєнний період. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія «Історія»* / редкол. : М. Алексієвець, Л. Алексієвець, М. Бармак та ін. ; гол. ред. І. Зуляк. Тернопіль : ТНПУ, 2013. Вип. 1. Ч. 1. С. 30–32.
6. Кучерепа М. Становлення та діяльність просвітянських організацій на Волині (1918–1939 рр.). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Історичні науки»*. 2016. № 3(328). С. 27–35.
7. Марківська Л. Українська інтелігенція Волині у просвітянському русі міжвоєнного періоду (1917–1939 рр.). *Етнічна історія народів Європи*. 2001. Вип. 11. С. 28–32.
8. Остап'юк О. Про діяльність «Просвіти» на території Любомльського району. *Минуле і сучасне Волині та Полісся. Сереховичі та Старовиживщина в історії України, Волині та Полісся*. Луцьк, 2006. Вип. 21 : Матеріали ХХІ Волинської обласної науково-практичної історикокраєзнавчої конференції (17 листопада 2006 р.). С. 246–252.
9. Савчук Б. Волинська «Просвіта». Рівне : Ліста, 1996. 148 с.
10. Суцук О. Діяльність осередків товариства «Просвіта» в селах Грабове та Сереховичі Ковельського повіту на Волині (20–30-ті рр. ХХ ст.). *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія «Історичні науки»*. 2016. № 3. С. 120–126.
11. Тичина І. Товариство «Просвіта» на Волині 1918–1939 рр.: виникнення та діяльність. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Історія»*. 2018. № 2. С. 95–102.
12. Товариства «Просвіта» імені Т.Г. Шевченка. URL: <http://ru.osvita.ua/vnz/reports/culture/10167/> (дата звернення: 27.12.2019).

Біницька К. М., Нагорний Я. В., Біницька О. П. Освітньо-культурна діяльність товариства «Просвіта» на території Волині (у період міжвоєнного двадцятиліття ХХ століття)

У статті проаналізовано освітньо-культурну діяльність товариства «Просвіта» на території Волині (у період міжвоєнного двадцятиліття ХХ століття). З'ясовано, що у 20–30-х роках ХХ століття основною тенденцією діяльності й розвитку товариства «Просвіта» було опертя на власні духовні сили українського народу. Акцентовано на тому, що одним із пріоритетних напрямів функціонування волинського товариства «Просвіта» стала освітньо-культурна діяльність. Цей напрям передбачав боротьбу за українську мову, підвищення загальноосвітнього й культурного рівня українського населення, ліквідацію неписьменності, створення національних закладів освіти. Визначено, що засобами досягнення цієї мети було створення українських закладів освіти, видавнича діяльність, відкриття бібліотек, організація масових культурно-освітніх заходів.

Освітньо-культурна діяльність товариства «Просвіта» на Волині в аналізований період сприяла розвитку українського шкільництва (заснування «дитячих захоронок», «сирітських захистів» та інших типів закладів дошкільної освіти; відкриття початкових, середніх і фахових шкіл; організація Шевченківських академій; читання публічних лекцій; організація роботи загальноосвітніх, педагогічних та інших фахових курсів; відкриття дослідних станцій тощо); активному поширенню україномовної літератури, відкриттю мережі бібліотек, читалень, «випозичалень книжок»; налагодженню проукраїнської культурної діяльності (організація драматичних вистав, спектаклів, літературно-музичних вечорів, концертів; відкриття українських народних хорів, оркестрів); організації та функціонуванню спортивних, пластових, а також протипожежних дружин.

Зазначено проблему гендерної рівності в діяльності товариства «Просвіта» на Волині. Так, різноманітні громадські й політичні об'єднання Волині, зокрема й українське просвітительське товариство «Просвіта», на початку ХХ століття характеризувалися високим рівнем активності жінок.

Узагальнено, що освітньо-культурна діяльність товариства «Просвіта» на території Волині міжвоєнного періоду була помітним явищем у національно-визвольних змаганнях та сприяла збереженню, утвердженню й самовизначенню української нації, що сприяло національно-патріотичному вихованню підростаючого покоління українців.

Ключові слова: освітньо-культурна діяльність, товариство «Просвіта», Волинь.

УДК 371.4:844

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.2>**Т. В. Бондар**аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

РОЗВИТОК І НАПРЯМИ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПРОСВІТНИЦЬКОГО ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ» УКРАЇНИ (КІНЕЦЬ ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ) У КОНТЕКСТІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті досліджується розвиток і напрями діяльності Товариства «Знання» України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) як складової частини неформальної освіти, передбаченої Законом України «Про освіту» (2019) [11], в умовах відродження, розвитку держави, технічного прогресу та глобальної соціальної інтеграції. Представлено ключові етапи діяльності Товариства. Спираючись на архівні дані, досліджено факт заснування Товариства «Знання» в Україні (1947 р.), визначено період діяльності під ідеологічним впливом Комуністичної партії УРСР (1947–1989 рр.) та в умовах незалежної демократичної України (1990–2018 рр.), зокрема, як всеукраїнської громадської організації, яка активно займається поширенням знань серед різних верств населення, науково-просвітницькою та інформаційно-освітньою діяльністю.

В умовах досліджуваного періоду представлено основні напрями діяльності Товариства «Знання» України, такі як: лекційна діяльність у науково-просвітницьких центрах, видавнича діяльність, співпраця з державними органами влади та установами, створення приватного освітнього закладу, благодійна діяльність. На прикладах роботи науково-просвітницьких центрів Товариства «Знання» України розкрито основні форми роботи: лекції, семінари, конференції, симпозиуми, курси, бесіди, конференції, тематичні вечори, круглі столи, клуби, тематичні виставки, професійні дискусії школи, організація міжнародних конкурсів. У результаті дослідження виявлено, що Товариством «Знання» України впродовж досліджуваного періоду було засновано недержавний вищий навчальний заклад «Університет Сучасних Знань». Активно розвивалася видавнича діяльність, де провідними виданнями стали журнали «Трибуна», «Наука і суспільство», «Наше небо», «Наука і культура». Відзначена просвітницька робота Товариства з Національною радіокомпанією України.

У ході дослідження розкрито поняття неформальної освіти, як будь-якої освіти, організованої поза межами формальної освіти, що має свої освітні цілі, часові межі та форми, серед яких громадські об'єднання.

Ключові слова: Товариство «Знання», напрями діяльності, форми роботи, науково-просвітницькі центри, лекції, журнал.

Постановка проблеми. Просвітницька науково-освітня діяльність громадських товариств у контексті неформальної освіти спрямована на підвищення рівня правової, екологічної, духовної, наукової, державницької культури тощо. Актуалізація уваги до питання розвитку і напрямів діяльності науково-просвітницького Товариства «Знання» України зумовлена необхідністю вивчення досвіду просвіти науково-освітніх знань неформальним способом, передбаченим статтею 8 Закону України «Про освіту» (18.12.2019 р.) [11], який стає щодалі актуальним на сучасному етапі розвитку освіти та національного відродження України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основу досліджень становлять наукові положення та висновки щодо: діяльності Товариства «Знання» України (М. Коропатник, І. Хохліна, Н. Житкова, Л. Круглова, І. Козинець); обґрунтування неформальної освіти, її форм та методів (І. Дичківська, Н. Павлик, О. Василенко, В. Бахрушин, О. Аніщенко, О. Баніт, Н. Зінченко,

О. Волярська, Н. Дорошенко, С. Зінченко, Л. Сігаєва, Л. Лук'янова, Н. Терьохіна, Т. Ткач, П. Ходкінсон, Р. Дейв та інші).

Мета статті – висвітлення розвитку і напрямів роботи науково-просвітницького Товариства «Знання» України в кінці ХХ – початку ХХІ ст., освітня діяльність якого спрямована на організацію, забезпечення та реалізацію освітнього процесу в неформальній освіті відповідно до Закону України «Про освіту» (18.12.2019 р.) [11].

Виклад основного матеріалу. Товариство «Знання» України як суспільний інститут бере свій початок 4 червня 1947 р. як «Українське товариство з поширення політичних і наукових знань» [2]. У 1963 р. його перейменовано на Товариство «Знання» УРСР [3, с. 1]. Впродовж радянського періоду метою діяльності Товариства, відповідно до Статутів Всесоюзного товариства «Знання» (1947, 1964, 1968, 1975, 1982 рр.), за якими діяло Товариство «Знання» УРСР до 1990 р., була пропаганда політичних і наукових знань серед населення, а основним напрямом роботи була

лекційна діяльність [15; 16; 17; 18], якій був власний ідеологічний складник Комуністичної партії.

Після ухвалення Верховною Радою УРСР «Декларації про державний суверенітет України» (16 липня 1990 р.) [1] зміна курсу державотворення в бік незалежної України позначилася на діяльності Товариства. Так, у листопаді 1990 р. відбувся Установчий з'їзд Товариства під головуванням академіка В. Шинкарука, на якому було прийнято власний Статут, товариство перейменовано на Товариство «Знання» України [4], яким воно залишається дотепер. Відзначимо, що з цього етапу відповідно до Статутів (1990, 2018 р.) [13; 14] діяльність Товариства базується на здійсненні культурної, просвітницької, освітньої та наукової діяльності; на сприянні розвитку України, збереженні традицій, підвищенні рівня національної свідомості українського народу; утвердженні в суспільстві загальнолюдських та демократичних цінностей; поширенні серед громадян наукових, культурних досягнень України та світової цивілізації; збереженні та запровадженні новітніх технологій у сфері просвітницької діяльності, сприянні реалізації прав громадян на неперервну (неформальну) освіту [14]. Керуючись зазначеними засадами та постулатами міжнародної спільноти, які відображені в нормативних документах ЮНЕСКО, Європейського Союзу, що неформальна освіта є невід'ємною частиною демократичних процесів в освіті і державотворенні, та спираючись на набутий досвід лекційної діяльності, Товариство «Знання» України розвинуло ряд напрямів роботи в неформальній освіті.

У процесі аналізу тлумачення поняття «неформальна освіта» було виявлено, що науковцями виділено сукупність визначень цього поняття. Знаходимо, визначення у Н. Павлик за Проектом «Європейський центр Знань про Молодь» (2009), що визначає неформальну освіту як будь-яку організовану поза формальною освітньою (державні й недержавні освітні заклади) діяльність, що доповнює формальну освіту, забезпечує засвоєння умінь і навичок, необхідних для соціально та економічно активного громадянина країни. Ця освітня діяльність структурована, має освітні цілі, визначені часові межі, інфраструктурну підтримку та проходить усвідомлено. Отримані знання зазвичай не сертифікуються, але це можливо [10, с. 6–7]. Дослідниця Л. Сігаєва неформальну освіту визначає як спільне, групове навчання у формах курсів, гуртків за інтересами, громадських об'єднань [12, с. 14–23]. Отже, будемо розглядати неформальну освіту на прикладі діяльності громадського науково-просвітницького Товариства «Знання» України.

Варто зауважити, що у 1990 р. Товариство «Знання» України, від'єднавшись від держави та провівши декомунізацію, зіштовхнулось із новими викликами: біля 30% членів Правління

вибули з його складу, до 40% практично не брали участь у роботі органу, лише 30% складу Товариства брали участь у роботі, в основному це була Президія і Бюро Президії, всі кошти було без волі «знанівців» переведено на рахунки за межі України [4]. Так, з метою збереження та ефективного розвитку матеріальної бази Товариства «Знання» України відповідно до Статуту [13] президією правління Товариства було створено єдиний господарський комплекс. Упродовж досліджуваного періоду президією правління Товариства розроблялися «Комплексні цільові програми діяльності і розвитку Товариства «Знання» України», що були зосереджені на таких напрямках діяльності, як: створення госпрозрахункових науково-просвітницьких центрів (далі – НПЦ) та проведення лекційної діяльності, видавнича діяльність, співпраця з державними органами влади та установами, створення приватного освітнього закладу, благодійна діяльність.

Здійснивши аналіз роботи на основі архівних матеріалів Товариства «Знання» України» [5; 6; 7; 8; 9], визначаємо, що госпрозрахункові науково-просвітницькі центри створено на базі колишніх науково-методичних секцій і рад з метою проведення лекційної діяльності за різними галузевими напрямками. Основні напрями роботи центрів зосереджено на:

- патріотичному вихованні (науково-просвітницький центр «Українознавство», «Український центр духовної культури»);
- екологічному вихованні («Технології охорони довкілля та медицини»);
- правовому вихованні («Міжнародна політика», «Конфліктологія та переговори», «Економіка»);
- науковому вихованні («Центр перекладів та вивчення мов», «Київський планетарій»);
- інформаційно-інноваційних технологіях («Центр інформаційних технологій», «Інформатика та енергетика», «Кадри»);
- політично-державному та міжнародному складниках («Політичний менеджмент», «Інститут політики», «Знання – круїз», «Центр виставок ярмарок, професій», НПЦ «Економіка. Наука. Техніка»).

Науково-просвітницькі центри залучають і об'єднують викладачів та фахівців галузевих напрямів до своєї діяльності, які також є членами Товариства. Наведемо приклади діяльності науково-просвітницьких центрів, щоб детально розглянути форми і зміст роботи Товариства «Знання» України.

Робота НПЦ «Українознавство» спрямована на лекційне забезпечення: а) відродження духовності, національних традицій культурного громадського життя українського народу; б) Державних комплексних програм, наприклад, такої як «Українська мова»; в) самоутвердження

України як незалежної демократичної держави європейського зразка. Основними формами роботи є лекційна діяльність, бесіди, консультації, тематичні вечори, круглі столи, клуби юного українознавця та інше. Центр проводить роботу з підвищення кваліфікації національних кадрів з українознавства, ліцензованих Міністерством освіти України (ця практика співпраці спостерігається впродовж усього досліджуваного періоду) [5; 7]. Забезпечена робота Всеукраїнського постійно діючого безкоштовного лекторію з українознавства для особового складу Збройних Сил України (м. Дніпро, м. Черкаси, м. Кривий Ріг), а також для військових формувань і академічних військових установ (м. Київ, м. Бориспіль). Також лекторами, письменниками проводилися лекції працівникам внутрішніх військ МВС України [6].

Діяльність «Українського центру духовної культури» координує свою діяльність із Секціями суспільних наук НАН України, творчою інтелігенцією, поєднуючи форми і методи усної і друкованої пропаганди, має практику в освітньому туризмі, співпрацюючи з обласними державними організаціями (Київська, Черкаська, Сумська, Чернігівська та інші). Впродовж усього досліджуваного періоду, а особливо з початку 2000-х рр., реалізує широку видавничу програму. Серед загалу визнання мають літературні серії «Український історичний роман» (38 книг), серії «Духовні скарби України» (22 книги), «Історія релігії в Україні» (5 томів), «Історія української соціологічної думки» (2 томи) тощо. Спільно з Інститутом ім. Г.С. Сковороди НАН України видає щомісячний філософський альманах «Мультиверсум», а з філософським факультетом Київського національного університету імені Тараса Шевченка – журнал «Політологічний вісник», які виходять дотепер. Також у досвіді видавництва є публіцистична і художня література, наукові монографії, посібники, календарі тощо [7; 8].

НПЦ «Технологія охорони довкілля та медицини» співпрацює з відповідальними галузевими міністерствами (Міністерство охорони здоров'я, Міністерство екології), проводячи для науковців, представників промислових підприємств і фірм конференції, лекції з важливих екологічних питань: проблеми життєдіяльності людини та охорони навколишнього середовища; екологічні проблеми промислових підприємств і перспективи їх вирішення в межах співробітництва з Європейським Союзом; медико-екологічні аспекти під час використання відходів виробництва і споживання тощо [6; 8; 9].

НПЦ «Центр перекладів та вивчення мов» має практику навчання студентів англійської, французької, німецької, італійської мов, а також української та російської для іноземців. Центр

має досвід кваліфікованого перекладу тестів з/на 39 мов світу, з економічної, правової, науково-технічної, художньої галузей [7; 9].

Важливе значення в діяльності Товариства посідає робота планетаріїв (Київський, Харківський, Донецький, Херсонський, Чернівецький), де проводяться лекції, екскурсії на навчальну, науково-популярну, літературно-художню тематику [6]. Серед них виділяється осучаснений *НПЦ «Київський планетарій»*, який має досвід роботи із загальноосвітніми школами, коли учні відвідують абонементні лекції, за тематикою пов'язані зі шкільною програмою. Планетарій має практику запровадження шкіл, наприклад «Школа астрономії» (2007), міжнародних конкурсів («Всесвіт очима дітей», 2011 р.) тощо [9].

НПЦ «Кадри» щорічно виграє державний тендер на навчання безробітних. Має досвід співпраці з Міністерством фінансів, Міністерством палива та енергетики, Міністерством транспорту, Головним контрольною управлінням України, з якими запроваджувалася робота постійно діючих семінарів з питань: вдосконалення внутрішньовідомчого фінансового контролю на підприємствах; фінансова звітність – підготовка та принципи її складання з урахуванням змін і доповнень; інвестиційні проекти – вибір, розроблення, управління їх реалізацією; проблема узгодження положень (стандартів) бухгалтерського обліку та міжнародних стандартів фінансової звітності тощо [7]. Подібну практику роботи має *НПЦ «Інформатика та енергетика»*. *НПЦ «Кадри»* ще у 2000 р. набув ліцензованого права проведення освітньої діяльності за такими напрямками: оператор персонального комп'ютера, бухгалтер, секретар керівника, продавець, бармен, офіціант, кухар [7; 8].

Роботу *НПЦ «Знання – круїз»* зосереджено на підвищенні кваліфікації фахівців з освіти шляхом їх участі в міжнародних семінарах, конференціях, тематичних виставках, професійних дискусіях з іноземними колегами. Центр має досвід роботи з Грецією, Швейцарією, Тунісом, Об'єднаними Арабськими Еміратами, Німеччиною, Італією тощо [6; 9].

У 2000 р. президією правління було створено *НПЦ «Політичний менеджмент»* з метою допомоги представникам політичних партій і громадських організацій демократичного спрямування опанувати знання їхніх проблем політичного напрямку та роботи з громадськістю [7]. У 2004 р. було створено *НПЦ «Економіка. Наука. Техніка»*, який також запровадив досвід проведення науково-практичних конференцій, навчальних курсів для громадських об'єднань, проведенні місцевих і республіканських навчальних семінарів для організацій, ознайомлюючи з цивілізованими технологіями проведення політичних компаній та роботи з громадськістю [7; 8].

Окремої уваги заслуговує створення Товариством «Знання» України в січні 2002 р. приватного вищого навчального закладу – Університету Сучасних Знань. Його створено на виконання п. 18 Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження заходів щодо державної підтримки розвитку науково-просвітницької діяльності» громадських організацій на період до 2004 року» від 13.12.2001 р. № 564-р. [6]. За час існування університету було сформовано такі напрями підготовки фахівців: «Психологія», «Екологія», «Охорона навколишнього середовища», «Правознавство», «Фінанси і кредит» «Облік і аудит», «Менеджмент», «Філологія». Університет співпрацює з видавництвом Товариства з випуску навчальних посібників («Економіка підприємства»), книг (багатотомне видання М. Драгоманова «вибрані праці»), брошур [9].

За досліджуваний період активно розвивався такий напрям діяльності Товариства «Знання» України, як видавнича діяльність. Провідним журналом Товариства є «Трибуна», яка зосереджує увагу на публікаціях публіцистичних нарисів про видатних особистостей в українській науці, про розвиток політичної науки в Україні, вміщує матеріали про просвітницьку діяльність самого Товариства. Ґрунтовні наукові статті публікуються в щорічнику «Наука і культура», в журналах «Наука і суспільство», «Наше небо» [6; 7; 9]. Видавництво налагодило співпрацю з національними університетами, такими як Київський економічний університет ім. Вадима Гетьмана, Київським національним університетом ім. Тараса Шевченка тощо.

У своїй практиці впродовж досліджуваного періоду Товариство «Знання» України працювало за таким напрямом роботи, як співпраця з Національною радіокомпанією України, запровадивши радіопрограму «Пульсар» (2007 р.), де постійно брали участь провідні вчені [7].

Варто відзначити благодійний напрям роботи Товариства «Знання» України, який полягає в безкоштовному забезпеченні друкованою продукцією загальноосвітніх шкіл, Збройних Сил України та вищих навчальних закладів.

Товариство «Знання» України впродовж досліджуваного періоду має досвід тісної співпраці з державними органами влади та установами: Міністерством охорони здоров'я, Міністерством екології, Міністерством фінансів, Міністерством палива та енергетики, Міністерством транспорту, Головним контрольним управлінням України, обласними державними адміністраціями Києва, Черкас, Сум, Чернігова тощо. Товариство співпрацювало також із державними освітніми закладами НАН України, Інститутом ім. Г.С. Сковороди НАН України, Київським національним університетом імені Тараса Шевченка, Київським економічним університетом ім. Вадима Гетьмана тощо.

Має міжнародні зв'язки з країнами Європейського Союзу, ОАЕ тощо.

Висновки і пропозиції. Отже, Товариство «Знання» України заслуговує на врахування досвіду в умовах розвитку національного інтелектуального потенціалу та державотворення як неформальної форми освіти. Товариство «Знання» України в кінці ХХ – початку ХХІ ст. у своїй діяльності напрацювало такі напрями роботи, як: створення науково-просвітницьких центрів з організацією лекційної діяльності, видавнича діяльність, співпраця з державними органами влади та установами, створення освітнього закладу, благодійна діяльність. Широко використовували такі форми роботи, як: лекції, семінари, конференції, симпозіуми, курси, бесіди, консультації, тематичні вечори, круглі столи, клуби, тематичні виставки, професійні дискусії школи, організація міжнародних конкурсів.

Вважаємо за необхідне подальше вивчення питання видавничого напрямку роботи Товариство «Знання» України в середині ХХ – початку ХХІ ст.

Список використаної літератури:

1. Законодавство України : Декларація про державний суверенітет від 16.07.1990 р. № 55-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/55-12>
2. Матеріали Товариства «Знання» Української УРСР // ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. Спр. 1. Арк. 11–12.
3. Матеріали Товариства «Знання» Української УРСР // ЦДАВО України. Ф. 4618. Оп. 1. 39 Арк.
4. Матеріали Установчого З'їзду Товариства «Знання» України // Архів Товариства «Знання» України. Київ, 1990.
5. Матеріали II З'їзду Товариства «Знання» України // Архів Товариства «Знання» України. Київ, 1993.
6. Матеріали III З'їзду Товариства «Знання» України // Архів Товариства «Знання» України. Київ, 1999.
7. Матеріали IV З'їзду Товариства «Знання» України // Архів Товариства «Знання» України. Київ, 2004.
8. Матеріали V З'їзду Товариства «Знання» України // Архів Товариства «Знання» України. Київ, 2008.
9. Матеріали VI З'їзду Товариства «Знання» України. *Архів Товариства «Знання» України*. Київ. 2012.
10. Павлик Н. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді : навчальний посібник. Житомир : ЖДУ ім. Івана Франка, 2017. 162 с.
11. Про освіту : Закон України від 18.12.2019 р. № 392-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 24.01.2020).
12. Сігаєва Л. Міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих. *Порівняльна професійна педагогіка*. 2012. № 1. С. 14–23.

- | | |
|--|---|
| 13. Статут Товариства «Знання» України. Київ, 1990. | 16. Устав Всесоюзного общества «Знание». Москва : «Знание», 1968. |
| 14. Статут Товариства «Знання» України. Київ, 2018. | 17. Устав Всесоюзного общества «Знание». Москва : «Знание», 1973. |
| 15. Устав Всесоюзного общества по распространению политических и научных знаний. Москва : изд-во Академии наук СССР, 1964. | 18. Устав Всесоюзного общества «Знание». Москва : «Знание», 1982. |

Bondar T. Development and directions of activity of the scientific and educational society «knowledge» of Ukraine (end of XX – beginning of XXI century) in the context of non-formal education

The article explores the development and directions of the «Knowledge» Society of Ukraine (end of XX – beginning of XXI centuries) activity as a component of non-formal education, envisaged by the Law of Ukraine «On Education» (2019) [11], in the conditions of revival, state development, technological progress and global social integration. The key stages of the Society's activity are presented. Based on archival data, the fact of the foundation of the «Knowledge» Society in Ukraine (1947) was investigated, the period of activity under the ideological influence of the Communist Party of the USSR (1947–1989) and in the conditions of an independent democratic Ukraine (1990–2018) was determined. In particular, as an all-Ukrainian non-governmental organization actively involved in dissemination of knowledge among various segments of the population, scientific, educational and information-educational activities.

During the study period the main directions of activity of the «Knowledge» Society of Ukraine are presented as: lectures in scientific-educational centers, publishing activity, cooperation with state authorities and institutions, creation of a private educational institution, charitable activity. On the examples of work of scientific-educational centers of the «Knowledge» Society of Ukraine the basic forms of work are revealed: lectures, seminars, conferences, symposia, courses, talks, consultations, thematic evenings, round tables, clubs, thematic exhibitions, professional discussions of the school, organization of international contests.

The research revealed that the «Knowledge» Society of Ukraine established a non-governmental «University of Modern Knowledge» during the period under study. An active publishing activity developed, where the leading editions were the «Tribune», «Science and Society», «Our Sky», «Science and Culture» magazines. The educational work of the Society with the National Radio Company of Ukraine was noted.

In the course of the study, the concept of non-formal education, as any education organized outside of formal education, which has its educational goals, timeframes, forms was revealed.

Key words: Society «Knowledge», directions of activity, forms of work, scientific-educational centers, lectures, journal.

УДК 371.035.6:339.9

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.3>**В. Й. Кульчицький**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки вищої школи та суспільних дисциплін
Тернопільського національного медичного університету імені
І. Я. Горбачевського Міністерства охорони здоров'я України

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ УЧНІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ

У науковій статті виокремлюються педагогічні умови формування патріотичної вихованості учнів в умовах глобалізації. Розглянуто питання розвитку та підтримки патріотизму, яке нерозривно пов'язане з відчуттям національної ідентичності, що переживає значні випробування на фоні світових глобалізаційних процесів. Наголошується на тому, що в державі, яка сповідує європейські цінності, патріотичне виховання має бути спрямоване на формування в молодого покоління національної свідомості, любові до Батьківщини, уміння цивілізованим шляхом відстоювати права й свободи громадян, сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві. Установлено, що патріотизм сьогодні має дуже широке значення, тому що кожен для себе розуміє це слово. З'ясовано, що інститути формування патріотизму певною мірою збігаються з інститутами соціалізації особистості: це сім'я, система виховання та освіти, засоби масової інформації. Але в патріотичному вихованні суттєво зростає роль держави – владних структур і державних організацій, а також громадянського суспільства. Визначено такі основні педагогічні умови формування патріотичної вихованості учнів: наповнення патріотичним змістом освітнього процесу школи; забезпечення взаємозв'язку школи й сім'ї щодо здійснення патріотичного виховання учнів; забезпечення патріотичної спрямованості позакласної виховної роботи з учнями; поетапне формування патріотичної вихованості учнів; упродовження в освітній процес школи інноваційних технологій з метою створення можливості для формування в учнів громадянсько-активних якостей і соціально значущої поведінки. Зроблено висновки, що патріотична вихованість учня розглядається як інтегральна цінність і духовно-моральна якість особистості, що виявляється в почутті любові до України, до її мови і традицій народу, у моральній відповідальності за долю Батьківщини й готовності її захищати, у вільному національному самовизначенні особистості, здатної до успадкування культурних надбань народу та свідомого збереження національних цінностей.

Ключові слова: патріотизм, патріотична вихованість, учні, особистість, глобалізація.

Постановка проблеми. У контексті нашого наукового дослідження необхідно відзначити, що одним із пріоритетних завдань, визначених Національною доктриною розвитку освіти в Україні у XXI столітті, є виховання гармонійно розвиненої, патріотично свідомої, духовно багатой і фізично здорової особистості з тим, щоб українська освіта вже в найближчому майбутньому змогла інтегруватися у світовий освітній простір. Інтеграційні процеси в освіті останніми роками посідають щораз важливіше місце, оскільки вони спрямовані на реалізацію нових ідеалів – формування цілісної системи знань і вмінь особистості, розвиток її творчих здібностей і потенційних можливостей.

Підготовка учнівської молоді до життя як добре освічених і вихованих громадян, що усвідомлюють свої права й обов'язки, спроможні до виявлення патріотичних почуттів і громадянської зрілості, є однією з головних умов стабільного розвитку демократичної держави. У зв'язку з цим теоретичні аспекти проблеми патріотичної вихованості учнів постійно вимагають свого вдосконалення й оновлення.

Актуальність патріотичного виховання молоді в умовах глобалізації значною мірою зумовлюється вимогами сучасних державотворчих процесів на засадах гуманізму, демократії, соціальної справедливості, що мають забезпечити всім громадянам рівні стартові можливості для розвитку та застосування їхніх потенційних здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика глобалізаційних та інтеграційних процесів фундаментально досліджена західними вченими: О. Беллом, З. Бжезінським, О. Тофлером, Е. Гіденсом – та українськими науковцями: С. Кримським, Є. Бистрицьким, І. Пригожиним та іншими. Суспільні й морально-патріотичні цінності в працях досліджували соціологи: В. Ядов, В. Лісовський, А. Ручка. Проблеми української національної культури та свідомості розробляли В. Даниленко, О. Кульчицька, І. Сікорський та інші. Власне проблему патріотизму в українському суспільстві досліджували О. Легун, М. Качур, Г. Ващенко, Г. Коваль, О. Духовна-Кравченко, Ю. Логвиненко. Проблему формування в учнів патріотичних почуттів і патріотичної

вихованості розглядали українські дослідники: І. Бех, В. Борисов, В. Кузь, Р. Петронговський, М. Стельмахович, Б. Ступарик та інші.

Однак розробленість проблеми формування патріотичної вихованості в учнівської молоді в умовах глобалізації вважається нами недостатньою, зокрема, з огляду на останні суспільно-політичні перетворення в Україні.

Мета статті. Головною метою наукової статті є визначення педагогічних умов формування патріотичної вихованості учнів в умовах глобалізації.

Виклад основного матеріалу. Необхідно відзначити, що питання розвитку й підтримки патріотизму нерозривно пов'язане з відчуттям національної ідентичності, що переживає значні випробування на фоні світових глобалізаційних процесів. Як зазначає науковець В. Воронкова, «формування національної ідентичності в умовах глобалізації є надзвичайно складним і суперечливим процесом у всіх сферах життєдіяльності – економічній, політичній, фінансовій, педагогічній, психологічній» [1, с. 24].

У сучасному світі, який увійшов у третє тисячоліття, розвиток України визначається в загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності західної культури: парламентаризм, патріотизм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу отримання освіти будь-якого рівня тощо, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства. Україна чітко визначила орієнтир – освітній простір Європи. Наша держава модернізує систему освіти в контексті європейських вимог.

В Українській державі, яка сповідує європейські цінності, патріотичне виховання має бути спрямоване на формування в молодого покоління національної свідомості, любові до України, турботи про благо народу, уміння цивілізованим шляхом відстоювати права й свободи громадян, сприяти громадянському миру та злагоді в суспільстві. Патріотичне виховання має бути залучене до формування й розвитку такої особистості, якій буде притаманна висока національна самосвідомість, готовність до виконання громадянського та конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, незалежності й цілісності України, утвердження національного суверенітету держави [2].

Разом із тим становлення «глобалізаційного світу» викликає нові протиріччя між країнами та регіонами й не тільки між ними. Сюди втягуються цілі соціальні групи та окремі індивіди. Іншими словами, справжня глобалізація не закінчується винаходом глобальної технології або появою глобальних корпорацій. Це процес, здоровий розвиток якого зумовлює проходження його

нормативних засад і цінностей через суспільну свідомість, через глобальні процеси в громадянському суспільстві. Від цього залежатиме, яких рис набере глобалізація в цих країнах або регіонах: позитивних чи негативних [3].

На думку Ю. Логвиненко, сьогодні перед Україною як ніколи гостро стоїть проблема інтегративного вибору. Не брати участь в інтеграційних процесах Україна не може, бо тоді б держава на сучасному рівні глобалізаційних процесів, розвитку інформаційного суспільства, мобільності населення та капіталообміну опинилася б у своєрідному вакуумі. Інтеграційні процеси розкрили актуальність формування патріотизму підрастаючого покоління, яке через 10–15 років буде визначати стиль життя в Україні [4].

Інтеграційні процеси, що відбуваються в Україні, європоцентричність, пробудження громадянської та громадської ініціативи, виникнення різних громадських рухів, розповсюдження волонтерської діяльності, які накладаються на технологічну й комунікативну глобалізацію, міграційні зміни всередині суспільства, ідентифікаційні й реідентифікаційні процеси в особистісному розвитку кожного українця відбуваються на тлі сплеску інтересу й прояву патріотичних почуттів і нових ставлень до історії, культури, релігії, традицій і звичаїв українського народу [3].

Патріотизм сьогодні має поліфункціональне значення, тому що кожен для себе розуміє його індивідуально. Це внутрішнє почуття любові, поваги та відданості своїй Батьківщині. Справжній патріот повинен поважати свою культуру та звичаї. Культурна історична спадщина – це невід'ємна частина нації; її збереження – одне з основних завдань справжніх патріотів [5].

Саме тому «не варто спрощено й прямолінійно трактувати патріотичне виховання, – зазначає професор В. Андрущенко, – як це завжди відбувалося раніше. Сьогодні ми повинні розуміти, що це комплекс спільних дій усіх сфер і галузей суспільства. Наше завдання на сьогодні – сформулювати й представити глибокі концептуальні й теоретичні засади, на яких будуватиметься патріотичне виховання» [6].

На думку дослідників, сучасна епоха з її суперечностями й альтернативами формує новий, неоднозначний, багатогранний патріотизм. В умовах розвитку інформаційної культури має виокремитися громадсько-гуманістичний патріотизм, який, поєднуючи елементи етнічного та державницького, домінуючим чинником визнає гуманність. З одного боку, зростає багатоманітність людських співтовариств, посилюються специфічні особливості політики, культури, зростає тяжіння до їх збереження, а з іншого – виникає реальна єдність і взаємозалежність народів, посилюється міжнародне співробітництво й розуміння того, що тепер

формуються загальноцивілізаційні процеси, що найважливіші національні та внутрішньодержавні проблеми можуть бути розв'язані лише завдяки спільним зусиллям [7].

Разом із тим «ніхто в Європі не чекає України, котра не має обличчя, котра не має мови, стилю», переконаний український письменник, громадський діяч Є. Сверстюк [7]. Саме тому сьогодні так важливо зрозуміти, що патріотичне виховання є вкрай необхідним, воно є складником загального виховного процесу формування особистості. Це систематична й цілеспрямована діяльність органів державної влади, громадських організацій, кожного особисто, адже «Україна, котра має обличчя», починається з формування в школярів високої патріотичної свідомості, почуття любові до України, готовності до виконання громадянських і конституційних обов'язків. Патріотичне виховання включає в себе соціальні, цільові, функціональні, організаційні та інші аспекти, володіє високим рівнем комплексності, тобто охоплює своїм впливом усі покоління, пронизує всі сторони життя: соціальну-економічну, політичну, духовну, правову, педагогічну, спирається на освіту, культуру, історію, державу, право [8].

Президент НАПН України В. Кремень зазначає, що «на хвилі глобалізаційних процесів з'явилися ідеї про те, що держава й державність відступають на другий план та втрачають деякі свої функції. Але це не означає, що зменшується роль держави й патріотичного виховання, адже глобалізація – це не тільки те, як ми звикли раніше думати, – зближення народів, їх економік, інформаційного простору, – але й загострення конкуренції між державами і націями у цілому ряді сфер» [6].

На думку академіка, першість у такій конкуренції зможе отримати та нація, що виявиться найбільш згуртованою й об'єднаною навколо своїх традицій. І, відповідно, така держава зможе забезпечити кращий рівень життя для своїх громадян і розвиток своєї країни. «До того ж, якщо розглянути конкретні українські сучасні реалії, то питання про патріотичне виховання стає не лише актуальним, але й вкрай важливим для збереження нації і державності загалом. І справа тут далеко не лише в подіях, що сьогодні відбуваються на Сході України, чи в окупації Криму. Трагедія України в тому, що за роки незалежності ми так і не змогли напрацювати єдину духовну основу української нації та нівелювати ті відмінності в культурних традиціях, зовнішньополітичних орієнтаціях і навіть ментальнісних характеристиках, що виникли в результаті історичної розшматованості України поміж різними державами», – переконаний академік [6].

Водночас глобалізаційні й інтеграційні процеси роблять більш помітною та критичною недосконалість освітньої системи, що потребує кардиналь-

них реформ. Зокрема, виділяють такі фактори кризи в системі освіти України: «крах головних принципів та догм радянської освіти, спричинений падінням минулої політико-ідеологічної системи; одержавлення та бюрократизація освітньої системи; викривлення цілеспрямованості та соціальних функцій школи; залишковий принцип фінансування освіти і культури; відсутність нових моделей освіти, наукової та формальної альтернативи; зниження соціального престижу освіченості й інтелекту у кризовому соціумі, яким залишається українське суспільство» [9, с. 495].

Українська освіта вимагає змістовного оновлення освітніх програм, підвищення фундаменталізації, гуманізації, посилення патріотичного компонента, упровадження комплексної інформації. Щоб реформувати українську систему освіти й виховання, необхідно провести демократизацію всієї змістової системи навчання й виховання, інституційної структури освіти.

Процеси та події, що відбуваються сьогодні в Україні, вимагають від сім'ї та школи особливої уваги до проблеми патріотичного виховання саме учнівської молоді. Нині, як ніколи, потрібні нові підходи й нові шляхи виховання патріотизму як почуття і як базової якості особистості, які б відповідали реаліям сьогодення.

Ми погоджуємося з думкою тих науковців, які визначають такі основні педагогічні умови формування патріотичного виховання учнів:

– *наповнення патріотичним змістом освітнього процесу школи* – патріотичне виховання має бути стрижнем усієї навчально-виховної роботи, оскільки школа повинна виховувати особистість, яка б мала почуття гордості за свою державу, сумлінно виконувала свої обов'язки, усвідомлювала соціальні проблеми Батьківщини й українського народу. Українці важливо те, щоб школа стала для учнів осередком становлення громадянина-патріота України. Усе це можна здійснити через зміст навчальних дисциплін, які вивчаються в школі. Важливим чинником патріотичного виховання є феномен Майдану, після якого змінилося ставлення українців до себе і своєї країни. Тому доречним буде включення в зміст уроків інформації про героїчні вчинки українських військовослужбовців у ході ООС, волонтерів та інших громадян, які зробили значний внесок у зміцнення обороноздатності України;

– *забезпечення взаємозв'язку школи й сім'ї щодо здійснення патріотичного виховання учнів*. Варто пам'ятати, що саме в родині закладаються підвалини патріотизму й почуття національної належності й свідомості. При цьому важлива взаємодія виховних впливів родини та школи, тому потрібно постійно підтримувати тісний зв'язок із батьками, залучати їх до шкільного життя дітей. Творча співпраця батьків, дітей і вчителів

позитивно впливає на формування класних колективів, виховання в учнів людяності, поваги до старших, доброзичливого ставлення до товаришів;

– *забезпечення патріотичної спрямованості позакласної виховної роботи з учнями.* Позакласна виховна діяльність із школярами передбачає використання широкого спектру форм роботи (бесіди, вікторини, свята, ігри-подорожі, трудові операції, зустрічі, круглі столи, добродійні акції, волонтерська діяльність тощо), через які вчитель впливає на розум і почуття своїх вихованців. Тому цілеспрямована, систематична, послідовна діяльність з формування патріотичної вихованості учнів має бути одним із пріоритетних напрямів роботи кожного педагога. Тільки тоді в учнів будуть пробуджуватися патріотичні почуття (повага та любов до свого народу, гордість за свою Батьківщину), на цій підставі формуватимуться суспільно-важливі риси громадянина України: національна свідомість, духовність, трудова активність, морально-етична, фізична, економічна та правова культура;

– *поетапне формування патріотичної вихованості учнів.* Науковець Ю. Зубцова [10] виділила базові якості людини, що становлять її патріотичну вихованість. Вона наголошує саме на поетапному їх формуванні, так як наступна якість неможлива без виникнення попередньої. Зокрема, на першому етапі формуються такі важливі якості, як любов і повага до батьків, своєї родини, відчуття гордості за свій рід. На другому етапі відбувається формування ціннісного ставлення до Батьківщини, рідного краю. На третьому – толерантного ставлення до людей інших національностей, поважного ставлення до їхньої культури і традицій. І завершальним етапом патріотичної вихованості людини є усвідомлення себе частиною українського народу; бажання й потреба в накопиченні, збереженні та передачі родинних і національних звичаїв, традицій, обрядів, дбайливе ставлення до національних багатств, до рідної природи, сприяння розвитку духовного життя українського народу; бажання захищати й бути корисним своїй Батьківщині;

– *упровадження в освітній процес школи інноваційних технологій з метою створення можливості для формування в учнів громадянсько-активних якостей і соціально значущої поведінки.* У наш час уже неможливо уявити освітнього процесу школи без використання інформаційно-комунікаційних технологій, веб-квестів, технології проектного навчання, які створюють умови для всебічного розвитку особистості, пробуджують в учнів пізнавальний інтерес, активність, свідомість і, безперечно, можуть потужно впливати на виховання в них громадянсько-активних якостей, патріотичних почуттів і соціально значущої поведінки [11, с. 80–85].

Разом із тим необхідно чітко розуміти, що Україна перебуває зараз на шляху реформ, здійс-

нення яких потребує не один рік, тому основи патріотичного виховання, що закладаються сьогодні, будуть реалізуватися впродовж ще багатьох років. Саме українська молодь є енергійною рушійною силою, якій належить визначальна роль у розвитку суспільства і яка налаштована на реформаторські зміни в країні й наполегливо долучається до їх реалізації [12].

Висновки і пропозиції. Отже, патріотичне виховання особистості є одним із пріоритетних напрямів виховання учнівської молоді, а шкільний вік вважають сензитивним періодом для розвитку в дітей патріотичних почуттів, які поступово формуються, починаючи з любові до своїх батьків, своєї родини, товаришів, учителя, школи, Батьківщини, українського народу, а потім і до всього людства загалом. Патріотичне виховання передбачає формування в учнів патріотичної свідомості, активної суб'єктної позиції щодо сучасних політичних подій в Україні та здатності до формування в молодого покоління високої патріотичної вихованості. У свою чергу, патріотична вихованість школяра розглядається як інтегральна цінність і духовно-моральна якість особистості, що виявляється в почутті любові до України, до її мови і традицій народу, у відчутті духовного зв'язку з ним, у моральній відповідальності за долю Батьківщини й готовності її захищати, у вільному національному самовизначенні особистості, здатності до успадкування культурних надбань українського народу та свідомого збереження та примноження національних духовних цінностей, здатності до діяльності з розбудови держави.

Виконане дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів означеної проблеми. Подальшого вивчення та розроблення потребують інформаційні технології забезпечення формування патріотичної вихованості учнів в умовах школи.

Список використаної літератури:

1. Воронкова В.Г. Місце і роль України в глобалізаційних процесах сучасності. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2009. Вип. 37. С. 16–32.
2. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка. Київ : ІСДО, 1996. 223 с.
3. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання молоді : Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту, Міністерства освіти і науки України, Міністерства оборони України, Міністерства культури і туризму України від 27.10.2009 № 3754/981/538/49. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/5397/>.
4. Логвиненко Ю., Мазуренко В. Формування світоглядних позицій підростаючого покоління в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів в Україні. *Світгляд – Філософія – Релігія*.

2014. Вип. 6. С. 47–54. URL: http://nbuv.gov.ua/jpdf/sfr_2014_6_7.pdf 68.
5. Томашук Я. Патріотизм: внутрішнє почуття кожного чи новий модний тренд. URL: <http://www.uamodna.com/articles/patriot-sjogodni-vnutrishne-pochuttya-chysuchasna-moda>.
 6. У НПУ обговорювали Стратегію національно-патріотичного виховання. URL: <http://www.npu.edu.ua/ua/podii/3680u-npu-obhovoriuvaly-stratehiu-natsionalno-patriotychnoho-vykhovannia>.
 7. Гусак В., Костриця Н. Особливості сучасного національно-патріотичного виховання. URL: http://old.zippo.net.ua/index.php?page_id=884.
 8. Виховуємо патріотів. URL: <http://kyiv-oblosvita.gov.ua/poradi/2-uncategorised/3596-vikhovuemo-patriotiv>.
 9. Примуш М.В. Загальна соціологія : навчальний посібник. Київ : Професіонал, 2004. 592 с.
 10. Зубцова Ю.Є. Формування патріотичних якостей молодших школярів у взаємодії школи та сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2012. 21 с.
 11. Kulchytskyi V., Petryshyn I. Патріотичне виховання молоді як соціально-педагогічний процес. *Social work and education*, 2019. Vol. 6. № 1. P. 80–85.
 12. Про Рекомендації парламентських слухань про становище молоді в Україні на тему: «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді» : Постанова Верховної Ради України. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1908-19_3.
-

Kulchytskyi V. Pedagogical conditions of formation patriotic education of pupils in globalization conditions

In the scientific article pedagogical conditions formation of patriotic upbringing of students in the conditions of globalization are highlighted. The issue of development and support of patriotism, which is inextricably linked to the sense of national identity, which is undergoing significant challenges against the background of global globalization processes, is considered. It is also emphasized that in a country that professes European values, patriotic education should be aimed at forming a young generation of national consciousness, love for the Motherland, the ability to defend civil rights and freedoms in a civilized way, promote public peace and harmony in society. It is established that patriotism is very important today because everyone understands this word. It has been found that the institutions of patriotism formation to some extent coincide with the institutions of socialization of the individual: it is family, the system of upbringing and education, mass media. But in the patriotic upbringing, is significantly increasing the role of the state – power structures and state organizations, as well as civil society. The following main pedagogical conditions of formation of patriotic upbringing of pupils are defined: filling of patriotic content of educational process of school; ensuring school-family communication with the patriotic upbringing of students; ensuring patriotic orientation of extracurricular educational work with students; gradual formation of patriotic education of students; introduction of innovative technologies into the educational process of the school in order to create opportunities for students to develop civic-active qualities and socially significant behavior. It is concluded that the patriotic upbringing of the student is regarded as an integral value and spiritual and moral quality of the individual, manifested in a sense of love for Ukraine, its language and traditions of the people, in moral responsibility for the fate of the Motherland and the readiness to defend it, in free national self-recognition. A person capable of inheriting the cultural heritage of the people and consciously preserving national values.

Key words: *patriotism, patriotic upbringing, students, personality, globalization.*

УДК 378.018.46:373.011.3-051:81'243
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.4>

Р. Б. Рапава

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

СИСТЕМА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ У ХХІ СТОЛІТТІ

Традиційна базова педагогічна освіта, що отримується не може забезпечити на все життя вчителя знаннями та навичками, необхідними йому для ефективного виконання функціональних обов'язків.

Освіта педагогів в системі підвищення кваліфікації - це кадри, що володіють високим рівнем професійної культури, виконують важливу роль в суспільстві. Додаткова педагогічна освіта дорослих передбачає провадження діяльності по збереженню, розвитку, модернізації системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, яка забезпечує розвиток і вдосконалення всіх професійних компетенцій вчителя.

Основні зусилля системи професійної освіти в Україні сьогодні спрямовані на підготовку кваліфікованих працівників, здатних до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, готових до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності. Тому в числі найважливіших напрямків слід назвати роботу з вчителями в процесі підвищення кваліфікації.

Переваги такого підвищення кваліфікації педагогів очевидні і обумовлені наступними фактами: можливість мобільності для проходження перепідготовки як форми безперервної освіти; короткостроковість термінів навчання; наявність у практикуючих викладачів (на відміну від студентів) базового рівня теоретичних та практичних знань, психолого-педагогічного досвіду, певної соціальної зрілості на момент отримання нової кваліфікації. Ці та інші компоненти перепідготовки дозволяють установам післядипломної освіти успішно формувати соціальне замовлення на підготовку кадрів нового рівня.

У статті розглядається система підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов в Україні, розкриваються основні цілі, завдання та форми підвищення кваліфікації. Проводиться аналіз проблемних питань пов'язаних із механізмом підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

Для розуміння сучасних проблем підвищення кваліфікації педагогічних кадрів важливе значення має вивчення історії, генези, тенденцій її розвитку. Історико-соціальний підхід допомагає зрозуміти закономірності виникнення різних явищ, його сучасний стан, перспективи розвитку, що є запорукою методологічної коректності.

Ключові слова: система підвищення кваліфікації, професійний розвиток, дистанційне навчання, післядипломна освіта, компетентність.

Постановка проблеми. Підготовка вчителя іноземної мови з урахуванням не тільки нинішніх, а й майбутніх потреб даної системи є основною проблемою наукової та практичної діяльності системи підвищення кваліфікації. Ключовими поняттями якісних змін у розвитку сучасної системи виступають концепти рефлексії, автономії, модульного навчання та інтеграції в її широкому педагогічному сенсі.

Існує ряд цілком універсальних проблем, з якими зустрічаються вчителі. Основними серед них є: невідповідність наявних способів і засобів діяльності і нових вимог якості освіти, рівня освіти випускників і освітніх установ в цілому; недостатній рівень сформованості професійних компетенцій з одного боку, і недостатність мотивації до особистісно-професійного розвитку, – з іншого; розбіжність науково-теоретичних досліджень у галузі педагогіки дорослих і реальних практич-

них моделей реалізації системи підвищення кваліфікації; недостатня координація і мобілізація дій із підвищення кваліфікації педагогічних кадрів на державному, регіональному та місцевому рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема підвищення професійної кваліфікації вчителя посідало значне місце в науково-педагогічних дослідженнях наступних наукових діячів: К.Д. Ушинського – засновника російської педагогіки; Я.А. Коменського – чеський педагог, письменник, громадський діяч, засновник наукової педагогіки, систематизатор і популяризатор класно-урочної системи.

Науково-теоретичні основи вдосконалення підготовки педагогів у системі підвищення кваліфікації розробляли: А.А. Вербицький – російський психолог, педагог, автор теорії контекстного навчання; В.Г. Онушкін – педагог, досліджував проблеми вищої освіти і безперервної освіти дорослих, під-

готовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; Ю.В. Сенько – доктор педагогічних наук, професор, академік РАО та ін.

Загальні теоретичні положення професійної підготовки вчителя іноземної мови на сучасному етапі (І. Білецька, К. Левківський, С. Ніколаєва, С. Сисоєва, І. Соколова, О. Савченко, Л. Суцzenко, Т. Шкваріна й ін.)

Особливе значення для нашого дослідження набувають праці І.Л. Біма, Е.М. Верещагіна, І.А. Зимової, В.Г. Костомарова, В.І. Носенко, А.А. Леонтьєва, Е.І. Пассова, С.К.Фоломкиної, в яких розкриваються теоретичні концепції та методичні підходи до навчання іноземних мов в системі підвищення кваліфікації, і в яких розглядаються інтенсивні технології навчання на основі комунікативного, особистісно-діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів [3, с. 21].

Мета статті полягає в теоретичному аналізі механізму підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, способів удосконалення рівня їх теоретичних знань та практичних навичок і умінь, підвищення кваліфікації відповідно до вимог державних освітніх стандартів.

Відповідно до мети нами було сформульовано такі завдання:

- дослідження теоретичних аспектів необхідності підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов;
- аналіз методів та форм підвищення кваліфікації;
- розгляд способів вдосконалення системи підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов.

Виклад основного матеріалу. Підвищення кваліфікації вчителів має на меті підвищення професійної майстерності, як самого вчителя, так і всього колективу в цілому. Підвищення кваліфікації – це освітній процес педагогів, який потрібно проводити систематично. Практика показує, що розрізнене проходження курсів не дає досягти позитивного ефекту в поповненні багажу знань в удосконаленні педагогічної діяльності [7, с. 20].

Основними цілями підвищення кваліфікації педагогічних працівників є: розвиток їхньої професійної компетентності; формування стійких навичок системної рефлексії педагогічного процесу і його результатів; формування структурної цілісності педагогічної діяльності кожного працівника [5, с.73].

До загальних завдань підвищення кваліфікації вчителя належать: удосконалення педагогічної майстерності способом впровадження сучасних педагогічних технологій і передових методик; підтримка і вдосконалення професійної майстерності всіх педагогів з урахуванням досягнень наукової і практичної діяльності; створення умов для розвитку індивідуальних здібностей до професійної діяльності; апробація в процесі навчання нових

технологій і прогресивних форм підготовки; тощо [6, с. 280].

Навчання іноземним мовам вимагає від вчителів не тільки розвитку методичних і педагогічних компетенцій, а й постійної роботи, спрямованої на підтримання необхідного рівня володіння іноземною мовою [1, с. 106].

Ще один аспект розвитку професійної компетенції вчителя – це організація і проведення науково-дослідної роботи, що є невід'ємною складовою професійної діяльності професорсько-викладацького складу. Таким чином, можна стверджувати, що підвищення кваліфікації вчителя іноземної мови здійснюється за такими напрямками:

- підтримання необхідного рівня володіння іноземною мовою;
- розвиток методичної та педагогічної компетенцій;
- стимулювання науково-дослідних пошуків.

Система додаткової освіти дорослих на новому етапі характеризується чіткою, варіативною структурою, що сприяє реалізації індивідуальних стратегій становлення і розвитку особистості педагога. Практика підтверджує важливу роль системи підвищення кваліфікації (ПК) і пояснює це низкою причин (відповідно до наукових праць Ю.В. Сенько та М.Н. Фроловская) [4, с. 53]:

Система ПК вчителів наближена до того щоб розвивати школи / вузи, будучи одночасно установою, що надає освітні послуги і методичним центром, що володіє інформацією про стан освіти в освітніх установах;

Система ПК вчителів – гнучка і динамічна, включена безпосередньо в освітню практику. Вона здатна внести корективи в підготовку педагогів, орієнтуючись на регіональні потреби системи освіти, конкретного закладу освіти й особистості самого вчителя;

Система підвищення кваліфікації здатна здійснювати і єдину освітню політику з усіма категоріями педагогів, і контроль за впровадженням і функціонуванням інновацій [2, с. 251; 1, с.105].

Багаторівнева система сучасної підготовки вчителя іноземної мови в системі ПК ґрунтується на принципах безперервності і наступності і забезпечує вдосконалення професійної компетенції вчителя в єдності вдосконалення та актуалізації знань і умінь на кожному етапі становлення вчителя як особистості і професіонала при вільному виборі форми навчання та освітньої стратегії.

Таким чином, ми вважаємо, що загальні тенденції в пошуку ефективних моделей підвищення кваліфікації полягають у [5, с. 98]:

- розробці теоретичної концепції якості підвищення кваліфікації вчителів, що дозволяє досягати найкращих результатів у навчанні учнів;

– пошуку ефективних моделей навчання, основу яких складають інноваційні проекти різного рівня;

– наданні права викладачам і педагогічним радам шкіл обирати акредитовані курси на ринку ПК;

– введенні дворівневої кваліфікації установ ПК: programme founder (розробляють програми і мають видавниче право) і programme provider (реалізатори, які здійснюють ці програми);

– збільшенні різноманітності установ ПК (університети, центри підготовки вчителів і регіональні педагогічні інститути, приватні фірми, професійні організації);

У другій половині XXI століття дуже актуальним стало питання дистанційного навчання. На сьогодні інноваційне навчання педагогів набуває актуальності саме в цьому напрямі.

В наш динамічний час, коли глобалізаційні процеси відбуваються досить швидко, інформація поширюється миттєво, питання здобуття якісної освіти, враховуючи обмежені часові рамки, стає все більш актуальним. Сьогодні майже всі світові освітньо-наукові центри, які здебільшого виступають у ролі закладів вищої освіти, мають розроблені курси та модулі, які можна прослухати у дистанційному режимі. А з кожним роком кількість таких курсів зростає, витісняючи класичну форму навчання. Тому з упевненістю можна казати, що дистанційна та електронна освіта – це ще один новий світовий освітній тренд.

Наразі всі державні установи, які відповідають за функціонування національної системи освіти, мають доступ до Інтернету. Більш того, кожний університет має свою власну внутрішню комп'ютерну мережу, яка дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію, передавати дані та з'єднувати всіх учасників навчального процесу за лічені секунди [6, с. 12].

Таким чином, ми можемо визначити певні напрями підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов, що представлено в таблиці 1.

Виходячи з вищесказаного, ми пропонуємо такі рекомендації, які, на нашу думку, сприятимуть удосконаленню процесу підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов:

1. Разом із сучасними технологіями викладання англійської мови та застосування комп'ютерних технологій у навчанні необхідно ознайомлювати вчителів з темами, що відображають тенденції сучасної освіти, зокрема з менеджментом в освіті, психологією спілкування з сучасними учнями і батьками.

2. Необхідно підвищувати інформованість вчителів про можливості підвищення кваліфікації шляхом стажування за кордоном, складання міжнародних іспитів, участі в тематичних мовних таборах, навчання на масових відкритих онлайн-курсах, участі в програмах грантів.

3. Доцільно посилити професійні зв'язки з учителями з інших регіонів шляхом участі в регіональних, національних і міжнародних асоціаціях учителів іноземних мов, у науково-практичних та науково-методичних конференціях різних рівнів.

Висновки і пропозиції. Таким чином, ми можемо дійти висновку про те, що для успішної педагогічної діяльності в сучасних умовах переходу на нові стандарти освіти вчителі іноземної мови необхідно постійно підвищувати рівень свого професійного розвитку. В рамках сьогоднішнього вчителю необхідно прагнути змін, породжувати їх, приймати самостійні рішення і бути відповідальними за них. Підвищуючи свій професійний рівень, педагог зобов'язаний пам'ятати: навчання – це процес, який триває все життя [3, с.105]. Підвищення кваліфікації педагогів пов'язано з переглядом раніше вивчених фактів, понять, закономірностей, які обумовлені розвитком науки, появою нових наукових концепцій. Предметом подальших наукових досліджень, на нашу думку, може бути:

– розгляд інноваційних форм підвищення кваліфікації, теоретичні та практичні напрями їх впровадження;

Таблиця 1

Напрями підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови в XXI столітті

Напрями підвищення кваліфікації		Опис
Форма	Вид	
Традиційні	Семінари	У зв'язку з впровадженням нових стандартів освіти, постійний професійний розвиток та підвищення кваліфікації вчителів іноземної мови, здійснюється шляхом прийняття участі у наукових семінарах, конференціях та курсах. Ця форма підвищення кваліфікації дозволяє своєчасно та без проблем підтримувати та удосконалювати рівень знань.
	Короткострокові курси	
	Конференції	
	Відвідування відкритих уроків	
	Участь в науково-методичних радах	
Інноваційні	Дистанційне навчання	Інтерактивна взаємодія з учителями іноземної мови за допомогою інформаційних комунікаційних мереж, з яких особливо виділяється середовище інтернет-користувачів.
	Інтерактивне навчання на основі мультимедійних програм	Реалізація комплексу методичних, дидактичних, педагогічних і психологічних принципів, що робить процес навчання цікавішим і творчим.
	Стажування за кордоном	Здобуття нового досвіду в системі міжнародної освіти

- роль та завдання дистанційного навчання, як одного із загальних форм підвищення кваліфікації;
- практичний досвід підвищення кваліфікації вчителів іноземних мов на міжнародній арені.

Список використаної літератури:

1. Варющенко В.И., Гайкова О.В. Повышение квалификации в непрерывном образовании и развитии личности учителя. *Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров*. 2015. № 1 (22). С. 20–29.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2009. 240 с.
3. Преснер Р., Ванівська О. Іноземна мова як засіб міжнародного спілкування: проблема освоєння. *Молодь і ринок*. 2013. № 4. С. 105–108.
4. Преснер Р. Специфіка навчання іноземних мов дорослих. *Людинознавчі студії* : збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогіка» / ред. кол. Н. Скотна, М. Чепіль та ін. 2015. Вип. 31. С. 251–259.
5. Сенько Ю.В., Фроловская М.Н. Педагогика понимания. Дрофа; Москва, 2007.
6. Северинчик О.П. Україна в контексті інтеграційних та глобалізаційних процесів : проблеми та перспективи. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. *Політологія. Соціологія. Право*. 2009. Вип. 2. С. 96–103.
7. Фрумїна Е.Л. Безперервна освіта для педагогів: моделі та особливості. *Безперервна освіта в політичному і економічному контекстах* / під ред. Г.А. Ключарев. Москва : ІС РАН, 2008. С. 274–292.

Rapava R. Qualification system for teachers of foreign languages in Ukraine in the XXI century

Traditional basic pedagogical education received in early life cannot provide for a lifetime teacher knowledge and skills needed for the effective execution of functional responsibilities.

Education of teachers in the continuing education system - these are personnel with a high level of professional culture and play an important role in society. Additional adult pedagogical education provides for the implementation of activities to preserve, develop, and modernize the system of advanced training of teachers, which ensures the development and improvement of all professional competencies of teachers.

Today the main efforts of the vocational education system in Ukraine are aimed at training qualified workers capable of working effectively in their specialty at the level of world standards, ready for continuous professional growth, social and professional mobility. Therefore, one of the most significant areas is the work with teachers in the process of advanced training.

The advantages of such teacher training are obvious and are due to the following facts: the possibility of mobility for retraining as a form of continuing education; short term training; practicing teachers (unlike students) have a basic level of theoretical and practical knowledge, psychological and pedagogical experience, a certain social maturity at the time of obtaining a new qualification. These and other retraining components allow postgraduate education institutions to successfully formulate a social order for training a new level of personnel.

This article discusses the advanced training system for teachers of foreign languages in Ukraine, reveals the main goals, objectives and forms of advanced training. The analysis of problematic issues related to the mechanism of advanced training of teachers of foreign languages is carried out.

To understand the modern problems of continuing education of teachers, the study of history, genesis, and trends in its development is important. The historical and social approach helps to understand the patterns of occurrence of various phenomena, its current state, development prospects, which is the key to methodological correctness.

Key words: *continuing education system, professional development, distance learning, postgraduate education, competence.*

УДК 378.016:78 (510)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.5>**Пей Чжиюн**аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди

ВИТОКИ ІДЕЙ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МИСТЕЦЬКОГО ПРОФІЛЮ У ВИЩІЙ ШКОЛІ КИТАЙСЬКОЇ НАРОДНОЇ РЕСПУБЛІКИ

Стаття присвячена аналізу становлення та розвитку вищої освіти майбутніх фахівців мистецького профілю Китайської Народної Республіки. Зазначено, що до другої половини XIX століття в Китаї існувала власна (традиційна) вища (професійна) мистецька освіта, пов'язана з ученням давніх філософських шкіл (конфуціанство, даосизм, чань-буддизм). З'ясовано, що подальший розвиток і становлення професійної китайської школи живопису пройшло під впливом Заходу шляхом активного залучення в китайську художню професійну освіту академічних практик західної Європи, що привело до її європеїзації, започаткувавши тим самим новий етап в історії китайського живопису – реалістичний (друга половина XIX століття). Установлено, що початок XX – середина XX століття був періодом відкриття офіційних шкіл художньої освіти Китаю, а саме відкриттям низки художніх інститутів, серед яких: Сучжоуський (1922 рік), у Нансіне і Ханчжоу (1927 рік). IV етап (середина XX – кінець XX століття). Зазначено, що коли упродовж другої половини XIX століття процес становлення та розвитку вищої художньої освіти Китаю проходив під впливом Заходу, період із середини до кінця XX століття пройшов під впливом російської реалістичної школи, що визначив як напрями в розвитку сучасного китайського живопису, так і основні методичні настанови у практиці художньої професійної освіти Китаю. Цей період можна віднести до періоду зовнішнього (або радянського) впливу (або підтримки) системи художньої освіти Нового Китаю. На сучасному етапі (XXI століття) система художньої вищої професійної освіти Китаю характеризується підтриманням вищими мистецькими школами загальної стратегії відкритої співпраці з іноземними закладами вищої освіти у встановленні довгострокових відносин співпраці в галузі наукових досліджень, академічних обмінів, підготовки викладачів і навчання студентів (Сполучені Штати Америки, Південна Корея, Україна, Росія). Сьогодні в українських вищих навчальних закладах навчається приблизно 4,3 тисячі іноземних студентів саме з Китаю, ведеться підготовка аспірантів.

Ключові слова: фахівці мистецького профілю, вища школа, КНР.

Постановка проблеми. Підготовка майбутніх фахівців мистецького профілю у вищій школі – актуальне питання для науки і практики України, зумовлене бажанням зберегти національне коріння, традиції, етнічну самовизначеність, художні надбання, але водночас вивчати художню творчість інших регіонів і народів світу. Особливо цікавим у цьому зв'язку є досвід Китаю, відомого своїм полікультурним і поліхудожнім характером, з організації професійної підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю зі збереженням національних культурних традицій. Велике значення для розуміння цієї проблеми має історичний аспект питання. Оскільки саме таким чином простежуються обставини світового впливу на становлення та розвиток художньої освіти майбутніх митців, за яких відбувалося засвоєння китайською культурною спільнотою досягнень світової художньої думки водночас зі збереженням своєї національної культурної спадщини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато українських (С. Гала, О. Іванілов, В. Луначек, О. Хоменко, О. Шацька, О. Шпарик), російських (Н. Боревська, О. Гусєв, Х. Кашфулліна,

К. Насонов, О. Салицький та інші), китайських (Лі Сюй, Чень Чжаомін, Ці Мінянь, Су Цзюньян, Сяо Су) науковців присвятили свої роботи дослідженню вищої освіти Китайської Народної Республіки (далі – КНР), зокрема деяким аспектам історії її становлення та розвитку. Окремо питанням становлення та розвитку вищої художньої освіти КНР приділили увагу науковці: Нін Бо, Чжей Жуй Лін, Чжан Дао Сень, Юй Аньдун, Лі Су Цзе, Чжоу Пен Хой, Ван Цзін Цзяо й ін.

Водночас історичний аспект питання підготовки майбутніх фахівців мистецького профілю у вищій школі КНР достатньо не висвітлений у наукових публікаціях.

Мета статті – зробити аналіз становлення та розвитку вищої мистецької освіти КНР.

Виклад основного матеріалу. Коріння вищої художньої освіти Китаю сягають глибоко в середньовіччя і пов'язані з ученням давніх філософських шкіл (конфуціанство, даосизм, чань-буддизм). Перша згадка про професійну художню школу належить до 1104 р., коли був створений імператорський домашній художній інститут із підготовки живописців, графіків і художників деко-

ративно-прикладного мистецтва для потреб імператорського будинку. Під керівництвом художників-викладачів, очолюваних імператором, вивчалися методика, техніка і теорія зображення форм за жанрами «гори-води», «квіти-птиці», «люди» тощо.

Художники Китаю значну увагу приділяли теорії мистецтва і художньої творчості. Для них мистецтво було невіддільне від світогляду та світовідчуття, в основі якого лежить Дао – першооснова, що не має ні форми, ні визначення, але в якій уже є все як потенціал [7].

За Дао речі роз'єднуються і припиняють пізнавати одне одного. Тому шлях духовного розвитку людини лежить в подоланні протиставлення «я» і «не я». Це подолання простягається через духовне єднання зі світом. Знаменитий художник Ші Тао писав: «<...> Гори і річки вимагають, щоб я говорив за них: вони народилися в мені, а я – у них» [9, с. 74].

Так, для китайського художника тих часів не було «нічого важливішого, ніж зробити серце порожнім», що означало готовність художника «до неспотвореного сприйняття життя» [12].

Досягалося це методами максимального зосередження на предметі, недопущення упередженого, навмисного до нього ставлення, досягнення духовної причетності [5, с. 19].

Тож, до другої половини XIX ст. в Китаї існувала власна (традиційна) система освіти, заснована на конфуціанських цінностях і національних традиціях. Однак уже наприкінці XIX в. Китай став активно переймати академічні практики Західної Європи – багато в чому через військову перевагу західних країн [20].

Поширення західного мистецтва в Китаї призводить до активних процесів переродження китайського мистецтва, його європеїзації. Як уже згадувалося вище, для традиційного китайського живопису ранніх часів характерно було зображення неприсутнього, інакше кажучи, порожнього місця, у якому китайські художники бачили натхненну порожнечу. В епоху династії Цін такі порожнечі вже бачилися художниками як «безглузді шматки чистого паперу», що свідчило про втрату їхнього зв'язку «із глибинами Дао», що лежить в основі всього китайського живопису. Тепер художники захоплювалися «мистецтвом для мистецтва», коли «технічні прийоми ставали самоціллю» [13].

Затребуваність реалістичного живопису у другій половині XIX ст. була спричинена змінами в соціально-економічному житті суспільства і загостренням інтересу до дійсності. Реалізм у мистецтві в цей період є «об'єктивним безпристрасним фіксатором історичних метаморфоз культури» [16], підтримується суспільством і набуває поширення серед міського населення.

Початком становлення нового етапу в історії живопису Китаю вважають період Опіумних воєн (1840–1842 рр.), коли країна вступає в напівколоніальний період, що призводить до переродження китайської культури та її основоположних ідей, зокрема конфуціанства [3].

Так, внутрішні суперечності всередині Китаю кінця XIX ст. створюють сприятливий ґрунт для західного впливу і призводять до переосмислення китайською нацією культури минулого, що зумовлює формування інших уявлень про мистецтво й усвідомлення необхідності змін в ньому (Лю Ян. «Трансформації китайської живописи XIX в. как феномен»).

Модернізація китайської культури другої половини XIX ст., трансформації традиційних підходів у реалістичний живопис зумовили підйом творчості серед китайських художників. За словами китайського ідеолога Кана Ювея (1858–1927 рр.), «у з'єднанні Китаю із Заходом можливе настання нової ери для художників» [15].

Так, у другій половині XIX ст. Шанхай, ставши «Справжнім форпостом капіталізму в Китаї» [4] і першим китайським містом, яке розвивалося згідно з європейською архітектурно-містобудівною моделлю, привернув безліч талановитих художників з інших місць (Янчжоу, Ханчжоу, Шаосін та ін.), у результаті чого була створена Шанхайська школа живопису (дослівно «Хайшань» – «Морська школа»), куди входили художники з різним культурним корінням і з ім'ям якої пов'язують виникнення так званого «нового» живопису.

Певно, що інша західна культура в переосмисленій і переробленій формі привела у другій половині XIX ст. до переродження китайського мистецтва, трансформації китайської традиції, спрямувала китайське мистецтво на шлях самовдосконалення і вираження власної культурної ідентичності, «що враховує взірці обох культур» [11].

Китайські художники «Школи живопису Хайшань» починають застосовувати у своїй творчості теоретичні основи західного мистецтва. Такий підхід привів до становлення нового напрямку китайського живопису – реалізму, дав початок черговому періоду в історії китайського живопису.

Так, на початку XX ст. китайський живопис перейшов у період «ста шкіл», виникло безліч різних стилів і напрямів. Сюй Бейхуна (1895–1953 рр.), декан художнього факультету Пекінського університету, виступав за введення в навчальний курс західноєвропейської техніки живопису. Одне з його відомих витворів мистецтва, зображення галопуючого коня, вважається взірцем поєднання прийомів китайської та західноєвропейської технік.

Багато студентів на початку XX ст. вивчали живопис у західних школах Англії, Італії,

Франції та Росії. Після Сінхайської революції 1912 р. наукове середовище поповнилася китайцями, які поверталися зі Сполучених Штатів Америки, Західної Європи, Японії. Так чи інакше наукове співтовариство переймало західний напрям думок [6].

XX ст. також ознаменувалося відкриттям низки художніх інститутів, з яких найбільш відомий – Сучжоуський (1922 р.), згодом – у Нансіне і Ханьчжоу (1927 р.). Художник, мистецтвознавець і просвітитель Лу Сін, широко відомий не тільки у своїй країні, зробив великий внесок у розвиток художньої культури Китаю.

Так, в офіційному документі імператора династії Цін було зазначено: «Щоб побудувати сильну династію, ми повинні приділяти увагу навчанню талантів, тому необхідно забезпечити розвиток нашої освіти», «усі таланти на Заході отримають переваги від університетської освіти». Імператор Гуансюй (1871–1908 рр.) схвалив ідею створення інституту вищої освіти, 2 жовтня 1895 р. був створений університет Пейян у Тяньцзині (тепер Університет Тяньцзиня). Університет Пейян був першим інститутом вищої освіти в сучасному Китаї і відіграє важливу роль у системі освіти [19].

У 1898 р. був заснований імператорський університет у Пекіні як перший національний університет, який надає можливість учитися і працювати в різних сферах. Факультет мистецтв ще із часів заснування самого університету вважають найсильнішим. У 1912 р., коли Китай став республікою, університет став називатися Пекінським, його кампус розташований у Пекінському районі Хайдянь, неподалік від знаменитого саду Юаньміньюань і Літнього палацу [21].

Фуданський університет був заснований у 1905 р. як державна школа Фудань. Це був перший університет вищої освіти, заснований громадянином Китаю, відомим китайським педагогом Ма Сянбо. У 1917 р. назву було змінено на приватну школу Фудань. Після загальнонаціональної реструктуризації вищих навчальних закладів у 1952 р. Фуданський університет став університетом мистецтв і наук, а в 1959 р. він став одним із перших національних ключових університетів [14].

Подальший процес становлення вищої художньої освіти Китаю (середина – кінець XX ст.) пройшов під впливом російської реалістичної школи. Цей вплив визначив як напрями розвитку сучасного китайського живопису, так і основні методичні настанови у практиці художньої освіти Китаю [1].

Так, після заснування Китайської Народної Республіки в 1949 р. уряд і Міністерство освіти беруть курс на реформування всієї системи вищої освіти, зокрема і художньої. Відповідно до договору про дружбу і співробітництво між КНР і Союзом Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) (1950 р.), до КНР були запрошені

радянські спеціалісти, щоби допомогти в організації системи художньої освіти. Спілка художників Китаю 28 лютого поширила заяву, у якій закликала до тісного співробітництва і культурного обміну між КНР і СРСР.

Юй Аньдун наголошує, що інтерес до радянського мистецтва, а саме до проблем професійної художньої освіти, має свою історію. Ще у 30-ті рр. XX ст. відомі китайські художники Сюй Бей Хун, Лу Сунь знайомили художню громадськість із творчістю радянських митців. Особливий захват викликала майстерність художників, які були членами «Товариства пересуваних художніх виставок» [17].

У 1954 р. на святкуванні Першого травня в Москві була присутня китайська делегація. Її представляли художники Цзян Фен, Ван Чжао Вень, Сай Чжухун, Ван Шилан і міністр культури Мі Гі. Зустріч виявилася знаменною, оскільки після повернення делегації до Пекіну Міністерство культури взяло чіткий курс на реформування мистецької освіти та популяризацію російської мистецтва в Китаї [2].

На становлення китайської системи художньої освіти особливо вплинув російський художник і педагог П. Чистяков (1832–1919 рр.) зі своєю педагогічною системою і методикою викладання. Так, у 1952 р. Китайська академія мистецтв Джун Ян (Zhong Yang) і Академія мистецтв СРСР обмінялися роботами своїх студентів. Китайська сторона серед інших отримала картини П. Чистякова, а також матеріали й аудіозаписи його лекцій. У 1955 р. в Пекіні відбулася Державна нарада щодо викладання образотворчого мистецтва, на якій ухвалено рішення про популяризацію системи П. Чистякова в Китаї [2].

Суттєво вплинув на розвиток китайської системи художньої освіти радянський художник і педагог, професор Московського художнього інституту ім. І.В. Сурикова К. Максимов (1913–1994 рр.), який протягом 1955–1957 рр. викладав малюнок і живопис студентам художніх вишів Китаю за методом художника П. Чистякова і став фактично провідником російського художнього методу в культурі країни. На заняттях з учнями К. Максимов велику увагу приділяв безпосередньому показу прийомів роботи із живописним матеріалом, демонстрував різноманітні техніки живопису [18].

У 1955–1959 рр. система навчання живопису, яку запропонував К. Максимов, поширилася в інших художніх вишах КНР. Його учні стали відомими художниками Китаю й основними розповсюдниками педагогічних принципів навчання радянської художньої школи.

Із середини 1960-х рр. під впливом політичної ситуації, пов'язаної з Культурною революцією, уся система освіти Китаю зазнала важких випробувань. Художня освіта не стала винятком.

Припинився прийом студентів у заклади вищої освіти, багатьох викладачів-художників вислали в селища для робіт у сільському господарстві. Наукові дослідження в галузі вищої художньої освіти в Китаї не проводилися. Отже, художня академічна освіта не мала нормального розвитку та функціонування аж до 1976 р. Цей період для художньої освіти можна охарактеризувати як період застою.

У 1977 р. з відновленням вищої освіти в Китаї настав сприятливий період і для відродження освіти в галузі художнього мистецтва. Викладачі вишів знову влаштувалися на роботу за спеціальністю, відродилися наукові дослідження. На Всекитайській нараді робітників художньої освіти (1962 р.) ректор Чжецянської художньої академії професор Пань Тань-Шоу підкреслив переваги радянської системи навчання академічному малюнку. У результаті бурхливих обговорень більшість китайських спеціалістів дійшли згоди, що використання радянського досвіду є найбільш доцільним.

Сьогодні в Китаї проголошено Стратегію прискореного формування потенціалу, що включає стимулювання здобуття вищої освіти, незважаючи на країну надання освітніх послуг [8]. У зв'язку із цим вирішальними інструментами є співпраця з іноземними вишами та стипендіальні програми для державних службовців, учителів, науково-викладацького складу університетів і студентів, що сприяє також міждержавному трансферу.

Дотримання стратегії відкритої освіти дало початок створенню більше 30 університетів у 12 країнах, включаючи Україну, Росію, Великобританію, Сполучені Штати Америки, Південну Корею, Італію, і встановили довгострокові відносини співпраці в галузі наукових досліджень, академічних обмінів, підготовки викладачів і навчання студентів. Співробітництво здійснюється між Китаєм і Сполученими Штатами Америки, Південною Кореєю, Україною, Росією. В українських вищих навчальних закладах навчається приблизно 4,3 тис. іноземних студентів із Китаю, ведеться підготовка аспірантів [10].

Висновки і пропозиції. Отже, можна зробити висновок, що становлення та розвиток професійної художньої освіти має давню і тривалу історію. З'ясовано, що до другої половини XIX ст. в Китаї існувала власна (традиційна) художня школа, заснована на конфуціанських цінностях. Подальший розвиток професійної китайської школи живопису пройшов під впливом Заходу, що привело до її європеїзації, тим самим започаткувало новий етап в історії китайського живопису – реалістичний. У період із середини до кінця XX ст. китайська вища мистецька освіта вже розвивалася під впливом російської реалістичної школи, що визначило як напрями розвитку сучас-

ного китайського живопису, так і основні методичні настанови у практиці художньої професійної освіти Китаю. На сучасному етапі (XXI ст.) система художньої вищої професійної освіти Китаю характеризується підтриманням вищими мистецькими школами загальної стратегії відкритої співпраці з іноземними вишами у встановленні довгострокових відносин у галузі наукових досліджень, академічних обмінів, підготовки викладачів і навчання студентів, зокрема і з Україною.

Список використаної літератури:

1. Ван Кэвэнь, Бернукевич Т. Факторы, этапы становления и развития русской культуры Харбина. *Вестник Забайкальского государственного университета*. 2013. № 5 (96). С. 105–110.
2. Ван Пин. Влияние русской художественной школы на развитие китайской традиционной живописи. *Ученые записки Забайкальского государственного университета*. 2008. С. 207–214.
3. Всеобщая история искусств / под общ. ред. Б. Веймарна, Ю. Колпинского. Москва : Искусство, 1966. Т. 6. 848 с.
4. Вэнь Цунжу. Европейские влияния в архитектурно-градостроительном развитии Шанхая: 1840-е – 1940-е гг. : автореф. дис. ... канд. архитект.: 05.23.20. Санкт-Петербург, 2011. 18 с.
5. Го Жо-суй. Записки о живописи: что видел и слышал. Москва, 1978. 240 с.
6. Гусев А., Кашфуллина К., Насонов К. Реформы высшего образования в Китае и Республике Корея: использование зарубежного опыта в модернизации системы. *Вестник международной организации*. 2014. Т. 9. № 1. С. 124–149.
7. Древнекитайская философия. Собрание текстов : в 2-х т. Т. 1. / ред. Л. Литвинова. Москва : Мысль, 1972. 363 с.
8. Економічні аспекти проблем розвитку вищої освіти в Україні : монографія / за ред. І. Грищенко. Хмельницький : ХНУ, 2010. 478 с.
9. Завадская Е. Беседы о живописи. Ши Тао. Москва, 1978. 181 с.
10. Кучеренко Д., Мартинюк О. Стратегія розвитку освітніх систем країн світу : монографія. Київ : ІПК, 2011. 312 с.
11. Мартынова Е., Шумихина Л. Двусторонность как сущностная характеристика процесса аккультурации (на артефактах художественной культуры и письменности Киевской Руси). *Известия Уральского федерального университета*. Серия 1 «Проблемы образования, науки и культуры». 2013. № 2 (113). С. 149–156.
12. Мелик-Пашаев А. Мир художника. *Творчество*. 1983. № 2. С. 20.
13. Роули Дж. Принципы китайской живописи. Книга Прозрений /сост. В. Малявин. Москва, 1997, С. 212–325.

14. Фудань Дасюэ. Цзяоши Цзяосюэ Фачжань Чжунсинь (Фуданьский университет – Центр повышения квалификации учителей). URL: <http://cfd.fudan.edu.cn>.
15. Хань Бин. Трансформация культурных функций китайской живописи XX и начала XXI в. : сравнительный анализ. *Гуманитарный вектор*. 2012. № 3. С. 240–246.
16. Чэнь Чжэнвэй. Китайская реалистическая живопись XX века : автореф. дис. ... канд. искусствовед.: 17.00.04. Санкт-Петербург, 2006. 22 с.
17. Юй Аньдун. Становление художественно-педагогического образования в Китайской Народной Республике. *Педагогика и психология, теория и методика обучения*. С. 212–215.
18. Юй Аньдун. Традиции академического рисунка в художественно-педагогическом образовании России и Китая : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург, 2007. 25 с.
19. Brandenburg U., Zhu J. Higher Education in China in the light of massification and demographic change. *Centrum für Hochschulentwicklung*. 2007. URL: http://www.che.de/downloads/Higher_Education_in_China_AP97.pdf.
20. Guangcai Y. The Construction of the Chinese Academic System: Its History and Present Challenges. *Frontiers of Education in China*. 2009. Vol. 4. № 3. P. 323–342.
21. Xiaoqing Diana Lin. Peking University: Chinese Scholarship and Intellectuals, 1898–1937. *State University of New York Press*. 2005. P. 53.

Chzhiyun Pei. The origins of ideas for the training of future specialists in the art profile at the Chinese high school of People's Republic of China

The article is devoted to the analysis of the formation and development of higher education of future specialists of the artistic profile of People's Republic of China. It is noted that by the second half of the XIX century in China existed own (traditional) higher (professional) art education related to the teachings of ancient philosophical schools (Confucianism, Taoism, Chan-Buddhism). It is revealed that the further development and establishment of a professional Chinese painting school was influenced by the West by actively engaging in Chinese art professional education in Western Europe, leading to its Europeanization, thereby launching a new stage in the history of Chinese painting – realistic (second half of XIX century). It is established that the beginning of the XX – the middle of the XX century was the period of opening of official art education schools in China, such as the opening of a number of art institutes: Suzhou (1922), then, in Nansing and Hangzhou (1927). Stage IV – (mid XX century – end of XX century). It is noted that during the second half of the XIX century the process of formation and development of higher education in China was influenced by the West, the period from the middle to the end of the XX century was influenced by the Russian realistic school, which defined both the directions in the development of modern Chinese painting and the basic methodological settings in the practice of artistic professional education in China. This period can be attributed to the period of external (or Soviet) influence (or support) of the New China art education system. At the present stage (XXI century), the system of artistic higher professional education in China is characterized by the support of higher art schools to a general strategy of open cooperation with foreign universities in establishing long-term cooperation relations in the fields of research, academic exchanges, training of lectures and education of students (China and USA, China and South Korea, China and Ukraine, China and Russia). To date, about 4 300 foreign students from China are studying at Ukrainian higher education institutions, and graduate students are being trained.

Key words: *specialists of art profile, high school, PRC.*

К. О. Яблуновськаасистент кафедри методики професійного навчання
Миколаївського національного аграрного університету

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИКЛАДАЧІВ АГРАРНИХ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті розглянуто проблему якості професійної підготовки інженерно-педагогічних кадрів аграрної галузі. Вивчено визначене поняття «вдосконалення професійної майстерності викладача». Здійснено екскурс в історію формування вітчизняної системи підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників для установ аграрної освіти, а також доведено, що її постійне вдосконалення зумовлено зміною ролі людини в суспільстві, баченням нового ідеалу її освіченості та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно. Визначено, що для забезпечення ефективного формування в майбутніх фахівців аграрного профілю професійної компетентності необхідно реалізувати систему підготовки та підвищення педагогічної майстерності викладачів закладів вищої аграрної освіти. Особлива увага акцентується на підготовці викладачів професійної аграрної школи, які мають бути готові до здійснення пошуку й обробки інформації, професійної інтерпретації наукових результатів і передачі їх у суспільство. Викладач є ключовою фігурою реформ освіти, тому темпи й характер модернізації вищої школи залежать насамперед від інтелектуального рівня, професійних і особистісних якостей професорсько-викладацьких кадрів. Основна функція викладачів вищої школи – відтворення продуктивних сил, розвиток інтелектуального й духовно-етичного потенціалу суспільства. Цим і визначається роль і значення викладацької праці в ієрархії професійних цінностей. Практичний досвід в аграрному вищій стосовно підготовки інженера-педагога-аграрія підтверджує факт наявності в ній труднощів, характерних для всієї інженерно-педагогічної галузі, так і таких, що пов'язані зі складністю структури самої професійної діяльності.

У результаті дослідження було висвітлено недоліки професійно-педагогічної підготовки викладачів закладів аграрної професійної освіти та проблеми формування майстерності викладача.

У процесі дослідження виявлено велику прогалину у проблемі підвищення рівня підготовки викладача закладу вищої освіти.

Ключові слова: професійна підготовка, аграрна освіта, науково-педагогічний працівник, аграрний заклад професійної освіти, професійна підготовка майбутніх викладачів.

Постановка проблеми. Вітчизняний досвід чітко висвітлює важливі завдання, поставлені сьогодні щодо професійно-педагогічної підготовки викладачів вищих аграрних навчальних закладів. Сучасна парадигма вищої освіти України, в умовах глобалізації й інформатизації, а також у контексті входу держави до європейського освітнього простору зумовлює потребу підготовки фахівців за високими педагогічними технологіями, відповідно до найсучасніших досягнень науки, аналізує завдання випереджувального інноваційного розвитку освіти та науки, зокрема оновлення змісту навчання й виховання студентів закладів вищої освіти (далі – ЗВО), розвитку наукомістких технологій, що неможливо без підготовки наукових кадрів, здатних до їх створення та реалізації в різних галузях народного господарства. Підготовка наукових кадрів високого рівня забезпечується єдністю навчального та науково-дослідного процесів вищого навчального закладу.

Розвиток педагогічної та психологічної наук, інтерес до особистості викладачів та їхніх потенційних можливостей щодо саморозвитку і розуміння освіти як безперервного процесу зумовили

інтерес до питання формування професійно-педагогічної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів.

Актуальність теми дослідження визначається високим рівнем потреби суспільства України в кадрах аграрного напрямку діяльності, що мають професійну кваліфікацію. Провідну роль у досягненні цілей освіти відіграє педагог. Систематичне оновлення всіх аспектів професійної педагогічної освіти, яке відображало б зміни, що відбулися в соціально-економічних орієнтирах суспільства, у сфері культури, у психолого-педагогічній науці та в технологіях освітньої діяльності, належить до основних завдань.

Це передбачає, з одного боку, створення необхідних умов для творчого зростання, підвищення кваліфікації та сучасної перепідготовки педагогів усіх рівнів освіти, а з іншого – залучення в систему освіти талановитих фахівців, здатних на високому рівні здійснювати навчальний процес, наукові дослідження, освоювати нові технології й інформаційні системи, виховувати у здобувачів освіти духовність і моральність, готувати фахівців високої кваліфікації.

Мета статті – зробити аналіз професійної підготовки викладачів циклу професійно орієнтованих навчальних дисциплін в аграрних закладах професійної освіти України, з'ясувати недоліки поточного стану викладання, тенденції підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спроби визначити перспективи й затвердити провідну роль педагога в досягненні цілей освіти робилися ще наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. [1, с. 31]. Їхній стихійний рівень був представлений рухом педагогів-новаторів як прагнення «низів» реалізувати ідею про розвинення інноваційної діяльності, яка допомагала б становленню системи освіти як багатопрофільної та диференційованої саморегульованої суспільної практики.

Нова якість освіти за своєю суттю пов'язувалася [2, с. 54] з поняттями про «людський фактор» в освіті і соціально-педагогічну ініціативу, яка визначалася як педагогічна діяльність, заснована на вільно ухваленому особистому рішенні, орієнтована на:

- оновлення і розвиток існуючої практики професійної освіти;
- створення нових ефективних способів досягнення встановлених цілей професійної освіти;
- висунення нових прогресивних цілей професійної освіти;
- розробку пов'язаних із ними нових освітніх технологій;
- упровадження нових технологій і систем у практику масової професійної школи.

Починаючи з 1989 р., протягом декількох років ішло накопичення масового досвіду інноваційної педагогічної діяльності – досвіду практичної роботи з моделювання нових педагогічних систем, педагогічних процесів, освітніх інститутів, власної професійної діяльності педагогів (змісту, засобів, форм і методів).

Відповідно до цього процесу, зріс інтерес до його теоретичного осмислення серед учених-педагогів (В. Загвизинський, Г. Зборівський, Е. Зеєр, Т. Кустов, А. Найн, А. Новіков, Г. Романцев, І. Смирнов, Е. Ткаченко, В. Шапкін та ін.).

Процес розвитку системи підготовки фахівців для різних галузей народного господарства України нерозривно пов'язаний з іменами науковців (С. Артюх, А. Ашерів, С. Батищев, А. Беляєв, Р. Гуревич, В. Гусєв, Н. Ерганов, М. Євтух, О. Коваленко, Н. Нічкало, В. Нікіфоров, Н. Тверезовська, В. Сидоренко, С. Сисоєва), праці яких є джерелом становлення та вдосконалення професійної підготовки. Згадані науковці відносять до комплексу завдань, які спрямовані на формування педагогічних знань, забезпечення єдності психолого-педагогічного процесу з фахо-

вими знаннями, основу формування якогось закладено в інтегративній специфікації професійних знань майбутніх викладачів аграрних ЗВО, зокрема й методичних [3, с. 114]. Одним із фундаторів методичної підготовки як особливої структурної підсистеми цілісної моделі фахівця, визначивши її інтегративну функцію, став Б. Соколов. Процеси реформування аграрної освіти удосконалення системи підготовки майбутніх викладачів для аграрних ЗВО активізували проведення наукових досліджень і змусили звернутися до праць таких учених, як: Л. Барановська, О. Глазунова, Н. Журавська, Т. Іщенко, І. Колосок, Н. Кравченко, П. Лузан, В. Манько, П. Олійник та ін. Однак аналіз педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що проблема формування та вдосконалення системи методичної підготовки майбутніх науково-педагогічних працівників для закладів аграрної освіти в національній історіографії ще не до кінця ґрунтовно досліджена і потребує подальшої наукової розробки [4, с. 24].

Виклад основного матеріалу. Для забезпечення ефективного формування в майбутніх фахівців аграрного профілю професійної комунікативної компетентності на засадах компетентнісного підходу необхідно реалізувати систему підготовки та підвищення педагогічної майстерності викладачів закладів вищої аграрної освіти [5, с. 245–252].

Педагогічний компонент підготовки значною мірою інваріантний і не залежить від того, яку дисципліну і за яким фахом буде викладати майбутній педагог. Складовими частинами педагогічної підготовки мають бути: спеціальний курс педагогіки вищої школи, форм і методів педагогічної діяльності, засобів вирішення різноманітних педагогічних завдань. Причому в майбутніх педагогів має бути сформовано вміння ставити різноманітні педагогічні завдання та розроблювати методи їх вирішення, оптимально структурувати навчальний матеріал заняття.

Основними джерелами формування професорсько-викладацького складу аграрних ЗВО довгий час залишались в основному такі [6, с. 192]:

1. Випускники без наукового ступеня і досвіду роботи не тільки у вищій школі, а і взагалі. Становлення цієї категорії викладачів відбувалося методом спроб і помилок, адже теоретичні та практичні навички викладання, здобуті під час навчання, були не достатніми для здійснення якісної підготовки фахівців аграрного профілю. Отже, мав місце період пристосування педагога з поступовим підвищенням ефективності його діяльності.

2. Фахівці практичної спрямованості аграрної сфери. Такі викладачі мають досвід фахової діяльності, але не мають досвіду роботи в освітній системі. Відповідно, період пристосування має місце і в цьому випадку.

3. Викладачі, які у процесі свого наукового росту отримали певну загальну педагогічну та психологічну підготовку в аспірантурі та докторантурі, мають певний досвід практичної діяльності та вузьку фахову спеціалізацію (залежно від напрямку та тематики дисертаційного дослідження).

Сьогодні ситуація дещо змінилась – на нормативному рівні задекларовано положення про те, що майбутній педагог вищої школи, відповідно до чинного законодавства [7], повинен мати повну вищу освіту й отримати спеціальну педагогічну підготовку. У зв'язку із приєднанням України до Болонської конвенції, переходом вищої освіти на ступеневу систему, одним з основних місць у системі вищої освіти стає магістратура як спеціалізована частина з напрямку, що забезпечує підготовку кадрів для науково-дослідної й науково-педагогічної діяльності.

Завданням уведення магістратури є підготовка викладачів професійної аграрної школи, які мають бути готові до здійснення пошуку й обробки інформації, професійної інтерпретації наукових результатів і передачі їх у суспільство [8, с. 391]. Магістратура є однією з освітньо-професійних програм ЗВО, що забезпечує безперервність освіти – передбачає відповідну професійну підготовку на рівні бакалаврата. Системність даного процесу створює необхідні умови для вибору найбільш талановитих студентів для подальшої науково-педагогічної роботи.

Оскільки магістерська підготовка зорієнтована здебільшого на навчання через дослідження, то її можна розглядати, з одного боку, як підготовку до аспірантури, де можна здобути й апробувати перші наукові результати, а з іншого – як місце, де здебільшого вирішуються освітні завдання, формується готовність до викладацької діяльності. Метою магістратури є підготовка кадрів до педагогічної діяльності у вищій школі.

Становлення і розвиток магістратури сьогодні є одним із найважливіших напрямів оновлення системи вищої професійної освіти в контексті забезпечення спеціалізованої фундаментальної підготовки висококваліфікованих науково-дослідницьких і педагогічних кадрів. Саме цей інститут є основним для виконання освітньої функції, що передбачає опанування студентами знань, необхідних для успішного виконання певних видів професійної діяльності; науково-дослідної функції, спрямованої на освоєння дослідницької діяльності у сфері наукового знання; професійної функції, що передбачає підготовку до педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі.

Вивчення практики професійно-педагогічної підготовки викладачів закладів аграрної професійної освіти дозволило встановити такі її недоліки:

- відсутність у викладача сформованих на необхідному рівні знань, умінь, навичок щодо

організації та проведення навчально-виховного процесу в аграрному ЗВО, за умов виконання звичної діяльності;

- недостатній рівень глибинного розуміння навчального процесу,

- недостатній рівень винахідливості в рішенні нестандартних завдань;

- відсутність здатності до прогнозування ситуацій та ін.

Найважливішою умовою вдосконалення навчального процесу є підвищення педагогічної майстерності викладача, який був і залишається стрижневою ланкою будь-якої педагогічної системи [9, с. 112].

Необхідність включення викладачів в освітню діяльність спричинена такими особливостями і тенденціями суспільного розвитку та розвитку системи вищої освіти, як:

- нове соціальне замовлення, що зумовлює потребу в підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації викладачів

- переорієнтація з масово-репродуктивного на індивідуально-творчий підхід;

- зростаючий темп старіння знань і їх додатків;

- гуманізація, гуманітаризація, демократизація, психологізація освітніх систем;

- створення системи безперервної освіти;

- потреби вищої школи в покращенні гуманітарної, психолого-педагогічної підготовки педагогічних кадрів;

- потреби вищих навчальних закладів у педагогічних кадрах, що володіють не тільки високим рівнем академічних знань, а й творчою активністю, готових до розвитку і саморозвитку, ініціативних і відповідальних;

- потреби суспільства в педагогі нового типу, який вміє не тільки навчати, але й виховувати конкурентоспроможну особистість фахівця, і висунення у зв'язку із цим нових вимог до діяльності й особистості викладача вищої школи тощо.

У проблемі формування майстерності [10, с. 6–12] викладача необхідно звернути увагу на два моменти:

1. З одного боку, особливість педагогічної діяльності, пов'язаної зі специфікою її об'єкта, яким є людина (вона ж суб'єкт діяльності), постійна мінливість педагогічних ситуацій – усе це не дозволяє педагогу спиратися на якусь одну, раз і назавжди засвоєну систему дій.

2. З іншого боку, під час розроблення методологічних основ оптимізації навчального процесу виникає проблема співвідношення творчості педагога і певного алгоритму дій, які викладачеві треба постійно здійснювати.

За всього розмаїття педагогічних систем і працюючих у них педагогів є загальні закономірності їх функціонування.

Підвищення педагогічної майстерності викладача нерозривно пов'язане з удосконаленням його педагогічної діяльності. Згідно з педагогічною закономірною циклічністю, основними циклами розвитку педагога у процесі самостійної діяльності є: освоєння професії; її вдосконалення; утвердження і перевірка системи роботи; подальше вдосконалення; узагальнення досвіду; передача досвіду; підбиття підсумків.

Як неважко помітити, удосконалення в діяльності посідає найважливіше місце в даних циклах. Передусім це пов'язано з пошуком нового, із творчістю викладача. Зв'язок між творчою активністю педагога і його майстерністю підтверджується експериментально [11, с. 27–57]. У даний час викладач ЗВО є не так носієм наукової інформації, скільки організатором пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійної роботи і наукової творчості.

Обсяг знань, необхідних сучасному фахівцеві аграрного спрямування, постійно зростає, водночас зростає і темп їхнього морального старіння. У зв'язку із цим у системі вищої освіти виникає нагальна потреба організації безперервної підготовки та підвищення кваліфікації педагогів.

Система підвищення кваліфікації педагогічних кадрів повинна бути відносно автономною і найбільш гнучкою підсистемою неперервної професійної освіти, оскільки саме в її рамках може бути подолана криза професійної компетентності викладача і розв'язане питання підготовки науково-педагогічних кадрів до діяльності в умовах модернізації вищої освіти.

Проблема поліпшення діяльності викладача не нова, але необхідно переглянути попередньо визначене [12, с. 165–169] поняття «вдосконалення професійної майстерності викладача». Нині воно передусім передбачає вдосконалення предметної компетентності педагогів вищої школи. Однак глибоке знання предмета є необхідною, але не достатньою умовою ефективного викладання: необхідно змістити акценти та працювати над підвищенням рівня педагогічної підготовки викладачів вищої школи.

Отже, мета підвищення кваліфікації – оновлення теоретичних і практичних знань викладачів у зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації та необхідністю освоєння сучасних методів вирішення професійних завдань. Сьогодні підвищення кваліфікації – важлива частина розвитку компетенцій професорсько-викладацького складу вищої школи.

Висока якість навчання за освітніми програмами підвищення кваліфікації забезпечується: високим професійним рівнем професорсько-викладацького складу; актуальністю освітніх програм, орієнтованих на викладачів аграрних ЗВО; використанням сучасних технологій навчання [13, с. 13–14].

Із жалем доводиться визнати, що сучасний викладач далеко не завжди має належну мотива-

цію до вдосконалення професійних компетенцій відповідно до нових освітніх стандартів і технологій (часом він користується конспектом лекцій, написаним понад десять років тому). До підвищення кваліфікації він ставиться з формальних позицій: щоби пройти черговий конкурс і переобратися на посаду. На перший план водночас виходить не якість самого підвищення кваліфікації, а отримання документа державного зразка (посвідчення або свідоцтва).

Отже, постає мотиваційна проблема підвищення рівня підготовки викладача ЗВО.

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження було проаналізовано сучасну професійну підготовку викладачів циклу професійно орієнтованих навчальних дисциплін в аграрних закладах професійної освіти України, а також досвід попередніх років. На основі цього було виокремлено основні недоліки поточного стану викладання. Також сформульовано такі тенденції підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогів: підвищення ролі магістратури у формуванні викладацького штату аграрних закладів професійного навчання, пряма залежність необхідності додаткової підготовки від швидкого розвитку аграрної галузі.

Проведений аналіз дає змогу зробити висновки про необхідність подальшого вдосконалення та дослідження методики магістратурної підготовки педагогів, а також детальнішого вивчення та пошуку вирішення мотиваційних проблем у вдосконаленні професійних компетенцій.

Список використаної літератури:

1. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) : наказ Міністра освіти № 1/9–168 від 25 квітня 2001 р. *Інформаційний збірник Міністерства освіти України*. № 13. Київ : Педагогічна преса, 2001. 32 с.
2. Ларионова О. Интеграция личностно ориентированного и комплексного подходов в контекстном обучении (на материале подготовки учителя математики) : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2007. 54 с.
3. Байденко В. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы): методическое пособие. 2-е изд. Москва : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. 114 с.
4. Лебедева О. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Нижний Новгород, 2007. 24 с.
5. Полозенко О. До проблеми вдосконалення педагогічної діяльності викладачів вищих

- аграрних навчальних закладів. *Науковий вісник Національного аграрного університету*. 2002. Вип. 59. С. 245–252.
6. Попков В., Коржуев А. Дидактика высшей школы. Москва : Издательский центр «Академия», 2004. 192 с.
 7. Про вищу освіту : Закон України від 1 липня 2014 р. № 1556–VII (зі змінами і доповненнями).
 8. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В. Козырева, Н. Родионовой. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 391 с.
 9. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та сучасні перспективи / за ред. О. Овчарук. Київ : КІС, 2004. 112 с.
 10. Гура О. Якість професійної підготовки педагогів у вищих навчальних закладах: проблемний аналіз. *Ціннісні пріоритети освіти у XXI ст.: орієнтири та напрями сучасної освіти* : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, 2–5 жовтня 2005 р., м. Луганськ. Ч. 2. Луганськ : Альма-матер, 2005. С. 6–12.
 11. Педагогічна майстерність : підручник / І. Зязюн та ін. ; за ред. І. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.
 12. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психология высшей школы. Минск : Изд-во БГУ, 1978. 203 с.
 13. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. Стратегія реформування освіти в Україні. Київ, 2003. С. 13–14.
-

Yablunovska K. Professional training of agricultural education teachers in pedagogical activities

The article deals with the problem of quality of professional training of engineering-pedagogical personnel of agrarian branch. The definite concept of "improvement of professional skill of the teacher" is studied. An excursion into the history of formation of the national system of training of pedagogical and scientific-pedagogical workers for agrarian education institutions is made, and also it is proved that its constant improvement is caused by the change of the role of the person in society, the vision of the new ideal of its education and the development of new requirements for quality of human capital. It is determined that in order to ensure the effective formation of agrarian profile of professional competence for future specialists, it is necessary to implement a system of preparation and improvement of pedagogical skills of teachers of institutions of higher agricultural education. Particular attention is paid to the training of teachers of agrarian school, who should be ready to search and process information, professionally interpret scientific results and transmit them to society. The teacher is a key figure in educational reform, and therefore the pace and nature of higher education modernization depend first and foremost on the intellectual level, professional and personal qualities of the teaching staff. The main function of high school teachers is to reproduce productive forces, to develop the intellectual and spiritual and ethical potential of society. This determines the role and importance of teaching in the hierarchy of professional values. Practical experience in agrarian university with regard to the training of an engineer-teacher-agrarian confirms the fact that there are both difficulties inherent in the whole engineering-pedagogical field, and those that are related to the complexity of the structure of the professional activity itself.

As a result of the research, the shortcomings of the professional and pedagogical training of teachers of agrarian vocational education institutions and the problem of teacher's skill formation were highlighted.

In the course of the study, a large gap was found in the problem of raising the level of training of a teacher of a higher education institution.

Key words: vocational training, agrarian education, scientific and pedagogical worker, agrarian institution of vocational education, vocational training of future teachers.

УДК 37.013.3

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.7>**Л. Г. Ярошук**кандидатка педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

КОМЕНІАНА В КУРСІ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Статтю присвячено пошуку ефективних методів вивчення пансофічних поглядів відомого чеського педагога Яна Амоса Коменського в курсі «Історія педагогіки» майбутніми вчителями. «Пансофія» – одне з головних понять у вченні Я.А. Коменського – перекладається як «вчення про всезагальну мудрість», під якою він розумів водночас і всезагальну мудрість Універсума, єдиного і неділимого світу, і дзеркальний образ макрокосму, всеєдину науку про світ загалом, яка відтворює його внутрішню структуру і впорядкованість. Як учення, здатне розкрити універсальну єдність і злагодженість світу. Пансофія базується на трьох книгах Бога: створеному ним світі, людському розумі та Писанні, і є поєднанням божественної і людської мудрості.

Я.А. Коменський відзначав також, що пансофія – зведення універсального знання, світильник людського розуму, стійке мірило істини речей, незмінний розклад людських життєвих занять і, нарешті, драбина сходження до Бога. Головний плід пансофії – світло, яке відкривається в людському розумі, світі, Писанні; злагода людини із самою собою, з іншими людьми і з Богом; здоров'я тіла, душі і духа; радість. Попутно пансофія дозволяє здолати плутанину, яка панує нині у школах, державі, церкві; плутанину в бібліотечній справі; безлад у веденні повсякденних справ. Також пансофія дозволяє зрозуміти не тільки книги світу і розуму, а й творіння людського таланту, звільняючи тим самим від гніту авторитетів.

У «Пансофії» обґрунтовано тезу про три сходинки до пансофічного знання – «емпіричного, епістемічного, евристичного», уявлення про евристику як «останню вершину мудрості», її значення для «математики» – мистецтва вчитися, що віддзеркалює педагогічний аспект пансофічної ідеї як засадничої педагогічної ідеї; характеризує властивості розуму як «активної потенції»; викладає основи аксіоматичного знання як сукупності видів, ідей, уявлень і подібностей; розробляє етику і загальні закони моральної розсудливості.

Пансофічна освіта, провідною метою якої Я.А. Коменський уважав поширення всезагальної мудрості, є головним засобом досягнення злагоди в суспільстві, а також гармонізації ставлення людини до Бога, до світу і різних іпостасей (розуму, почуттів, мови, дій тощо) самої людини. Центром пансофічної освіти, уважав Я.А. Коменський, є людина, яку він, продовжуючи і розвиваючи гуманістичні традиції доби Відродження, називав найціннішою, найскладнішою, найрозвиненішою і найпрекраснішою з усіх істот. На відміну від існуючої однобокої освіти, пансофічна освіта має універсальний характер і спрямована на всебічний розвиток людини («усієї людини»). Пансофічна освіта повинна навчати людину всьому тому, що їй потрібне буде в житті. Але головним завданням пансофічної освіти є досягнення кожною людиною мудрості, яка обов'язково включає в себе свідоме самовизначення людини, усвідомлення нею сенсу і мети свого життя, без чого вона не може «відбутися» як людина.

Студенти на заняттях усвідомлюють те, що новаторство самої ідеї пансофічності в науковому доробку Я.А. Коменського визначається характерним для сучасної педагогіки зростанням інтересу до проблеми цілісності освіти, конструктивне розв'язання якої передбачає формування нової якості педагогічного мислення, що базується на осмисленні історико-педагогічного знання, класичних педагогічних праць, пошуку методологічних підвалів і орієнтирів для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти.

Ключові слова: пансофія, ідея пансофічності, пансофічна освіта, майбутні педагоги, знання.

Постановка проблеми. Сьогодні перед вищою школою стоїть непросте завдання – сформулювати освічене, гуманне, відповідальне, духовно багате, благородне професіонала-педагога, який гідно зможе виховати майбутнє покоління. Для цього майбутнім учителям варто мати знання і про філософські погляди відомих постатей минулого.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На шляху розв'язання окресленої проблеми багато зроблено, зокрема, вітчизняні науковці розглядають постать чеського гуманіста не тільки як педагога, а і як філософа, досліджують: наукові

передумови пансофії в межах гуманітарної парадигми (Е. Дніпров, І. Колесникова, В. Кортхаазе, С. Марчукова, Р. Мниха, А. Піскунов, З. Равкін, М. Рихтер, О. Сухомлинська, Л. Степашко, К. Шаллер, Д. Чапков та ін.); методологічні основи становлення пансофічного знання, виявлення «пансофічних тенденцій» (А. Вукасович); пансофічний характер міждисциплінарності, що набуває визначального значення в сучасній коменіані (Б. Бім-Бад, Е. Дніпров, Г. Мельников, В. Кортхаазе й ін.); зв'язок пансофії із проблемами сучасної освіти, глобальний характер «інноваційного проєкту» Я.А. Коменського (Г. Сорокіна,

В. Меськова); коменіану в українській педагогічній історіографії (друга половина XIX – перша половина XX ст.) (В. Лучкевич, В. Новосад).

Як показує практика, найскладніші для сприйняття студентами саме пансофічні ідеї Я.А. Коменського.

Мета статті – презентувати пансофічні погляди чеського педагога під час вивчення дисципліни «Історія педагогіки».

Виклад основного матеріалу. Ян Амос Коменський – один із фундаторів сучасної педагогіки і психології. Майже 360 років минуло із часу виходу у світ праці Я.А. Коменського «Пансофічна школа», у якій він передбачив багато ідей XX ст. Я.А. Коменський різко критикував панівну середньовічну схоластичну систему навчання та розробив нові напрями навчання й виховання – його метою було створення «школи-майстерні мудрості та людяності» [2].

Для майбутніх учителів надзвичайно важливий курс «Історія педагогіки». Так, під час вивчення теми «Педагогічна система Яна Амоса Коменського» розглядаємо пансофічні ідеї великого педагога. Студенти залюбки готуються до практичних завдань, аналізують його діяльність, життєвий шлях. Ніхто не залишається байдужим до життя і творчості чеського дидакта. Щоб орієнтувати студентів на філософію вченого, пропонуємо переглянути фільм «Ян Амос Коменський». Після обговорення стрічки особливо звертаємо увагу на пансофічну освіту.

Практична педагогічна діяльність Я.А. Коменського розпочалася у 22 роки: він став учителем тієї самої школи в м. Пшерові, де декількома роками раніше вчився сам. Постійно займався самоосвітою, уважно читав твори гуманістів тієї доби, а головне – глибоко вивчав процес навчання у школі, незабаром почав його реформувати заради того, щоби зробити цей процес привабливим для дітей, який пробуджує в них інтерес до знань. Він сміливо порушував традиційні канони тогочасного шкільного життя: широко використовував те, що сьогодні називають «наочність», водив учнів на прогулянки на природу, знайомив їх не лише із книгами, але й із реальним життям, із предметами та явищами, які оточували їх.

Ян Амос Коменський уважав, що починати навчання треба якомога раніше, а навчальний матеріал повинен обов'язково відповідати віковим особливостям учнів, був переконаний у тому, що розум людини спроможний охопити все, що завгодно. Тільки для цього потрібно дотримуватися в навчанні послідовного і поступового просування вперед, дотримуватися безсмертних і універсальних дидактичних правил: «від близького до далекого», «від цілого до окремого», «від знайомого до незнайомого», щоб учні засвоювали систему знань, а не уривчасті відомості. Я.А. Коменський уважав також, що необхідно

з дитинства виробляти позитивні етичні риси (справедливість, поміркованість, мужність; цікаво зазначити, що під останньою він розумів також наполегливість у праці). Важливу роль в етичному вихованні Вчитель відводив прикладу дорослих, систематичному привчання дітей до корисної діяльності, дотримання правил поведінки. До навчального плану гімназії Я.А. Коменський увів, нарівні із традиційними «сімюма вільними мистецтвами», природознавство, історію, географію [2].

У Лешно Я.А. Коменський працював над розробкою принципово нової ідеї створення пансофії – своєрідної енциклопедії всіх основних відомостей про реальний світ, з викладенням основних положень християнської віри.

Я.А. Коменський був популярним у Європі, і не тільки у протестантських країнах. Так, інтерес до проблеми пансофії був таким великим, що група британських учених того часу вирішила створити міжнародну комісію для зведення воєдино всіх досягнень науки і техніки людства. На чолі комісії мав би стояти сам Я.А. Коменський. На жаль, буржуазна революція, що розпочалася в Англії, перешкодила втіленню цього задуму. Я.А. Коменський прийняв тоді замовлення шведського уряду опрацювати нову методику навчання латинської мови і відповідні підручники. У результаті з'явилася книга «Новітній метод мов».

Тоді ж Я.А. Коменський намагався реалізувати, хоча б частково, свою ідею устрою пансофічної школи. Наукове обґрунтування її принципів, навчальний план, розпорядок дня були викладені автором у творі «Пансофічна школа» (1651 р.). У 1654 р. Я.А. Коменський, що був главою лешненської протестантської громади «Чеських братів», повернувся до Лешна. Проте під час війни між Польщею і Швецією місто було зруйноване; усе майно Я.А. Коменського і його безцінні рукописи загинули. Притулок учений знайшов в Амстердамі (1656 р.), де його прийняли з великою шаную як славетного педагога, автора чудових підручників і методичних праць. Уже через рік там було видано, за ухвалою сенату, зібрання його дидактичних творів у чотирьох частинах, що стало помітною подією в житті Західної Європи. В Амстердамі Я.А. Коменський працював над ґрунтовною працею «Загальна порада для виправлення справ людських», у якій опрацював план реформи людського суспільства, причому особливу роль відводив вихованню й освіті громадян. Перші частини цієї праці («Панегерсія» – «Всезагальне пробудження», «Панавгія» – «Всезагальне осяяння») були видані в Амстердамі в 1662 р., рукописи ж інших п'яти частин були загублені й знайдені тільки у XX ст. в Німеччині. Повністю праця латиною була опублікована у Празі тільки в 1966 р.

Правильно облаштована пансофія, за словами Я.А. Коменського, стане «універсальною

алхімією», золотим мистецтвом, яке день за днем збільшуватиме пансофічне світло. Відзначимо, найважливішою справою свого життя Ян Амос Коменський уважав створення нового універсального курсу і підручника «Пансофія», конкретизуючи задум якого, він писав: «Таку книгу, повторюю, хочу я скласти, яка замінювала б собою всі скарбниці всезагальної освіти. У ній не повинно бути пропущено нічого істотного, і читання цієї книги саме собою повинно наповнювати розуми мудрістю.

Усе це завдяки тому, що речі представлені в ній у неперервній, ясній і чіткій взаємозалежності, усе виводиться зі своїх власних коренів, зі своєї власної істоти, і кожна річ виявляється тією самою, якою вона названа, і представляється саме такою, якою вона є насправді. Бо все в цій книзі обумовлено самою незмінною і внутрішньою зв'язаною істинною сутністю речей. Усе це, однак, – у стислому вигляді, бо призначене служити для короткого і швидкоплинного життя. Усе – у доступній формі, бо повинно вносити в розуми світло, а не сутінки. І все – у його внутрішній цілісності і обґрунтованості, через безперервний причинно-наслідковий зв'язок, оскільки ми маємо потребу у твердо встановленій істині, а не в надуманих поглядах» [2, с. 497].

Як це не парадоксально, але ідея створення «Пансофії» за життя її автора не знайшла ні достатнього розуміння, ні підтримки серед його сучасників, які вважали її утопічною або ж проявом надмірних амбіцій педагога-мислителя.

«Пансофія» Я.А. Коменського визначила вимоги всебічної і систематичної освіти і пізнання. Його ідея «усіх учити всьому» впливає з міркувань про те, що всі люди здібні до пізнання й освіти, простий народ повинен отримати доступ до знань.

Відповідно до потреб часу, виховання розглядалось як найважливіший засіб підготовки людини до діяльного, практичного життя, до пізнання реального світу. Великий дидакт бачив у дитині майбутнього діяча, мудреця, з великою повагою та турботою ставився до її особистості [4, с. 31].

Згідно з основною метою виховання, Я.А. Коменський виділяє суттєві елементи виховання: створити людину, яка знає всі речі, яка є володарем речей і самої себе, яка є такою, що себе і все підводить до Бога, джерела всіх речей, яка має здорове тіло. На думку вченого, цьому відповідає: наукове виховання; добродієність чи моральність, релігійність, фізичне виховання.

Усього Ян Амос Коменський написав понад 250 творів, присвячених одній темі – освіті Homo sapiens. І був глибоко впевнений в тому, що загальна освіта, створення нової школи допоможуть виховувати людей в дусі гуманізму, солідарності, взаєморозуміння.

Велику роль у сучасному науковому дослідженні творчості Я.А. Коменського відіграв україн-

ський учений Дмитро Чижевський, який із 20-х рр. минулого сторіччя жив і працював за кордоном. Його довголітня наукова робота з вивчення спадщини видатного чеського педагога почалася з відкриття. У 1934 р., працюючи в архівах бібліотеки німецького міста Галле, Д. Чижевський виявив кілька частин (зокрема, розділ «Пансофія») роботи Я.А. Коменського «Загальна порада для виправлення справ людських», рукописи якої зникли кілька сторіч тому і вважалися назавжди загublеними. Протягом багатьох десятиріч, практично до самої смерті, Д. Чижевський займався вивченням і підготовкою до друку цього чудового твору і всіх його частин. Особливо поцінував Д. Чижевський «Пансофію» – сміливу спробу «відновити єдність європейської культури» у часи релігійних воєн тієї доби (доби розколу західного християнства і формування протестантизму).

Дослідження робіт Я.А. Коменського стало справою життя Дмитра Чижевського – він прагнув звільнити образ ученого від «осадів і забобонів століть», уважав його «найбільш світлим педагогічним розумом, який колись народжувався в Європі», а також «єдиним слов'янським мислителем світового значення». Бо, на думку Д. Чижевського, жодний інший слов'янський мислитель не вийшов за межі свого часу і своєї країни [2].

На практичному занятті майбутні педагоги роблять висновки про те, що «пансофія» – одне з головних понять у вченні Я.А. Коменського – перекладається як «вчення про всезагальну мудрість», під якою він розумів водночас і всезагальну мудрість Універсума, єдиного і неділимого світу, і дзеркальний образ макрокосму, всеєдину науку про світ загалом, яка відтворює його внутрішню структуру і впорядкованість. Як учення, здатне розкрити універсальну єдність і злагодженість світу. Пансофія базується на трьох книгах Бога: створеному ним світі, людському розумі і Писанні, є поєднанням божественної та людської мудрості.

Я.А. Коменський зазначав також, що пансофія є зведенням універсального знання, світильник людського розуму, стійке мірило істини речей, незмінний розклад людських життєвих занять і, нарешті, драбина сходження до Бога. Головний плід пансофії – світло, яке відкривається в людському розумі, світі, Писанні; злагода людини із самою собою, з іншими людьми і з Богом; здоров'я тіла, душі і духа; радість. Попутно пансофія дозволяє здолати плутанину, яка панує нині у школах, державі, церкві; плутанину в бібліотечній справі; безлад у веденні повсякденних справ. Пансофія дозволяє зрозуміти не тільки книги світу і розуму, а й творіння людського таланту, звільняючи тим самим від гніту авторитетів.

У «Пансофії» обґрунтовано тезу про три сходинки до пансофічного знання – «емпіричного, епістемічного, евристичного», уявлення про

евристику як «останню вершину мудрості», її значення для «матетики» – мистецтва вчитися, що віддзеркалює педагогічний аспект пансофічної ідеї як засадничої педагогічної ідеї; характеризує властивості розуму як «активної потенції»; викладає основи аксіоматичного знання як сукупності видів, ідей, уявлень і подібностей; розробляє етику і загальні закони моральної розсудливості.

Пансофічна освіта, провідною метою якої Я.А. Коменський уважав поширення всезагальної мудрості, є головним засобом досягнення злагоди в суспільстві, а також гармонізації ставлення людини до Бога, до світу і різних іпостасей (розуму, почуттів, мови, дій тощо) самої людини. Центром пансофічної освіти, уважав Я.А. Коменський, є людина, яку він, продовжуючи і розвиваючи гуманістичні традиції доби Відродження, називав найціннішою, найскладнішою, найрозвиненішою і найпрекраснішою з усіх істот. На відміну від існуючої однобокої освіти, пансофічна освіта має універсальний характер, спрямована на всебічний розвиток людини («усієї людини»). Пансофічна освіта повинна навчати людину всьому тому, що їй потрібне буде в житті. Але головним завданням пансофічної освіти є досягнення кожною людиною мудрості, яка обов'язково включає в себе свідоме самовизначення людини, усвідомлення нею сенсу і мети свого життя, без чого вона не може «відбутися» як людина [5].

Висновки і пропозиції. Студенти усвідомлюють, що пансофію чеський педагог розглядав не тільки як систему наукових знань, але й як поєднання різних форм людського досвіду. Отже, новаторство самої ідеї пансофічності в науковому доробку Я.А. Коменського визначається

характерним для сучасної педагогіки зростанням інтересу до проблеми цілісності освіти, конструктивне розв'язання якої передбачає формування нової якості педагогічного мислення, що базується на осмисленні історико-педагогічного знання, класичних педагогічних праць, пошуку методологічних підвалин і орієнтирів для розроблення стратегії розвитку сучасної освіти. Студенти переконуються в тому, що і нині ідеї Яна Амоса Коменського щодо пансофічної освіти не втратили своєї актуальності.

Список використаної літератури:

1. Гудзик К. Вчитель мудрості та людяності. День. 2006. № 110. URL: <https://day.kyiv.ua/uk/article/istoriya-i-ya/vchitel-mudrosti-ta-lyudyyanosti>.
2. Днепров Э. Мир чувственных вещей в картинах : комментарии. *Избранные педагогические сочинения* : в 2-х т. / Я.А. Коменский Т. 2. Москва : Педагогика, 1982. С. 497–507.
3. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1982. 656 с.
4. Левківський М.В. Історія педагогіки. Київ : Центр учбової літератури, 2008. С. 31.
5. Новосад В. Розвиток ідей про пансофічну освіту Яна Амоса Коменського у сучасній педагогіці : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Мукачево, 2019. 230 с.
6. Ярошук Л. Пансофічні ідеї Я.А. Коменського в курсі історії педагогіки : теоретико-прикладні аспекти. *Efektivní nástroj moderní chvěd-2019* : materiály XV Mezinárodní vědecko-praktická konference. Vol. 4. Praha : Publishing House "Education and Science". S. 60–65.

Yaroshchuk L. Comeniana in the course of the "History of pedagogy"

The article is dedicated to the future teachers' search of the effective methods of the pansophical vision of the famous czech pedagogist Jan Amos Comenius in the course of the "History of pedagogy". "Pansophy" – one of the main concepts in the teachings of J.A. Comenius – is translated as the doctrine of universal wisdom, under which he understood at the same time and the universal wisdom of the Universe, a single and indivisible world, and a mirror image of the macrocosm, all the united science of the world in general, which reproduces its internal structure and orderliness. As a doctrine can reveal the universal unity and harmony of the world, the Pansophy is based on the three books of God: the world created by it, the human mind and the Scriptures, and is a combination of divine and human wisdom.

John Amos Comenius also noted that the Pansophy is a synthesis of universal knowledge, a lamp of the human mind, a stable measure of the truth of things, an unchanging timetable of human life activities, and, finally, a ladder of convergence to God. The main fruit of the pansionia is the light that opens in the human mind, the world, the Scriptures; the agreement of man with himself, with other people and with God; body health, soul and spirit; and, finally, joy. Along the way, the pantophy allows to overcome the confusion that prevails now in schools, the state, the church; confusion in the library business; mess in running casual affairs. Further, the pantophy allows us to understand not only the books of the world and reason, but also the creation of human talent, thereby freeing from the oppression of authority.

The "Pansophia" substantiates the thesis of three steps to pansofic knowledge (empirical, epistemic, heuristic), the idea of heuristics as "the last peak of wisdom" and its significance for "matematics" – the art of learning, which reflects the pedagogical aspect of pansophical ideas as a fundamental pedagogical idea; Characterizes the properties of the mind as "active potency"; teaches axiomatic foundations of knowledge as a set of types, ideas, concepts and similarities; develops ethics and general laws of moral prudence.

Pansophic education, the leading purpose of which Comenius regarded the dissemination of the universal wisdom is the principal means of achieving harmony in society and the harmonisation of man's relationship to God, to the world and different forms (mind, feelings, speech, actions and the like) the person. Center Pansophic of education, Comenius believed, there's one person he, continuing and developing the humanistic traditions of the Renaissance, was considered the most valuable, most complex, most advanced and most beautiful of all creatures. Unlike existing one-sided education pansophic education is universal and aimed at all-round development of a person ("the whole person"). Pansophic education should teach the person everything that she will need in life. But the main task Pansophic education is the achievement by each person of wisdom, which necessarily involves the conscious self-determination of man, the comprehension of its meaning and goal of life, without which it can not "place" as a person.

The students realize that the innovation of the idea of pansophy in the scientific work of J.A. Comenius is determined by the growing interest in the problem of the integrity of education, the constructive solution of which involves the formation of a new quality of pedagogical thinking, based on an understanding of historical and pedagogical knowledge, classical pedagogical works, the search for methodological foundations and benchmarks for developing a strategy for the development of modern education.

Key words: *ideas of pansophism, pansophy, pansophic education, future teacher, knowledge.*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ОСВІТИ

UDC 37.032

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.8>

Shafakhat Abdullaeva

PhD on Psychology,
Associative Professor at the Department of Philosophy and Social Psychology
at the Academy of Public Administration under the President of the Republic of Azerbaijan

COMPARATIVE ANALYSIS OF SOME FACTORS INFLUENCING TO THE POSITIVE ATTITUDE

This article discusses some of the problems of a positive attitude. The aim of the article is to study the influence of the environment on the positive reality of man.

Research methods. *In the process of research, the author applied such methods as the survey method, the method of qualitative and quantitative analysis, the method of psychological abstraction.*

The scientific novelty of the article is expressed in the fact that during the analysis it was concluded that children become an object of culture from birth. Since, in the process of socialization, the child learns other scenarios from his cultural environment. 1 170 students aged 17–22 years were interviewed. The statistical data obtained during the survey was analyzed. After calculating all percentages and calculations, the results are presented in special tables. The degree of dependence between the main indicators was also investigated. The results were used by the SPSS program.

Results. *First of all, this article examined the theoretical foundations of positive psychology and the ways of its development. The works of M. Seligman, M. Chilsmanmaly, B. Deiner, B. Fredrickson, R. Levenson, K. Tepperwein, A. Elizabeth, R. Ryan, D. Kahneman and other authors were also mentioned.*

A positive attitude is analyzed in the field of positive psychology and it is indicated that the study of the positive characteristics of human nature and especially the study of their formation was associated with the purposeful formation of a positive attitude in people.

It is noted that a positive attitude is of great importance in the process of a positive understanding of the world. It is indicated that positive psychology explains a stable, long-lasting level of happiness through heredity, life situation and factors that depend on a person.

Conclusions. *In conclusion, the author notes that it is impossible to change heredity, but it is possible to change the life situation and the factors that depend on them. In addition, this article describes the concept of a life situation, which is explained on the basis of Wilson's research, and Martin Seligman's critical thoughts about a life situation.*

By advancing faith in the Creator (God) as an internal factor, the author expresses his point of view. Moreover, the answers were compared and subjected to correlation analysis.

Key words: *positive attitude, positive reflection, self-reliance, believing in justice.*

Introduction. In recent decades psychology has focused its attention on the researches of human beings' positive resources. As a result of it there emerged a positive psychology stream. This stream started to explore positive emotions and characteristic features of a human [1; 2; 3].

But these researches are not sufficient to say a certain word or view about human's positive resources. For example, at first sight it can be seen that positive psychology equalizes all kind of positive emotions with happiness and it tries to prove lack of negative emotions in happy human's life. But it is not right. An American psychologist Daniel Kahneman proved experimentally that happiness at least is not the deduction of positive moments from the number of amount of negative instants [4].

Studying positive features of a human nature and especially researching their formation has impor-

tance in formation process of the necessary attitude for comprehension of the world in humans.

The carried out researches show that, the pessimist humans' health is rather weak and they get on worse with people around them [2]. M. Seligman suggests that it is necessary to approach to sad thoughts with suspect and better qualities must be developed. He wrote this view in the book "The Learnt Optimism" [2].

The aim of the article is to study the influence of the environment on the positive reality of man.

Research methods. In the process of research, the author applied such methods as the survey method, the method of qualitative and quantitative analysis, the method of psychological abstraction.

Positive psychology explains stable, durable level of happiness by means of heredity, life situation and the factors depending on us. It's impossible to

change heredity, but altering the factors depending on us is possible.

An American psychologist Warner Wilson having researched the role of life situation for becoming happy has come to the conclusion that happy people are those who: 1) earn a lot of money; 2) are married; 3) are young; 4) are healthy; 5) have got a good education; 6) believe in God [5].

But another American psychologist Martin Seligman doesn't agree with this view and proves that W. Wilson's putting forward money, health, education as indicators of happiness doesn't justify themselves completely. But instead of them marriage and religion do.

M. Seligman puts forward the following terms for human's happiness:

- 1) living in a wealthy democratic country (is a basic factor);
- 2) possessing, owning a family (is a main but not a basic one);
- 3) avoiding negative emotions (is a medium level factor);
- 4) communicating as with more people as possible (is an important factor but it isn't the main one);
- 5) believing in God (according to Seligman, this factor is of a medium importance).

According to Seligman, the following factors are not important for being happy:

- 1) to earn much money;
- 2) to be healthy (here subjectively comprehended health is considered);
- 3) moving to a country which has a hotter climate [2].

As it's seen M. Seligman has indicated living in a wealthy democratic country as the main factor. In reality not depending on being a religious man, living in a wealthy democratic country every human has a chance for self-realization and everyone is protected by laws. It is really a basic factor. The first four factors indicated by M. Seligman are external factors, but the last factor-believing in God is an internal factor. Nevertheless it stands at the end of M. Seligman's list, we are confident that among internal factors it is in the first place.

Methodology. Our aim is to research how believing in justice and religion influences to human's positive formation. We questioned 1 170 students at the age of 17–22. We analyzed the statistic outcomes we had got. After evaluating all percentage indicators according to every course we counted average amount and dispersion, moreover, having evaluated square deviation and correlation indicators we have shown the numbers obtained in special tables and diagrams. The outcomes have been analyzed according to quality and quantity analysis applied in psychology. We're also researched dependence degree among to or more changes by means of correlation (r) coefficient. The obtained out-

comes have been worked out by SPSS programme.

Firstly, we held a form questionnaire covering the following questions:

1. Are you happy now?
2. What do you believe in?
3. Do you believe in the existence of justice in the world?
4. Are you a positive person?
5. Do you have a positive reflection?
6. Do you rely on yourselves?
7. How do you see yourself after 10 years from now?
8. Is the life beautiful?
9. What is necessary to be successful in the life?
10. Will you find a job after getting an education?

Results. Analysis of the question *Are you happy now?* asked of the students of all courses and respondents studying at the master courses indicated that happy people were more than people who felt unhappy.

Table 1

**Results of the given answers to the question
*Are you happy now?***

Question	<i>Are you happy now?</i>					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Courses						
Answers						
Yes	70,9%	70,6%	73%	68%	73,2%	1,8927
No	29,1%	29,1%	27%	32%	26,8%	1,8794

Analysis of the given answers to the question *What do you believe in?* showed that if in the first course 77% of students believe in God, in the second and third courses this indicator decreases. But in the IV course this percent increases and becomes 77,3%, in the master course it becomes 82%.

Table 2

**The results of the given answers to the question
*What do you believe in?***

Question	<i>What do you believe in?</i>					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Courses						
Answers						
In God	77%	72,6%	74,6%	77,3%	82%	3,1547
Myself	22,3%	23,5%	14%	18,5%	13%	4,2344
Parents	0,7%	3,9%	9,4%	4,2%	5%	2,7947

The analysis of the given answers to the question *Do you believe in the existence of justice in the world?* manifested contradiction in comparison with the answers given to the question *What do you believe in?*. Nevertheless in the I course 77% of students believe in God, but believing in the existence of justice is only 45%. In the II course 62% of students believe in God, but 37,4% of students believe in the existence of justice, in the III course the numbers have increased a little bit, but in the IV course these numbers go down with a declining line.

In the master course 82% of students believe in God, but only 76,1% of them believe in the existence of justice in the world.

Table 3
The results of the given answers to the question
Do you believe in the existence of justice in the world?

Question	<i>Do you believe in the existence of justice in the world?</i>					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Yes	45%	62,6%	77,1%	71,3%	76,1%	11,87424
No	55%	37,4%	22,9%	28,7%	23,9%	11,87424

As it is seen 56,8% of respondents believe in God, but only 44% of them believe in the existence of justice in the world.

After analysis of the given answers to the question *Are you a positive person?* it has been known that majority of students consider themselves positive ones and number of these answers go up with a rising line. But in the master course these numbers decrease in a certain amount.

Table 4
Results of the given answers to the question
Are you a positive person?

Question	<i>Are you a positive person?</i>					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Yes	86,5%	86,2%	89%	91%	89%	1,7839
No	13,5%	13,8%	11%	9%	11%	1,7839

From the answers given to the question *Do you rely on yourself?* it becomes known that by dropping out only a bit part of students, the rest rely on themselves.

Table 5
Results of the given answers to the question
Do you rely on yourself?

Question	<i>Do you rely on yourself?</i>					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Yes	95,4%	97%	96,5%	97%	97%	0,621
No	4,6%	3%	3,5%	3%	3%	0,621

The number of the self-reliant students are more and this is a positive case. But how much is it real?!

After analysis of the given answers to the question *How do you see yourselves after 10 years from now?* it has been known that the answers given relating to family and employment are positive. The number of the girls who see themselves as housewives has relatively increased in comparison with previous years. The number of the students who believe will obtain a high position after 7–10 years from now is

few. The number of optimistic answers becomes less from course to course.

Table 6
The answers to the question
How do you see yourself after 10 years from now?

Question	<i>How do you see yourself after 10 years from now?</i>					
Courses	I	II	III	IV	Master course	Total
Married and provided with a job (employed)	68,9%	52,4%	55,4%	59,1%	66,2%	6,2702
Married but unemployed	0,8%	1,4%	4,3%	7%	8%	2,8858
A housewife	1,1%	3,4%	2,2%	2%	2,5%	0,7446
Provided with a job (employed)	11%	0,6%	21,1%	21,1%	14,2%	7,5976
An office manager	14%	29%	13,5%	6,7%	5,6%	8,3539
Unemployed	4,2%	13,2%	3,5%	4,1%	3,5%	3,7614

A bit less than a half (48,4%) of respondents forecast optimistically on getting married or being employed. The number of the students seeing themselves as housewives has increased pretty well. But after 7–10 years, the amount of the students seeing themselves as unemployed together with the number of the ones who see themselves as housewives, married and unemployed is (14,2%+1,4%+4,4%) 20%.

The given answers to the question *Is the life beautiful?* have showed that the first (79,4%) and second (79,1%) course students see the life more beautiful. In the III course this number has decreased to 63%. But in the IV course and in the master course this number appropriately rises and has become 72,3% and 75%.

Table 7
Results of the given answers to the question
Is the life beautiful?

Question	<i>Is the life beautiful?</i>					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Yes	79,4%	79,1%	63%	72,3%	75,6%	6,0257
No	20,6%	20,9%	37%	27,7%	24,4%	6,0257

It is a positive case that the majority of young students consider the life to be beautiful.

After analysis of the given answers to the question *What is necessary for being successful in the life?* it becomes known that though bachelor and master course students regard money but they put a good education in the first place. But in the III place after money comes persistence. The answers related to employment because employment has been indicated as the last term for being successful in the life.

Table 8
The results of the given answers to the question
What is necessary for being successful in the life?

Question	What is necessary for being successful in the life?					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Courses						
Answers						
Much money	20,5%	20,4%	14%	17,3%	26%	3,9762
To have parents and relatives who have good relations	8,7%	8,6%	6%	9%	14%	2,6044
A good education	44,6%	38%	52%	48,7%	31,7%	7,3314
Persistence	15,5%	21,3%	24%	21,9%	24,3%	3,1699
A work place (a job)	10,7%	11,7%	4%	3,1%	4%	3,7024

If we compare the answers to this question with the answers to the question *What is necessary for being happy in the life?* we'll see that though the number of students who have chosen possessing much money is a lot. But here preference is given to a good education and persistence.

The analysis of the given answers to the question *Will you find a job after having got an education?* shows that the number of students who are confident to get a job goes down with a declining line, but the students have sufficient optimistic views.

According to the indicators, the majority of students have positive views for the future. They believe that they'll find a job. This is a positive case.

Discussion and conclusion. Comparative analysis of results. In the following table we have compared the given answers to the questions *Are*

you happy? Do you believe in the existence of justice in the world? Are you a positive person? Do you have a positive reflection? Do you rely on yourself? How do you see yourself after ten years from now? with the answers given to the question *What do you believe in?*

Table 9
Results of the given answers to the question
Will you find a job after having got an education?

Question	Will you find a job after having got an education?					
	I	II	III	IV	Master course	Total
Courses						
Answers						
Yes	91,7%	90,8%	64%	69%	74%	11,3532
No	8,3%	9,2%	36%	31%	26%	11,3532

Nowadays, 51,6% of the students considering themselves happy believe in God ($r=0,244$, $p<0,5$), 57,8% ($r=0,424$, $p<0,5$) of the students thinking about themselves as positive ones, 62,2% ($r=0,013$, $p<0,5$) of the students considering that they have a positive reflection and thinking, 64,1% ($r=0,0582$, $p<0,5$) of the self-reliant students believe in God. Besides it, 88% ($r=-0,376$, $p<0,5$) of the students are imagining themselves the married and employed ones after ten years from now believe in God.

Perhaps they are the ones who believe in God, but don't believe in the existence of justice in the world. Besides it, 82,3% of the students not considering themselves positive ones, 65,9% of the self-reliant and 100% of the students who believe they will be provided with a job after ten years from now don't believe in God.

Thus, believing in God is correlated with a positive view to the future.

Table 10

		Are you happy now?		Do you believe in the existence of justice in the world?		Are you a positive person?		Do you have a positive reflection?		Do you rely on yourself?		How do you see yourselves after ten years from now?					
		Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Married and employed	Married and unemployed	A housewife	Employed	An office manager	Unemployed
What do you believe in?	God	51,6	82,3	44,7	84,7	57,8	85,7	62,2	60,4	64,1	22,7	88,0	75,0	65,9	0,0	8,8	86,3
	Myself	41,5	8,2	47,5	7,6	34,8	5,7	30,0	31,3	28,3	65,9	5,8	8,3	22,0	0,0	82,5	5,8
	Parents	6,9	9,5	7,8	7,7	7,4	8,6	7,8	8,3	7,6	11,4	6,2	16,7	12,1	100,0	8,7	7,9

Table 11

Do you believe in the existence of justice in the world?	Is the life beautiful?		What is necessary to be successful in the life?			Are you a positive person?		Will you find a job after having got an education?		Do you rely on yourself?		How do you see yourselves after ten years from now?					
	No	Yes	Much money A good education	A good education	Persistence	Yes	No	Yes	No	Yes	No	Married and employed	Married and unemployed	A housewife	Employed	An office manager	Unemployed
	19,2	80,8	16,2	57,9	100	66,3	0,7	70,0	0,6	56,5	54,5	45,4	25,0	75,6	100,0	99,6	0,0
	6,2	93,8	83,8	42,1	0,0	33,7	99,3	30,0	99,4	43,5	45,5	54,6	75,0	24,4	0,0	0,4	100,0

In the following table we have compared the given answers to the questions *Is the life beautiful? Will you find a job after having got an education? Do you rely on yourself? How do you see yourself after ten years from now?* with the answers to the question *Do you believe in the existence of justice in the world?*

As it's seen from the table 80,8% of the students considering the life beautiful believe in the existence of justice in the world ($r=0,686$, $p>0,5$), 57,9% ($r=0,133$, $p<0,5$) of the students choosing a good education for being successful in the life 100% of choosing persistence, 66,3% ($r=0,699$, $p>0,5$) of the students considering themselves positive ones, 70% ($r=0,852$, $p>0,5$) of the students believing to find a job after having got an education believe in the existence of justice in the world.

Besides it, 56,6% ($r=0,785$, $p>0,5$) of the self-reliant believe in the existence of justice. Believing in the existence of justice in the world is believing its triumph correlation is observed by positivity.

We'd like to note that, all of the students (100%) who say will be unemployed after ten years from now don't believe in the existence of justice. We can draw a conclusion from these outcomes that believing in the victory of the justice influences more positively to the formation of the positive attitude than believing in God.

References:

1. Fredrickson B., Levenson R. Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and Emotion*. 1998. Vol. 12(2). P. 191–220.
2. Deiner E., Seilgmn M.E.P. Very happy people. *Psychological Science*. 2002. Vol. 13. P. 81–84.
3. Boniwell I. Positive Psychology in a Nutshell. New York : Open University Press ; McGraw-Hill, 2012. 216 p.
4. Csikszentmihaly M. Flow. New York : Harper, 2002. 264 p.
5. Handbook of Positive Behavior Support / ed. W. Sailor and other. New York : Springer, 2011. 775 p.

Абдуллаєва Шафахат. Порівняльний аналіз деяких факторів, що впливають на позитивну установку

У статті розглядаються деякі проблеми позитивного ставлення. **Мета статті** – дослідження впливу навколишнього середовища на позитивну реальність людини.

Методи дослідження. У процесі дослідження автором були застосовані такі методи, як метод опитування, метод якісного й кількісного аналізу, метод психологічного абстрагування.

Наукова новизна статті виражається в тому, що під час аналізу зроблено висновок, що діти стають об'єктом культури з народження, оскільки у процесі соціалізації дитина вивчає інші сценарії зі свого культурного середовища. Було опитано 1 170 студентів у віці 17–22 років. Проаналізовано статистичні дані, які були отримані у процесі опитування. Після підрахунку всіх процентних показників отримані результати представлені у спеціальних таблицях.

Також досліджено ступінь залежності між основними показниками. Отримані результати були використані програмою SPSS.

Результати. Насамперед у статті розглядалися теоретичні основи позитивної психології та шляхи її розвитку. Були згадані роботи М. Селігмана, М. Чілсменмаллі, Б. Дайнеру, Б. Фредріксона, Р. Левенсона, К. Теппервайн, А. Елізабет, Р. Райана, Д. Канемана та інших авторів.

Позитивне ставлення аналізується у сфері позитивної психології. Зазначено, що вивчення позитивних особливостей людської природи, особливо особливостей їх формування, було пов'язане із цілеспрямованим формуванням позитивного ставлення в людей.

Зазначено, що позитивне ставлення має вагоме значення у процесі позитивного розуміння світу. Вказано, що позитивна психологія пояснює стабільний, тривалий рівень щастя через спадковість, життєву ситуацію та фактори, що залежать від людини.

Висновки. У висновку автор зазначає, що неможливо змінити спадковість, однак можна змінити життєву ситуацію та залежні від неї фактори. Крім того, у статті наведені поняття життєвої ситуації, які пояснюються на основі досліджень Уїлсона, і критичні думки Мартіна Селігмана про життєві ситуації.

Висуваючи віру у Творця (Бога) як внутрішній фактор, автор висловлює свою позицію. Більше того, відповіді були зіставлені та піддані кореляційному аналізу.

Ключові слова: позитивна установка, позитивна рефлексія, впевненість у собі, віра у справедливість.

УДК 37.018.2:373

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.9>

О. І. Башкір

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Т. М. Собченко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

А. М. Цапко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ФОРМИ ВИХОВНОЇ РОБОТИ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті наголошено на важливості виховної роботи класних керівників у закладах загальної середньої освіти, спрямованої на формування успішної особистості з високими моральними цінностями, здатної до активної соціалізації, самореалізації в умовах сучасних викликів, швидкої адаптації та постійного самовдосконалення.

У статті викладено зміст та результати пілотного дослідження, проведеного співробітниками кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, присвячене визначенню місця виховної роботи в закладах загальної середньої освіти та підготовці майбутніх фахівців у цій галузі у вищих навчальних закладах. Опитування вчителів зі 150 класів у закладах загальної середньої освіти Житомирської, Полтавської та Харківської областей показує, що школи мають бути безпосередньо залучені до виховної роботи (74%). Навчальний процес повинен бути невід'ємною частиною всього навчального процесу (72%), тобто бути наскрізним.

Виявлено позитивне ставлення учнів до виховної діяльності, що підтверджується відповідями класних керівників (74%), що переконує тенденцію домінування необхідності проведення класних годин у контексті спеціально організованої виховної роботи. У результаті аналізу недоліків психолого-педагогічної підготовки в навчальних закладах класним керівникам було запропоновано такі заходи: ознайомити учнів із сучасними формами організації виховної роботи; включити актуальні теми до лекційного курсу психолого-педагогічних дисциплін (психологічна стійкість класних керівників; організація профорієнтаційної роботи, виховна робота в інклюзивному середовищі, розумне суспільство); збільшити тривалість педагогічної практики; організувати зустрічі з досвідченими педагогами та психологами; проводити семінари та практичні заняття з використанням сучасних інтерактивних технологій тощо.

Найпопулярніші форми виховної роботи класних керівників з учнями включають розважальну, демонстраційну, комунікативну, пізнавальну динамічно-статистичну, інтелектуальну та предметну форми.

У статті доведено, що реалізувати це все можна лише в умовах спеціально організованої виховної роботи в освітньому процесі школи, що ще раз доводить важливість класного керівника в організації виховного процесу сучасного закладу загальної середньої освіти.

Ключові слова: виховна робота, класний керівник, заклад освіти, затребуваний, форма.

Постановка проблеми. Українське суспільство, як і все людство, перебуває під впливом потужних глобалізаційних процесів і швидких змін умов життя, які вимагають модернізації освітньої системи й оновлення її цілей. Одним із пріоритетних завдань закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) є підготовка високоморальної особистості, здатної активно взаємодіяти в умовах сучасних інтеграційних викликів. Тому основним

критерієм ефективності діяльності ЗЗСО є якісна виховна робота, спрямована на формування успішної людини, підготовленої до самореалізації в сучасному світі.

Відомо, що виховна робота в ЗЗСО здійснюється класними керівниками. Відповідно до нормативних документів [9] вони організовують педагогічну діяльність із колективом учнів класу, навчальної групи професійно-технічного закладу

освіти, окремими учнями, їхніми батьками, проводять позаурочну й культурно-масову роботу, сприяють взаємодії учасників навчально-виховного процесу в створенні належних умов для виконання завдань навчання й виховання, самореалізації та розвитку учнів (вихованців), їхнього соціального захисту. Основними функціями класного керівника є планування роботи класу, координація діяльності виховних інституцій, організація виховного середовища, проведення педагогічних вимірювань, реалізація терапії, адміністративна діяльність.

До перспективних напрямів діяльності класного керівника належить формування згуртованого колективу через реалізацію виховних технологій. До таких технологій І. Янкович відносить колективне творче виховання, організацію успішної діяльності, шоу-технології тощо [12]. Крім того, вивчення й розроблення потребує налагодження взаємодії класного керівника з учительством і учнівським колективом, на чому наголошує Я. Калін [13]. В умовах впровадження Концепції «Нова українська школа» необхідно розробити нові форми профорієнтаційної роботи з учнями, які матимуть вибирати профіль уже на етапі здобуття базової освіти (5–9 класи).

Сьогодні, на жаль, не створено умов, спрямованих на забезпечення продуктивної професійної активності класного керівника, реалізацію його завдань стосовно розробки індивідуальної освітньої траєкторії особистості школяра, що, звичайно, потребує реформ на державному рівні, а також значних змін як у підготовці майбутніх класних керівників у стінах закладів вищої педагогічної освіти (далі – ЗВПО), так і зростання їхньої майстерності в методичних центрах, інститутах підвищення кваліфікації, на різноманітних зустрічах освітянської спільноти, які активно впроваджуються в практику сучасності [1; 2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичному обґрунтуванню змісту діяльності класного керівника в умовах закладу загальної середньої освіти, визначенню його функцій, завдань щодо формування особистості школяра присвячені дослідження Д. Савченко [11], А. Валюк [3], С. Прищепи [10], І. Олефіренко, Є. Ольховського [8] та інших. На необхідності спеціально організованого впровадження сучасних моделей та ефективних технологій підготовки майбутніх освітян до класного керівництва, актуальності переосмислення та пошуку нових підходів до організації методичної роботи з класними керівниками наголошували у своїх наукових розвідках Т. Галич [4], О. Дубасенюк [5], В. Каплінський [6], Т. Колупаєва [7] тощо. Однак аналіз наявної науково-педагогічної літератури свідчить про брак досліджень щодо обґрунтування затребуваних форм виховної роботи класного керівника в умо-

вах впровадження Концепції «Нова українська школа».

З метою вдосконалення програми підготовки майбутніх класних керівників до професійної діяльності та розроблення курсу за вибором студентів «Класний керівник: лідер і наставник» колективом кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди було розроблено програму пілотажного дослідження, яка сприяла виявленню специфіки, утруднень і новацій у роботі класного керівника.

Мета статті – розкрити зміст і результати пілотажного дослідження кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди стосовно визначення місця виховної роботи в умовах закладу загальної середньої освіти та затребуваних форм організації виховної роботи класного керівника.

Основними завданнями дослідження були такі: встановити місце спеціально організованої виховної роботи у виховному процесі школи та виявити ставлення учнів до проведення виховних заходів; проаналізувати думки класних керівників щодо їхньої приналежності до процесу виховання учнів; з'ясувати рівень обізнаності класних керівників із питань організації виховної роботи з учнівським колективом, які вони здобули в закладах педагогічної освіти; виявити недоліки в підготовці майбутніх класних керівників; визначити затребувані форми організації виховної роботи з учнями.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь 150 класних керівників ЗЗСО Житомирського, Полтавського та Харківського регіонів. Під час розроблення програми пілотажного дослідження її автори врахували функції, зміст, організаційні форми й методи професійної діяльності класних керівників, характер професійних утруднень, їхній фах і стаж роботи. Класним керівникам було надано анкети. Результати дослідження відображено в діаграмі.

Аналіз результатів анкетування щодо першого питання свідчить, що переважна більшість (74%) класних керівників заперечує твердження про те, що школа має займатися виключно навчанням, а виховання – це справа батьків. Педагоги розуміють свою відповідальність й особисту роль щодо здійснення виховної роботи з учнями, яка сприяє формуванню підготовленої людини до самореалізації в сучасному світі. Але не можна нехтувати тим, що процес виховання дітей є, безумовно, й справою батьків (про це свідчать 11% респондентів). Тим паче, що запорукою успіху нової української школи є налагодження партнерства з батьками. 15% опитаних освітян поділяють думку про те, що справа виховання дитини є завданням як школи, так і батьків.

Аналізуючи відповіді класних керівників щодо того, чи достатньо виховання здійснювати під час навчання (на уроках), чи необхідна ще й спеціально організована виховна робота, дійшли таких висновків: 72% учителів погоджуються з тим, що в школі має місце спеціально організована виховна робота, реалізація якої лише на уроках є недостатньою, 17% – заперечують необхідність спеціально організованої виховної роботи, а 16% – погоджуються із цим твердженням лише частково. Зазначені відповіді переконують, що виховний процес має бути невід’ємним складником усього освітнього процесу, тобто здійснюватися наскрізно. Спеціально організована виховна робота дає надзвичайно багато можливостей орієнтувати дітей на загальнолюдські, зокрема морально-етичні (гідність, честь, справедливість, турбота, повага до себе й інших людей) і соціально-політичні (свобода, демократія, культурне розмаїття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довкілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) цінності, що доводить її актуальність.

У межах пілотажного дослідження виявлено ставлення школярів до виховних заходів, організованих і проведених класними керівниками. Так, 74% респондентів підтвердили, що учням подобаються класні години і ставлення до них позитивне. Нейтральне ставлення учнів фіксують 20% класних керівників, а негативне – лише 6%. На підставі результатів цих відповідей простежується тенденція домінування потреби класних годин у контексті спеціально організованої виховної роботи.

Наступним завданням дослідження було виявлення рівня обізнаності класних керівників із питань організації виховної роботи з учнівським колективом, базисом якого послугувала психолого-педагогічна підготовка в закладах педагогічної освіти. Отримані дані свідчать про те, що 42% опитаних переконують у достатності набутих знань, 45% вказують на їх недостатність і лише 13% освітян частково підготовлені до виконання функцій класного керівника.

Запропоноване питання відкритого характеру дало змогу з’ясувати ті недоліки, які слід урахувати в закладах вищої педагогічної освіти у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх класних керівників. Під час обробки відповідей було виявлено такі пропозиції:

- пропонувати студентам нові, цікаві й сучасні форми організації виховної роботи, особливо ті, які сприяють формуванню товарищескості, взаємоповаги, усвідомленню, що кожна дитина є особистістю (наприклад, «Ранкові зустрічі»);

- розширити лекційний курс темами «Вікові та гендерні особливості сучасного школяра», «Сучасні технології роботи класного керівника», «Інноваційні форми виховної роботи» тощо;

- збільшити кількість годин на педагогічну практику, практичні й семінарські заняття із психолого-педагогічних дисциплін;

- організовувати зустрічі з досвідченими педагогами та психологами з метою упровадження їхнього досвіду у власну практику виховної роботи з учнівськими колективами, особливо з підлітками;

- проводити тренінги, майстер-класи, презентації, практикуми з питань формування життєвих компетентностей школярів;

- розширювати знання про форми роботи в умовах smart-суспільства, групової та колективної діяльності; умови використання інтерактивних методів виховної роботи (театралізації, проектні дослідження, мікрофон, інтерв’ю, мозковий штурм тощо), проведення КТС;

- формувати в майбутніх класних керівників психологічну стійкість, уміння аналізувати психолого-педагогічні ситуації, робити висновки, надавати консультації учням і батькам, здійснювати профорієнтаційну роботу; організовувати виховну роботу в умовах інклюзії;

- звертати увагу на підготовку якісних методичних розробок виховних заходів під час педагогічної практики студентів, стимулювати вияв їхнього творчого потенціалу;

- проводити вступний творчий іспит у закладах педагогічної освіти з метою відбору абітурієнтів за покликанням до професії тощо.

Ключовим завданням пілотажного дослідження було визначення затребуваних форм організації виховної роботи. Відповіді класних керівників виявилися досить розгорнутими та змістовними, що дозволило на достатньому рівні виділити актуальні форми виховної роботи з метою розроблення методики їх підготовки та включення до змісту навчальної програми за вибором студентів «Класний керівник: лідер і наставник». Узагальнення відповідей класних керівників і вивчення педагогічної літератури [1; 2] дає підстави стверджувати, що затребуваними формами виховної роботи класного керівника з учнівським колективом сьогодні є такі:

- розважальні (сюжетно-рольова гра, ділова гра, творчі ігрові завдання, гра-драматизація, інсценування, фестиваль, брейн-ринг);

- демонстраційні (перегляд презентацій, уявна подорож, виставки, ярмарки, лепбуки);

- комунікативні (диспут, дискусія, дебати, година спілкування, година довіри, гра-бесіда, гендерні класні години, обговорення ситуацій, зустрічі з цікавими людьми);

- пізнавальні (тренінги, засідання круглих столів, зустрічі та свята з батьками й старшокласниками, родинні свята, участь у загальношкільних святах, гра-мандрівка, усний журнал, колективні творчі справи, колосвітки, акції,

проекти, благодійні заходи, колажі, фотоальбоми, майстер-класи);

– динамічно-статистичні (рухлива гра, конкурс, естафета, прогулянка, похід, поїздка, туристично-краєзнавче змагання, спортивне орієнтування, квест, інтерактивна вправа, мюзикл, гепенінг, флешмоб);

– розумові (інтелектуальні ігри, вікторини, моделювання ситуацій);

– предметні (предметні тижні, географічний футбол, хвилини мистецтва, години спостереження) тощо.

Отже, в умовах сьогодення існує досить широкий спектр актуальних і затребуваних форм виховної роботи, якими можна зацікавити учнів, які їм подобаються, користуються популярністю, які не зводяться лише до окремих «занять із моралізаторства» тощо. Реалізувати це все можна лише в умовах спеціально організованої виховної роботи в освітньому процесі ЗЗСО, що ще раз доводить важливість класного керівника в організації виховного процесу сучасного закладу загальної середньої освіти.

Слід зазначити, що колектив кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди обов'язково врахує пропозиції та побажання класних керівників під час підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності під час вивчення дисципліни «Педагогіка» та розробки змісту курсу за вибором студентів «Класний керівник: лідер і наставник».

Висновки. Результатом пілотажного дослідження колективу кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди став вияв місця виховної роботи в ЗЗСО та значення підготовки до неї майбутніх фахівців у ЗВПО; констатація позитивного ставлення учнів до виховних заходів, що переконує в тенденції домінування потреби класних годин у контексті спеціально організованої виховної роботи; аналіз недоліків психолого-педагогічної підготовки в закладах педагогічної освіти та пропозиції щодо їх уникнення; визначення затребуваних форм виховної роботи класного керівника з учнівським колективом; розробка курсу за вибором студентів «Класний керівник: лідер і наставник». Отже, проведене дослідження підтверджує значення виховної роботи класного керівника закладу загальної середньої освіти, спрямованої на формування успішної високоморальної особистості.

Список використаної літератури:

1. Башкір О.І. Активні й інтерактивні методи навчання у вищій школі. *Педагогіка та психологія : збірник наукових праць*. Харків : ТОВ «ДІСА ПЛЮС»,

2018. Вип. 60. С. 33–45. DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.2539319>

2. Башкір О.І. Сучасні формати підвищення кваліфікації освітянської спільноти. *Innovative solutions in modern science*. Dubai, 2018. № 3 (22). Р. 116–128. DOI: [https://doi.org/10.26886/2414-634X.3\(22\)2018.8](https://doi.org/10.26886/2414-634X.3(22)2018.8)
3. Валюк А. Особливості змісту роботи класного керівника в навчальних закладах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 7. С. 29–35.
4. Галич Т. Підготовка класних керівників до роботи з підлітками в умовах реалізації особистісно орієнтованого підходу до виховання в загальноосвітніх школах. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*; гол. ред. Є.І. Коваленко. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2007. Вип. 4. С. 41–43.
5. Дубасенюк О.А. Концептуальні положення теорії професійної виховної діяльності педагога. *Педагогіка і психологія*. 1999. № 4. С. 91–95.
6. Каплінський В.В. 100 складних ситуацій на уроках та поза уроками: шукаємо рішення : навчальний посібник для майбутніх учителів. 4-е вид. Вінниця, 2007. 78 с.
7. Колупаєва Т.Є. Модель підготовки вчителя XXI століття у світлі європейських інтеграційних процесів. *Scientific Journal «ScienceRise: Pedagogical Education*. 2016. № 11 (7). DOI: [10.15587/2519-4984.2016.87748](https://doi.org/10.15587/2519-4984.2016.87748)
8. Олефіренко І.В., Ольховський Є.О. Використання пакета Microsoft Office у роботі класного керівника. *Комп'ютер у школі та сім'ї*. 2012. № 8. С. 8–10.
9. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти : Затверджено наказом Міністерства освіти і науки України від 6 вересня 2000 р. № 434. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0659-00>
10. Прищепа С. Сутність проектування виховної діяльності класного керівника. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2011. Випуск 38. С. 146–152.
11. Савченко Д. Якісна виховна робота – запорука ефективної діяльності сучасного навчального закладу. *Рідна школа*. 2010. № 9. С. 60–63.
12. Янкович І.І. Класне керівництво в загальноосвітніх навчальних закладах України і Польщі. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2013. № 2. С. 181–182.
13. Kalin Jana. A pedagogue's role in collaborating with the class teacher and the class community. *Sodobna PEDAGOGIKA*. 2019. Issue 1. March. URL: https://www.sodobna-pedagogika.net/en/articles/01-2019_a-pedagogues-role-in-collaborating-with-the-class-teacher-and-the-class-community/

Bashkir O., Sobchenko T., Tsapko A. Forms of educational work of the class teacher in the institutions of general secondary education

The article stresses on the importance of class teachers' educational work at the institutions of general secondary education, aimed at forming a successful personality with high moral values, capable of active socializing, self-realizing under the conditions of modern challenges, quick adapting and constant self-improving.

The article outlines the content and results of the pilot research conducted by the staff of the Department of General Pedagogy and Pedagogy of High School of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University devoted to the determination of the place of educational work at institutions of general secondary education and future specialists' training in this field at higher educational institutions. A survey of 150 class teachers in institutions of general secondary education in Zhytomyr, Poltava and Kharkiv regions shows that schools have to be directly involved in educational work (74%). The educational process must be an integral part of the entire learning process (72%), i.e. to be cross-cutting.

Students' positive attitude towards educational activities has been revealed, which is proved by class teachers' answers (74%), it convinces of the tendency of dominating necessity of class hours in the context of specially organized educational work. Analyzing the drawbacks of psychological and pedagogical training in educational institutions, class teachers have been suggested the following activities: to familiarize students with modern forms of educational work organization; to include pressing topics into the lecture course of psychological and pedagogical disciplines (class teachers' psychological fortitude; organization of vocational guidance work, educational work in inclusive environment, smart-society; increase the duration of pedagogical practice; conduct seminars and practical classes using modern interactive technologies, etc.).

The most popular forms of class teachers' educational work with the students include entertaining, demonstration, communicative, cognitive dynamic-statistical, intellectual and subject ones.

The article proves that all this can be done only in the conditions of specially organized educational work in the educational process of the school, which once again proves the importance of the class leader in the organization of the educational process of a modern institution of general secondary education.

Key words: *educational work, class teacher, educational institution, popular, form.*

УДК [378.6:37].016:7
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.10>

Т. Д. Грінченко

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

ДО ПИТАННЯ РОЗВИТКУ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

У статті розглядається проблема розвитку художньо-образного мислення вчителя музики в контексті виконання завдань реформування мистецько-педагогічної освіти. Ця проблематика порушується під час вивчення курсу «Методики викладання фахових дисциплін» у вищих навчальних закладах, який введено в навчальний процес у зв'язку з появою спеціалізації 025 «Музичне мистецтво». Розглянуто процес досягнення розуміння світоглядної цінності музики у світлі сучасних концепцій картини світу та процес осмислення «генетичного коду» музики. Автор доводить важливість збереження традицій музичного виховання учнів музичних шкіл, досягнення розуміння ними особливостей мови різних видів мистецтва, розуміння музичної інтонації як одного з найдієвіших засобів розкриття художнього образу твору. Доведено позитивний вплив класичної музики на формування особистісних якостей дитини, утворення в неї системи музичних, мистецьких і загальнолюдських цінностей як визначальних чинників ставлення особистості до світу і до себе та відповідних визначеним ціннісним орієнтирам способів поведінки і життя у світі.

Автор доводить вплив художньо-образного мислення вчителя на розвиток музичних здібностей учня, таких як тембрально-динамічний слух, почуття ритму, звуковидобування, виконання мелізмів, основи розуміння музичних стилів тощо. Здійснено аналіз методів розвитку художньо-образного мислення відомих представників музичної педагогіки. Обґрунтовано важливість наявності у вчителя музики потягу до мистецько-педагогічної діяльності, вміння виявляти найістотніші риси художнього образу, схильність до метафоричності та поетизації. Розглянуто особливості роботи над музичним твором на всіх її етапах, вказано на деякі особливості сценічної діяльності музиканта. Запропоновано деякі методичні рекомендації щодо розвитку художньо-образного мислення вчителя музики в процесі музично-педагогічної практики, що потребують подальшої розробки та вдосконалення.

Ключові слова: вчитель музики, художньо-образне мислення, мистецька освіта, традиції музичного виховання, мистецько-педагогічна діяльність, музичний твір, художній образ.

Постановка проблеми. Музичне мистецтво є одним із найдавніших у царині мистецтв. Із часів античності до сьогодення нас постійно оточують звуки музичних інструментів, створення яких є проявом природної людської жаги до прекрасного та естетичної насолоди. Одним із головних завдань вчителів музики є збереження багатолітніх традицій, що склалися впродовж віків у процесі розвитку класичної музики, сприяння досягненню учнями розуміння музичної мови як своєрідного акту комунікації поколінь. Серед низки першочергових завдань реформування мистецької освіти, що потребують вирішення, є, на нашу думку, завдання збереження «популяції» класичних музикантів як майбутніх хранителів традицій цього виду мистецтва, сприяння зростанню якості музичної освіти, постійне доведення позитивного впливу класичної музики на формування особистісних якостей людини і суспільства. Поява у вищій школі спеціалізації 025 «Музичне мистецтво» поставила низку завдань щодо підготовки майбутніх учителів музики, поглиблення їхніх знань із методики викладання фахових дисциплін, розвитку художньо-образного мислення,

формування здатності до музично-естетичного виховання учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визнання музично-естетичного виховання одним із найважливіших чинників формування духовної культури людства є актуальним питанням музично-педагогічних досліджень усіх часів. Засади уявлень про значення музики в релігійному, етичному, естетичному, патріотичному, емоційному, інтелектуальному вихованні були закладені ще Конфуцієм, Сократом, Платоном, Аристотелем, Піфагором, Я. Коменським, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковородою, К. Ушинським, М. Лисенком, М. Леонтовичем, Б. Яворським, Б. Асаф'євим, К. Орфом, В. Сухомлинським, Д. Кабалевським і багатьма іншими. Проблема значення художньо-образного мислення вчителя в музично-естетичному вихованні була об'єктом досліджень А. Андрєєва, Ю. Борева, Л. Виготського, Р. Інгарден, О. Леонтьєва, В. Медушевського, С. Раппопорт, С. Рубінштейна. У наш час цей феномен досліджувався такими науковцями, як К. Барановська, Н. Батюк, Н. Кривошея, Г. Падалка, О. Паталайко, Е. Печерська, О. Рудницька, М. Шепельська, О. Щолокова та інші.

Метою статті є висвітлення значення художньо-образного мислення вчителя музики у процесі розкриття художнього образу музичного твору та деяких методичних прийомів його розвитку.

Виклад основного матеріалу. Музика сильніше від усіх видів мистецтв впливає на внутрішній світ людини, вона здатна приносити насолоду, спонукати до роздумів, виражати почуття, які неможливо передати за допомогою слів. На думку дослідників, перші музичні інструменти з'явилися одночасно з виникненням мови, а це означає, що мова слів і музична мова формувались паралельно, доповнюючи і збагачуючи одна одну. Музика є світовою мовою, що не потребує перекладу. Завданням вчителів музики є навчання учнів завжди слухати її так, ніби чуєш її вперше, дивуватися різноманітності засобів музичної виразності, безкінечності та змістовності мелодій. На допомогу у вирішенні цього завдання приходять багате художньо-образне мислення вчителя музичного мистецтва, здатного довести своїм учням, що музика є справжнім дивом, що без неї важко уявити собі життя на землі.

Сучасна філософія музики керується культурологічним підходом, історичним принципом, феноменологією і соціологією. Існує проблема, яку визначають як розвиток аксіологічного напрямку в філософії музики, що вивчає ставлення до музики як до способу буття людини у світі і людини у світі музики (Б. Асаф'єв, М. Каган, В. Суханцева, В. Холопова, Ю. Холопов та інші). Звернення до цієї теми викликане розумінням світоглядної цінності музики у світлі сучасних концепцій картини світу, осмисленням її «генетичного коду», що історично відкривається нам у звуко-часовому просторі й веде людину до розширення горизонтів свого індивідуального предметного світу і загалом світу людини.

Значення музики в її функціях пізнання пов'язують зі Світовою гармонією, Всесвітом, Космосом. Музика визначається особливою надчуттєвою формою пізнання. Музично-інформаційне поле виводить людину на «внутрішній діалог» із самою собою, оточуючою дійсністю, Універсумом. Ця взаємодія здійснюється завдяки естетичному досвіду людства, а також ціннісним орієнтаціям людини. Якщо ми говоримо про цінності в музиці, ми маємо на увазі ту сторону змісту музики, яка наповнює людину духовно, душевно, психофізіологічним впливом – тілесно. Це ті цінності, що присутні в кожному музичному творі. Зокрема, значимість класичної музики визначається цінністю історичного характеру, цінністю смислового контексту музики для людини. Музика як вид мистецтва є необхідним способом існування людини, в цьому полягає сутність аксіологічної функції музичної педагогіки, яка сприяє формуванню в учнів системи музичних, мистецьких і загаль-

нолюдських цінностей як визначальних чинників ставлення особистості до світу і до себе.

Основною метою вчителя музики є створення умов для всебічного розвитку дитини як музиканта. Потрібно навчити дитину розуміти властивості виконавського процесу, вміти його аналізувати, вміти слухати і чути інше виконання, формулювати рекомендації щодо покращення якості гри, виявляти причини «невдалості» як своїх виступів, так і виступів своїх товаришів. Це означає, що музична мова має стати рідною для майбутнього музиканта. Вчителю необхідно зробити душу дитини відкритою для сприйняття музики, навчити учня читати нотний текст, як читають текст словесний, навчити розуміти смисл, що несуть у собі музичні твори. Все це означає відкрити таємниці інструменту, на якому дитина навчається грати.

У своїй роботі вчитель має відштовхуватись від рівня музичної підготовленості учня, ставити конкретні цілі перед кожним заняттям і планувати наступні заняття. Важливою умовою успішної співпраці з дитиною є поклик вчителя до музично-педагогічної діяльності. Не маючи такого поклику, неможливо для дитини стати тим, ким має стати викладач: зразком, люблячим наставником для молодших і другом для старших.

Заняття з «Методики викладання фахових дисциплін» варто розпочинати із запитання до студентів: як відбувається процес виникнення музики, з чого вона починається? Як правило, у пошуках відповіді студенти звертаються до співу птахів, відтворення звуків оточуючого середовища тощо. Вкрай рідко щастить почути те, що насправді хочеться почути від студентів, які обрали шлях музичної педагогіки: музика починається з вчителя музики! Шлях кожного музиканта-виконавця чи композитора починається з його першої зустрічі зі своїм першим вчителем музичного мистецтва (навіть у тих низьковартісних виконавців, музику яких ми іноді приречені слухати, був той, хто вперше показав їм, як граються три акорди). Беззаперечним є факт, що від якісного показника музично-освітнього процесу залежить якість його результату, і це не означає, що музики потрібно навчати лише винятково обдарованих дітей. Таким чином суспільство не створить передумови появи по-справжньому видатних музикантів, адже для того, щоб існували вершини гір, обов'язковим має бути підгір'я!

Всім відомо, що чим талановитіший музикант, тим його виконання буде кращим і досконалішим. І тут напрошується питання: як же бути тому музиканту, якому, наприклад, 10 років? Чи можуть думки і розум дитини дати, припустимо, такі самі результати гри на інструменті, як думки і розум дорослого? Дати відповідь на це питання і легко, і важко. Звичайно, маленька дитина може належно виконати твір, доступний за змістом для

її віку. Однак трапляється, що особливо обдарована дитина грає твори високого ступеня складності, по суті, призначені для дорослих. Природно, спірним залишається питання про правильність відтворення художнього образу музичного твору. Викладачеві варто приділяти багато часу інтелектуальному розвитку учня, адже низький рівень естетичного виховання виконавця може згубно позначитися на його творчості. Проблема відображення дійсності в музичному мистецтві досить глибоко розроблена у філософській, естетичній і мистецтвознавчій літературі (Г. Єрмаш, А. Зись, М. Каган, Б. Мейлах, В. Розумний, В. Скатерщиків, П. Якобсон та інші). Усвідомити пережите як художнє явище – значить, встановити причину, джерело зовнішнього художньо-естетичного впливу і визначити його сутність. Пізнання суті будь-якого явища відбувається за допомогою мови, в тому числі музичної мови, вивчення якої є одним із головних завдань музичної педагогіки: «Учитель гри на музичному інструменті <...>, в першу чергу, має бути вчителем музики, тобто її роз'яснювачем, тлумачем <...> має бути одночасно істориком і теоретиком музики, вчителем сольфеджіо, гармонії, контрапункту і гри на фортепіано» [5, с. 56].

А.Д. Алексєєв писав: «Правдиве відтворення художнього образу передбачає не тільки вірність авторського тексту, а й емоційну насиченість виконання. Гра млява, не зігріта теплотою справжнього почуття, не захоплює слухача» [1, с. 54]. Тому необхідно, щоб виконавець не лише ретельно вивчив твір, а й внутрішньо «пережив» його, глибоко зріднився з ним і відчув його красу. Найважливіше завдання виконавця – виявлення найістотніших рис художнього образу. Вони мають бути розкриті особливо рельєфно, загострено. У вирішенні цього завдання визначальну роль відіграє рівень художньо-образного мислення вчителя музичного мистецтва, його здатність до метафоричності, поетизації і всіх тих якостей, що дають змогу зробити музично-педагогічний процес захоплюючим і цікавим для учня будь-якої вікової категорії.

Проникнення в сутність музичного твору є неможливим без прагнення до розуміння музичної інтонації, яка є одним із найдієвіших засобів розкриття художнього образу твору. У людському мовленні за допомогою підвищення чи пониження голосу ми змінюємо його смисл, вірність інтонації полягає в розумінні головного змісту мовлення. Близькість музичного і театрального мистецтва, на нашу думку, має постійно доводитись учневі на прикладах роботи відомих акторів-співаків над точністю відтворення інтонацій, їхньому самоспопунканні до постійного пошуку смислу авторського тексту. Варто зазначити, що обдаровані учні не шукають акценти, вони їх одразу вірно демонструють за допомогою інтуїції. Педагог має бути

оснащеним музичним чуттям і знаннями, оскільки інтуїція його талановитого учня має опиратися на тонке сприйняття розвитку музики, розуміння закономірностей мелодії, гармонії, ритму в межах різних стилів.

У вихованні художньо-образного мислення педагогу необхідно демонструвати енергію і внутрішню напругу, вміння встановлювати з учнями тісний зв'язок, при якому унеможливлуються прояви байдужості та недбалості. Вчителю загалом варто прагнути до різних проявів емоційності в процесі навчання учнів: він має бути значимим і спокійним, енергійним і замріяним, здатним як до розвитку художньо-образного мислення учня, так до формування його особистості загалом.

Доцільним, на нашу думку, є знайомство з педагогічними прийомами видатних вчителів музичного мистецтва, дотичних до питання розвитку художньо-образного мислення своїх учнів. Наприклад, однією з особливостей педагогіки В. Лістової була поетичність, яку вона застосовувала у вихованні своїх учнів: коли в роботі вона просила учня «припасти» до клавіш, вона нібито ненароком додавала кілька слів про образотворче мистецтво Левітана, розповідаючи: «Левітан настільки любив рідну природу, що, йдучи в поле, падав на землю і цілував її». Характерною особливістю педагогіки В. Лістової було застосування численної кількості порівнянь, що дозволяло позбавляти урок буденності. Учень поступово входив у світ фантазії, де гами бувають «зеленими», «сонячними», де модуляційні звороти стають шляхами-дорогами в розвитку музики [4, с. 18].

Учня потрібно навчати не читання нот, а спілкування з композитором, розповідати про нього і його творчість такі подробиці, які в майбутньому можуть стати для нього основоположними в розумінні стилю того чи іншого автора. Застосування різних елементів художнього мислення позитивно впливає на вмотивованість дитини до навчань музики. Причому художні «вигадки» характеризуються нескінченною різноманітністю, фантазійністю, безмежністю уяви. Наприклад, у вихованні маленьких музикантів хлопчиків можна використовувати «автомобільну тематику». Звичайно ж, кожен із учнів-хлопчиків, а нині й дівчаток, мріє бачити себе за кермом автомобіля, стати водієм, або ж кожен у своєму житті вже був учасником дорожньо-транспортного процесу, який ми (сміливо!) можемо порівнювати з процесом музично-виконавським. Під час гри музичного твору учень має бути максимально зосередженим на виконанні поставлених вчителем завдань, як водій нести відповідальність за здійснюваний процес; особливої сконцентрованості учень має досягати в технічно складних для виконання місцях (так само, як на складній дорозі водій має бути особливо уважним). Що відбувається з водієм у разі

втрати контролю за процесом керування автомобілем? Зрозуміло, що в такому разі може статися аварійна ситуація – потрапляння до дорожньої ями або ж, у разі перевищення швидкості, неминуча трагедія. Це порівняння у подальшому «дофантазовуванні» сприяє більшій сконцентрованості учнів на навчальному та виконавському процесі. Діти здебільшого радіють таким творчим «перевтіленням» своїх вчителів, реагують посмішками, процес вивчення та виконання музичних творів стає для них захопливим, цікавим, зрозумілим.

У своїй педагогічній діяльності ми неодноразово зверталися до теми «гірських вершин». У роботі з учнями, які навчаються гри на скрипці, у багатьох музичних творах варто звертати особливу увагу на виконання кульмінаційних вершин, довгих, тривалих звуків у високому регістрі. У цьому разі доцільним буде порівняння їх виконання з гірськими масивами: що найбільше приваблює наш погляд під час їх споглядання? Звичайно ж, їхні найвищі вершини. Ми милуємося їхньою красою та недосяжністю. З таким самим відчуттям потрібно ставитися до виконання високих кульмінаційних нот, за обов'язкової умови контролювання звукоутворення від моменту появи звуку до його завершення. Загалом вирішення проблеми забезпечення якості виконання в разі проведеної достатньої репетиційної підготовки учня на кінцевому етапі роботи над музичним твором можна здійснювати за допомогою порівняння виконавського процесу із вмиканням світла. Ми маємо думати про якість виконання так, начебто натискаємо вмикач освітлювального приладу: з першої ж секунди, без перешкод, звук – як якісне світло. Тема порівняння музичного звуку зі світлом, на нашу думку, також є перспективною: світло тепле, тьмяне, яскраве, засліплююче, світло від вогню, виверження вулкану, світло у підвальному приміщенні, вуличне світло тощо.

Щодо невдалої гри на сцені, виконавець має бути максимально зосередженим на виконанні музичного твору, ніби від працює над складанням карткового будиночку: будь-яке відволікання уваги може призвести до його падіння. Музикант має право на розслаблення тільки тоді, коли на свій «картковий будиночок» він покладе останню, верхню карту (зіграє останню ноту). Загалом учням необхідно пояснювати, що зриви на сцені негативно впливають на слухача, він втрачає те, за чим прийшов на концерт, він втрачає задоволення.

Художньо-образне мислення вчителя музики має великий і різноманітний вплив на розвиток музичних здібностей учнів, наприклад на розвиток тембрально-динамічного слуху. Ми можемо порівнювати звучання верхнього голосу в органних прелюдях Й.С. Баха зі звучанням «тисячі» флейт, що наблизить звук фортепіано до органу. Загалом робота над звуком, на нашу думку, вимагає від

викладача входження у світ літературно-поетичних аналогій, порівнянь тощо. Безліч характеристик звуку (м'який, невагомий, строгий, аристократичний, повний, соковитий, беззахисний, матовий, глянцевиий тощо) педагог застосовує в процесі роботи над звуковидобуванням, яка у вивченні музичного твору, зі слів Г. Нейгауза, має займати 70% часу. Велика увага має приділятися свободі виконавського апарату учня, від якої залежить краса та наповненість звуку інструменталіста. Зі слів С. Ріхтера, посадка піаніста за інструментом має нагадувати «пакунок із борошном». Таке порівняння досить влучно характеризує умови вільного стану учня під час гри; особливо звертається увага на плечовий пояс, затисненість якого досить часто ми спостерігаємо на практиці. Взагалі боротьба з таким піаністичним недоліком, як підняті плечі, є однією з найбільш поширених у фортепіанних класах. Тут на допомогу можуть прийти нагадування про те, що фортепіано, як і будь-який інший музичний інструмент, має бути «природним продовженням» виконавця, відчуття в плечових суглобах має бути невимушеним, як під час легкої прогулянки (де плечі, звісно, не піднімаються), сама ж рука також має ставитись на інструмент у вільному, майже розслабленому стані.

Багату фантазію педагог може проявити в роботі над творами різних музичних стилів. У своїй практиці під час виконання творів доби бароко та класицизму ми пропонуємо учневі уявити, що на роялі з'являється старовинний, оздоблений красивими позолоченими фігурками годинник (музейний експонат) із бездоганим часовим механізмом, у такт з яким треба виконувати музику вказаних стилів. Це є «музично-серцевий пульс музики», непорушність тактових ліній пов'язана із правилами поведінки та вираження почуттів, етикету доби бароко та класицизму, між якими ми можемо дозволяти собі навіть надмірне інтонування. З появою романтизму зміст творів змінюється, на перший план виводиться людина закохана, в якій через закоханість не може бути рівного серцебиття – саме тому ми прибираємо уявний годинник із роялю, пояснюючи учням, що під час виконання музики доби романтизму рівноритмічне виконання музичних фраз вважається помилковим.

«Музично-серцевий пульс» [2, с. 30], як і серцевий пульс людини, може бути «хворобливим» в учнівських виконаннях, в такому разі ми вдаємося до постановки музичного діагнозу – «тахікардія, аритмія, брадикардія» тощо. Загалом застосування онтології в роботі над музичним твором значно покращує результати навчання [2, с. 30–35].

Висновки і пропозиції. Навчання музики дає змогу вчителю відриватися у своїх фантазіях від

реальності, поринати у світ порівняння музичних творів із творами інших видів мистецтва (літературою, живописом, архітектурою тощо). Такі порівняння сприяють досягненню учнем максимального розуміння музичної мови. Ось ще кілька прикладів доцільних, на наш погляд, проявів художнього мислення вчителя: педалізацію в творах віденських класиків можна порівнювати з легким макіяжем, а далі – поле для фантазій і порівнянь (тема макіяжу є доступною для сучасного студентства); у вивченні складних ритмічних фігур на допомогу приходять різноманітні текстові підкладання (наприклад, тріолі – «я вас люблю» тощо); рівень підготовленості студента до уроку можна порівнювати з готовністю кулінарних блюд (сирістю окремих інгредієнтів, незадоволенням смакових рецепторів тощо); у виконанні мелізмів варто застосовувати тему ювелірних виробів: мелізми у виконанні студентів можуть бути схожими на дороговартісні прикраси, а можуть бути дешевою біжутерією.

Музика – вид мистецтва, що має величезну силу впливу на сферу емоцій, почуттів, переживань. Дитячий та студентський вік – це особливий період у житті людини, в цей час вона є надзвичайно сприйнятливою до емоційного впливу. Саме тому так вільно і водночас владно музика

може вести за собою чутливі молоді серця, відігравати велику роль у вихованні дітей та молоді, примножуючи популяцію шанувальників та виконавців класичної музики. Сприяти зростанню таких популяцій має вчитель музики з високим рівнем художнього мислення, фантазії та творчої уяви.

Список використаної літератури:

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Учебное пособие. Москва : «Музыка», 1978. 288 с.
2. Грінченко Т.Д. Онтологічне осмислення музичного твору як необхідний принцип формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики. *Слов'янське мистецтво в контексті європейської культури* : Збірник матеріалів засідання «Круглого столу» Третьої Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2009. С. 30–35.
3. Грінченко Т.Д. Теорія і практика формування мистецького досвіду майбутнього вчителя музики. Монографія. Вінниця : «Твори», 2018. 300 с.
4. Макурєнкова Е. О педагогике В.В. Листовой. Москва : «Музыка», 1988. 64 с.

Hrinchenko T. To the question of the development of artistic and figurative thinking of a future music teacher

The article raises the problem of the importance of developing the artistic and imaginative thinking of a music teacher in the context of performing the tasks of reforming art and pedagogical education. This issue is raised during the course “Methods of teaching professional disciplines” in higher education institutions, which was introduced into the educational process in connection with the emergence of specialization 025 “Musical art”. The author proves the importance of preserving the traditions of musical education of schoolchildren, achieving their understanding of the features of the language in different types of art, understanding musical intonation as one of the effective means of revealing the artistic image of work. It is proved that there is a positive influence of classical music on the formation of personal qualities of the child, formation of her system of musical, artistic and universal values as determining factors of the individual's attitude to the world and to himself and the corresponding certain value orientations of ways of behavior and life in the world.

The influence of artistic and imaginative thinking of the teacher on the development of musical abilities of the student, such as timbral-dynamic hearing, sense of rhythm, sound production, performance of melisms, the basics of understanding musical styles, and so on, is justified. The process of achieving an understanding of the worldview value of music in the light of modern concepts of the world picture, understanding the “genetic code” of music is considered as well. The analysis of methods of development of artistic and imaginative thinking of famous representatives of musical pedagogy is carried out. The importance of the music teacher's attraction to artistic and pedagogical activity, his ability to identify the essential features of the artistic image is justified. The features of working on a musical work at all its stages are considered, some features of the musician's stage activity are pointed out. Methodological recommendations for the development of artistic and imaginative thinking of a music teacher in the process of musical and pedagogical practice, which require further development and improvement, are proposed.

Key words: *music teacher, artistic thinking, artistic education, traditions of musical education, artistic and pedagogical activity, musical work, artistic image.*

С. В. Гуменюк

доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри теоретичних основ та методики фізичного виховання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

В. В. Вовчанська

асистент кафедри теоретичних основ та методики фізичного виховання
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ТА ОСНОВНІ ЗАВДАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІННОВАТИКИ

У статті аналізуються структурні компоненти та основні завдання педагогічної інноватики. Встановлено, що основні завдання педагогічної інноватики полягають у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання. Важливою умовою, від якої залежить реалізація педагогічних нововведень, є інноваційний потенціал освітнього закладу, який полягає в здатності створювати, сприймати, реалізовувати нововведення і своєчасно позбавлятися застарілого, педагогічно недоцільного. Результатами інноваційного потенціалу освітнього закладу є: модифікаційні нововведення; комбіновані нововведення; радикальні нововведення. Інноваційним продуктом виступають нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітньою галуззю. Структурними компонентами педагогічної інноватики можна вважати педагогічні відкриття, педагогічні винаходи, педагогічні вдосконалення.

Визначено, що інновацією можна вважати лише те нововведення, яке може своїм результатом забезпечити позитивні зміни у певній освітній системі. Окрім новизни, новація має володіти інноваційним потенціалом – здатністю забезпечувати протягом тривалого часу корисний результат від свого використання. Якщо нововведення його не забезпечує, тоді воно є неефективним. Проаналізовано найголовніші недоліки інноваційної діяльності в педагогічній сфері, які є наслідком неправильного оцінювання затрат часу, фінансових, організаційних, кадрових та інших ресурсів, недостатньо продуманої технології впровадження, неврахування психологічних чинників новацій, слабких волевих зусиль їх ініціаторів. Для їх усунення варто продумати комунікативні канали та механізми, стежити за ефективністю їх функціонування, вносити за необхідності корективи, дбаючи, щоб кожен учасник реалізації нового знав, що, як і де відбувається, якими є проміжні результати, які вносять зміни і до чого вони зобов'язують.

Ключові слова: педагогічна інноватика, інновації, інноваційний процес, інноваційні технології, нововведення, система освіти.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується посиленням пошуком нового в теорії та практиці навчання й управління. Проблема інновацій вже вийшла за межі власне економічних концепцій та підходів і активно включає проблеми педагогіки, психології, соціології, загальної теорії управління. Важливою складовою частиною загальної інноватики є проблеми педагогічної інноватики – спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів.

Розвиток системи освіти вимагає від педагогічної науки і практики вивчення і впровадження нових методів навчання і виховання підростаючого покоління. У педагогіці цими завданнями займається педагогічна інноватика, яка є спеціальною галуззю наукового знання, що характеризується певним змістом, принципами, тенденціями і закономірностями їх розвитку. Педагогічна інновація розглядається як особлива форма педагогічної діяльності та мислення, що спрямована на орга-

нізацію нововведень в освітньому просторі, або як процес створення, впровадження й поширення нового в освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам інноватики в освіті присвячено праці таких вітчизняних учених, як Л. Буркова, І. Дичківська, В. Паламарчук, І. Підласий, В. Пінчук, Н. Юфусбекова та ін. Однак проблеми педагогічної інноватики в Україні пов'язані із суперечностями між потребами освітньої галузі у впровадженні нових ефективних інноваційних технологій та реальним станом їх реалізації в освітніх закладах.

Мета статті полягає в аналізі основних завдань і структурних компонентів педагогічної інноватики.

Виклад основного матеріалу. Завдання педагогічної інноватики полягають у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання. Вона має формувати високоадаптивну до змінних умов, активну творчу особистість, яка вміє аналізувати

й долати труднощі. Орієнтація на нововведення, пошук і впровадження нового не має бути самоціллю педагогічної інноватики [1].

Передусім вона має бути спрямована для забезпечення адекватних та ефективних інноваційних технологій, які відповідають вимогам часу й суспільства. Своєю чергою, це спонукає суспільство до постійного оновлення змісту і форм навчання та виховання, максимально уважного і водночас критичного ставлення до всього нового. Дослідники педагогічної інноватики намагаються співвіднести нове у педагогіці з корисним, прогресивним, позитивним. Тому вони впроваджують нововведення таким чином, щоб воно було ефективним засобом вирішення актуальних педагогічних завдань сьогодення [4].

Педагогічна інноватика є досить молодою наукою. Свій початок вона бере в зарубіжній педагогіці в дослідженнях освітніх інновацій, які були розпочаті в 60-х роках ХХ ст. і мають яскраво виражений прикладний характер. Термін «інновація» походить від (лат. *Innovate*) – нововведення, зміна, оновлення; новий підхід, створення якісно нового, використання відомого для створення сучасного. Переважно вона зосереджена на теоретичному обґрунтуванні, аналізі різноманітних аспектів інноваційних процесів у системі освіти й виробленні практичних рекомендацій щодо освоєння та впровадження новацій.

Педагогічна інноватика належить до системи загальнонаукового і педагогічного знання. Вона виникла і розвивається на межі загальної інноватики, методології, педагогіки, психології, соціології, теорії управління й економіки освіти, вона є однією з фундаментальних дисциплін, яка суттєво прискорює процеси оновлення освіти. Серед завдань освіти, зокрема педагогічної науки, пріоритетними є проблеми педагогічної інноватики як спеціальної наукової дисципліни, що розкриває загальні засади теорії педагогічних інноваційних процесів. Педагогічна інноватика – вчення про створення, оцінювання, освоєння і використання педагогічних новацій [2].

Однією з найголовніших умов, від яких залежить реалізація педагогічних нововведень, є інноваційний потенціал освітнього закладу, який полягає в здатності створювати, сприймати, реалізовувати нововведення і своєчасно позбавлятися застарілого, педагогічно недоцільного. Ця здатність переважно є наслідком творчих прагнень педагогічного колективу, його ставлення до нововведень. Результатами інноваційного потенціалу освітнього закладу можуть бути:

– *модифікаційні нововведення* (пов'язані з удосконаленням, раціоналізацією, видозміною, модернізацією того, що має аналог або прототип). Це може бути програма, методика, окрема робота тощо. Модернізація може бути спрямована як на технологічний, так і на особистісний аспекти засобу, що оновлюється. Можна видозмінити

відому методику чи застосувати її до нового предмету, а можна, виявивши свої особистісні якості, інакше її реалізувати, збагатити і цим суттєво підвищити її ефективність;

– *комбіновані нововведення* (передбачають нове конструктивне поєднання елементів раніше відомих методик, які в такому варіанті ще не використовувались). Вони є не будь-яким поєднанням, а саме конструктивним, тобто таким, за якого з'являються нові системні властивості, що породжують новий ефект;

– *радикальні нововведення* (вони, як правило, є відкриттями, найчастіше виникають у результаті творчої інтеграції і сприяють створенню принципово нових навчальних засобів). Таким було, наприклад, запровадження класно-урочної системи навчання.

Таким чином, важливою умовою впровадження інноваційного потенціалу в освітньому закладі є діяльність педагогів, а сутнісна характеристика інноваційної діяльності вчителів полягає у процесі їх творчої продуктивності.

Філософське розуміння змісту інновації, на думку І. Підласого [5], полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість та узагальнено характеризується двома ознаками:

– перетворенням явищ, речей, процесів або інших образів;

– новизною, оригінальністю продукту діяльності.

Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітньою галуззю:

– *педагогічні відкриття* – масштабні новаторські педагогічні рішення, пов'язані з формуванням, обґрунтуванням нових педагогічних технологій та їх впровадженням у конкретну педагогічну систему;

– *педагогічні винаходи* – перетворення, конструювання окремих елементів педагогічних технологій, засобів, методів, умов навчання та виховання;

– *педагогічні вдосконалення* – модернізація й адаптація до конкретних умов уже відомих педагогічних технологій методів і засобів.

За своєю структурою інноваційний процес є досить складним. Часто він не лише структурується на послідовні етапи, а й охоплює кілька проблемно-смыслових розгалужень. Тому реалізувати його належить не одній людині, а групі, іноді усім педагогічним колективам, кожен з яких покликаний працювати задля досягнення єдиної мети. Для цього треба забезпечити ефективний обмін інформацією, тобто налагодити ефективні комунікації, завдяки яким об'єднуються в єдине ціле організаційно складні соціальні структури, до

яких можна зарахувати колектив, що реалізовуватиме інноваційну педагогічну ідею.

У дослідженні В. Пінчука [6] зазначається, що інновацією можна вважати не тільки радикально нове, а й використання відомого із його подальшою модифікацією. Інновація може бути предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім якісно нових результатів. Тому в педагогіці поняття «інновація» можна вживати у таких значеннях:

- форма організації інноваційної діяльності;
- сукупність нових професійних дій педагога, спрямованих на вирішення актуальних проблем виховання і навчання з позицій особистісно-орієнтованої освіти;
- зміни в освітній практиці;
- комплексний процес створення, поширення та використання нового практичного засобу в педагогіці та наукових дослідженнях;
- результат інноваційного процесу.

Найявні розбіжності у поглядах спричинені неоднаковим баченням їх авторами змісту та сутнісних ознак інновацій, а також радикальності нововведення. Ми ж дотримуємося думки, що інновацією можна вважати лише те нововведення, яке може своїм результатом забезпечити позитивні зміни в певній освітній системі.

З огляду на сутнісні ознаки інновації І. Дичківська [3] вважає, що є всі підстави розглядати її як процес і як результат. Інновація як процес означає часткову або масштабну зміну системи і відповідної діяльності людини. Інновація як результат передбачає процес створення (відтворення) нового, що має конкретну назву «новація». На цій підставі розрізняють поняття «новація» («новий засіб») як певний засіб (нові ідеї, методи, методики, технології, програми тощо) та «інновація», яке ширше за змістом, оскільки означає процес, предметом якого є новації та нововведення. Створення «нового» тлумачиться авторкою як уперше відкрите, яке сформувалося недавно замість попереднього. Дослідниця проблем педагогічної інноватики співвідносить нове в педагогіці з корисним, прогресивним, позитивним, сучасним та передовим. Для того, щоб утвердження нового зумовлювали позитивні зміни, необхідно, щоб воно було засобом вирішення актуальних для конкретного освітнього закладу завдань, витримало вимогливу експериментальну перевірку.

Нове як особливий феномен співвідносять за такими ознаками:

- просторово-часова неідентичність (несхожість новоствореної, новосформованої, щойно відкритої системи на інші);
- актуальність (важливість, нагальність, суттєвість нового для певного часу);
- стабільність (свідчить про єдність, цілісність, повторюваність основних елементів нового протягом певного проміжку часу);

– ефективність (засвідчує об'єктивну змогу за допомогою новацій розв'язувати завдання, заради яких вони були створені);

– оптимальність (свідчить про найвищу економічність і ефективність створення нового засобу або способу діяльності, а також про змогу з його допомогою оптимальним шляхом розв'язувати проблеми);

– змінюваність (новий засіб, який апробується в педагогічній діяльності, постійно доопрацьовується, модифікується, видозмінюється).

Створення, утвердження, нового як цілісного феномена є стрижнем, ядром інноваційного процесу, базовий компонент якого становить інновація. Але, окрім новизни, новація має володіти інноваційним потенціалом – здатністю забезпечувати протягом тривалого часу корисний результат від свого використання. Якщо нововведення не забезпечує корисний ефект, тоді воно є неефективним.

Під час вибору інноваційного нововведення, прийняття рішення про доцільність його впровадження варто керуватися аналізом реальної ситуації, а не лише особистим баченням чи уподобаннями. На цьому етапі важливо враховувати технологічний (специфіка використання) та особистісний компоненти. Не завжди і не всюди впровадження нового забезпечує позитивні результати, не кожне нововведення раціональне, виправдане, прогресивне, часто воно дестабілізує функціонування освітньої системи, створює додаткові труднощі для педагогів та їх вихованців. Про прогресивність або непрогресивність нового можна судити лише за результатами його освоєння, функціонування й отримання результатів діяльності.

Нерідко, на думку Н. Юсуфбекової [7], інноваційні процеси можуть бути малоефективними. До найголовніших недоліків інноваційної діяльності в педагогічній сфері належать такі:

1) потенційно ефективні новації не впроваджуються або впроваджуються із значним запізненням, що суттєво обмежує можливості одержання корисного ефекту від використання нововведення;

2) нерідко значні зусилля спрямовуються на впровадження новації, яка не володіє необхідним інноваційним потенціалом як наслідком помилок в оцінюванні її корисності. Іноді стимулом для впровадження новації стає її модність, а не очікуваний педагогічний ефект;

3) низький ефект від впровадження новації виникає внаслідок явного чи прихованого їй опору або неправильної організації інноваційних процесів;

4) значне перевищення витрат на впровадження новацій порівняно з прогнозованими показниками ефективності;

5) непомірно тривалі терміни впровадження.

Усі ці проблеми є наслідком неправильного оцінювання затрат часу, фінансових, організацій-

них, кадрових та інших ресурсів, недостатньо продуманої технології впровадження, неврахування психологічних чинників новацій, слабких вольових зусиль їх ініціаторів.

Тому під час реалізації інноваційного процесу необхідно заздалегідь продумати і змодельовати комунікативні канали і механізми, стежити за ефективністю їх функціонування, вносити за необхідності корективи, долати збої, дбаючи, щоб кожен учасник реалізації нового знав, що, як і де відбувається, якими є проміжні результати, які вносяться зміни і до чого вони зобов'язують. Таким чином, доступність, своєчасність надходження, достовірність інформації, сприятливий для професійного спілкування клімат забезпечують ефективну взаємодію всіх учасників інноваційного процесу, своєчасне виявлення та розв'язання конфліктів, що є передумовою злагодженої роботи колективу.

Висновки і пропозиції. Зважаючи на викладене вище, можна дійти таких висновків.

1. Завдання педагогічної інноватики полягають у постійному пошуку і впровадженні нових максимально ефективних технологій навчання і виховання. Передусім вони мають бути спрямовані на впровадження адекватних та ефективних інноваційних технологій, які відповідають вимогам часу й суспільства.

2. Реалізація інновацій полягає у створенні нового продукту діяльності людини, що має суспільну значущість. Педагогічні інновації – це результат творчого пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем. Прямим продуктом творчого пошуку можуть бути нові навчальні технології, оригінальні виховні ідеї, форми та методи виховання, нестандартні підходи в управлінні освітньою галуззю.

3. Інновацією можна вважати не тільки радикально нове а й використання відомого із його

подальшою модифікацією. Інновація може бути предметом особливої діяльності людини, яка не задоволена традиційними умовами, методами, способами і прагне не лише новизни змісту реалізації своїх зусиль, а передусім, якісно нових результатів.

4. Під час вибору інноваційного нововведення, прийняття рішення про доцільність його впровадження варто керуватися аналізом реальної ситуації, а не лише особистим баченням чи уподобаннями. На цьому етапі важливо враховувати технологічний (специфіка використання) та особистісний компоненти.

Список використаної літератури:

1. Буркова Л.В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза : теоретичний аспект. Київ, 1999. 180 с.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Підручник. 2-ге вид., доповн. Київ : Академвидав, 2012. 352 с.
3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Практикум : навчальний посібник. Київ : Видавництво Дім «Слово», 2013. 448 с.
4. Гуменюк С.В. Актуальність використання засобів інноваційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів фізичної культури. *Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві*. 2015. № 2 (30). С. 5–9.
5. Підласий І., Підласий А. Педагогічні інновації. *Рідна школа*. 1998. № 12. С. 3–16.
6. Пінчук В. Інноваційні процеси - підґрунтя проектування нових освітніх технологій. *Освіта і управління*. 1998. № 3. Т. 2. С. 88–97.
7. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. Москва, 1991. 243 с.

Humeniuk S., Vovchanska V. Structural components and main tasks of pedagogical innovation

The article analyses structural components and main tasks of pedagogical innovation. It was found that the main tasks of pedagogical innovation are constant search and implementation of new and highly effective learning and education technologies. An important condition which determines the realizations of pedagogical novelty is innovative potential of educational establishment, which is the possibility of creating, comprehending and realizing innovation and oust outdated and pedagogically irrelevant on time. The results of the innovative potential of an educational establishment are: modification novelties; combined novelties; radical novelties. New learning technologies, creative educational ideas, forms and methods of education, non-standard approaches in education management are treated as innovative product. To the structural components of pedagogical innovation can belong: pedagogical discoveries; pedagogical inventions; pedagogical improvement.

It is defined that innovation is not only a novelty that can result in positive changes in a particular educational system. Despite novelty, innovation should have innovative potential – the ability to provide a useful result from its use for a long time. If the innovation does not provide it, then it is ineffective. The main drawbacks of innovative activity in the pedagogical sphere which are analyzed are the consequence of incorrect estimation of time, financial, organizational, personnel and other resources, insufficiently thought-out technology of implementation, neglect of psychological factors of innovations, weak volitional efforts of their implementers. To eliminate them communication channels and mechanisms should be thought through, the effectiveness of their operation – monitored, adjustments – made, ensuring that each participant in the implementation of the innovation know what, how and where it occurs, what the intermediate results are, what changes are and what they require.

Key words: *pedagogical innovation, innovative process, innovative technologies, novelty, educational system.*

УДК 37.014

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.12>

О. А. Жадько

здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

НАПРЯМИ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ ТА ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

У статті розкриваються завдання і напрями взаємодії закладів загальної середньої освіти й органів місцевого самоврядування. Встановлено, що ці напрями реалізуються в межах визначених законодавством повноважень органів місцевого самоврядування і передбачають взаємодію зі школою як закладом освіти, школярами та педагогічним колективом.

Завданнями взаємодії школи й органів місцевого самоврядування є: упровадження Концепції «Нової української школи»; розвиток інклюзивної освіти; підтримка творчих здібностей учнів; упровадження інформаційно-комунікаційних технологій; організація харчування учнів, їх перевезення й оздоровлення; матеріально-технічне забезпечення закладів освіти, дотримання вимог пожежної безпеки; розвиток учнівського самоврядування; підготовка педагогічних кадрів.

Напрямами взаємодії закладів загальної середньої освіти й органів місцевого самоврядування є такі: 1) у взаємодії зі школою як закладом освіти: освітньо-культурний (забезпечення моніторингу якості надання освітніх послуг і модернізація матеріально-технічної бази початкових класів в умовах впровадження Концепції «Нової української школи»; забезпечення закладів освіти інтерактивними комплексами і програмними продуктами; підтримка обдарованих дітей; розширення мережі закладів освіти з інклюзивними класами, соціально-медико-психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами), соціальний (організація перевезення і харчування учнів; утримання таборів відпочинку з денним перебуванням; забезпечення соціального захисту дітей) і матеріально-технічний (проведення обстежень і ремонтно-будівельних робіт, придбання засобів пожежогашіння) напрями; 2) у взаємодії зі школярами (реалізація громадських програм і проектів; підтримка роботи учнівських рад і комітетів; проведення масових заходів для дітей; створення умов для розвитку дітей із особливими освітніми потребами); 3) у взаємодії з педагогічним колективом (перепідготовка вчителів початкових класів у зв'язку із впровадженням Концепції «Нової української школи»; підвищення кваліфікації педагогічних працівників).

Ключові слова: заклад загальної середньої освіти, органи місцевого самоврядування, завдання, напрями, взаємодія.

Постановка проблеми. Однією з нагальних проблем сучасної системи освіти є формування сприятливого освітньо-розвивального середовища, в якому активно спілкуються і співпрацюють усі його учасники (діти, учителі, батьки), відбувається спільне розв'язання важливих питань, встановлюються контакти із зовнішнім середовищем, здійснюється ефективна соціалізація особистості і формуються її громадянські якості. Від того, наскільки успішно заклади освіти взаємодіють із соціумом, залежать успіхи виховання громадянина, адаптація і самореалізація учнів.

Одним із суб'єктів такої взаємодії є органи місцевого самоврядування, у процесі співпраці з якими заклади освіти мають змогу поліпшити свій імідж, залучити додаткові людські та матеріальні ресурси для підтримки школи, задоволення потреб та інтересів громади. Таке партнерство покращує взаєморозуміння та довіру між закладами освіти та представниками місцевої влади, сприяє зміцненню демократії.

З огляду на це актуалізується проблема взаємодії закладів загальної середньої освіти та орга-

нів місцевого самоврядування, що здійснюється в різних напрямках (освітній, культурний, соціальний).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній науці проблема співпраці закладів освіти й органів місцевого самоврядування вивчається переважно в контексті загальних питань державного управління (В. Грабовський [3], В. Гурковський [4], О. Звіздай [5], Н. Рашитова [15], Ю. Шаров [16]). Крім того, низка вчених (С. Королук [9], О. Онаць [12], Л. Попович [14]) досліджують проблему діяльності громадсько-активних шкіл; О. Курило [10] вивчає особливості взаємодії влади і громадських організацій, а окремі питання співпраці закладів освіти й органів місцевого самоврядування висвітлено у працях П. Вербицької [1], О. Войтенко [11], Н. Волкової [2].

Водночас питання напрямів взаємодії закладів загальної середньої освіти та органів місцевого самоврядування висвітлено в наукових джерелах недостатньо.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття завдань і напрямів взаємодії закладів

загальної середньої освіти та органів місцевого самоврядування.

Виклад основного матеріалу. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури (П. Вербицька, О. Войтенко, Н. Волкова, С. Королук, О. Курило, О. Онаць, Л. Попович) та документів (рішення та звіти про виконану роботу, плани і програми заходів) органів місцевого самоврядування свідчить про те, що напрями взаємодії закладів загальної середньої освіти та органів місцевого самоврядування реалізуються в межах визначених чинним законодавством повноважень органів місцевого самоврядування (закони України «Про місцеве самоврядування», «Про співробітництво територіальних громад», «Про освіту», «Про загальну середню освіту») і передбачають взаємодію зі школою як закладом освіти, зі школярами та педагогічним колективом.

Так, взаємодія школи та органів місцевого самоврядування спрямована на розв'язання низки завдань [13]:

- у взаємодії зі школою як закладом освіти: упровадження Концепції «Нової української школи»; підвищення якості, доступності і відкритості шкільної природничо-математичної освіти; впровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій; забезпечення підвезення учнів; організація їх харчування; оздоровлення та відпочинок дітей; підтримка роботи з обдарованими і талановитими дітьми та молоддю; розвиток інклюзивної освіти, забезпечення сприятливих умов для розвитку й адаптації в суспільстві дітей з особливими освітніми потребами; соціальний захист учасників освітнього процесу; матеріально-технічне забезпечення закладів загальної середньої освіти та дотримання вимог пожежної безпеки (модернізація матеріально-технічної бази закладів освіти, підготовка їх до опалювального сезону, забезпечення пожежної безпеки);

- у взаємодії зі школярами: розвиток учнівського самоврядування; виховання патріотизму, громадянськості, любові до України; розвиток, підтримка та виявлення творчих здібностей і нахилів учнів;

- у взаємодії з педагогічним колективом: кадрове забезпечення закладу освіти; підготовка педагогічних кадрів для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Встановлено, що для розв'язання вищезначених завдань закладами загальної середньої освіти та органами місцевого самоврядування реалізуються певні напрями діяльності [6; 7; 8; 11; 13]

1. У взаємодії зі школою як закладом освіти: освітньо-культурний, соціальний і матеріально-технічний напрями.

Так, освітньо-культурний напрям передбачає:

- створення умов для впровадження нового змісту початкової освіти (забезпечення прове-

дення модернізації матеріально-технічної бази класів початкової освіти: забезпечення меблями, технологічним обладнанням, малогабаритною технікою тощо; проведення моніторингових досліджень щодо якості надання освітніх послуг в умовах впровадження Концепції «Нової української школи»);

- придбання лабораторно-демонстраційного обладнання для кабінетів із природничо-математичних дисциплін; проведення моніторингових досліджень якості природничо-математичної освіти;

- забезпечення закладів загальної середньої освіти сучасними інтерактивними комплексами та системними і прикладними програмними продуктами (комп'ютерні класи, інтерактивні дошки, мультимедійні проектори, принтери тощо); надання всім школам швидкісного доступу до інтернету з використанням сучасних технологій приєднання для вискоєфективного доступу до освітніх ресурсів; розширення форм здобуття освіти (створення умов для запровадження дистанційної платформи навчання); навчально-методичне забезпечення освітнього процесу (придбання комп'ютерних програмних засобів навчання);

- оновлення та підтримка банку даних про діагностичні методики, спрямовані на виявлення обдарованих дітей та молоді за віковими категоріями; забезпечення проведення I етапу Всеукраїнських учнівських олімпіад із предметів, конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук України; організація підвезення та супроводу учнів до місця проведення обласних, всеукраїнських етапів олімпіад, інтелектуальних турнірів, конкурсів; створення умов для розвитку обдарованих і талановитих дітей та молоді (розширення зв'язків із закладами вищої освіти щодо залучення наукового потенціалу для роботи з обдарованими і талановитими дітьми, забезпечення їх адресної підтримки, зокрема, шляхом грошових винагород переможцям обласних та всеукраїнських етапів олімпіад та турнірів із навчальних предметів, конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів Малої академії наук);

- розширення мережі закладів освіти з інклюзивними класами; створення в них інклюзивного освітнього середовища, універсального дизайну та розумного пристосування (архітектурна доступність приміщень, посилення освітлення навчальних приміщень, спеціальне обладнання тощо); забезпечення соціально-медико-психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних класах; здійснення моніторингу стану впровадження інклюзивної освіти та навчальних досягнень учнів в умовах інклюзивного навчання з метою корекції індивідуальних навчальних планів,

програм та методик, адаптованих до можливостей дитини; забезпечення системної організаційно-методичної, консультативно-роз'яснювальної роботи серед керівників, педагогічних працівників закладів освіти, батьків і громадськості щодо забезпечення права на освіту дітей із особливими освітніми потребами; придбання наочно-дидактичних матеріалів корекційно-розвивального середовища; забезпечення наступності в запровадженні інклюзивного навчання закладами дошкільної і загальної середньої освіти.

Соціальний напрям передбачає:

- здійснення контролю за безпекою перевезень учнів; організація перевезення учнів за погодженими організатором напрямками руху спеціалізованих автомобільних перевезень до школи та у зворотному напрямі;

- організація харчування учнів 1–4 класів, учнів пільгових категорій 5–11 класів закладів загальної середньої освіти; організація сніданків або комплексних обідів для учнів 5–11 класів; організація гарячого харчування учнів груп подовженого дня (обіди, полуденки); зміцнення матеріально-технічної бази шкільних їдалень та харчоблоків;

- утримання таборів відпочинку з денним перебуванням; організація проведення в них культурно-масових, розважальних заходів, екскурсій для ознайомлення з історико-культурними об'єктами міста й області, відвідування музеїв, охоплення дітей гуртковою роботою, ігровими програмами, спортивними заходами; забезпечення оздоровлення дітей, які потребують особливої соціальної уваги та підтримки, зокрема дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування;

- створення умов для забезпечення соціального захисту учасників освітнього процесу (забезпечення шкільною, спортивною формами дітей-сиріт та надання їм різних видів допомоги).

Матеріально-технічний напрям передбачає: проведення ремонтно-будівельних робіт із застосуванням енергозберігаючих та енергоефективних технологій; модернізація освітлення (заміна ламп на люмінесцентні світильники); здійснення обстежень та проведення капітальних ремонтів будівель, дахів, споруд, комунікацій та обладнання шкіл; створення комфортних санітарно-гігієнічних умов для здійснення освітнього процесу; підготовка приладів і внутрішніх тепломереж до роботи в осінньо-зимовий період; придбання засобів пожежогасіння (рукава, крани, килимки, вогнегасники), виконання робіт з електричних вимірів опору заземлення, обробка дерев'яних конструкцій горища вогнезахисною сумішшю, встановлення бібліотечних стелажів із негорючого матеріалу, проектування і монтаж автоматичної сигналізації та мовленнєвої системи оповіщення людей про пожежу.

2. У взаємодії зі школярами:

- підтримка реалізації громадських програм («Школа як осередок розвитку громади») і проєктів («Розвиток громадянських компетентностей в Україні», «Zero Waste School», «Депутат-квест», «Створення якісних санітарно-гігієнічних умов у школі – запорука збереження здоров'я школярів», «Комп'ютерний клас», «Місто майстрів», «Заняття фізкультурою та спортом – виховання здорової нації»), а також діяльності молодіжних шкільних організацій («Молодіжний парламентський клуб»);

- забезпечення розвитку учнівського самоврядування в закладах загальної середньої освіти (використання варіативності учнівського самоврядування (робота учнівських рад, парламенту, учнівських комітетів, дитячої республіки тощо), залучення учнівської молоді до реалізації Концепції «Нової української школи», організація роботи шкіл активу;

- створення умов для проведення та участі школярів в інтелектуальних змаганнях із предметів природничо-математичного циклу (турнірах, інтернет-олімпіадах), міських масових заходах (зокрема, у міському Фестивалі для дітей з особливими потребами «Повітря у себе», міській патріотично-спортивній грі «Козацькими стежками», Всеукраїнській військово-патріотичній грі «Сокіл» («Джура»); організація підвезення та супроводу учнів до місця проведення обласних змагань, забезпечення учасників гри спеціальним одягом (парадна та спортивна форма), оснащенням;

- створення умов для розвитку інтересів, здібностей та нахилів учнів (організація та проведення міських творчих заходів, матеріальна підтримка переможців міських заходів); забезпечення участі переможців міських заходів в обласних та всеукраїнських етапах заходів (організація підвезення та супроводу учнів до місця проведення обласних змагань; адресна підтримка переможців обласних та всеукраїнських заходів).

3. У взаємодії з педагогічним колективом:

- забезпечення курсової перепідготовки вчителів початкових класів у зв'язку із впровадженням Концепції «Нової української школи», проведення міських методичних заходів з питань упровадження Державного стандарту початкової освіти;

- забезпечення перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів загальної середньої освіти; підготовка та підвищення рівня професійної компетентності вчителів-предметників і лаборантів на спеціальних заходах для педагогів (семінарах, тренінгах, практикумах, конференціях, «круглих столах» тощо);

- розробка рекомендацій для здійснення психолого-педагогічного супроводу обдарованих і талановитих дітей та молоді, організація та проведення

заходів (семинарів, науково-практичних конференцій, тренінгів тощо) з метою організації роботи педагогічних працівників закладів загальної освіти з обдарованими й талановитими дітьми; забезпечення матеріального заохочення педагогічним працівникам, які підготували учнів-переможців обласного та всеукраїнського етапів олімпіад та турнірів із навчальних предметів, конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт Малої академії наук;

– відзначення учителів-переможців та лауреатів міського, обласного, Всеукраїнського турнірів Всеукраїнського конкурсу «Учитель року»;

– забезпечення підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами; проведення заходів (семинарів, нарад) для педагогічних працівників шкіл із питань навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– проведення навчання кадрового складу закладу освіти з питань пожежної безпеки;

– забезпечення педагогічних працівників необхідними навчально-методичними матеріалами для здійснення ефективної освітньої діяльності.

Висновки і пропозиції. Отже, необхідність взаємодії органів місцевого самоврядування та закладів загальної середньої освіти, залучення школярів до активної участі в житті громади та місцевих громадських ініціатив пов'язана із тим, що у процесі цього партнерства створюються кращі передумови для розвитку закладу освіти, формування громадянських якостей дітей та їхнього управлінського досвіду, а також для впровадження новітніх управлінських та інформаційних технологій у місцевому самоврядуванні, керівництва процесами місцевого розвитку з урахуванням європейських стандартів. Ця взаємодія реалізується у трьох напрямках: взаємодія зі школою як закладом освіти, взаємодія зі школярами і взаємодія із педагогічним колективом.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів висвітленої проблеми. Подальшу її розробку вбачаємо в розкритті перспектив використання досвіду взаємодії школи та органів місцевого самоврядування в сучасній освітній практиці.

Список використаної літератури:

1. Вербицька П.В. Теоретико-методичні основи громадянського виховання учнівської молоді у загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2010. 40 с.
2. Волкова Н.В. Місцеве самоврядування як суб'єкт управління освітою: кластерний підхід. Дніпропетровськ : Дніпроп. держ. фін. акад., 2014. 204 с.
3. Грабовський В.А. Державно-громадське управління загальноосвітніми навчальними закла-

дами на районному рівні : автореф. дис. ... канд. екон. наук : 25.00.02. Київ, 2006. 20 с.

4. Гурковський В.І. Актуальні проблеми державного управління наукою та освітою в контексті глобальної інтелектуалізації. *Наукові записки Інституту законодавства ВРУ*. 2010. № 3. С. 167–171.
5. Звіздай О.В. Нормативно-правові засади розвитку місцевого самоврядування в Україні. *Актуальні проблеми державного управління*. 2015. № 1(47). С. 242–249.
6. Звіт Асоціації органів місцевого самоврядування Харківської області про проведену у 2014 році роботу. URL: <https://drive.google.com/file/d/1oAspLKmnLDT7XcoBWD5L6LwXbZXq47cU/view> (дата звернення: 01.11.2019)
7. Звіт Виконавчої дирекції Асоціації органів місцевого самоврядування Харківської області про проведену роботу у 2013 році. URL: <https://drive.google.com/file/d/1uxRoB8RuUkRDW90lu-1vWqX2pe2BmNH/view> (дата звернення: 01.11.2019).
8. Звіт Правління Асоціації органів місцевого самоврядування Харківської області про проведену роботу у 2015 році. URL: <https://drive.google.com/file/d/1w282eft4iUEKcwybg-2ltBQdvaMqdFVq/view> (дата звернення: 01.11.2019).
9. Корольок С. Роль громадсько-активної школи у розвитку громадянського суспільства. *Актуальні проблеми громадянської освіти: український та зарубіжний досвід*: матеріали І науково-практичної конференції, Острого, 19 червня 2013 р. Острого : ГО «Центр демократичного лідерства, Національний університет «Острозька академія», 2013. С. 95–97.
10. Курило О.-М. Взаємодія влади та громадських організацій щодо розвитку системи освіти на регіональному рівні. *Вісник Національної академії державного управління при Президентові України*. 2011. № 3. С. 277–283.
11. Методичні рекомендації щодо організації та проведення начального семінару для вчителів за матеріалами курсу громадянської освіти «Ми – громадяни України» / О. Войтенко та ін. Львів : «Нова Доба». 72 с.
12. Онаць О.М. Управління громадсько-активною школою як відкритою соціально-педагогічною системою. *Партнерська взаємодія школи та сім'ї як фактор оновлення сучасної освіти* / ред. колегія: Н.А. Побірченко, Т.Є. Гура, В.Я. Ястребова та ін. Запоріжжя : СТАТУС, 2018. URL: http://lib.iitta.gov.ua/710553/1/Dniprorudne_Onats_Stattya_%281%29.pdf (дата звернення: 30.12.2019).
13. Перелік заходів і завдань Комплексної програми розвитку освіти в місті Марганці на 2018–2022 роки. Марганець, 2017. 17 с.

14. Попович Л.М. Громадсько-активна школа – модель нової української школи. *Strategy of Quality in Industry and Education : Proceedings of the 8th International Conference, Varna, June 5–8, 2017. Varna, 2017. P. 346–350.*
15. Рашитова Н.К. Проблеми впровадження державно-громадського управління освітою та шляхи їх розв'язання в Україні. *Публічне адміністрування: теорія та практика.* 2010. Вип. 1(3). URL: <http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2010-01/10rnksru.pdf> (дата звернення: 23.11.2019).
16. Шаров Ю.П. Сучасна парадигма суспільного управління і стратегічне мислення державних службовців. *Вісник Державної служби України.* 2001. № 1. С. 60–68.
-

Zhadko O. The directions of interaction of general secondary educational institutions and local self-government

The tasks and directions of interaction of general secondary educational institutions and local government have been revealed in the article. It has been stated that these directions are implemented within the powers of the local self-government and include interaction with school as an educational institution, schoolchildren and teaching staff.

The tasks of interaction of school and local self-government are: introduction of the Concept “New Ukrainian School”, development of inclusive education, support for schoolchildren’s creative abilities, introduction of information and communication technologies, catering for children, their transportation and health maintenance, material and technical support of educational institutions, compliance with fire safety requirements, development of schoolchildren’s self-government, training of teaching staff.

The directions of interaction of general secondary educational institutions and local self-government are divided into three groups. The directions in interaction with school as an educational institution are educational-cultural direction (monitoring the quality of educational services and modernization of material-technical base of primary school in the conditions of introduction of the Concept “New Ukrainian School”, providing educational institutions with interactive complexes and software products, support for gifted children, expanding the network of educational institutions with inclusive classes, social-medical-psychological support for children with special educational needs), social direction (organization of schoolchildren’s transportation and catering, maintenance of day camps, provision of social protection for children) and material-technical direction (carrying out inspections of premises and repair and construction works, purchase of fire-fighting equipment). The directions in interaction with schoolchildren include implementation of public programs and projects, supporting the work of schoolchildren’s councils and committees, holding mass events for children and creation of conditions for development of children with special educational needs. The directions in interaction with teaching staff include retraining primary school teachers in connection with implementation of the Concept “New Ukrainian School” and advanced training of teaching staff.

Key words: *general secondary educational institution, local self-government, tasks, direction, interaction.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.13>**Х. В. Кожухова**

вчитель

КЗО «Навчально-виховний комплекс № 144 Спеціалізованої школи з поглибленим вивченням івриту, історії єврейського народу, єврейських традицій» Дніпровської міської ради, аспірант кафедри педагогіки і психології Університету імені Альфреда Нобеля

СУТНІСНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Освіта переходить на новий етап розвитку, на якому вимагається введення вивчення цифрових технологій як обов'язкової програми підготовки майбутніх учителів, що, своєю чергою, неможливе без сприятливих педагогічно-психологічних умов. Головною причиною цього стала інформатизація освіти, в яку входить багаторівневий процес, що висуває певні вимоги до компетентності самих педагогів у сфері цифрових технологій, програм викладання, засобів цифрових технологій та учнів. Сучасність вимагає зміни освітніх систем і створення конкурентного освітнього середовища для навчання і підготовки вчителів, які зможуть активно використати сучасні технології у своїй діяльності.

Нами було виявлено, що ключовим етапом у цьому напрямі є створення цілісної системи, яка б спиралася на системний підхід в організації учбового процесу. Під час дослідження нами було розглянуто поняття моделі і системи, яка відображає або відтворює наявні структури, склад, зміст і організацію навчання фахівців, яка забезпечує їх реалізацію. Саме створення моделі системи дасть змогу передбачити її поведінку у визначеному діапазоні умов.

Неможливо говорити про введення певної системи без поняття готовності до її впровадження. У педагогічній літературі поняття готовності має теоретичний і практичний зміст.

Це поняття є базовим у нашому питанні, тому нами була здійснена порівняльна характеристика поглядів на неї авторів, які займаються дослідженням зазначеного питання.

У процесі дослідження було виявлено, що ці терміни ґрунтуються на питаннях психології, оскільки в центрі стоїть людина з її особовими характеристиками, можливостями, які і є основою її успішності у сфері подальшої роботи. Так само важливим аспектом готовності в різних її проявах є мотивація, уміння і навички, установка на діяльність, властивості особи майбутнього педагога, розширення і поглиблення знань, задоволеність працею. Саме вони закладають передумови ефективної і творчої діяльності і реалізації внутрішнього потенціалу майбутнього педагога.

Визначним і важливим моментом нашої роботи, який робить її питання актуальними у світогляді сучасної освіти, є висвітлення підготовки вчителів до використання цифрових технологій саме гуманітарних дисциплін, бо вчителі саме цього напрямку є рушійним фактором у процесі інформатизації освіти та життя суспільства загалом.

***Ключові слова:** готовність, цифрові технології, система, вчитель, системний підхід, гуманітарні дисципліни.*

Постановка проблеми. Незважаючи на інтерес до використання цифрових технологій в освітньому процесі, що зростає щороку серед як самих вчителів, так і в наукових колах, нинішній стан цієї проблематики залишає бажати кращого. Головною причиною цього стала інформатизація освіти, в яку входить багаторівневий процес, що висуває певні вимоги до компетентності самих педагогів у сфері цифрових технологій, програм викладання, засобів цифрових технологій та учнів. Сучасність вимагає зміни освітніх систем, створення конкурентного освітнього середовища для навчання і підготовки вчителів, які зможуть активно використати сучасні технології у своїй діяльності. Крім того, швидкий розвиток цифрових технологій значно випереджає якість підготовки викладачів в освітніх установах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вважаємо за доцільне розглянути поняття моделі і системи детальніше як ключовий момент напрямку нашого дослідження. Модель підготовки фахівців розглядається як система, яка відображає або відтворює наявні або проєктовані структури, склад, зміст і організацію навчання фахівців, яка забезпечує їх реалізацію [2, с. 78]. Щодо моделі системи візьмемо за основу дослідження А. Федорчука, який вважає певну групу її властивостей важливими для досягнення поставленої мети. Саме створення моделі системи дасть нам змогу передбачити її поведінку у визначеному діапазоні умов. Дослідження об'єкта як системи передбачить використання низки систем представлень (категорій), серед яких основними є:

структурне представлення, пов'язане з виділенням елементів системи зав'язків між ними, та функціональні представлення систем, які є впорядкованою сукупністю функцій системи та відношень між ними [3, с. 95].

Неможливо говорити про введення певної системи без поняття готовності до її впровадження. У педагогічній літературі поняття готовності має теоретичний і практичний зміст.

Мета статті. Проаналізувавши різні зарубіжні і вітчизняні джерела, пов'язані з цим питанням, ми з упевненістю можемо сказати, що освіта переходить на новий етап розвитку, на якому вимагається введення вивчення цифрових технологій як обов'язкової програми підготовки майбутніх учителів, що, своєю чергою, неможливе без сприятливих педагогічно-психологічних умов. Ключовим етапом у цьому напрямі вважаємо створення цілісної системи, яка б спиралася на системний підхід в організації учбового процесу. Саме цей підхід, на думку С. Гончаренка, розглядається як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів як систем. У педагогіці він спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зав'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [1, с. 305].

Виклад основного матеріалу. У зміст теоретичної готовності входять уміння, що дають змогу аналізувати процеси, що відбуваються, і визначати їх ключові компоненти, виділяючи закономірності і зв'язки між ними. Крім того, її невід'ємною частиною є прогностичні уміння, які дають змогу вчителям передбачати розвиток і результат будь-якого освітнього процесу. Важливою навичкою є уміння проектування, що дають змогу виділити конкретні завдання залежно від поставлених установок, що означає уміння самостійно вибирати засоби і методи навчання, які з більшою вірогідністю допоможуть досягти освітніх цілей.

Психологічний аспект формування готовності до професійної діяльності був розкритий у роботах українських дослідників, таких як Г. Балл, В. Рибалки, П. Перепелиця [4] та інших. У своїх працях дослідники по-різному розглядають значення готовності та професійної готовності вчителів загалом.

Нам близька точка зору Я. Топольник, який у своєму дослідженні розглядає поняття «готовність до діяльності» як готовність до життєвої практики загалом, до перенесення знань і способів діяльності з однієї сфери в іншу, до діяльності в нових умовах, що постійно міняються, до адекватної самооцінки. Але у вузькому сенсі готовність до педагогічної діяльності можна розглядати як сукупність властивостей і якостей особи

викладача, яка адекватно розкриває структуру його педагогічної діяльності як вирішальну умову швидкої адаптації випускника вищого учбового закладу до специфічних умов педагогічної праці, як можливість для подальшого професійного вдосконалення [5, с. 201].

Вищезазначене доводить, що стосовно визначення поняття готовності до використання цифрових технологій є різні підходи серед вчених. Ці поняття є базовими у нашому питанні, тому варто зупинитися на їх тлумаченні. Для цього проведемо порівняльну характеристику щодо поглядів на них авторів, які займаються дослідженням цього питання (таблиця 1).

Провівши аналіз таблиці та інших робіт дослідників цього питання, ми вирішили взяти за основу визначення готовності майбутнього вчителя до використання цифрових технологій, яке використовує у своєму дослідженні Є. Тарамова, оскільки, на наш погляд, воно узагальнює погляди на цей термін більшості авторів і звертає увагу на основні його характеристики: *готовність майбутнього вчителя до використання цифрових технологій* – інтеграційна характеристика особи, визначальна здатність вирішувати основні професійні педагогічні завдання з активним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій в умовах поліфункціональної педагогічної діяльності, метою якої є навчання, виховання і розвиток школярів засобами предмета, що викладається [10, с. 231].

Крім того, варто зазначити, що наведені вище терміни ґрунтуються на питаннях психології, оскільки в центрі стоїть людина з її особливими характеристиками, можливостями, які і є основою її успішності у сфері подальшої роботи. Так само важливим аспектом готовності в різних її проявах є мотивація, уміння і навички, установка на діяльність, властивості особи майбутнього педагога, розширення і поглиблення знань, задоволеність працею. Саме вони закладають передумови ефективної і творчої діяльності і реалізації внутрішнього потенціалу майбутнього педагога.

Висновки і пропозиції. Значним і важливим моментом нашої роботи, який робить її питання актуальними у світогляді сучасної освіти, є висвітлення підготовки вчителів до використання цифрових технологій саме гуманітарних дисциплін, бо вчителі саме цього напрямку є рушійним фактором у процесі інформатизації освіти та життя суспільства загалом.

Зазначимо, що залежно від цих двох напрямів нами будуть проаналізовані та представлені найбільш актуальні підходи до практичної реалізації нашого дослідження у вигляді створення власної структури готовності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до використання цифрових технологій.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика поняття готовності майбутнього вчителя гуманітарних спеціальностей до використання цифрових технологій

Автор	Поняття	Сутність поняття
Словник В. Бусела [6, с. 257]	Готовність	Бажання зробити що-небудь
С. Максименко, О. Пелех [7, с. 68–72]		Розглядають поняття готовності як цілеспрямоване вираження особистості, що включає переконання, погляди, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, установки
М. Дьяченко, Л. Кандибович [8, с. 235]		Показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, які окреслюють поведінку особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки
К. Дурай-Новакова [9, с. 13]		Регулятор і передумова ефективної і творчої діяльності. Найбільш значимими її чинниками є мотивація, підготовка, самообілізація знань, установка на діяльність, властивості особи, задоволеність працею
Є. Тарамова [10, с. 231–232]		Характеризується цілісністю, взаємозв'язаною компонентів, наявністю потенціалу, що дає змогу самостійно вирішувати завдання на сучасному етапі інформатизації освіти
О. Красноярцева [11, с. 73–81]	Готовність до професійної діяльності	Готовність до професійної діяльності проявляється: – у формі установок (як проєкції минулого досвіду на ситуацію «тут і зараз»), що випереджають будь-які психічні явища і прояви; – у вигляді мотиваційної готовності до «впорядкування» свого образу світу (така готовність дає людині змогу усвідомити сенс і цінність того, що він робить); – у вигляді професійно-особової готовності до самореалізації через процес персоналізації
Н. Кузьміна [12, с. 81]		Характеризується наявністю у фахівця знань, умінь і навичок, що дають йому змогу здійснювати свою діяльність на рівні сучасних вимог науки і техніки
С. Яшанов [13, с. 35]		Готовність майбутнього вчителя до використання цифрових технологій розглядає як синтез таких структурних компонентів: мотиваційного; операційно-пізнавального; емоційно-вольового
Р. Гурін [14, с. 8]	Готовність майбутнього вчителя до використання цифрових технологій	Інтегрована якість особи майбутнього вчителя, яке виявляється, по-перше, в підвищенні продуктивності мислення, розвитку пам'яті, навичок, розширенні і поглибленні знань за допомогою використання нових інформаційних технологій і їх засобів, по-друге, в наданні змоги вибирати способи дій, здійснювати контроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності праці в умовах інформатизації процесу навчання
А. Герасимова [15, с. 4]		Складна особова професійна характеристика майбутнього фахівця, що включає мотиваційний, когнітивний і дієвий компоненти.
Є. Тарамова [10, с. 231]		Інтеграційна характеристика особи, яка визначає здатність вирішувати основні професійні педагогічні завдання з активним застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій в умовах поліфункціональної педагогічної діяльності, метою якої є навчання, виховання і розвиток школярів засобами предмета, що викладається

Список використаної літератури:

- Український педагогічний словник / авт.-уклад. Гончаренко С. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
- Енциклопедія професійної освіти: [в 3-х т.] / Під ред. С.Я. Батишева. Москва : АПО, 1998. Т. 2. 568 с.
- Федорчук А. Структурна модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. 2015. Вип. 7(1). С. 95–98. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nz_pmfm_2015_7%281%29_28
- Підготовка учнів до професійного навчання і праці (психолого-педагогічні основи) : навч. посібник / під ред. Г.О. Балла, П.С. Перепелиці, В.В. Рибалки. Київ : Наукова думка, 2000. 188 с.
- Топольник Я.В. Формування готовності майбутніх викладачів до використання інформаційно-комунікаційних технологій. *Інноваційні педагогічні технології* : матеріали II Міжнар. науч. конф., Казань, травень 2015 р. Казань : Бук, 2015. С. 200–203. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/150/8109/>
- Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ, Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
- Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати : Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності / С.Д. Максименко, О.М. Пелех. *Рідна школа*. 1994. № 3–4. С. 68–72
- Дьяченко М.І. Психологія вищої школи / М.І. Дьяченко, Л.А. Кандибович, С.Л. Кандибович. Москва : Видавництво: Харвест, 2006. 416 с. (Серія: Бібліотека практичної психології).
- Дурай-Новакова К.М. Формування професійної готовності студентів до педагогічної діяльності :

- автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1983. 18 с.
10. Тарамова Е.А. Готовність майбутнього вчителя до використання інформаційних технологій. *Проблеми і перспективи розвитку освіти* : матеріали VIII Міжнар. науч. конф., Краснодар, лютий 2016 р. Краснодар : Новація, 2016. С. 231–232. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9503/>
11. Краснорядцева О.М. Чутливість до проблем: від дослідницьких процедур до діагностики потенціалу самореалізації особистості. *Методологія та історія психології*. 2009. Том 4. Випуск 4. С. 73–81.
12. Кузьміна Н.В. Педагогічна психологія: навч. допомога. 2008. 209 с.
13. Яшанов С.М. Формування у майбутніх вчителів умінь і навичок самостійної навчальної роботи у процесі використання нових інформаційних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2003. 220 с.
14. Гурін Р.С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського (м. Одеса). Одеса, 2004. 252 с.
15. Герасимова А.Г. Компоненти готовності майбутніх вчителів образотворчого мистецтва до використання інформаційних і комунікаційних технологій у професійній діяльності. *Сучасні проблеми науки та освіти*. 2012. № 3.
-

Kozhukhova H. Essential characteristics of preparation of a future teacher of the humanities specialty for the use of digital technologies

Education is moving to a new stage of development, which requires the introduction of digital technology, as a mandatory training program for future teachers, which in turn is impossible without favorable pedagogical and psychological conditions.

Modernity requires changing educational systems, and creating a competitive educational environment for the education and training of teachers, who will be able to actively use modern technologies in their activities. We have found that a main step in this direction is to create a coherent system based on a systematic approach for the organization of the learning process. In the course of the research, we considered the concept of a model and system for introduction of digital technology that reflects or reproduces existing structures, composition, content, and organization of specialist training that provides for their implementation. It is the creation of a model of the system that will allow us to predict its development in a certain range of conditions.

It is impossible to talk about the introduction of a particular system, without the notion of readiness for its implementation. In the pedagogical literature the concept of readiness has theoretical and practical meaning.

This concept is basic in our question, so we have carried out its comparative characteristics, regarding to the views of the authors involved in the study of this issue.

During the research it was found that these terms are based on the issues of psychology, since the center is a person, with his or her personal characteristics, capabilities, which are the basis of his or her success in the field of further work. Likewise, an important aspect of readiness which occurs is: motivation, ability and skills, setting on the activity, personality traits of the future teacher, expanding and deepening knowledge, job satisfaction. They are the preconditions for effective and creative activity and realization of the inner potential of the future teacher.

A prominent and important part of our work, which makes its issues relevant and significant in the worldview of modern education, is the enlightenment of teachers' training in the use of digital technologies in the humanities, as teachers in this direction are a driving factor in the process of informatization of education and society in general.

Key words: *readiness, digital technologies, system, teacher, systems approach, humanities.*

УДК 37.091.212.7-054.87:001.11

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.14>**О. І. Козьменко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля

ВИЗНАЧЕННЯ УСПІХУ СТУДЕНТІВ: АНАЛІЗ ТЕРМІНІВ

Успіх студентів є складним для визначення терміном, який привертає увагу науковців доволі давно. Традиційне трактування успіху не відповідає сучасним вимогам американського суспільства і змушує педагогів проводити наукові дослідження цього багатовимірного феномена. Стаття надає аналіз термінів, які сучасні освітяни пропонують використовувати у визначенні успіху студентів у вищих навчальних закладах США. У 2019 році завдяки проекту американського фонду Lumina з'явилася ініціатива Комісії з питань вищої освіти (The Higher Learning Commission (HLC)), наслідком роботи якої став документ «Дані щодо визначення успіху студентів: рекомендації до створення глосарію термінів». Цей документ надав перелік і сучасне трактування термінів для визначення успіху студентів. Авторами запропоновано новий підхід до оцінювання, моніторингу діяльності й перспектив оновлення освітнього процесу закладів вищої освіти США. Перелік основних дефініцій успіху студентів можна використовувати для діяльності експертів і з метою самооцінювання роботи університетів. Глосарій має чотири розділи. У першому розділі містяться визначення ключових категорій нового визначення успіху: «навчальний намір (educational intent)», «утримання (рівень) (retention (rate))», «наполегливість (persistence)», «завершення навчання (рівень) (completion (rate))», «належна практики (good practice)», «прогрес у навчанні (рівень) (progression (rate))», «результати студентів після закінчення навчання (post-completion student outcomes)». Деякі із цих термінів входять до переліку поточної редакції критеріїв для акредитації ЗВО «Core Component 4.C.», але їм надано нові дефініції. Інші поняття запропоновано для визначення успіху вперше заради оновлення критеріїв ефективності роботи закладів вищої освіти. У другому розділі розміщено супутні терміни, які мають вирішальне значення для перегляду інституціональної спроможності та продуктивності. Третій розділ документа надає загальнонаціональні визначення, які використовуються для звітування про утримання й випуск студентів, а також пов'язані з ними результати. Й останній розділ спрямовано на пояснення того, як запропоновані терміни характеризують сучасний стан освіти США з урахуванням різноманіття сучасних студентів. Наведено порівняння традиційного та оновленого трактування термінів, окреслено перспективи досліджень у цьому напрямі.

Ключові слова: успіх, студенти, Сполучені Штати Америки, заклади вищої освіти, глосарій термінів, визначення успіху.

Постановка проблеми. Визначення успіху студентів закладів вищої освіти у Сполучених Штатах Америки привертає увагу багатьох науковців. У сучасних умовах успіх студентів стає не тільки розповсюдженим педагогічним терміном, це вже є рушійна сила політичних та інституціональних змін, які здійснюються у вищій освіті США. Досліджуючи це поняття, багато американських педагогів намагалося надати власне визначення, наприклад П. Евелл і Дж. Уелман стверджують, що успіх студентів можна розуміти як «вступ до університету (коледжу) та здобуття студентами ступеня або сертифіката» [1, с. 2]. Успішність студентів також може бути визначена за допомогою традиційних показників навчальних досягнень (бали на вступних іспитах до закладів вищої освіти, поточні оцінки, рейтингові бали, кредитні години), що являють собою прогрес у процесі навчання й досягнення ступеня. Інші традиційні визначення успішності студентів акцентують увагу на досягненнях студента після закінчення ЗВО: результати вступних іспитів до аспірантури

та показники професійних і вузькоспеціалізованих іспитів, кількість випускників навчального закладу, показники працевлаштування (затребуваності випускників ЗВО ринком праці). Але такі визначення успіху студентів не відповідають сучасним потребам американського суспільства й вимогам вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення успіху студентів привертало увагу таких американських науковців, як А. Астін, Дж. Брекстон, П. Евелл, Дж.Д. Ку, Дж. Пайк, І. Параскела, П. Терензіні, В. Тінто, Дж. Уелман, Б. Харіс, Д. Хослер, Дж. Шміт та ін.

Американські дослідники вважають, що не менш важливими аспектами визначення успішності є психологічні чинники: ступінь задоволеності студента навчанням, почуття комфорту й безпеки в навчальному середовищі, упевненість у власних силах, бажання відвідувати заклад і почуття причетності до студентської спільноти. Р. Стайлз і К. Віллокс стверджують, що успіх студентів повинен полягати в тому, щоб продемонструвати

здатність здобувати видатну освіту, яка дає можливість студентам навчатися, самовдосконалюватися, вчасно завершити навчання та отримати престижну роботу [2].

Проаналізувавши дослідження педагогів у цій галузі, американський науковець Дж.Д. Ку надав змістовний звіт визначення успіху студентів, у якому зазначив, що «успішність студентів також пов'язана з безліччю бажаних результатів студентського та особистісного розвитку, які приносять користь людям і суспільству» [3, с. 5]. Це може бути набуття й застосування основних ключових компетентностей і формування особистих якостей, самосвідомості, почуття поваги до інших і самого себе, упевненості у власних силах, цілеспрямованості тощо. Через високу конкуренцію на ринку праці, визначення успіху студента доповнюється наявністю професійних знань і навичок, які потенційні роботодавці очікують від випускників. Отже, на думку Дж.Д. Ку, успішність студентів визначається як навчальні досягнення, залучення до навчально-цілеспрямованої діяльності, почуття задоволення від процесу навчання, здобуття бажаних знань, умінь і навичок, наполегливість у досягненні цілей, досягнення навчальних цілей і професійна реалізація [3]. Таке широке, цілісне визначення успіху студентів має включати всі ці показники, які мають спрямувати освітян на пошуки відповідей на такі нагальні для американської вищої освіти питання: 1. Які компетентності студенти повинні мати до та після вступу до закладу вищої освіти? 2. Що відбувається зі студентами під час їхнього навчання? 3. Яке значення мають ці показники для покращення політики та практики ЗВО, а також підвищення успішності студентів та ефективності навчання?

Мета статті. Головна мета статті – проаналізувати терміни, які сучасні американські педагоги використовують для визначення успіху студентів.

Виклад основного матеріалу. Занепокоєність станом вищої освіти спонукає американських освітян проводити дослідження щодо пошуку шляхів реформування й удосконалення процесу викладання. Наприклад, американський Фонд Lumina, який є незалежною, приватною фундацією, сприяє проведенню таких досліджень. Їх мета – побудувати таку ефективну, доступну і якісну систему вищої освіти, що б могла збільшити до 60 відсотків кількість американців, які здобудуть якісну вищу освіту до 2025 року. У 2016 році цей Фонд надав грант у розмірі 500 000 доларів США за складання програм із розвитку провідних практик у процесі акредитації вищої освіти. Грантова допомога дала можливість іншій приватній неприбутковій організації – Комісії з питань вищої освіти (The Higher Learning Commission (HLC)), яка теж опікується проблемою забезпечення й підвищення якості вищої освіти, створити ініціативу щодо збирання

даних задля визначення успіху студентів (Defining Student Success Data Initiative). Проект об'єднав представників освітніх установ і національних організацій, орієнтованих на дослідження успіху студентів. Ці науковці в процесі регулярних зустрічей визначили три головні напрями, за якими Комісія може надати допомогу в розвитку дослідження студентського успіху. Як наслідок їхньої роботи, з'явилися три документи з рекомендаціями щодо різних аспектів проблеми:

– Дані щодо визначення успіху студентів: рекомендації для зміни розмови.

– Дані щодо визначення успіху студентів: рекомендації для перспектив акредитації.

– Дані щодо визначення успіху студентів: рекомендації до створення глосарію термінів.

Спеціалістам, яких запросили до участі в цьому проекті, доручено розглянути далекоглядні перспективи та надихнути інших освітян на їх досягнення. Науковців заохотили застосувати новий підхід з метою підтримки оновлення структури навчання й відмовитися від застарілого підходу ХХ століття у визначенні успіху студентів вищих навчальних закладів. Для ефективності оцінювання якості навчання та успішності студентів експертам запропоновано розробити перелік визначень, на які у ХХІ столітті можна спиратися під час оцінювання роботи закладу і складання звіту, а також надати їх тлумачення в новому контексті. Науковці запропонували перелік визначень і більш широкий «системний погляд» на вищу освіту. До переліку внесені як старі розповсюджені терміни («утримання» та «завершення»), що допомагають установам зрозуміти досягнення студентів у місцевому контексті, так і нові, як, наприклад, «навчальний намір студентів» і «прогрес», які допомагають адміністрації та студентам визначити здобутки студентів протягом певного періоду навчання. Ці терміни допомагають закладам вищої освіти оцінити й поліпшити результати навчання та успішності студентів у сучасний нестабільний період американської вищої освіти – період, коли для більшості студентів зарахування до кількох закладів для досягнення навчальної мети є нормою. Незважаючи на те що на початку ХХІ ст. вища освіта США зазнала значних змін, вищі навчальні заклади все ще мають різні погляди щодо виконання своїх завдань. Заради подолання цих відмінностей і створення уніфікованої системи оцінювання цілісності, ефективності та якості навчального процесу необхідно окреслити критерії оцінювання. Саме глосарій має на меті надати ключові категорії, які підлягають оцінюванню, що підвищить чіткість взаємодій і комунікацій між інституційним персоналом та експертами щодо оцінювання, моніторингу й удосконалення успішності студентів. Глосарій містить чотири розділи. У першому розділі надано

визначення 7 ключових термінів: «навчальний намір (educational intent)», «утримання (рівень) (retention (rate))», «наполегливість (persistence)», «завершення навчання (рівень) (completion (rate))», «належна практики (good practice)», «прогрес у навчанні (рівень) (progression (rate))», «результати студентів після закінчення навчання (post-completion student outcomes)». Частина цих термінів входить до переліку поточної редакції критеріїв для акредитації ЗВО «Core Component 4.C.», яку нині використовують освітяни для оцінювання роботи закладу. Цей документ має назву «Критерій 4 (Викладання й навчання: оцінювання й удосконалення) (Criterion Four (Teaching and Learning: Evaluation and Improvement))» і містить інформацію про дії університетів щодо вдосконалення освітнього процесу. Заклад демонструє зацікавленість у вдосконаленні освіти завдяки постійній увазі до трьох показників: рівня утримання, наполегливості й випуску студентського контингенту. Це відбувається завдяки тому, що, по-перше, ЗВО визначає далекоглядні, але досяжні цілі щодо утримання, рівня наполегливості й випуску студентів, які відповідають місії, освітнім програмам і контингенту навчальних закладів. По-друге, університет збирає та аналізує необхідну інформацію за цими трьома показниками. По-третє, заклад використовує отриману інформацію заради вдосконалення освітнього процесу. По-четверте, методологія та процес збирання й аналізу отриманих даних характеризують заклад і свідчать про належну практику [4]. Тобто за такими критеріями до 2019 року оцінювалося бажання закладів вищої освіти вдосконалювати власну роботу. Автори глосарію запропонували змінити ці критерії й замість трьох критеріїв «утримання студентів, їх наполегливість і завершення програм» використовувати більш розширений перелік, до якого додали «навчальний намір, прогрес у навчанні, завершення навчання та результати студентів після закінчення навчання». Це дає змогу краще оцінити роботу закладу й удосконалювати освітній процес заради досягнення успіху. Крім цього, автори пропонують додати таке ствердження: «Заклад вищої освіти оцінює здобутки своїх випускників. Університет гарантує, що всі цілі завершення навчання (отримання диплому, ступеня, кредити) є не кінцевою метою, а лише підготовкою до подальшого навчання, працевлаштування або інших цілей студента після закінчення навчання. Для всіх програм повинні бути показники, які оцінюють відповідність програми місії закладу» [4]. Отже, у цьому документі запропоновано оновлені стандарти і шляхи подальшого вдосконалення роботи закладів вищої освіти. Окрім цього, у першому розділі представлено нові дефініції традиційних термінів. Наприклад, якщо раніше такий відомий термін, як «утримання сту-

дентського контингенту (retention)», трактувався як «вимірювання у відсотках кількості студентів, які продовжують навчання. Для чотирирічних навчальних закладів це – відсоток здобувачів вищої освіти за бакалаврськими програмами, яких поновлено на навчання в поточному семестрі після відрахування. Для всіх інших навчальних закладів це – відсоток студентів, які здобувають ступінь уперше, які поновлені на навчання й ті, які завершують програму навчання в поточному семестрі» [5, с. 3]. У глосарії цей термін визначено як «безперервне зарахування студентів з одного певного моменту часу до іншого. Зазвичай під певним моментом часу розуміють навчальний рік, але може бути й інший проміжок часу навчання (семестр/чверть). Утримання – це орієнтована на заклад одиниця вимірювання, оскільки вона визначається постійним зарахуванням студентів у межах певного закладу вищої освіти» [4]. Отже, навіть традиційні терміни в глосарії отримали нові визначення завдяки кропіткій праці фахівців з вищої освіти. Новий термін, який запропонували науковці, – це «навчальний намір (educational intent)» визначається як «заплановані навчальні цілі, які має студент під час вступу або розвиває завдяки спеціальним програмам, підтримці та взаємодії з професорсько-викладацьким складом» [4]. Такі цілі можуть мати як близьку, реальну для студента перспективу, наприклад, відвідування певного курсу або отримання сертифікату, такі далекоглядну спрямованість, наприклад, удосконалення певної навички або успішне завершення. Звісно, на певних життєвих етапах цілі студентів можуть і мають змінюватися. Тому завданням університету є аналіз та оцінювання намірів студентів, визначення показників досягнення мети, а також своєчасна переорієнтація студента на нові перспективи. Автори глосарію вважають, що допомога, яку заклади вищої освіти можуть надати студентам у визначенні й досягненні цілей, безпосередньо впливає на успіх здобувачів вищої освіти й задовольняє потреби як особи, так і суспільства. Цей термін як маркер успіху згадується вперше. Окрім цього, у другому розділі надано терміни, пов'язані з критеріями для акредитації, які мають вирішальне значення для перегляду спроможності та ефективності закладу вищої освіти. До другого розділу включено такі терміни, як «рівень академічної успішності (academic standing)», «розриви в академічних досягненнях/прогпесі/успішності (achievement/progress/performance gaps)», «цілі завершення навчання (completion goals)», «працевлаштування/кар'єра/готовність до роботи (employability/career/work readiness)», «орієнтація на справедливість (equity-mindedness)», «перше місце призначення (first destination)», «характерні риси випускників (graduate attributes)», «диплом, що не надає

освітнього ступеня (non-degree credential)», «показники/віхи успіху/прогресу (success/progress markers/milestones)». До третього розділу включено загальнонаціональні визначення, які використовуються для звітування про утримання, завершення, та пов'язані з ними результати студентів. Такі терміни надано в цьому розділі: «чисельність випускників (graduation rate (100%, 150%, 200%))», «контингент студентів: початковий, переглянутий, скоригований (cohort: initial; revised; adjusted)», «відрахування та зарахування студентів (cohort exclusions and inclusions)», «показники утримання студентського контингенту (retention rate)», «підсумкові критерії (outcome measures)». У четвертому розділі містяться пояснення того, чому саме ці терміни представляють вищу освіту XXI століття та як вони відображають різноманіття сучасних студентів. Визначення для четвертого розділу – це «можливість отримувати користь/здатність використовувати (ability to benefit)» і «задовільний рівень академічної успішності (satisfactory academic progress)». Проаналізувавши визначення успіху, можна помітити, що глосарій містить деякі дефініції, що працюють на перспективу та зараз не використовуються в межах сучасних вимог щодо акредитації й підзвітності закладів вищої освіти США. Це зроблено авторами навмисно, оскільки, на думку освітян, які брали участь у створенні цього глосарію, вищій освіті потрібні зміни. Ті критерії й визначення, якими зараз користуються американські педагоги, мають неоднозначне тлумачення та вузьку спрямованість. Крім того, вони відображають систему вищої освіти XX ст., у якій пріоритети надаються традиційному чотирирічному навчанню до отримання диплому бакалавра замість використання різноманітних інших форм і методів навчання. Отже, нинішні визначення не відображають потреби величезної кількості студентів, які навчаються у XXI столітті, вони не відповідають вимогам не тільки студентів, а й багатьох навчальних закладів. Автори зробили оновлений перелік визначень, оскільки вищій освіті потрібні реформи. Традиційне тлумачення успіху студентів у XX столітті було більше орієнтовано на навчальні заклади й менше опікувалося потребами студентів. Сучасні рекомендації більш спрямовані на студентів, їхні потреби, інтереси, якості. Новий глосарій термінів допоможе перекваліфікувати заклади вищої освіти на підготовку студентів XXI століття. Замість того щоб застосовувати застарілий підхід показників відрахування студентів, заклади вищої освіти зосередять увагу на підвищенні досягнень студентів. Такий термін, як «навчальні наміри студентів», допоможе навчальним закладам як у формуванні стратегій навчання, так і у визначенні моделей прогресу студентів.

Для вимірювання прогресу закладам украй важливо розробити відповідні навчальним намірам студентів «показники та віхи успіху».

Висновки і пропозиції. Отже, запропонований глосарій надає визначення основних термінів, які доречно використовувати під час визначення успіху. Запропонований перелік має певні переваги, але він ще не досконалий і потребує додаткового перегляду. Оновлений підхід до успіху передбачає від закладів осучаснення систем збору інформації про студентів і роботу щодо відстеження, супроводу та переорієнтації тих студентів, які досі спрямовані на традиційне визначення успіху: закінчення навчання й отримання ступеня. Визначення оновлених навчальних цілей, які мають відобразитися в місії університету та відповідати потребам студентів, є наступним кроком у реформуванні вищої освіти. Робочі стандарти повинні бути встановлені так, щоб навчальні наміри студентів ураховувалися педагогами та збільшували ефективність навчального закладу. Постійна співпраця педагогів-практиків і науковців допоможе закладам вищої освіти розробити ефективні стратегії досягнення успіху. Перспективною є сумісна робота федеральних органів з членами Комісії з питань вищої освіти (The Higher Learning Commission (HLC)) задля ефективного відстеження показників звітності й прогресу окремих закладів і системи вищої освіти США загалом.

Список використаної літератури:

1. Ewell P. & Wellman J. (2007). Enhancing student success in education: Summary report of the NPEC initiative and national symposium on postsecondary student success. Washington, DC : National Postsecondary Education Cooperative.
2. Stiles R.J., & Wilcox K. (2016). Blending human intelligence and analytics for student success. URL: <https://er.educause.edu/articles/2016/9/blending-human-intelligence-and-analytics-for-student-success>.
3. Kuh G.D., Kinzie J., Buckley J., Bridges B., Hayek J. (2006). What matters to student success: A review of the literature. Washington DC : National Postsecondary Education Cooperative.
4. Defining Student Success Data Initiative: Recommendations for a Glossary of Terms (2019). URL: http://download.hlcommission.org/initiatives/StudentSuccessGlossaryofTerms_2019.pdf.
5. Noel-Levitz Inc. (2008). Noel-Levitz Retention Codifications Student Success, Retention, and Graduation: Definitions, Theories, Practices, Patterns, and Trends. URL: <http://www.stetson.edu/law/conferences/highered/archive/media/Student%20Success,%20Retention,%20and%20Graduation-%20Definitions,%20Theories,%20Practices,%20Patterns,%20and%20Trends.pdf>.

Kozmenko O. Student success defininig: analysis of terms

The student's success is difficult to define and this term has attracted the attention of scientists for a long time. The traditional definition of success does not meet the requirements of contemporary American society and encourages educators to research this multidimensional phenomenon. The analysis of the terms that modern educators propose to use to determine student success in US higher institutions is given in the article. In 2016 The Higher Learning Commission (HLC) was awarded a \$500,000 Lumina Foundation grant for programming to cultivate industry leading practices within the higher education accreditation process. One initiative resulting from the grant is the development of HLC's Defining Student Success Data Initiative. The new paper "the Student Success Data: Recommendations for a Glossary of Terms" was developed and it provided a list of terms and up-to-date definition of student success. The paper proposes a new approach to assessing, monitoring the activities and prospects of updating of the educational process of US higher education institutions. The list of basic definitions of student success can be used for the experts and for self-assessment of universities' work. The glossary includes four main sections. The first section includes "educational intent", "retention (rate)", "persistence", "completion (rate)", "good practice", "progression (rate)", "post-completion student outcomes". Some of these terms are used in the current wording of Core Component 4.C. but the new definitions are given in this document. The second section has related terms that are critical to reviewing institutional capacity and performance. The third section of the document provides federal definitions used in reporting retention, completion, and related student outcomes. And, the last section is aimed at explanation of how the terms reflect the twenty-first century higher education landscape as it actually operates, the diverse twenty-first century learners that the system serves, and some considerations for HLC institutions if the definitions are to be fully adopted. The article compares traditional and updated interpretation of terms, outlines prospects for research in this area.

Key words: *success, students, United States of America, higher education institutions, glossary of terms, success definition.*

В. А. Левицькавикладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик
Луцького педагогічного коледжу**В. К. Ричко**викладач кафедри педагогіки, психології та окремих методик
Луцького педагогічного коледжу

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ХУДОЖНІХ ІНТЕРЕСІВ МОЛОДІ У СФЕРІ ОБРАЗОТВОРЧОГО МИСТЕЦТВА ТА ДИЗАЙНУ

Стаття присвячена одній із актуальних проблем особливостях формування пізнавальних інтересів засобами образотворчого мистецтва та дизайну. Наголошено, що найважливіша роль у цьому питанні відводиться процесу формування й розвитку інтересу до образотворчої та дизайнерської діяльності як специфічної людської форми активного ставлення людини до навколишнього світу, рушійними чинниками якої є потреби, інтереси й цінності. З'ясовано, що «інтерес» – креативна сила актуалізації вибірковості сприйняття й пізнавальної діяльності людини, що виконує функцію орієнтації особистості в соціокультурному середовищі та є головним стимулом самореалізації особистості. Звернено увагу на проблему формування інтересу, де наголошено на тому, що мислення породжує (створить) інтерес як цілісну структуру, яка створює суто індивідуальну систему відносин своїх компонентів (волі, емоції, інтелекту). Зазначено, що, досліджуючи «художній інтерес», варто виокремити, що особистість орієнтована на заняття творчістю у сфері мистецтва (навіть якщо цей інтерес має спочатку пасивний характер, треба припускати потенційну можливість його активації). Досліджено інтерес як явище в історичному контексті. Описано поняття інтересу в історичному, мистецько-педагогічному й культурному ракурсах. З'ясовано, що процес творчості – цілісний, інтегральний процес, а інтерес має креативну (творчу) природу. Звернено увагу на те, що дизайнерська творча діяльність загалом визначається мотивами; діями-цілями; операціями-умовами. Доведено, що пізнавальний художній інтерес позиціонується як засіб навчання в плані розвитку загальної пізнавальної активності. Ця позиція прояву інтересу становить головну особливість педагогічного аспекту проблеми формування пізнавальних художніх інтересів молоді у сфері образотворчого мистецтва та дизайну. Розглянуто чотири етапи розвитку інтересу: зацікавленість, допитливість, теоретичний і пізнавальний інтерес. Доведено, що практичне формування пізнавальних художніх інтересів особистості здійснюється у сфері образотворчого мистецтва та дизайну.

Ключові слова: творчість, художній інтерес, теорія загальної педагогіки, дослідження, дизайн, образотворче мистецтво, дизайнерська діяльність, кваліфікація, мотивація.

Постановка проблеми. Нині важливим чинником у процесі занять художньою творчістю є пізнавальний інтерес як ключовий мотив діяльності особистості. Художня творчість є потужним механізмом духовного перетворення дійсності і стимулом самореалізації особистості в культурному просторі. З огляду на це, актуалізується проблема вивчення феномена формування й розвитку пізнавальних інтересів особистості у сфері образотворчого мистецтва та дизайну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел дослідження засвідчив, що проблема формування й розвитку пізнавальних інтересів особистості завжди привертала увагу багатьох дослідників. Проблеми гуманізації освіти на основі дослідження теорії інтересу присвячені теоретичні та практичні дослідження С. Рубінштейна, Б. Ананьєва, М. Беляєва, Л. Божовича, А. Маркової,

В. Мясіщева, М. Цветкова, Г. Щукіної, А. Архіпова, Ю. Бабанського, В. Бондаревського, Н. Гамбург, А. Льовіна, В. Максимової, Ф. Савиної [4]. Про важливість взаємодії освіти й мистецтва зазначають фахівці різних галузей педагогіки, психології, історії та ін. Розробленням теоретичних основ взаємопроникнення мистецтва й освіти займалися І. Від, А. Пес, Д. Лихачов та ін. У різні роки над проблемою теорії інтересу в педагогіці та психології працювали такі видатні дослідники: В. Сухомлинський, А. Алексюк, О. Біляєва, Є. Голанд, Л. Гордон, К. Делікатний. Значний внесок у розв'язання вказаної проблеми зробили видатні педагоги: В. Демиденко, Б. Друзь, Є. Киричук, В. Онищук, В. Шморгун, Є. Рабунський, О. Синиця, О. Савченко, І. Унт та ін. [4].

Питання формування пізнавальних інтересів у сфері образотворчого мистецтва та дизайну з позиції культурологічного й педагогічного підходу

не набуло належного висвітлення, розглядається епізодично.

Мета статті – виявити специфіку формування пізнавальних інтересів у сфері образотворчого мистецтва та дизайну на основі аналізу педагогічної, психологічної, культурологічної й мистецтвознавчої літератури.

Виклад основного матеріалу. У контексті дослідження варто звернутися до істин видатного педагога, класика світової педагогіки К. Ушинського (1824–1871), який у художньому інтересі вбачав ключовий внутрішній механізм успішного свідомого навчання. Він зазначав, що зовнішній прояв поневолення не досягає потрібних результатів, освітній процес позбавлений інтересу і здійснюване примусово нівелює всі прагнення до освітньої діяльності. Однак К. Ушинський переконливо доводить, що не можна все навчання зводити до інтересу, тому що воно потребує й практичної роботи [3, с. 34].

Проаналізувавши комплекс питань, пов'язаних із потребами, інтересами, варто відзначити, що в формуванні творчої особистості майбутнього педагога (в широкому змісті цього слова) першочергову роль відіграють художні інтереси. Проблема інтересу мало вивчена. Філософи, психологи й педагоги зазначали різні версії та трактування поняття інтересу:

- «джерело потенційної активності думки»,
- прояв розумової та емоційної активності,
- аспект уваги,
- прагнення до діяльності,
- аспект волі,
- активатор почуттів,
- фундаментальна людська емоція,
- структура, що складається з потреб,
- прагнення особистості й діяльне ставлення

людини до світу [8].

Дослідник В. Крутецький уважав, що пізнавальний інтерес – це активна спрямованість людини на той чи інший предмет, явище або діяльність, пов'язана з позитивним емоційним ставленням до них. Отже, інтерес, як загальний, так і спеціальний, акцентує той чи інший аспект сприйняття, мислення, світогляду, діяльності особистості, процес цей іде через емоційну сферу. У літературі з філософії дизайну та образотворчого мистецтва існує різне розуміння феномена інтересів. Часто вони розглядаються як явища людської свідомості, що сполучаються з цілями, стимулами, мотивами діяльності. У зв'язку з цим багато вчених сходиться на думці, що «інтерес не можна ототожнювати з якоюсь однією зі сторін психічної діяльності людини, а це є прояв у діяльності всіх сторін особистості в їх різному поєднанні і взаємній зумовленості. Поняття інтересу варто визначити синтетично, тісно пов'язуючи його з поняттям цілісної особистості». У цьому контексті інтерес

тракується як системне психічне утворення, цілісний психічний процес, що долає «свавілля потреб», що спонукає людину до дії й приносить емоційне насичення, сприяючи вибору оптимальних можливостей реалізації цілей. Л. Виготський уважає, що пізнавальний інтерес функціонує як цілісна динамічна тенденція. А. Маркова зазначає, що це інтегральний прояв активності особистості, який не зводиться тільки до пізнавальної активності, що, у свою чергу, може еволюціонувати в особистісну спрямованість [3, с. 54].

Варті уваги дослідження Я. Пономарьова, котрий пояснює інтерес із гіпотези його креативного походження: мислення створює інтерес як автономний енергетичний механізм соціокультурної орієнтації, який, у свою чергу, сам творить спрямованість особистості.

Г. Щукіна науково запропонувала класифікацію інтересів, серед яких цікава позиція у сфері мистецтва, де предметна спрямованість може бути виражена в захопленості особистістю:

- певним видом мистецтва (музика, живопис, графіка, скульптура) і жанром мистецтва (в образотворчому мистецтві – портрет, пейзаж, натюр-морт),
- тематикою художньої творчості,
- матеріалом художньо-творчої діяльності,
- художнім стилем [8].

Аналіз джерельної бази дослідження показав, що за рівнем прояву художні інтереси класифікують:

- за широтою: широкі (інтерес до різних видів, жанрів мистецтва, тем і матеріалами художньої творчості та дизайну) і вузькі (інтерес до окремого виду, жанру мистецтва, до певної тематики й матеріалу художньої творчості та дизайну);
- за глибиною: глибокі (характеризуються творчим ставленням молодого покоління до роботи, прагненням більше дізнатися про види, жанри мистецтва, про тематику, матеріалах і виразних засобах художньої творчості та дизайну) і поверхові (якщо вони спрямовані на зовнішнє задоволення в пізнанні мистецтва й дизайну);

– за стійкістю: стійкі (тривале збереження щодо інтенсивного до образотворчого мистецтва та дизайну, незалежно від характеру складності навчально-пізнавальних і художньо-творчих завдань) і нестійкі (короткочасний інтерес до мистецтва, що залежить від характеру складності навчально-пізнавальних і художньо-творчих завдань);

– за характером прояву: постійні (не залежать від конкретної ситуації) і ситуаційні (інтерес-цікавість, стимульований певною ситуацією, наприклад, під час демонстрації репродукцій творів мистецтва);

– за рівнем впливу: прямі (безпосередній інтерес до образотворчого мистецтва та дизайну)

і непрямі (опосередковані іншою сферою знання або діяльності);

- за активністю дії: дієві (домінантно поглинають, що підпорядковують собі всі сфери особистості: воля, емоції й інтелект особистості повністю поглинені інтересом до образотворчого мистецтва та дизайну) і пасивні (художній інтерес пасивно впливає на інтелектуальну, емоційну й вольову сфери особистості, немає їх цілісного взаємодії);

- за визначеністю дії: стрижневі (певні, спрямовані на конкретний об'єкт пізнання мистецтва або виконання художньо-творчої діяльності) й аморфні (неясні, спрямовані на невизначену галузь об'єктів мистецтва й художньої творчості);

- за спрямованістю дії: стійко-широкі (домінуючі в декількох сферах образотворчого мистецтва та дизайну, наприклад, інтерес до ритму як засобу художньої виразності – у музиці, образотворчому мистецтві, дизайні) і локально-стрижневі (зосереджені в одній галузі, наприклад, тільки в галузі образотворчого мистецтва);

- за ставленням до мети, виконуваної художньо-творчої або навчально-пізнавальної діяльності в галузі мистецтва: процесуальні (до процесу діяльності, засобів досягнення результату) і цільові (тільки до результатів діяльності).

Проте варто зазначити, що всі види інтересів пов'язані між собою [5].

Естетичний, у тому числі художній, інтерес формується так: випадкові ситуації оточення особистості, його безпосереднє спілкування, враження дитинства, влітаючи у його структуру, перетворюють внутрішню – інтелектуальну, емоційну й вольову сфери особистості, визначаючи основний індивідуальний орієнтир – орієнтир діяльності людини [2, с. 14].

Варта уваги класифікація художніх аспектів творчості В. Шубінського, де він структурує як етапи, так і ланки творчості:

- ланка знайомства з новим;
- ланка творчої невизначеності;
- ланка прихованої роботи;
- ланка осяяння;
- ланка розвитку рішень;
- ланка критики, підтвердження й утілення задуму [9, с. 55].

Основними напрямками реалізації проблеми формування пізнавальних інтересів виокремлюється низка ключових для освітніх моментів. Отже, формування художніх інтересів – це довготривалий процес. Уважаємо, що насамперед він потребує особливих умов і залежить від викладача, від правильного встановлення поєднання системи освіти. Молоде покоління отримує дієві знання тоді, коли під керівництвом педагога свідомо та активно, з цікавістю освоюють нові знання. Тому ці вихідні положення дали можливість об'єднати основні етапи процесу форму-

вання художнього інтересу засобами образотворчого мистецтва та дизайну:

- 1) формування поля для появи художнього інтересу – створення сприятливих умов, котрі формують потреби щодо певних видів діяльності;

- 2) формування позитивного ставлення до освітньої діяльності;

- 3) організація діяльності, у якій зароджується художній пізнавальний інтерес [1].

Специфіка освітнього процесу та формування вірного ставлення до навчально-виховної діяльності залежить від численних моментів, саме від знання педагогом рівня готовності молоді до навчання як до серйозної відповідальної й наполегливої роботи; від знання педагогом ставлення особистості до освітнього процесу, до знань, до навчальних дисциплін і зміни цього ставлення протягом курсу навчання, від організації освітнього процесу тощо [1, с. 30].

Провідним фактором формування художнього інтересу є розуміння особистістю змісту і значення освітнього матеріалу; із цієї метою педагогу варто окреслити педагогічну чітку мету, до чого він має сьогодні заохотити молодь, як поінформувати її із цієї теми в цей момент і в перспективі.

Методика ефективного формування художнього інтересу – це існування нового як у змісті виучуваного, так і в самій методиці. Не варто повторювати раніше відому істину на одному й тому самому пізнавальному рівні: варто відкривати нові знання для молоді, знаходити в відомій інформації щось нове, але ключове для глибшого вивчення теми. Наступна умова формування художнього інтересу – це емоційна сфера освітніх занять. Варто прагнути, щоб отримані на заняттях знання формували в молоді певний емоції, активізували духовний внутрішній світ [14].

Отже, аналіз інтересів як ключових чинників дизайнерської та образотворчої діяльності свідчить про те, що наміри цієї роботи виконують низку функцій:

- спонукальна – мотиви зумовлюють вчинки та поведінку людей. Самореалізація молоді залежить від сили мотивів і їх актуалізації,

- регульовальна – поведінка й діяльність пропорційно залежно від типу мотивації, має особистий або колективний характер,

- спрямовувальна – вибір певного зразка поведінки [10, с. 22].

У контексті дизайнерської та образотворчої діяльності виокремлюються такі типи інтересів:

- відповідно до цільової спрямованості: існування; зростання рівня життя; духовні (пов'язані зі зростанням якості життя);

- згідно з характером взаємодії суб'єктів: соціальні (соціальні гарантії, охорона здоров'я, зайнятість); економічні (концентрація трудових ресурсів), творчі;

– згідно з рівнями, інтереси бувають індивідуальні, групові, фірми, регіону, загальнодержавні [7].

Висновки і пропозиції. У результаті дослідження формування і становлення пізнавального інтересу особистості у сфері образотворчого мистецтва та дизайну виявлено, з яких джерел він бере основу для свого розвитку, характер змін інтересів у різних формах занять творчістю. Ми наголошуємо на тому, що формування пізнавальних інтересів особистості є найсприятливішим за умови організації різноманітної творчої діяльності у сфері образотворчого мистецтва та дизайну.

Список використаної літератури:

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / под ред. Г.И. Щукиной. Москва : Просвещение, 1984. 145 с.
2. Бондаревський В.Б. Виховання інтересу до знань і потреби до самоосвіти : книга для учителя. Москва, 1985. 144 с.
3. Бібік Н.М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів. Київ : Віпол, 1987. 96 с.
4. Бойко Н.О. Дидактичні умови формування пізнавального інтересу у школярів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди. Харків, 1999. 19 с.
5. Головань Т. Пізнавальний інтерес як чинник підвищення ефективності процесу навчання. *Рідна школа*. 2004. № 6. С. 15–17.
6. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1983. Т. 2. 320 с.
7. Киричук О.І. Виховання в учнів інтересу до навчання. Київ : Знання, 1986. 48 с.
8. Лозова В.І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів : монографія. 2-ге вид., доп. Харків : Харк. держ. пед. ун. ім. Г.С. Сковороди : О.В.С., 2000. 164 с.
9. Лозова В.І. Пізнавальна активність школярів (Спецкурс з дидактики) : навчальний посібник для пед. ін-тів. Харків : Основа при ХДУ, 1990. 89 с.
10. Морозова Н.Т. Учителю о познавательном интересе. *Психология и педагогика*. 2007. № 2. С. 7–10.
11. Онищук В.О. Шлях до глибоких знань. Київ : Знання, 1999. 47 с.
12. Психология : словарь / под ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Москва : Политиздат, 1990. 494 с.
13. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте : учебное пособие. Ленинград : ГДОИФК им. П.Ф. Лесгафта, 1977. 48 с.
14. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. Москва : Педагогика, 1988. 208 с.

Levytska V., Rychko V. Features of the formation of cognitive art interests of youth in the field of pictures of art and design

The article is devoted to one of the pressing problems of the features of the formation of cognitive interests by means of fine art and design. It is noted that the most important role in this issue is given to the process of formation and development of interest in graphic and design activities as a specific human form of an active attitude of a person to the world around, the driving factors of which are needs, interests and values. It was found that "interest" is the creative force of actualizing the selectivity of perception and cognitive activity of a person, which performs the function of orienting a person in a sociocultural environment and is the main stimulus for self-realization of a person. Attention is drawn to the problem of the formation of interest, where it is noted that thinking generates (creates) interest as an integral structure that creates a purely individual system of relations of its components (will, emotion, intelligence). It is noted that exploring the "artistic interest", it is worth noting that the individual is focused on creative work in the field of art (even if this interest is first passive, one must assume the potential for its activation). Interest is investigated as a phenomenon in a historical context. The concept of interest in historical, artistic, pedagogical, and cultural perspectives is described. It has been established that the creative process is a holistic, integral process, and interest has a creative (creative) nature. Attention is drawn to the fact that design creative activity as a whole is determined by: motives; actions – goals; conditional operations. It is proved that cognitive artistic interest is positioned as a means of learning in terms of the development of general cognitive activity. This position of interest is the main feature of the pedagogical aspect of the problem of the formation of cognitive artistic interests of youth in the field of fine art and design. Four stages of interest development are considered: interest, curiosity, theoretical and cognitive interest. It is proved that the practical formation of the cognitive artistic interests of the individual is carried out in the field of fine art and design.

Key words: *creativity, artistic interest, theory of general pedagogy, research, design, visual arts, design activity, qualification, motivation.*

УДК 37.091.12.011-051(377.6)+005.336.2+005.963
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.16>

Л. М. Ликтей

спеціаліст вищої категорії, методист, викладач
Івано-Франківського коледжу
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

У статті проаналізовано наукові підходи до вивчення проблеми розвитку методичної компетентності й уточнено зміст поняття «методична компетентність». Проаналізовано сучасний стан розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів. Визначено роль методичної компетентності в професійному зростанні викладачів. На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень методичну компетентність розкрито як один із найважливіших способів методично-інтелектуального рівня викладача. Подано погляди сучасних науковців і дослідників щодо сучасного стану розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін. Особливу увагу приділено питанню необхідності безперервного розвитку методичної компетентності викладачів як суцільного механізму траєкторії успішного професійного розвитку. Значну увагу приділяємо конкретизації основних компонентів методичної компетентності. За В. Адольфом, методична компетентність має в складі три основні компоненти: пізнавальний, діяльнісний та особистісний. Компетентним у методиці є той викладач, який добре володіє методикою викладання свого предмета, чітко визначив своє ставлення до різних методичних систем і сформував власний індивідуальний стиль у методиці [1, с. 119]. Так, на думку О. Семеног, методична компетентність є складником професійної компетентності, її основу становлять знання методологічних і теоретичних засад методики, концептуальні основи, структура та зміст засобів навчання, уміння застосовувати знання в педагогічній і громадській діяльності, виконувати основні професійно-методичні функції [11, с. 35].

Цікавим є науковий доробок науковців з означеної проблеми як в Україні, так і за рубежом. Водночас констатуємо й той факт, що в сучасній педагогіці сам стан розвитку методичної компетентності потребує вдосконалення. Детальний аналіз науково-методичної літератури показує, що проблема розвитку методичної компетентності в основному досліджувалася в контексті розвитку особистості викладачів закладів вищої освіти (А. Лозова, О. Головенко, А. Вербицький та ін.). Ураховуючи сучасні тенденції розвитку освіти в Україні, зокрема розвиток методичної компетентності, можемо зазначити, що сам розвиток компетентності відбувається поступово під впливом суб'єктивних та об'єктивних чинників, організаційно-педагогічних умов. Це розгорнутий у часі процес і результат кількісних і якісних змін компонентів професійної компетентності [6, с. 63].

Ключові слова: педагогічна освіта, педагогічна майстерність, компетентність, методика, методична компетентність, розвиток методичної компетентності, викладач гуманітарних дисциплін, педагогічний коледж.

Постановка проблеми. Сьогодні суспільство прагне до активнішої реалізації компетентнісної освітньої парадигми. Тому одним із пріоритетних завдань сучасної освіти вважаємо вдосконалення стану розвитку методичної компетентності викладачів педагогічних коледжів. Отже, вагомого значення набуває потреба вивчення й аналізу сучасного стану розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін, оскільки тенденція розвитку методичної компетентності, прагнення до інновацій у рамках викладання дисциплін гуманітарного спрямування потребує оновлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що, з огляду на важливість означеної теми, вивченню та сучасному стану розвитку методичної компетентності як невід'ємного складника

професійної компетентності присвячено наукові дослідження О. Бігич, Н. Остапенко, Є. Пасічника, Ю. Присяжнюк, Т. Руденко, О. Семеног, В. Шуляра й інших. Однак не існує єдиного підходу до структурування методичної компетентності. Одні науковці визначають її через компоненти, інші – через рівні, дехто з дослідників – через елементи. Учені працюють над проблемою активного розвитку й удосконалення методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів у процесі викладання. Водночас існує низка обґрунтувань і характеристик компонентів професійної системи розвитку методичної компетентності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні важливості стану розвитку методичної компетентності викладачів педагогічних коледжів засобами

викладання дисциплін гуманітарного спрямування у світлі змін сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу.

Загальновідомо, що в умовах освітніх змін перед закладами вищої освіти, фахової передвищої освіти, зокрема педагогічними коледжами, постає проблема належної організації освітнього процесу, зміни методики навчання та викладання дисциплін гуманітарного спрямування, фахових методик тощо. Відповідно до основ загальнонаукових понять формуються й відповідні методи розвитку методичної компетентності.

Важливими ознаками розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін є поєднання особистісної та діяльнісної орієнтацій. За Т. Гущиною, методична компетентність є інтегральною багаторівневою професійно значимою характеристикою особистості й діяльності педагогічного працівника, узагальненням результативного професійного досвіду, системного навчання знань, умінь і навичок педагога в галузі методики й оптимального сполучення методів професійної педагогічної діяльності [5]. Науковець О. Біляковська вважає, що методична компетентність включає засвоєння педагогом нових методичних і педагогічних ідей, підходів до освітнього процесу в сучасних особистісно-зорієнтованих, розвивальних, креативних технологіях, володіння різними методами, прийомами й формами організації навчання [2, с. 231]. Ми поділяємо думку дослідниць, оскільки вважаємо, що сучасний ринок праці диктує високі вимоги до професійних та особистісних якостей викладача. На основі теоретико-практичної бази виокремлюється готовність до сприйняття новацій, удосконалення освітнього вектору, чітке розуміння викладачем сутності систематичного розвитку методичної компетентності. На наше переконання, слушною є думка Л. Султанової, яка зазначає, що разом із процесами демократизації та гуманізації в сучасному суспільстві відбувається зміна педагогічної парадигми, яку ми розуміємо як синтез концептуальних теоретичних положень і способів їх реалізації. На зміну панівної функціонально орієнтованої парадигми освіти приходять нова – гуманістична парадигма, спрямована на переорієнтацію процесу навчання на процес самореалізації особистості [10, с. 29].

Загалом означена проблема віддзеркалена в працях багатьох науковців і показує тісний зв'язок низки ключових наукових положень щодо організації методичної роботи в коледжах, професійних знань і вмінь викладачів гуманітарних дисциплін, адже професійні вміння є цілеспрямованими, усвідомленими, довільними й навмисними діями, які в сукупності створюють професійну діяльність. Будь-яке професійне вміння потребує довільного й усвідомленого варіювання,

правильного вибору стилю навчальної роботи, форм освітнього процесу, методів і засобів [7, с. 40]. Систематичний рівень розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів забезпечує можливість значних досягнень у професійній сфері. У царині особистісного вдосконалення уможливорює та прискорює процес професійного розвитку педагогічної майстерності. Належна підготовка до проведення лекційних, семінарських, практичних занять сприяє не тільки професійному самовдосконаленню, а й розвитку методичної компетентності викладача. Так активізується творчий потенціал, можливість використання ІТ-технологій, удосконалюється професійна культура та комунікабельність, методико-дидактична спрямованість тощо, які відповідають змісту методичної освіти. Нам імпонує думка О. Жигайло, яка переконана, що зміст методичної освіти зумовлюється рівнем розвитку методичної науки, а головне – прогресивними тенденціями її розвитку, оскільки без їх урахування неможливо підготувати вчителя для найближчого майбутнього [8, с. 22].

Розвиток методичної компетентності викладача залежить і від освітнього середовища, у якому він безпосередньо перебуває, і готовності до нових змін в освітньому середовищі. Освітнє середовище виступає в ролі суб'єкта педагогічного впливу та створює умови «формування» майбутнього вчителя, можливості набуття ним практичного досвіду через призму методичної компетентності викладача з урахуванням наукової думки світової педагогічної спільноти. Погоджуємося з поглядами О. Кучерявого, котрий зазначає, що не готуватися освітньому середовищу сьогодні до прийняття в ролі пізнавально-розвивальних засобів високотехнологічних продуктів світової наукової думки – означає гальмувати процес кар'єрного зростання особистості фахівця [9, с. 51].

На нашу думку, методична компетентність – одна з тих компетентностей, які рекомендовані європейськими конвенціями, оскільки передбачає самостійність і відповідальність. Стадія фахово-методичного розвитку викладача гуманітарних дисциплін завбачує здатність ним вибирати технології та методики провадження освітньої діяльності на основі власного досвіду. Разом із тим сучасна методика диктує нам педагогічні умови, де викладач виступає в ролі фасилітатора, котрий уміє розв'язувати професійні завдання, що регулюються його власною діяльністю. Водночас під час автономного вибору методик важливо пам'ятати й про фахові вимоги до викладання навчальних дисциплін гуманітарного спрямування. Викладачі педагогічних коледжів повинні свідомо оцінювати майбутні наслідки своєї методичної діяльності, адже вони працюють у ракурсі формування особистості, котра здатна опанувати

педагогічну професію відповідно до сучасних вимог суспільства. Стрижнем співпраці між викладачем і студентом є бажання першого до самовдосконалення методичної компетентності, другого – оволодіння ключовими компетентностями з подальшою їх реалізацією в професійному колі. Нам імponує думка А. Горлової, котра вважає, що розвивати професійне мислення студентів у процесі оволодіння психолого-педагогічними, методико-теоретичними, практичними вміннями можна через залучення їх до участі в науково-практичних конференціях, методичних семінарах, тренінгах, творчих педагогічних проектах тощо [4, с. 6]. Уважаємо, що такий підхід є основою засвоєння компетентних навичок студента й удосконаленням методичної компетентності викладача.

На засадах розвитку методичної компетентності викладача відбувається зорієнтованість на створення власних методик, налаштованість на оптимізацію методичних проектів, експериментальних досліджень, інноваційних педагогічних технологій і методик викладання гуманітарних дисциплін, одержання нових наукових і науково-методичних результатів. Цікавим є твердження науковців О. Цюняк та С. Довбенко, що потреба в нововведеннях активізує інтерес до знань у конкретній галузі, а успішність власної педагогічної інноваційної діяльності допомагає долати труднощі, шукати нові способи діяльності, відстоювати новаторські підходи у взаємодії з тими, хто їх не сприймає [12, с. 106]. Для модернізації освітнього процесу в педагогічних коледжах під час викладання навчальних дисциплін варто застосовувати інноваційні методики викладання, які є рушійною силою сучасної освіти та спрямовані на підвищення якості й оновлення її змісту, активніше запроваджувати ефективні сучасні педагогічні технології, оновлювати систему методичного та інформаційного забезпечення закладів фахової передвищої освіти. Науковець Ю. Бистрова характеризує поняття «інноваційні методики викладання» як такі, що об'єднують усі нові й ефективні способи освітнього процесу (здобуття, передачі й продукування знань), які, власне, сприяють інтенсифікації та модернізації навчання, розвивають творчий підхід та особистісний потенціал здобувачів вищої освіти [3]. Кожне методичне знання, уміння, особливо компетентність, формуються на основі результатів власного педагогічного досвіду, опираються на власні мотиви методичного саморозвитку, однак, зі зміною напрацьованих роками стереотипів педагогічної діяльності.

Науковий аналіз власної педагогічної діяльності викладача реалізується через систематичне вдосконалення професійних потреб. Важливим чинником є позитивна тенденція апробації закордонних освітніх систем, відповідно до яких може бути організована методична робота в педагогіч-

ному коледжі. Така сукупність сприяє позитивному перебігу розвитку методичної компетентності викладачів. Отже, викладач педагогічного коледжу нагромаджує нові методичні знання, стає генератором формування методичної компетентності студентів і провідником між школою, коледжем і закладом вищої освіти.

Висновки і пропозиції. Аналізуючи сучасний стан розвитку методичної компетентності, ми дійшли висновку, що розвиток методичної компетентності потребує систематичного самовдосконалення, а сама модернізація сучасної освіти спонукає вчених до обґрунтування та пошуку способів реалізації розвитку методичної компетентності викладачів педагогічних коледжів. Нова парадигма розвитку освіти в Україні зумовлює оновлення навчально-методичного забезпечення гуманітарних дисциплін, пошуку відповідних форм, методів і технологій навчання, що базуються на законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про фахову передвищу освіту», Концепції розвитку педагогічної освіти тощо. Центральною фігурою в педагогічному коледжі є студент, котрий знаходиться в центрі освітнього процесу, тому сучасний стан розвитку методичної компетентності має ґрунтуватися на повазі до його думки, схильності до активності, заохоченні до навчальної діяльності на засадах гуманізму.

Підсумовуючи вищезазначене, можна зробити висновок, що ефективний розвиток методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів залежить від цілеспрямованого пошуку шляхів удосконалення освітнього процесу, застосування традиційних і сучасних методик навчання, оптимального поєднання традиційних та інноваційно-педагогічних технологій навчання, які спрямовані на підвищення кваліфікаційного рівня сучасного викладача.

Список використаної літератури:

1. Адольф В.А. Професійна компетентність сучасного вчителя. Київ, 1998. 309 с.
2. Біляковська О.О. Професійна компетентність учителя як складова ефективної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. С. 229-234. URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Nvmdpu/2011_7/7/37.pdf.
3. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. № 1 (4). С. 27–33.
4. Горлова А. Формування професійно-особистісних якостей майбутніх учителів початкової школи. *Початкова школа*. 2017. № 4. С. 5–6.
5. Гуцина Т.Н. Формування методичної компетентності педагогічних працівників установ додаткової освіти дітей в процесі підвищення

- кваліфікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Київ, 2001. 252 с.
6. Дука О.А. Розвиток професійної компетентності персоналу органу пробації у відомчих навчальних закладах державної кримінально-виконавчої служби України : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2019. 296 с.
 7. Жигайло О.О. Методична компетентність як інтегральна характеристика фахової підготовки майбутнього вчителя початкових класів. *Молодь і ринок*. 2014. № 7. С. 21–25.
 8. Калмикова Л., Калмиков Г., Харченко Н. Феномен «компетенція» та «компетентність» у психолого-педагогічній науці і вищій педагогічній освіті. *Початкова школа*. 2016. № 12. С. 37–41.
 9. Кучерявий О.Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір : монографія. Київ : Видавничий дім «Слово». 2015. 224 с.
 10. Султанова Л.Ю. Освіта як соціокультурний феномен. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 29. С. 25–29.
 11. Семенов О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури : монографія. Суми : ВВП «Мрія-1» ТОВ, 2005. 404 с.
 12. Цюняк О.П., Довбенко С.Ю. Готовність педагога до інноваційної діяльності : навчально-методичний посібник. Київ, 2019. 190 с.

Lyktei L. Current development state of method competence of teachers of humanitarian disciplines in pedagogical colleges

In the article the scientific approaches of the study of the development problem of method competence are analyzed and the concept content of "methodical competence" is itemized. The present development state of method competence of teachers of the humanities in pedagogical colleges is analyzed. The role of method competence in the teachers' professional growth is determined. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical researches method competence is revealed as one of the most important ways of the teacher's methodological-intellectual level. The views of modern scholars and researchers on the current development state of method competence of teachers of humanities are presented.

Special attention is given to the need for continuous development of the teachers' method competence as a continuous mechanism of the trajectory of successful professional development. Much attention is paid to specifying the main components of method competence. According to V. Adolf, method competence has three main components: cognitive, active and personal. That teacher is competent in the methodology that is well-versed in the methodology of teaching his subject, clearly defined his attitude to different methodological systems and formed his own individual style in the methodology [1, p. 119]. So, in the opinion of A. Semenov, method competence is a component of professional competence, its basis is knowledge of methodological and theoretical principles of methodology, conceptual bases, structure and content of teaching aids, ability to apply knowledge in pedagogical and social activities in order to perform basic professional and methodical functions [8, p. 35].

We have shown interest in the scientific achievements of scientists on this problem both in Ukraine and abroad. At the same time, we note the fact that in modern pedagogy the development state of method competence needs improvement. A detailed analysis of the scientific and methodological literature shows that the problem of the development of methodological competence was mainly investigated in the development context of the teachers' personality of higher education institutions (A. Lozova, O. Holovenko, A. Verbytskyi, etc.). Taking into account the current trends in the development of education in Ukraine, in particular, the development of methodological competence, we can say that the development of competence is gradually influenced by subjective and objective factors, organizational and pedagogical conditions. It is a time-consuming process and the result of quantitative and qualitative changes in the components of professional competence [4, p. 63].

Key words: pedagogical education, pedagogical skill, competence, methodology, method competence, development of method competence, teacher of humanities, pedagogical college.

УДК 372.881.116

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.17>

О. В. Липчанко-Ковачик

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

Л. І. Варга

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

І. В. Моргун

старший викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

КРАЇНОЗНАВСТВО ЯК ОСНОВА МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті розглянуто країнознавчий аспект як особливий підхід у вивченні іноземної мови, оволодіння якої безпосередньо пов'язане з культурою конкретного народу – носія цієї мови. Обґрунтовано особливості країнознавства як основи міжкультурної комунікації. Представлено теорії відомих учених, що пов'язані з аналізованою проблемою.

З погляду лінгвокраїнознавчої теорії слова лінгвокраїнознавство містить спеціально дібраний, однорідний мовний матеріал, який відображає культуру країни, нееквівалентні, фонові та конотативні лексичні одиниці, візуальні й невербальні (наприклад, мова жестів і міміки) форми мовлення. Ці поняття відображають актуальну тенденцію сучасної освіти: з одного боку, відбувається навчання іноземної мови, а з іншого – учень або студент здобуває інформацію про культурні особливості країни, мову якої вивчає. Водночас варто зауважити, що в такому поєднанні іноземна мова стає дзеркалом суспільного та культурного життя народу – носія цієї мови. Відомо, що мові властиво не тільки накопичувати і зберігати, а й відображати факти та явища культури народу – носія цієї мови. Багатовікові культурні надбання віддзеркалюють сутнісні характеристики минулого й сучасного кожного конкретного народу, його традиційні та новітні погляди, уявлення, переконання. Вона формує уявлення про духовне багатство іншого народу, сприяє підвищенню рівня гуманітарної освіти й інтелекту людини, виробляє вміння швидко адаптуватися у відповідній комунікативній ситуації. Міжкультурна комунікація – це складне, комплексне явище, що включає різноманітні напрями й форми спілкування між окремими індивідами, групами, державами, які належать до різних культур.

У статті зроблено висновки, що в епоху міжкультурної інтеграції, національних комунікацій, глобалізаційних процесів країнознавство варто розглядати як засіб міжнаціональної інформації, і це тільки уточнює, визначає його основну функцію. Створення країнознавчого словника в епоху великих інформаційних обмінів є першим та основним кроком у напрямі міжкультурної комунікації. Узагальнено низку основних спільних положень країнознавства й основ міжкультурних комунікацій.

Ключові слова: країнознавчий аспект, культура, соціокультурна компетенція, міжкультурна комунікація, мовна картина світу.

Постановка проблеми. Іноземні мови, які мають невід'ємну частину життя сучасного суспільства, їх вивчення є надзвичайно актуальними. Важливим аспектом вивчення іноземної мови є образ країн, мова якої вивчається. Говорячи про предмет країнознавства як такий, варто передусім мати на увазі, що він стосується сфери інтересів різних природничих, гуманітарних і соціально-економічних наук: географії, політології, історії, економіки, культурології, релігієзнавства, етнології, мовознавства тощо. Відповідно, виділяються й різні напрями країнознавства – географічне, історичне, економічне, політологічне, культурологічне, етнологічне, культурно-лінгвістичне тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Низка дослідників займалася проблемами основ і положень у сфері дослідження країнознавства. В. Андрущенко, Н. Бориско, Н. Висоцької, О. Гриценко, І. Дзюби, І. Закірянової, В. Калініна, М. Кушнар'євої, Ю. Пассова, В. Сафонові, О. Тарнопольського розробили власні схеми типових комплексних країнознавчих характеристик. Незважаючи на те що проблема країнознавства та міжкультурних комунікацій сьогодні викликає цілком виправданий інтерес, багато питань, що примикають до цього явища, належать до досить дискусійних і викликають полеміку в науковому співтоваристві.

Мета статті полягає у висвітленні основних спільних положень країнознавства й основ міжкультурних комунікацій.

Виклад основного матеріалу. Міжкультурна комунікація – це складне, комплексне явище, яке включає різноманітні напрями та форми спілкування між окремими індивідами, групами, державами, які належать до різних культур.

Процес міжкультурної комунікації є специфічною формою діяльності, яка передбачає знання іноземних мов, матеріальної й духовної культури іншого народу, релігії, цінностей, моральних установок, світоглядних уявлень тощо, у сукупності визначає модель поведінки партнерів по комунікації. Тільки поєднання цих двох видів знання – мови й культури – забезпечує ефективне та плідне спілкування, слугує основою ефективною міжкультурної комунікації.

Предметом міжкультурної комунікації є контакти, які відбуваються на різних рівнях, у різній аудиторії, у двосторонньому, багатосторонньому, глобальному аспектах. Метою міжкультурної комунікації має бути створення умов для розвитку конструктивного діалогу, рівноцінного стосовно представників інших культур.

Кожна культура знаходить унікальне відображення в мові, що є незаперечним. Засвоєння тільки форми нерідної мови без урахування культурного компонента її значення спрямовує до поведінки, що відображає рідні культурні норми учнів, які вступають у конфлікт із поведінкою носіїв культури й мови, яку вивчають. Опановуючи кожну нову мову, людина відкриває для себе нове світосприйняття, світовідчуття. Соціокультурні стереотипи відображаються в поняттях, сформованих на основі рідної мови з урахуванням усього багатства притаманних цій мові виражальних засобів. Кожну ситуацію, подію сприймають та оцінюють крізь призму прийнятих у рідному лінгвосоціумі культурних норм і цінностей, через те, як індивід засвоїв картину (модель) світу.

Вивченням проблем, що виникають під час спілкування представників різних культур, займається лінгвокраїнознавство – розділ мовознавства, що вивчає зумовленість мовних явищ і мовних одиниць соціальними факторами. Лінгвокраїнознавство розвиває ідею про необхідність поєднання навчання іноземної мови з вивченням суспільного й культурного життя носіїв мови, оскільки «мова не існує поза культурою, тобто поза соціально набутою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують наш спосіб життя» [6, с. 185]. Ідеться про необхідність поглибленого вивчення національного характеру, менталітету, стилю життя носіїв мови, оскільки достатній словниковий запас і вміння конструювати граматичні структури не є запорукою адекватного вживання мовних одиниць.

Навчання іноземної мови як засобу спілкування – дуже складний процес, адже, крім знання мови, варто засвоїти особливості культури спілку-

вання, правила етикету, невербальні форми вираження представників країни, що вивчається. Крім того, до основних компонентів будь-якої іноземної культури належать традиції, обряди, побутова культура, повсякденне поведінка, національні картини світу, які відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, художня культура як елементи етнографії та етнології [1].

Знання лексики, граматики й фонетики не означає, що той, кого навчають, володіє іноземною мовою, необхідно більш глибоко вивчити ще й культуру країни мови, що вивчається, навчання міжкультурної комунікації, отже, не може існувати без включення культурологічного аспекту в процес навчання. Вивчення іноземної мови – особистісна потреба, яка проявляється в соціальній взаємодії, спілкуванні. Успішність спілкування залежить не тільки від бажання мовця вступити в контакт, а й від уміння реалізувати мовленнєвий намір, яке залежить від ступеня володіння одиницями мови й уміння вживати їх у конкретних ситуаціях спілкування.

Проникнення в чужу культуру збагачує тих, хто вивчає мову, як особистостей, вони набувають досвіду спілкування з носіями іншої культури, у них формується уявлення про іншопольову дійсність, формуються навички подолання труднощів.

Культурне розмаїття – важлива умова для самопізнання людини: чим більше культур він дізнається, чим більше країн відвідає, чим більше мов вивчить, тим краще він зрозуміє себе й тим багатшим буде його духовний світ. Діалог культур – основа та важлива передумова для формування і зміцнення таких цінностей, як толерантність, повагу, взаємодопомога, милосердя.

Оскільки розвиток будь-якої національної культури здійснюється насамперед через мовну комунікацію, треба на заняттях приділяти увагу інформації стосовно способу життя людей тієї країни, мову якої ми опановуємо, їхньому менталітету, традиціям, звичкам, тобто тому прошарку фонових знань, без яких не варто сподіватися на вірогідність успішного використання іноземної мови як засобу спілкування. Існує безліч мовних ситуацій, коли людина, що вивчає іноземну мову, майже цілком упевнена, що наслідує носія мови, правильно вживає граматичні конструкції, підбирає доречні слова для висловлювання своїх думок, але при цьому стикається з культурологічними проблемами, що призводить до непорозуміння між комунікантами. Значні синтаксичні відмінності обох мов, наприклад, впливають на спосіб подання нової інформації: так, в українській мові нова інформація подається в кінці речення, тим самим вона посилюється. В англійській мові, навпаки, важлива інформація стоїть на початку речення. Особливу роль відіграє інтонаційне забарвлення висловлювання, оскільки англійська мова менш емоційна, різке підвищення інтонації теж може призвести до непорозуміння.

Отже, накопичення культурологічних знань, при-таманних носіям мови, також відбувається через вивчення граматичних структур, засвоєння лексичних одиниць, сталих виразів, залучення до фольклору, художньої та наукової літератури. Цей мовно-культурологічний симбіоз за наявності певних цілей, які ставлять перед собою викладачі іноземних мов і майбутні фахівці, готові до сприйняття іноземної мови крізь призму культурних норм іншої країни, дає відчутні результати в разі правильної організації процесу навчання.

Без країнознавства неможливо уявити й ділове або професійне вивчення іноземної мови, адже в ході ділової та професійної комунікації шанобливе звертання й коректне ставлення до співрозмовника стоять на першому місці. Важливо заздалегідь чітко уявляти, які теми для бесіди, крім ділових питань, доречні, які жести, які вирази вживаються для ввічливого поводження. Лінгвокраїнознавча інформація повинна в цьому випадку обговорюватися не просто відкрито, а зі всілякими прикладами й поясненнями. Особливу увагу варто приділити не тільки манері спілкування, а й жестикуляції, міміці.

Країнознавство може бути частиною звичайного заняття з іноземної мови або вивчатися відокремлено від лексики, граматики й говоріння, але без розуміння країни, мова якої вивчається, її культури, історії, соціального укладу, політичного розвитку повноцінне оволодіння іноземною мовою практично неможливо. Завданнями знайомства зі звичаями і традиціями, повсякденним побутом, національними особливостями жителів країни досліджуваної мови є більш глибоке розуміння і сприйняття мови, що вивчається, і знання психологічного бар'єру тих, хто навчається, який проявляється вже в таких виразах, як «чужа мова», «чужа культура».

Навчання не ставить завдання зробити це «своїм», рідна культура й рідна мова є базовими цінностями, на які такий предмет, як країнознавство, допоможе звернути більшу увагу. Вивчення країнознавства дасть змогу краще зрозуміти й усвідомити свою культуру також. Якщо звернутися до словникового складу мови будь-якого народу, то можна помітити його зв'язок із культурою, історією й цивілізацією цього народу. У силу цього можна стверджувати, що поняття пов'язані не стільки із самими предметами, скільки з думками й поняттями людей про ці предмети.

Самопізнання народу неможливо без знання його історії та духовних традицій у взаємозв'язку поколінь, часу й культури.

Національні, культурні особливості мови знаходять повне відображення в усьому значенні слова. Вони розташовуються вздовж денотативного, конотативних, емпіричних компонентів значення слова. Вони можуть бути помітні за стилістичними, граматичними, сполучуваністю й іншими складниками [6, с. 66].

Дослідження мови й культури має здійснюватися не в окремих напрямках, а в їх взаємозв'язку. Будучи явищем складним і багатоаспектним, мова стає об'єктом досліджень із різних поглядів, а країнознавство функціонує й розвивається в тісному зв'язку з культурологією, соціолінгвістикою, семіотикою, філософією, етнографією, літературознавством та іншими науками.

Країнознавство вважається значущою сферою самостійного підходу до вивчення лінгвістики, має прикладне спрямування в навчанні мови як «нерідної».

Культурологія, яка описує пізнавальну практику народу, дає можливість відчувати в мові національну самобутність народу. Вона має на меті формування навичок координації різних отриманих культурних відомостей із творчістю міжкультурної комунікації. Головна увага приділяється тому, кого навчають мови, та культурі народу, фоновим знанням культурних традицій та етики мовлення. І цього погляду країнознавство є теоретичною основою навчання мови як нерідної, зумовлює взаємозв'язок мови й культури.

Компетенції країнознавства – це освоєння мовознавцями теорії лінгвокраїнознавства на професійному рівні й уміння керуватися його основними положеннями в роботі.

Країнознавство досліджує країну разом із її культурними, політичними, побутовими спортивними, науковими досягненнями.

Висновки і пропозиції. В епоху міжкультурної інтеграції, національних комунікацій, глобалізаційних процесів країнознавство варто розглядати як засіб міжнаціональної інформації, і це тільки уточнює, визначає його основну функцію. Створення країнознавчого словника в епоху великих інформаційних обмінів є першим та основним кроком у напрямі міжкультурної комунікації.

Список використаної літератури:

1. Азімов Є.Г., Щукін О.М. Словник методичних термінів. Санкт-Петербург : Видавничий центр «Злотоуста», 1999. 171 с.
2. Воробйов В.В. Про статус лінгвокультурології / IX Конгрес МАПРЯЛ. Братислава, 1999. С. 96–117.
3. Воробьев В.В. О понятии лингвокультурологии и ее компонентах. *Язык и культура* : доклады Второй международной конференции. Киев : УИМО, 1993. С. 42–48.
4. Дубчинський В.В. Національний характер і лінгвокраїнознавство. *Мова і культура*. Київ, 1997. С. 61–62.
5. Bennett M.J. Basic Concepts of Intercultural Communication: Selected Readings. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1998.
6. Hall E.T., Hall M. Understanding Cultural Differences. Germans, French and Americans. Yarmouth, ME : Intercultural Press, 1990.

Lypchanko-Kovachyk O., Varha L., Morhun I. Country studies as a basis for intercultural communication

The article deals with the national aspect as a special approach in the study of a foreign language, the acquisition of which is directly related to the culture of a particular people – the native speaker of that language. The peculiarities of country studies as the basis of intercultural communication are grounded. Theories of famous scientists related to the analyzed problem are presented.

From the point of view of linguistics, the word linguistics contains specially selected, homogeneous linguistic material that reflects the country's culture, non-equivalent, background and connotative lexical units, visual and non-verbal (for example, sign language and facial expressions) forms of speech. These concepts reflect the current trend of modern education: on the one hand, foreign language learning takes place, and on the other, a student or student acquires information about the cultural features of the language of the country he or she is learning. At the same time, it should be noted that in such a combination the foreign language becomes a mirror of the social and cultural life of the people - the native speaker of this language. It is well known that language is not only able to accumulate and store, but also to reflect the facts and phenomena of the culture of the people – the native of this language. Centuries-old cultural heritage reflects the essential characteristics of the past and present of each individual people, their traditional and modern views, ideas, beliefs. It generates ideas about the spiritual wealth of another people, promotes humanitarian education and human intelligence, develops the ability to quickly adapt to the relevant communication situation. Intercultural communication is a complex, complex phenomenon that involves different directions and forms of communication between individuals, groups, states, belonging to different cultures.

He article concludes that in the era of intercultural integration, national communications, globalization processes, country studies should be considered as a means of inter-ethnic information, and this only clarifies and determines its main function. Creating a vocabulary in the era of great information exchanges is the first and major step towards intercultural communication. A number of basic common provisions of country studies and the basics of intercultural communication are generalized.

Key words: *national aspect, culture, sociocultural competence, intercultural communication, linguistic picture of the world.*

УДК 378:316.46

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.18>**Б. В. Луценко**аспірант кафедри педагогіки і психології управління соціальними системами імені академіка І. А. Зязюна
Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

ПРИРОДА Й СУТНІСТЬ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ

Статтю присвячено дослідженню проблеми визначення змісту лідерських якостей особистості вітчизняними та закордонними вченими. Своєчасність і доцільність досліджуваної проблеми зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей між потребою системи освіти в лідерах і фактичним рівнем вихованості лідерських якостей. На основі вивчення наукової літератури розкрито теоретичні підходи до розуміння природи й сутності лідерських якостей. Автор аналізує філософські погляди на категорію «якість» в історичній ретроспективі.

Розкриваючи зміст лідерських якостей у системі професійно-педагогічної підготовки, з'ясували, що проблема лідерства визначалася багато століть тому. Ще за часи античності провідні мислителі намагалися виділити характерні риси, завдяки яким особистість могла б стати видатною історичною постаттю. Екскурс в історію дав підстави стверджувати, що тривалий час у розвинених країнах концепції лідерства головним чином розвивалися в рамках теорії менеджменту, а поняття лідерства та керівництва (управління) ототожнювалися. Пізніше у використанні цих термінів з'явилися істотні відмінності.

Вивчення наукових доробків вітчизняних і зарубіжних учених дає підстави стверджувати, що дослідники по-різному визначають сутність категорії «лідерські якості». Лідерські якості як сукупність характеристик особистості, які допомагають їй займати позицію лідера в групі, виявляються в організаційних здібностях, умінні здійснювати значний вплив на поведінку й настрої людей, бути прикладом для наслідування. Сформовані лідерські якості повинні стати одним із основних складників професійної компетентності. Розвиток лідерських якостей – це процес, у ході якого особистість, змінюючись під впливом цілеспрямованого навчання й виховання, формує в собі системні лідерські якості.

Проаналізувавши й узагальнивши дослідження науковців із проблеми змісту лідерських якостей, пропонуємо під лідерськими якість розуміти сукупність біопсихологічних, психологічних, а також соціальних властивостей особистості, які дають змогу й забезпечують виконання нею необхідних управлінських, маніпуляційних і координаційних дій як лідера групи.

Ключові слова: лідерство, якості, особисті якості, лідерські якості, формування лідерських якостей.

Постановка проблеми. Вивчення проблем лідерства впродовж останніх десятиліть сформулоало громіздку частину наукових розвідок у різних науках. Природні задатки лідерів досліджуються психологами, педагогами, соціологами, менеджерами, економістами та ін. Наукову спільноту цікавить формування лідерських рис, розвиток наявних здібностей та умови виникнення нових. За цей час висунуто чимало теорій про виникнення й розвиток якостей особистості, яка є лідером у певній соціальній групі. Однак природа й сутність лідерських якостей лишаються недостатньо відрефлексованими.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні умови формування лідерських якостей у вітчизняній науці розглядали І.М. Богданова, Н.В. Мараховська, Н.О. Семченко, В.В. Ягоднікова та ін. Проте їхні підходи не спрямовані на виявлення онтологічної сутності лідерських якостей, а описували практичні поради щодо формування й розвитку лідерських якостей у цільовій аудиторії. Це вказує на актуальність дослідження та формулює мету статті.

Мета статті – проаналізувати й синтезувати іманентну сутність лідерських якостей.

Виклад основного матеріалу. Лідерські якості вважаються одними з провідних характеристик особистості сучасної людини. Формування цих якостей на різних етапах розвитку людства було пріоритетним завданням освітніх установ. Особистісні якості лідера, закладені в дітей ще в шкільний період життя, можуть і повинні отримувати імпульси для подальшого формування на наступних етапах життя. Особливо це актуально для студентського періоду становлення особи.

Важливо, що для студентів наявність адекватно розвинених лідерських якостей є потребою не лише розвитку особистості як такої, а і її розвитку в контексті складних соціально-політичних та економічних трансформацій теперішнього суспільства. Лідерство є досить поширеним феноменом суспільного життя, що виявляється в різних його сферах: політиці, релігії, бізнесі, науці, військовій справі і спорті, у різних неформальних організаціях. Лідерство – це відносини домінування й підпорядкування, впливу і спрямовування.

Для повного аналізу цієї проблеми необхідно вивчити категорії «особистісні якості» й «лідерські якості». Лідерські якості – особливий аспект,

оскільки є пріоритетом невеликої частини соціуму – керівників, менеджерів, управлінців. Маючи уявлення про поняття і зміст якостей лідера, можна говорити про те, що індивід, який володіє згаданими якостями, зможе краще розкрити свій потенціал у суспільстві, займати лідерські позиції, керувати й організовувати групи людей. У свою чергу, це дасть йому змогу розвиватися як особистості, а його діяльність буде позитивно позначатися на вирішенні проблем соціуму.

Філософський енциклопедичний словник тлумачить «якість» як філософську категорію, що виражає невіддільну від буття об'єкта його істотну визначеність, завдяки якій він є саме цим, а не іншим об'єктом. Якість відображає стійке взаємовідношення складових елементів об'єкта, яке характеризує його специфіку, що дає можливість відрізнити один об'єкт від інших. Саме завдяки «якостям» кожен об'єкт існує й мислиться як щось відмежоване від інших об'єктів. Разом із тим «якість» висловлює й те загальне, що характеризує весь клас однорідних об'єктів [6, с. 252]. Зважаючи на таку дефініцію, під якостями ми можемо розуміти сукупність ознак, що дають нам змогу відмежовувати та розрізнити об'єкти між собою. За таких умов діалектичний «перехід кількості в якість» має єдиний раціональний сенс: перехід однієї якості в іншу на основі кількісних змін [1, с. 549].

Аналіз історичного розвитку категорії «якість» у працях філософів дав А.С. Фрайману можливість виділити три основні етапи у визначенні змісту цієї категорії:

- 1) «якість» як властивість об'єкта;
- 2) «якість» як сукупність найважливіших властивостей об'єкта;
- 3) «якість» як цінність або корисність досліджуваного об'єкта, його споживча вартість.

Зміст категорії «якість» висловлює відповідну ступінь пізнання людиною об'єктивної реальності. Початкове визначення поняття може бути таким: якість – це система найважливіших, необхідних властивостей предмета [7].

Як ми зазначали раніше, лідерські якості недоцільно розглядати окремо від особистісних. Так, І.М. Богданова визначає особистісні якості як сукупність стійких численних внутрішніх утворень, що характеризуються певною системою знань, умінь, навичок, ідей, поглядів, переконань, соціальних і психологічних властивостей [2, с. 17].

В.В. Ягоднікова вказує, що якості особистості – це стійкі характеристики особливостей поведінки людини, які мають значення для її соціального оточення. Лідерські ж якості особистості вона визначає як ті, що забезпечують ефективне лідерство, а саме: індивідуально-особистісні й соціально-психологічні особливості особистості, які впливають на групу та приводять її до досягнення

мети. У структурі лідерських якостей науковиця виокремлює такі компоненти:

- *мотиваційний* (потреба в досягненні, упевненість у собі, прагнення до самореалізації тощо);
- *емоційно-вольовий* (розвинені вольові якості, урівноваженість, емоційно-позитивне самопочуття тощо);
- *особистісний* (комунікативні здібності, креативність, здатність впливати на інших тощо);
- *діловий* (відповідальність, організаторські уміння, уміння розв'язувати конфлікти, приймати рішення тощо) [8, с. 9].

Д. Майєрс виділяв такі лідерські якості, що притаманні справжньому лідеру: упевненість у собі; наявність переконливих уявлень про бажаний стан справ і здатність донести інформацію колективу доступною мовою; оптимізм і віра у своїх підлеглих, щоб надихати їх; непересічність; енергійність; сумлінність; поступливість та емоційна стійкість [3].

Р. Стогділл означив п'ять якостей, що характеризують успішного лідера: розум, панування над іншими, упевненість у собі, активність, енергійність, знання справи. У праці Р. Стогділл використовує як категорію «лідерські якості» (*leadership qualities*), так і терміни «лідерські характеристики» (*leadership characteristics*), «лідерські риси» (*leadership traits*), «лідерські таланти» (*leadership talents*), «лідерські навички» (*leadership skills*). На перший погляд може здатися, що це звичайні синоніми, однак, на нашу думку, характеристики, риси, таланти й навички є складниками лідерських якостей [9].

Розглядаючи лідерські якості як різновид соціально-психологічних якостей особистості, Н.О. Семченко виділяє такі групи лідерських якостей:

- *інтелектуально-креативні* (швидкість, гнучкість, аналітичність, критичність, продуктивність, точність, послідовність, ерудованість, компетентність, самостійність);
- *морально-вольові* (гуманність, людянолюбство, соціальна відповідальність, почуття обов'язку, порядність, чесність, правдивість, оптимізм, альтруїзм, принциповість, сумлінність, ретельність, самокритичність, дисциплінованість, гідність, упевненість у собі та своїх силах, витримка, терплячість, самовладання, працелюбство, мужність, рішучість, сміливість, стійкість, наполегливість, сила волі, вимогливість, стійкість до стресу, адекватна самооцінка);
- *організаторсько-ділові* (цілеспрямованість, організованість, переконливість, активність, діловитість, енергійність, заповзятливість, об'єктивність, тактовність, доброзичливість, щирість, толерантність);
- *емоційно-комунікативні* (товариськість, контактність, емпатійність, перцептивність,

ініціативність, експресивність, репрезентативність, мовленнєва компетентність).

На її глибоке переконання, лише сформованість усіх чотирьох груп якостей дасть лідеру змогу успішно виконувати свою роботу [5, с. 9].

Схожих поглядів дотримується Н.В. Мараховська, яка пояснює лідерські якості як інтегроване особистісне утворення, що сприяє якісному здійсненню педагогічної діяльності та включає мотиви, знання, лідерські вміння й стійку лідерську позицію. Крім того, учена виділяє чотири компоненти формування лідерських якостей учителів (мотиваційний, когнітивний, операційний, контрольо-коригувальний) і шість груп лідерських умінь:

- *організаторські* (згуртування колективу);
- *комунікативні* (ініціювання та підтримка взаємодії в процесі спілкування, активне слухання й забезпечення зворотного зв'язку, уміння повернути до себе увагу вербальними та невербальними способами);

- *перцептивні* (здатність сприймати й розуміти себе та інших відповідно до ситуації, уміння оцінювати ситуацію);

- *прогностичні* (здатність спрогнозувати реакцію людини на той чи інший стимул і на цій основі підібрати засоби впливу на групу чи окремого її члена);

- *креативні* (уміння самому продукувати креативні ідеї, що сприятимуть згуртуванню та діалогічній взаємодії в колективі, а також здатність розпізнати й належним чином оцінити оригінальні ідеї інших);

- *саморегуляційні* (уміння утримувати фізичний баланс і психологічну рівновагу) [4, с. 8–16].

На нашу думку, під лідерськими якостями доцільно розуміти сукупність біопсихологічних, психологічних, а також соціальних властивостей особистості, які дають змогу й забезпечують виконання нею необхідних управлінських, маніпуляційних і координаційних дій як лідера групи.

Під біопсихологічними властивостями особистості ми розуміємо статеві й вікові властивості психіки, особливості роботи головного мозку та нервової системи, патологічні особливості, а також темперамент. Сутність психологічних властивостей становить сукупність взаємопов'язаних нервово-психічних актів, які за певною схемою перетворюють входи у виходи для отримання необхідного продукту чи результату, що становить цінність для психіки загалом. Соціальні властивості особистості включають у себе ті знання, вміння, навички та звички, які отримує людина в процесі навчання. У кінцевому підсумку сукупність усіх засвоєних знань, умінь і навичок відбивається в досвіді людини.

Також для лідера характерні такі якості, як переважання мотивації й досягнення успіху, самостійність, відповідальність, сміливість, адекватна самооцінка, розвинене почуття власної гідності, швидкість

реакції, здатність аналізувати ситуацію і знаходити потрібну інформацію, справлятися з невдачами, евристичний стиль мислення, схильність до передбачення подій, компетентність (досконале знання своєї справи), уміння зрозуміти особливості психології людей, комунікабельність тощо.

Висновки і пропозиції. Одними з найважливіших якостей сучасної особистості є лідерські якості. Лідерство як соціально-психологічний феномен є індикатором ефективності підготовки майбутнього фахівця в закладах вищої освіти. Отже, у процесі навчання заклади вищої освіти мають приділяти належну увагу формуванню лідерських якостей у студентів. Як видно з дослідження, наукова спільнота не має одноставної думки щодо природи та сутності лідерських якостей. Перспективні напрями подальших розвідок ми вбачаємо в обґрунтуванні педагогічних умов формування лідерських якостей і розробленні методичних рекомендації з питання формування лідерських якостей.

Список використаної літератури:

1. Алексеев В.П., Панин А.В. Философия : учебник. 3-е изд., перераб. и доп. Москва : Велби : Проспект, 2006. 608 с.
2. Богданова І.М. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ – початок ХХІ століття. Одеса : М.П. Черкасов, 2009. 157 с.
3. Майерс Д. Социальная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 800 с.
4. Мараховська Н.В. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у процесі навчання дисциплін гуманітарного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2009. 22 с.
5. Семченко Н.О. Педагогічні умови формування лідерських якостей майбутніх учителів у позааудиторній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Харківський нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. Харків, 2005. 23 с.
6. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция : Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. Москва : Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.
7. Фрайман А.С. «Качество» как философская категория. *Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Экономика»*. 2012. № 9 (263). Вып. 37. С. 46–51.
8. Ягоднікова В.В. Формування лідерських якостей старшокласників в особистісно орієнтованому виховному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Східноукраїнський нац. ун-т ім. В. Дала. Луганськ, 2006. 21 с.
9. Stogdill R.M. Handbook of leadership. N.Y., L. : Free Press, 1974. 613 p.

Lutsenko B. Essence and nature of leadership qualities

The article is devoted to the research of the problem of determining the content of leadership qualities of personality by domestic and foreign scientists. The timeliness and appropriateness of the problem under study is conditioned by the need to resolve the contradictions between the need for a leadership education system and the actual level of leadership training. Based on the study of scientific literature, theoretical approaches to understanding the nature and nature of leadership qualities are revealed. The author analyzes philosophical views on the category "quality" in historical retrospect.

Revealing the content of leadership qualities in the system of vocational training, it is found that the problem of leadership was identified many centuries ago. Even back in antiquity, leading thinkers sought to distinguish features that could make a person an outstanding historical figure. Excursion into history gave reason to argue that for a long time in developed countries the concept of leadership mainly developed within the theory of management, and the concepts of leadership and leadership (management) were identical. Subsequently, significant differences emerged in the use of these terms.

The study of scientific achievements of domestic and foreign scientists gives grounds to claim that researchers define the essence of the category of "leadership qualities" differently. Leadership qualities as a set of personality traits that help her to take the position of leader in the group, are manifested in organizational skills, able to exert considerable influence on the behavior and mood of people, to be an example to follow. Formed leadership qualities should become one of the main components of professional competence. Leadership development is a process in which the individual, under the influence of purposeful learning and upbringing, forms a systematic leadership qualities.

Having analyzed and summarized the research of scientists on the problem of the content of leadership qualities, it is suggested under leadership qualities to understand the totality of biopsychological, psychological, as well as social properties of the individual, which allow and ensure the performance of the necessary managerial, manipulation and coordination actions as a group leader.

Key words: *leadership, qualities, personal qualities, leadership qualities, leadership qualities development.*

УДК 316.77:174-057.87:33:378.4(477.54-25)ХНЕУ
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.19>

Н. В. Михайлюк

старший викладач кафедри іноземних мов та міжкультурної комунікації
Харківського національного економічного університету імені Семена Кузнеця

ВСЕБІЧНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК ОДИН З ЕЛЕМЕНТІВ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ БАНКІВСЬКОЇ СПРАВИ

Стаття присвячена одному з актуальних питань всебічного розвитку особистості в процесі формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи. Останнім часом науковці все частіше звертаються до поняття «професійна культура», тому що потреби нинішнього суспільства, яке весь час розвивається, формують основи освіти, покликаної виховувати в людині потяг до нових знань, підвищення рівня компетентності в професійній сфері. Формування професійної культури студентів є одним з необхідних елементів процесу підготовки майбутніх фахівців до вирішення навчальних, виробничих, життєвих питань. Сьогоднішні умови економічної освіти не зводяться лише до формування систематичних знань, умінь та навичок, вони націлені на інтелектуальний і моральний розвиток студента, формування у нього широкого продуктивного мислення, вміння працювати з інформацією, з людьми. Сучасна теоретична методика вищої професійної освіти приділяє багато уваги виконанню Закону України про вищу освіту, і тому в статті ми намагалися відобразити зв'язок між теоретичними законами освіти та практичними розробками, які збагатили теоретичний аспект. У статті розкривається сутність таких понять, як вища освіта, мета вищої освіти, погляд на формування гармонійного розвитку особистості в різні епохи, сучасне трактування поняття всебічного розвитку особистості, шляхи формування гармонійно розвиненої людини. Основна увага зосереджується на трактуванні цього поняття видатними філософами, педагогами та науковцями в різні часи та епохи. Висвітлюються структурні складники частини виховання (розумовий, фізичний, трудовий, моральний й естетичний), які традиційно педагогіка відносить до чинників, без яких неможливий гармонійний розвиток людини. Отже, процес виховання – це система виховних заходів, спрямованих на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості. Цей процес має бути цілеспрямованим, систематичним, послідовним, мати конкретну мету, не мати елементів епізодичності та хаотичності. Результати цього процесу не можуть настати водночас, вони настають згодом, через деякий час. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується значимість факторів, які впливають на формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості, та доводиться, що процес виховання та середовище мають безпосередню значимість для становлення всебічно розвиненої особистості.

Ключові слова: професійна культура, всебічний розвиток особистості, досконала особистість, матеріальна і духовна культура, навчально-професійна діяльність, гуманістичний ідеал виховання.

Постановка проблеми. Сучасна українська освіта вимагає від ЗВО підготовки фахівців, які будуть конкурентно здатними на ринку праці та матимуть високий рівень всебічно розвиненого фахівця, спроможного вирішувати складні професійні питання. Професіоналізм фахівця неможливий без саморозвитку індивіда, який передбачає належну кваліфікацію, мовну компетенцію, високий рівень духовної культури та інтелекту. Розвиваючись, людина робить внесок в соціальне оточення, з яким пов'язана в різних сферах життя та діяльності – культурній, духовній, професійній. Перебуваючи в суспільстві, людина впливає на суспільство, так само, як суспільство робить свій внесок в процес розвитку людини. Отже, гармонійно та всебічно розвинена особистість має формувати позитивні зміни в суспільстві, що є фундаментом для стабільного стану суспільства. Саме тому одним з вагомих питань

розвитку соціуму в сучасній Україні є питання формування повноцінної особистості, розвиненої фізично, інтелектуально, духовно, культурно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання всебічного розвитку особистості було об'єктом уваги філософів, педагогів, науковців з античних часів до сьогодення. В наш час це питання розглядалось такими науковцями, як А. Алексюк, Л. Бахмач, Д. Зубенко, Л. Малик, Н. Мойсеюк, В. Сухомлинський, І. Терещенко та інші. Проблема всебічного розвитку особистості розглядалась науковцями з різних точок зору: через ідею інтелектуального або трудового виховання, як гуманістичний ідеал, під впливом комуністичних ідей або освітньо-виховних закладів. Але не досить детально було розглянуто питання розвитку і самореалізації особистості в процесі формування професійної культури майбутніх фахівців банківських установ.

Мета статті – проаналізувати погляди науковців на питання всебічно розвиненої особистості, виокремити педагогічні чинники, які впливають на формування гармонійно та всебічно розвиненої особистості, сформулювати аспекти, які допомагають вирішенню цього питання в процесі підготовки бакалаврів банківської справи.

Виклад основного матеріалу. Професійна культура майбутніх бакалаврів банківської справи починає формуватися ще під час навчання в закладі вищої освіти. Закон України «Про вищу освіту» дає визначення вищої освіти як сукупності систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти [7]. Законодавство України констатує, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [3].

Процес саморозвитку індивіда не можливий без розвитку професійної культури фахівця в будь-якій галузі, в тому числі банківській.

Питанням всебічного розвитку людини займалися багато філософів, культурологів, науковців та педагогів у різні часи та епохи. Ідея гармонійного розвитку тілесної і духовної краси зародилася в античній філософії. Ще Аристотель акцентував увагу на вихованні мужності й витривалості, поміркованості й справедливості, високої інтелектуальної і моральної чистоти. Педагоги-гуманісти епохи Відродження Ф. Рабе, М. Монтель до змісту всебічного розвитку вносили культ тілесної краси, насолоду мистецтвом, музикою, літературою. Вони не могли піднятися до розуміння необхідності поєднання розумової праці з продуктивною, бо в самому суспільстві для цього не було об'єктивних причин. Навіть більше, низький рівень суспільного виробництва не тільки не вимагав

всебічного розвитку особистості, а й зумовлював його однобічність. У соціалістів-утопістів Т. Мора, Т. Кампанелли ідея всебічного гармонійного розвитку отримує нову спрямованість. Вони вперше висунули питання про включення до процесу всебічного гармонійного розвитку особистості поєднання виховання і праці. Французькі просвітителі XVIII століття Д. Дідро, Г. Кельвецій цю ідею обмежували розумовим і моральним розвитком, не пов'язаним з працею. Поява нових соціально-економічних умов у XIX столітті змінює думку про всебічне формування особистості. Так, Р. Оуен вважав, що всебічно гармонійну людину виховує одночасний розвиток інтелектуальних і фізичних сил особистості, її моральне та естетичне формування. Досягти цього можна шляхом поєднання навчання і виховання з продуктивною працею. Радянська школа дотримувалась думки, що можливість всебічного і гармонійного розвитку людини з'явиться тоді, коли будуть ліквідовані класові відмінності, в усіх галузях техніки, суспільного виробництва людство досягне високого рівня розвитку та не буде істотних відмінностей між розумовою та фізичною працею [6].

Н. Мойсеюк зазначає: «Найвище призначення виховання – формувати досконалу людину. Ідеали досконалої особистості у різних народів дуже схожі. Вони включають розум, красу, працелюбність, високі моральні якості, фізичну силу, витривалість, риси борця за справедливість, тобто якості, які характеризують всебічно і гармонійно розвинену людину. Поняття «всебічний розвиток» означає розвиток людської особистості з усіх боків, всесторонньо; поняття «гармонійний» – гармонію усіх сторін, їх пропорційність, погоджену єдність [6]. Н. Мойсеюк вважає, що всебічний розвиток особистості – це процес оволодіння засобами матеріальної і духовної культури, створеної людством [5].

Науковці І. Терещенко і Д. Зубенко розглядають ідею всебічного розвитку особистості в аспектах соціальної роботи. В процесі життєдіяльності людини відбувається її розвиток, тобто взаємопов'язані кількісні і якісні зміни фізіологічного стану, вдосконалення нервової системи, психіки, активізація пізнавальної та творчої діяльності, збагачення світогляду, суспільних поглядів та переконань. У взаємовідносинах зі світом особистість проявляє себе як активна система, що не тільки відповідає на зовнішні подразники, але й сама активно і цілеспрямовано впливає на оточення. Людина розвиває свій власний погляд на світ, вирішує нові завдання новими методами, взаємодіє з оточуючим світом, засвоює багатства суспільства. Взагалі всебічний розвиток особистості передбачає засвоєння людиною багатств суспільної культури, в результаті чого вона стає самодіяльною та творчою особистістю [8].

У науковій роботі Л. Малік питання всебічного розвитку особистості розглядається через призму трудового виховання. Автор вважає, що праця, особливо фізична, благотворно впливає на фізичний розвиток особистості. Вона пов'язана з рухами та м'язовими навантаженнями, з перебуванням людини на свіжому повітрі. Тому вона зміцнює здоров'я особистості, підвищує її життєвий тонус та розумову працездатність. Праця розвиває інтелектуальні здібності особистості. Працюючи, вона змушена мислити, плануючи послідовність робіт, прогнозуючи результати своїх дій. Праця на сучасному виробництві вимагає широкої обізнаності, технічної підготовки, вміння швидко опановувати новітні технології тощо. Навчальна діяльність – це також різновид праці. У процесі навчання формуються трудові навички, але лише за умов, що воно передбачає мету, зусилля та результати [4].

Питанню всебічного розвитку особистості приділяв увагу український науковець у галузі педагогіки вищої школи, доктор педагогічних наук, професор А. Алексюк. Аналізом його наукових доробок займалась соціальний педагог Л. Бахмач. Вона зазначила, що, на думку А. Алексюка, найвища мета виховання – всебічний гармонійний розвиток вільної, самодостатньої особистості. Він стверджував, що всебічний розвиток особистості неможливий поза студентським гуртом, без його сприятливого впливу на індивіда. Завдання виховання завжди включає в себе завдання організації спеціальної провідної діяльності, яка слугує виховній меті. У студентському віці – це навчально-професійна діяльність. Студентський вік охоплює юнацький період і частину дорослого етапу розвитку і становлення людини. Цей вік характеризується найбільш сприятливими умовами для психологічного, біологічного і соціального розвитку. В цей період найбільша швидкість пам'яті, реакції, пластичності у формуванні навичок. В особистості на цьому етапі домінують становлення характеру та інтелекту. Активно розвиваються морально-ціннісні й естетичні почуття. Швидко освоюються соціальні ролі дорослого. Формуються і закріплюються схильності та інтереси. Визначаються життєві цілі й прагнення.

Важливе місце у справі розв'язання завдань всебічного гармонійного розвитку особистості А. Алексюк надавав також і освітнім закладам. На думку вченого, суть закладів освіти у всебічному гармонійному розвитку особистості полягає в тому, що:

1. Багатство змісту й форм вияву освітнього процесу у закладі вищої освіти, різноманітність інформації, яка надходить до студентських форм організації їхнього гуртового життя, участь у виробничій практиці, суспільно-політичній діяльності створюють сприятливі умови для всебічного гармонійного розвитку особистості.

2. Завдання професійної освіти, вузький професіоналізм, утилітарність навчальних планів, характерних для окремих спеціальностей і програм, відсутність вільного поза лекційного часу в студентів для задоволення своїх непрофесійних інтересів і потреб – усе це гальмує всебічний розвиток особистості майбутнього спеціаліста [1].

Український педагогічний словник пропонує розглядати всебічний розвиток особистості як гуманістичний ідеал виховання. Як відносно цілісна система поглядів це поняття склалося в епоху Відродження в руслі культурного руху гуманізму. Ідея всебічного розвитку особистості дістала різні інтерпретації в пізніших філософських і педагогічних системах залежно від особливостей історико-культурної ситуації. Уявлення про всебічно розвинутого індивіда неоднозначні. В побутовій свідомості це талановита людина, здатна до різних видів діяльності, яка відрізняється від тих, хто проявляє свої здібності лише в одній галузі. Всебічний розвиток особистості не можна розглядати як професійний принцип організації навчання і виховання, як сукупність правил, що регулюють діяльність і спілкування. Більш коректним є осмислення всебічного розвитку особистості як процесу саморозвитку індивіда, який оволодіває головною справою життя і використовує весь спектр можливостей прилучення до загальнолюдської культури [2].

Всебічний та гармонійний розвиток особистості передбачає дотримання єдності та взаємодії п'яти частин виховання. Традиційними складовими частинами виховання називають розумову, фізичну, трудову, моральну й естетичну.

Розумове виховання є ключовим у процесі всебічного і гармонійного розвитку особистості. Розумове виховання спрямоване на розвиток пізнавальних мотивів особистості, культури мислення, раціональної організації навчальної праці, озброєння системою знань основ науки. У ході і в результаті засвоєння наукових знань формується науковий світогляд – теоретична засада, яка передбачає глибоке розуміння явищ природи, суспільного життя, праці і пізнання, їх пояснення і визначення власного ставлення до них: уміння свідомо будувати своє життя, працювати, органічно поєднуючи ідеї з практичними справами.

Фізичне виховання сприяє зміцненню здоров'я, повноцінному фізичному розвитку особистості, розвитку основних рухових якостей (сили, вправності, витривалості тощо), підвищенню розумової і фізичної працездатності, вихованню моральних якостей (сміливості, наполегливості, рішучості, дисциплінованості, відповідальності), гармонії тіла і духу, потреби у здоровому способі життя.

Трудове виховання формує працелюбну особистість, яка свідомо і творчо ставиться до праці як життєвої потреби, вищої цінності людини і суспільства. У процесі трудового виховання вихованці

засвоюють трудові уміння, навички культури розумової та фізичної праці, умілого господарювання, підприємництва. Вони залучаються до сучасних досягнень техніки, вчать працювати на найпоширеніших машинах, поводить з різними інструментами, технічними пристроями, що створює передумови для підготовки вихованців до праці в сучасному виробництві, всі сфери якого пронизує техніка, що постійно ускладнюється. Подолати однобічність особистісного розвитку дозволяє лише продуктивна праця – праця, яка має матеріальний результат, особистісну й соціальну спрямованість, організацію, включення до системи трудових відносин суспільства.

Моральне виховання. Мораль – це історично сформовані норми і правила поведінки людини, які визначають її ставлення до суспільства, до людей, до праці, до себе. Моральне виховання вирішує такі завдання, як формування моральних понять, суджень, почуттів і переконань, навичок і звичок поведінки, що відповідають нормам суспільства. В основі морального виховання лежать загальнолюдські цінності – моральні норми, які виробили люди в процесі історичного розвитку суспільства (чесність, порядність, справедливість, гуманізм, повага до старших, милосердя, совісність, толерантність, відповідальність, обов'язок, працелюбність, гідність, честь) та нові норми, породжені сучасним розвитком суспільства: громадянськість, патріотизм, повага до Конституції, державної символіки тощо.

Естетичне виховання передбачає художньо-естетичну освіченість і вироблення умінь творити прекрасне у повсякденному житті. Перша група завдань включає формування естетичних знань, поглядів, смаків, почуттів, ідеалів, які ґрунтуються на національній естетиці та кращих надбаннях цивілізації, друга – активну участь кожного вихованця у створенні прекрасного своїми руками [6].

Виховний процес у ЗВО, до складу якого входять п'ять напрямів виховання, є фактором впливу на формування всебічно і гармонійно розвиненої особистості, а отже, і впливу на формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи. Професійна культура передбачає високий рівень професіоналізму та фахової майстерності, моральних якостей та ціннісних орієнтацій особистості, загальну культуру людини, бажання самореалізації та творчої самовіддачі. У процесі виховання особистість формується як талановита та високоморальна людина, здорова фізично та психологічно, професійно орієнтована та здатна на активну життєву позицію. Заклади вищої освіти повинні надати соціально-культурні умови, за яких студентська молодь зможе розвиватися повноцінно та гармонійно, реалізовувати свої соціальні та професійні потреби, а отже, зрости як особистість.

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи сказане, можемо зробити такі висновки:

1. У педагогічній та філософській сфері питання всебічно розвиненої особистості розглядається по-різному, залежно від соціально-культурних умов, характерних для історичної епохи, або змісту і завдань, які ставить перед собою педагог для формування всебічно розвиненої особистості;

2. соціальне та культурне середовище, яке створене в ЗВО, має безпосередній вплив на формування та розвиток гармонійно та всебічно розвиненої студентської молоді;

3. одним з елементів процесу формування професійної культури майбутніх бакалаврів банківської справи є формування всебічно розвиненої особистості, здатної активно реалізовувати всі позитивні риси та навички, отримані під час навчання в ЗВО.

Список використаної літератури:

1. Бахмач Л.А. Проблеми виховання студентської молоді в науковому доробку А.М. Алексюка. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=13&ved=2ahUKEwi2leydxFTmAhVQr4sKHZAFBj84ChAWMAJ6BAgDEAI&url=http%3A%2F%2Fenpuir.npu.edu.ua%2Fbitstream%2F123456789%2F12598%2F1%2FBakhmach.pdf&usq=AOvVaw2J-P2WTn2Vktxn8X3fUw28> (дата звернення: 08.01.2020)
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwje4caAlePmAhVKposKHx41D9MQFjAEegQlAxAC&url=http%3A%2F%2Flib.iitta.gov.ua%2F106820%2F1%2F%25D0%2593%25D0%25BE%25D0%25BD%25D1%2587%25D0%25B0%25D1%2580%25D0%25B5%25D0%25BD%25D0%25BA%25D0%25BE.%2520%25D0%259F%25D0%25B5%25D0%25B4%25D0%25B0%25D0%25B3%25D0%25BE%25D0%25B3%25D1%2596%25D1%2587%25D0%25BD%25D0%25B8%25D0%25B9%2520%25D1%2581%25D0%25BB%25D0%25BE%25D0%25B2%25D0%25BD%25D0%25B8%25D0%25BA%2520%25281%2529.pdf&usq=AOvVaw1QKOjN8-1D14y609mqjzOR> (дата звернення: 01.01.2020).
3. Закон України про освіту (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст.380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 25.06.2019).
4. Малик Л. Праця як основа всебічного розвитку особистості. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=11&ved=2ahUKEwiPwKuAkPTmAhVjwlsKHfsXCNAQFjAKegQICRAC&url=http%3A%2F%2Firis-nbu.gov.ua%2Fcgi-bin%2Fopac%2Fsearch.exe%3FC21COM%3D2%26121DBN%3DUJR>

- N%26P21DBN%3DUJRN%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1%26Image_file_name%3DPDF%2Fmir%255F2010%255F10%255F32%252Epdf&usg=AOvVaw1CrazkYrpXuve0x5Ghv378 (дата звернення: 08.01.2020).
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. URL: https://pidruchniki.com/19061109/pedagogika/zasobi_vsebihnogo_rozvitku_osobistosti (дата звернення: 01.01.2020).
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. URL: https://pidruchniki.com/18180905/pedagogika/zarodzhennya_rozvitok_ideyi_pro_vsebihniy_rozvitok_osobistosti (дата звернення: 02.01.2020).
7. Про вищу освіту. Ст. 1 ЗУ Про вищу освіту від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: https://kodeksy.com.ua/pro_viwu_osvitu/statja-1.htm (дата звернення: 25.06.2019).
8. Терещенко І.І., Зубенко Д.В. Ідея всебічного розвитку особистості у теоретичних та практичних аспектах соціальної роботи. URL: <https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=2ahUKEwiPwKuAkPTmAhVjwIsKHfsXCNAQFjAHegQIBBAC&url=http%3A%2F%2Fsocio-journal.kpi.kiev.ua%2Farchive%2F2010%2F1%2F10.pdf&usg=AOvVaw0YWG6F0QRvpraE6mtSzkzM> (дата звернення: 08.01.2020)

Mykhailiuk N. All-round personality development as one of the elements of the process of forming the professional culture of future bachelors of banking

The article is devoted to one of the topical issues of comprehensive personality development in the process of forming the professional culture of future bachelors of banking. Recently, scientists are increasingly referring to the concept of professional culture, because the needs of today's ever-evolving society are shaping the foundations of education designed to nurture the desire for new knowledge in the person, increasing the level of competence in the professional field. The formation of students' professional culture is one of the necessary elements of the process of preparing future specialists to solve educational, industrial and life issues. Today's conditions of economic education are not limited to the formation of systematic knowledge, skills and acquired habits, they are aimed at the intellectual and moral development of the student, the formation of his broad productive thinking, the ability to work with information, with people. The modern theoretical methodology of higher vocational education pays much attention to the implementation of the Law of Ukraine on higher education, and therefore in the article we tried to reflect the connection between theoretical laws of education and practical developments that enriched the theoretical aspect. The article reveals the essence of such concepts as higher education, the purpose of higher education, a look at the formation of harmonious personality development in different eras, modern interpretation of the concept of comprehensive personality development, ways of forming a harmoniously developed person. The focus is on interpreting this notion by eminent philosophers, educators, and scholars at different times and eras. The structural components of education (mental, physical, labor, moral and aesthetic) that traditionally refer to pedagogy as factors without which harmonious human development is impossible are highlighted. Thus, the upbringing process is a system of upbringing measures aimed at forming a fully and harmoniously developed personality. This process should be purposeful, systematic, consistent, have a specific purpose, and have no elements of episodicity and chaos. The results of this process cannot occur at the same time, they will come later, after a while. Based on the analysis of the psychological and pedagogical literature, the significance of the factors influencing the formation of a harmoniously and comprehensively developed personality is substantiated and it is proved that the process of education and environment are of direct importance for becoming a fully developed personality.

Key words: professional culture, comprehensive personality development, perfect personality, material and spiritual culture, educational and professional activity, humanistic ideal of education.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.20>**В. В. Мішеченко**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки і психології початкової освіти
Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка

ЗНАЧЕННЯ ТА ОСОБЛИВОСТІ МОВНОЇ І МУЗИЧНОЇ ІНТОНАЦІЇ

У статті розкривається сутність поняття та особливості інтонації. Аналізується інтонаційна єдність музики й мови та загальні закономірності сприймання інтонації.

Інтонація майже завжди пов'язана зі словами. Щоб виділити у мові головне чи другорядне й краще зрозуміти зміст, людина повинна дотримуватися інтонаційних правил і вміло керувати голосовими модуляціями. Саме у мові людини, яка тісно пов'язана з її емоційним, інтелектуальним життям, засобами інтонації виражається її внутрішній стан.

Тембр голосу, час звучання мовлення, тривалість пауз, ритм, сила голосу й висота основного тону – обов'язкові складники мовної інтонації. Якщо людина вміло використовує ці компоненти, то можна говорити про інтонаційну виразність, ритмічність і музикальність її мови.

Першоджерелом для утворення мовної й музичної інтонацій виступає здатність людини передавати голосом власний емоційний стан, виражати особливості взаємодії з навколишнім суспільним оточенням, ставлення до навколишнього світу.

Музична інтонація близька за походженням до мовної й розуміється як зміна звучання висоти голосу. Інтонація в музиці подібна до інтонації в мові за своєю змістовною функцією та за деякими структурними особливостями.

Слово й мова часто полегшують нам сприймання музики, викликаючи певні асоціації. Музична мова – це мова музики, тобто всі ті виразні засоби, якими вона розпоряджається. Слухаючи музичний твір, ми відчуваємо «музичні коми», «крапку з комою», просто «крапку» й навіть «абзаци».

Високі й низькі тони, гучний і тихий голос, прискорення та уповільнення мови, зміна тембру потрібні не для зовнішньої краси, а перш за все для ясної, зрозумілої передачі думки. Необхідність втілення мовної інтонації в музиці зазвичай зумовлена вимогами жанру, естетичною позицією композитора або пошуками засобів вираження художнього напряму.

Слово формує відчуття художньо-естетичної єдності оточуючого світу та унікальності мови людини, а музика й надалі залишається унікальною мовою людства.

Ключові слова: інтонація, музична інтонація, інтонація мови, музика, мова, музичне виховання.

Постановка проблеми. Галузь музичної педагогіки має свої основні категорії, що відображають або визначають ключові музичні явища й процеси: музичне мислення, музичне сприйняття, музична інтонація.

Музика є мистецтвом звукового інтонування для відтворення образу дійсності засобами культурних та історичних реалій. Музичній мові у кожному окремому випадку притаманні свої суттєві ритмічно-інтонаційні особливості, які характеризують національну культуру.

Мова є найважливішим джерелом смислу, виразності й краси музичної інтонації. Комунікативні властивості голосу в поєднанні з музичною інтонацією зумовлюють внутрішній зв'язок словесної й музичної мов, що слугує основою двох найліричніших видів мистецтва – поезії й музики [6, с. 256].

Однією з центральних проблем музикознавства є проблема взаємозв'язку мови та музики. Е. Назайкінський писав, що глибока спорідненість музичної й мовної інтонації є однією із основ, на якій базується виразність музики, її здатність впливати на слухача [4, с. 248].

Спорідненість музики й мови була помічена ще стародавніми філософами. Протягом усієї історії наука про музику постійно зверталася до порівняльного вивчення специфічних і загальних закономірностей музичної та мовної інтонації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Велике значення слову як знарядддю думки та пізнання надавалося ще в античній риторичній. Демокрит говорив про звуко-слухове сприймання мови як фактор пізнання дійсності. Перша праця з теорії красномовства «Риторика» була написана Аристотелем.

У психолого-педагогічній літературі (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Запорожець, І. Зимняя, І. Зязюн, А. Капська, О. Леонтьєв, Л. Нечепоренко, Г. Сагач, В. Семиченко, Н. Тарасевич та інші) виділені психічний, поведінковий, особистий та соціально-психологічний рівні впливу інтонаційної виразності мови. Дослідники визначають інтонацію мови вчителя як засіб виразності педагогічної доцільності переживань. Сприйняття інтонаційної виразності мови пов'язується з особливостями психічного стану людини. Саме інтонації мови дають можливість словам стати засобом впливу на свідомість [3, с. 354].

Аналізу взаємозв'язку музики й мови присвячені спеціальні психологічні роботи, в яких розглядаються процеси відтворення та сприймання мови, вплив її на інші сторони психічної діяльності, відображення в мові характерних, типових, індивідуальних рис особистості, тих чи інших проявів, емоційних станів. Дослідження Ю.Б. Гіппенрейтера, Н.В. Вітт, А.М. Леонтьєва, О.В. Овчинникової, П.Ф. Отсвальда, Р. Фермана присвячені сприйманню мовних і музичних звуків, вираженню емоцій у мові, аналізу об'єктивного акустичного виявлення в мові особливостей характеру й темпераменту.

Педагоги А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський, К. Ушинський та інші вказують на особливості різних інтонацій та їх роль у процесі розвитку й формування мовленнєвих навичок особистості.

Проблеми інтонації в музиці й мові відбиті в багатьох музичних і мистецькознавчих дослідженнях (Б. Асаф'єв, І. Гадалова, В. Медушевський, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.). Б. Асаф'єв по-особливному ставився до розуміння інтонації, розробляв проблеми інтонації в музиці. Він наголошував, що «інтонація <...> тісно спаяна з ритмом як фактором, що дисциплінує виявлення музики» [1].

Значна увага приділяється проблемі інтонації в музиці як категорії мистецької освіти в наукових працях М. Арановського, Ю. Гонтаревської, А. Лосєва, А. Островського, О. Сокола, Б. Покровського, Б. Яворського та інших, музично-педагогічний аспект означеної проблеми представлений дослідженнями В. Крицького, А. Малинковської, О. Назарової та інших.

Мета статті – теоретично обґрунтувати поняття «інтонація» та розкрити значення мовної й музичної інтонації у музичному мистецтві.

Виклад основного матеріалу. У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «інтонація» характеризується кількома значеннями: 1) як ритмо-мелодійний лад мови, послідовна зміна висоти тону, сили й часу звучання голосу, що відображає інтелектуальний та емоційно-вольовий зміст мовлення; 2) тип, манера або відтінок вимови, що виражають яке-небудь почуття мовця, його ставлення до об'єктів мовлення; 3) втілення художнього образу в музичних звуках; 4) точність, рівність звучання кожного тону музичного інструмента або звуку пісні щодо висоти, тембру та сили [2, с. 410].

Прислухаючись до людини, яка говорить, ми починаємо розуміти, про що говориться. Інша людина висловлюється схвильовано – про це ми здогадуємося за підвищеною інтонацією її мови. Людина, яка говорить, завжди зосереджена на змісті, а людина, яка сприймає, звертає увагу на інтонацію, бо саме вона й допомагає зрозуміти

висловлене. Залежно від змісту, який вкладається, від емоційного стану, змінюється й виразність людського голосу – він звучить різко або легко, питально або ствердно, гнівно чи лагідно, напористо чи в'яло. Усі ці змістові відтінки людина виражає відповідним підвищенням чи пониженням голосу, посиленням чи послабленням звучання. Зміст фрази й навіть окремого слова залежить від способу його вимови. Це усвідомлене звучання вимовленого слова й буде мовною інтонацією.

Інтонація майже завжди пов'язана зі словами. Але робота фантазії, творчої уяви підсилюється в тих випадках, коли сприймання мови не підкріплюється знанням змісту слів, наприклад, під час слухання незнайомої іноземної мови. Тоді вона спрямована на визначення змісту висловлювання за однією лише інтонацією.

Щоб виділити у мові головне чи другорядне й краще зрозуміти зміст, людина повинна дотримуватися інтонаційних правил і вміло керувати голосовими модуляціями. Саме у мові людини, яка тісно пов'язана з її емоційним, інтелектуальним життям, засобами інтонації виражається її внутрішній стан.

Тембр голосу, час звучання мовлення, тривалість пауз, ритм, сила голосу й висота основного тону – обов'язкові складники мовної інтонації. Якщо людина вміло використовує ці компоненти, то можна говорити про інтонаційну виразність, ритмічність і музикальність її мови.

Інтонація мови під час сприймання вимагає від слухача великої творчої роботи, оскільки, по-перше, мова є однією з форм звукових сигналів і підпорядковується загальним закономірностям сприймання звуків, по-друге, будучи пов'язаною зі словами, інтонація здатна включати механізм асоціацій, втративши опору на слова або під час зменшення, ослаблення змістової цінності слів, вона намагається компенсувати недостачу семантичної інформації власними силами, розраховуючи на розуміння слухача.

Таким чином, інтонація допомагає не лише більш глибоко розкрити зміст мови, але в окремих випадках є основним носієм інформації.

Велике значення має виховання правильної вимови в дітей. Чим багатша й правильніша мова дитини, тим легше їй висловлювати свої думки, тим ширші її можливості пізнати дійсність, повноцінними будуть її взаємовідносини з товаришами та дорослими. Будь-яке порушення мови відображається на діяльності та поведінці дитини. Для нормального становлення мови необхідно, щоб кора головного мозку досягла певної зрілості, а органи чуття були достатньо розвинені. Отже, мова є одним із важливих джерел інформації, матеріальною основою мислення.

Мовна інтонація є першоджерелом музичної інтонації.

Латинське слово *intonare* перекладається як характер вимови. «Інтонація – в широкому розумінні слова – це втілення художнього образу в музичних звуках. У вузькому значенні – це мелодичний зворот, самостійно виразна найменша частина музичного твору в її реальному звучанні» [5, с. 46].

Першоджерелом для утворення мовної й музичної інтонацій виступає здатність людини передавати голосом власний емоційний стан, виражати особливості взаємодії з навколишнім суспільним оточенням, ставлення до навколишнього світу.

У інтонації розрізняють три аспекти: комунікативний – інтонація повідомляє, завершеним чи ні є вислів, чи містить він запитання або відповідь; емоційний, оскільки в інтонації вміщена певна емоція для впливу на слухача, яка відображає емоційний стан і наміри того, хто говорить; інформативна, тому що музична інтонація здатна в стислій звуковій формі представити образ людини в єдності її біологічних (стать, вік, темперамент, фізичний і психологічний стан) і соціальних характеристик (національність, соціальний стан, історична епоха, в якій вона живе).

Музична інтонація близька за походженням до мовної й розуміється як зміна звучання висоти голосу. Інтонація в музиці подібна до інтонації в мові за своєю змістовною функцією та за деякими структурними особливостями, являючи собою процес зміни висоти звуків, які виражають емоції й регулюються в мові та вокальній музиці закономірностями дихання та діяльністю голосових зв'язок. Раніше в мовознавстві інтонація розумілася як мелодійна звуко-висотна крива мови. Наступні фонетичні дослідження привели до розширення змісту поняття. Під інтонацією, в широкому розумінні слова, стали розуміти реальне звукове втілення мовного висловлювання. Весь комплекс звукових змін у часі, які утворюють інтонацію, складається з таких компонентів: звуко-висотна крива, зміна тембру й динаміки в часі, певний ритм звукових змін або поліритмія різних сторін інтонації. Ритмічна сторона інтонації виявляється як у загальній тривалості елементів мови, в темпі, так і в співвідношенні тривалостей звуків цих елементів один з одним. Ведучим елементом в інтонаційному комплексі вважається звуко-висотна крива [4, с. 266].

Причиною появи таких первинних інтонацій, як сміх, крик, плач, подихи, стогони, вигуки, є психічне життя людини, яке регулюється механізмом безумовної рефлексорної діяльності й сприяє розвитку інтонаційної та звукової форм.

Носіями основної інтонаційної інформації є стаціонарна частина тону в музиці й голосний звук складу в мові. Прийнято порівнювати музику й мову, говорити про те, що специфічною

особливістю музичних звуків, на відміну від мовних, є витриманість тону, стійкість висоти протягом звуку. Це свідчить про відмінність музичного й мовного матеріалу на фонетичному рівні.

У людини співочий голос не завжди відповідає мовному голосу: буває високий мовний голос під час низького співочого й навпаки. До цього приводить різне положення гортані: спів під час підвищеної гортані, а мова – пониженої.

Тембр мовного й співочого голосу теж не завжди співпадає. За мовним голосом некрасивого тембру іноді приховується гарний співочий, а красивому мовному голосу може відповідати некрасивий співочий голос. Співочий голос вільно вкладається в певну частину нотних знаків. Мовний голос, не фіксований мелодією, складається з великої кількості мовних зворотів, які не вкладаються в певну рамку нотних знаків. Але звуки, які складають музичну інтонацію, мають точно зафіксовану висоту та ритм.

У сприйнятті мови й музики бере участь не лише слуховий аналізатор, але й артикуляційний апарат. Важливе значення в сприйманні інтонації займає слух. Необхідно протягом всього життя тренувати його як музиканту, так і педагогу. М. Мусоргський у листі до М. Римського-Корсакова писав, що яку б мову він не почув, хто б не говорив, в його голові завжди спрацює музичний виклад такої мови.

Основою музики є мелодія. А. Серов писав, що в мелодії головна чарівність мистецтва звуків, без неї все бліде, неясне, мертво. Він відзначав, що музика є поетичною мовою, яка має своїм органом певні звуки. У самій музиці немає слів. Композитор П. Чайковський ставить перед собою завдання розповісти мовою музики, наприклад, про пори року. У музичному творі «Жовтень» – «Осінь пісня» з циклу фортепіанних п'єс «Пори року» композитор передав зажуреність осінньої пори, сумного настрою, який навіює змарніла природа. А в чудовій п'єсі «На трійці» («Листопад») – ми чуємо швидкий рух трійки коней і саней, передзвін дзвоників і чудову дивовижну мелодію, яку співає кучер.

А чи можна говорити про музичну мову, коли ніякого зв'язку зі словесною мовою встановити не вдається? Наприклад, перед нами симфонія чи квартет, увертюра чи концерт, етюд чи прелюдія. Вони мають свою особливу музичну мову.

Отже, слово й мова часто полегшують нам сприймання музики, викликаючи певні асоціації. Музична мова – це мова музики, тобто всі ті виразні засоби, якими вона розпоряджається. Слухаючи музичний твір, ми відчуваємо «музичні коми», «крапку з комою», просто «крапку» й навіть «абзаци».

Мова людини не складається з окремих дієслів чи дієприкметників: вони з'єднуються, утворюючи

фрази та речення. Так і в музиці – немає окремо ритму, окремо тембру. Подібно до вчення про розмовну мову, про її розділення на речення, про значення окремих слів у реченні, тобто синтаксису розмовної мови, існує «музичний синтаксис» – вчення про розділення музичної мови на частини, кожна з яких відіграє свою роль.

Музика, як і мова, може викликати стан тривоги або вселяти бадьорість, енергію, почуття радості, суму, гніву, надію, збагачує людину духовно, пробуджує думку, прикрашає життя й допомагає ще краще й глибше пізнати життя.

Велику роль у вокальному вихованні школярів відіграє культура мови вчителя, її якість. Виховання правильної вимови у дитини дає можливість ширше пізнати дійсність, а планомірне виховання вокальної мови здійснює благодійний вплив на фізичний стан здоров'я дитини. С. Нікольська писала, що слово в мові й у співі вчителя повинно бути ясним, чітким, вокально сформованим. Учителю не обов'язково мати спеціальні вокальні дані, невеликий за об'ємом і силою співацький голос може бути дуже виразним і точним за висотою.

Мовленнєві та музичні інтонаційні особливості, а також їх структура, виховують певні оцінки, очікування. Це має позитивний вплив на розвиток ціннісного ставлення дітей до мови людини взагалі. По-перше, інтонаційна виразність мови вчителя спрямовується до дітей та залежить від їхніх колективних оцінок. І якщо вчитель упевнений, що діти його розуміють, що його мова викликає співчуття школярів, він збагачує свій мовленнєвий потенціал взагалі й у безпосередньому спілкуванні. По-друге, соціальна природа інтонаційної виразності мови вчителя залежить від ставлення педагога до предмету, до змісту навчально-виховного матеріалу. Музичне мистецтво, що за природою інтонаційне, вимагає художньо-естетичної витонченості та вишуканості мови вчителя [3, с. 355].

Професія вчителя потребує великого голосового навантаження. Деякі вчителі на заняттях дуже напружують свій голос, в результаті чого вони відчують в голосі втому, яка може привести до хрипоті. Це привело до появи проблеми охорони голосу.

Висновки і пропозиції. Отже, інтонація – це така побудова промови, яка за допомогою темпу мови, сили звуку й тембру голосу людини передає її почуття й смисл. Знання музики, майстерне володіння нею мають важливе значення в роботі педагога й музиканта. І музика, і слово однаково сильно впливають на особистість, а їх інтонації безконечно різноманітні, неповторні, багаті.

За допомогою інтонації (ритмічно-мелодійної побудови промови, яка передає її зміст і почуття, за допомогою висоти тону, сили звуку, темпу й тембру музичного твору) людина виявляє свій емоційний стан. Мовна та музична інтонації мають глибоку спорідненість між собою, обидві потребують занурення в глибини інтонаційної природи для кращого розуміння.

Високі й низькі тони, гучний і тихий голос, прискорення та уповільнення мови, зміна тембру потрібні не для зовнішньої краси, а перш за все для ясної, зрозумілої передачі думки. Необхідність втілення мовної інтонації в музиці зазвичай зумовлена вимогами жанру, естетичною позицією композитора або пошуками засобів вираження художнього напрямку. Вирізняють різні типи музичної інтонації – емоційні, характеристичні, логічно-сміслові, синтаксичні, жанрові, які формують важливі ознаки стилів і художніх напрямів.

Проведений аналіз результатів наукових досліджень засвідчив спорідненість мовлення й музики та дозволив визначити спільні й відмінні ознаки функціонування інтонації в них. Мовлення, як і музика, мають спільні ознаки (темп, частота, висота й швидкість руху тону, мелодія, інтенсивність, діапазон, тембр, тривалість, ритм, цезура). Риси спільності в музиці й мовленні найбільш виразно виявляються в особливостях відтворення й прослуховування звуків на рівнях фонетики (тобто звуків і складів) й синтаксису (мотивів, фраз, речень). Слово формує відчуття художньо-естетичної єдності оточуючого світу та унікальності мови людини, а музика й надалі залишається унікальною мовою людства.

Список використаної літератури:

1. Асафьев Б.В. Речевая интонация. Москва : Музыка. 1965. 250 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. Т.В. Бусел. Київ : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. 1140 с.
3. Крюкова В.І. Творчі можливості вчителя музики у використанні інтонаційних особливостей музичної мови як засобу педагогічного впливу. *Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики*: зб. наук. праць. Київ : НПУ, 1999. В. 2. 428 с.
4. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. Москва : Музыка, 1972. 367 с.
5. Романовский Н.В. Хоровой словарь. Ленинград : Музыка, 1972. 135 с.
6. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання. Київ : ІЗМН, 1997. 256 с.

Mishedchenko V. The values and features of language and musical intonation

The article reveals the essence of the concept and features of intonation. The intonational unity of music and language and the general patterns of perception of intonation are analyzed.

Intonation is almost always associated with words. In order to highlight the main or secondary in language and understand the content better, one must follow the intonation rules and be able to control the voice modulation. Due to means of intonation of the person's language which is closely related to his emotional, intellectual life, his inner state is expressed.

Voice timbre, time of speaking, pause time, rhythm, voice volume and pitch are all required components of speech intonation. If a person uses these components skillfully, then one can speak about the intonational expressiveness, rhythm and musicality of his language.

The primary source for the formation of language and musical intonations is the ability of a person to express in his voice his own emotional state, peculiarities of interaction with the surrounding social environment, attitude to the world around.

Musical intonation is close in origin to the language intonation and is understood as a change in the sound of the pitch. Intonation in music is similar to intonation in language in its meaningful function and in some structural features.

Word and language often make it easier for us to perceive music, causing certain associations. Musical language is the language of music, that is, all the expressive means that it disposes of. Listening to a piece of music, we feel "musical comas", "semicolons", just "semicolons" and even "paragraphs".

High and low tones, loud and quiet voice, acceleration and deceleration of speech, change of tone are not necessary for external beauty, but above all for clear, transmission of thought. The need to translate language intonation in music, as a rule, is due to the requirements of the genre, the aesthetic position of the composer or the search for means of expression of artistic direction.

The word creates a sense of artistic and aesthetic unity of the world around and the uniqueness of human language and music remains the unique language of humanity.

Key words: *language, music, intonation, musical intonation, communicative intonation.*

УДК 364-78:005.8

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.21>**Л. І. Романовська**доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницького національного університету

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ В СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

Статтю присвячено аналізу особливостей соціального проєктування в соціальній роботі. Зазначено, що останнім часом проблеми в соціально-економічній і політичній сферах спричинили збільшення різноманітних груп клієнтів, які потребують допомоги – люди з обмеженими можливостями, особи без постійного місця проживання, люди літнього віку, внутрішньо переміщені особи, ВІЛ-інфіковані, наркозалежні та інші. Як метод роботи із зазначеними категоріями клієнтів запропоновано використовувати соціальне проєктування, що є інноваційною соціальною технологією, спрямованою на прогнозування та програмно-цільову реалізацію соціальних нововведень. Встановлено, що соціальне проєктування передбачає аргументовані пояснення, формулювання конкретних цілей і завдань, опис видів діяльності, логічно викладених і відповідно оформлених. Об'єктами соціального проєктування є соціальні інститути, соціальні процеси і явища. Встановлено, що соціальне проєктування виконує специфічні функції: інтегративну, рефлексивну й самоврядну.

Метою і результатом соціального проєктування є розроблення соціальних проєктів. Соціальний проєкт містить концептуальну основу (гіпотеза, оцінка новизни і можливих актуальних наслідків) і системно-організаційну частину (конкретні механізми й етапи реалізації проєкту); реалізується в певному соціальному, територіальному та часовому просторах, сприяє змінам у соціальному середовищі. Встановлено, що соціальні проєкти переважно спрямовані на: самореалізацію особистості в основних сферах життєдіяльності; забезпечення сприятливих умов і мінімізацію несприятливих умов для соціалізації особистості в різних сферах соціального середовища. Серед принципів розроблення соціальних проєктів вагомими є принципи обґрунтованості, комплексності, оптимальності, реальності, наступності, завершеності, зорієнтованості на кінцевий позитивний результат.

Під час дослідження було виявлено, що соціальний проєкт має тенденцію до чіткого структування інформації та передбачуваності результатів. Було виокремлено етапи розроблення соціального проєкту: ініціація проєкту; планування проєкту; проведення SWOT-аналізу; обґрунтування необхідності проєкту; формулювання принципів реалізації проєкту; детальний опис соціальної технології; визначення життєвого циклу проєкту; розроблення критеріїв проєкту. Реалізація соціальних проєктів не завжди дає позитивні результати, оскільки вони розробляються за західною аналогією, з використанням запозичених технологій, а їхнім розробникам бракує теоретичних знань стосовно соціального проєктування.

Ключові слова: проєктування, соціальне проєктування, соціальна робота, алгоритм, соціальний проєкт, технологія.

Постановка проблеми. Сучасне українське суспільство характеризується інтенсивними соціально-економічними й політичними змінами, що породжують соціально-економічні, політичні, етнічні та психологічні проблеми. В таких умовах стає необхідною діяльність соціальних служб, що покликані допомагати суспільству розв'язувати окреслені труднощі та проблеми.

З огляду на зростання значущості проєктування в різних сферах життєдіяльності людства (освіті, медицині, мистецтві, медицині, політиці) не можна залишати поза увагою його використання в соціальній роботі. Це пов'язано з тим, що соціальна робота є доволі складною емоційно напруженою діяльністю, що вимагає від соціального працівника специфічних умінь регулювати свою діяльність і швидко реагувати на труднощі, які виникають у процесі професійної діяльності. Специфіка

соціальної роботи визначається в тому, що соціальні працівники здебільшого працюють із представниками різноманітних груп клієнтів, які потребують допомоги, – це малозабезпечені, люди з обмеженими можливостями, особи без постійного місця проживання, люди літнього віку, мігранти, внутрішньо переміщені особи, ВІЛ-інфіковані, наркозалежні та інші. Відповідно, соціальне проєктування є найважливішою за значенням складовою частиною регуляції соціальної поведінки зазначених груп клієнтів у контексті загального соціального бачення картини майбутнього саме для якості та комфорту їхньої життєдіяльності. На жаль, повернення до методу проєктів припало на період соціально-економічних криз у країні, ціннісної дезорієнтації нашого суспільства.

Підтримуємо Т. Костеву в тому, що «однією з характерних особливостей професії соціального

працівника є пошук рішень для вирішення різноманітних соціальних проблем. Проте кожна оригінальна ідея, ініціатива потребують обґрунтування, усвідомлення, підтримки зацікавлених впливових осіб і організацій, пошуку засобів і коштів на їхню реалізацію. Це пов'язано з участю в конкурсах, грантових проєктах, звертанням до різних соціальних інституцій, що вимагає формулювання конкретних цілей та постановки відповідних завдань, аргументованих пояснень, детального опису практичних видів діяльності, логічно викладених і відповідно оформлених. Усе назване є елементами проєктної діяльності як вагомої частини реалізації соціальних ініціатив на різних рівнях – локальному, регіональному та державному» [6, с. 47].

Окрім того, актуальність проєктної діяльності пов'язують із погіршенням стану сучасної цивілізації, у якій зростає соціальна небезпека, і тому виникає необхідність впровадження проєктного підходу для випробування нових ідей і технологій. Виступаючи альтернативою інструменталізму й утопізму, проєктування не просто сприяє розвитку сучасного суспільства, але є неодмінною умовою його виживання [4, с. 1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні основи соціального проєктування були проаналізовані в роботах таких учених, як Г. Антонюк, О. Безпалько, Н. Лапін, Ж. Тощенко, Н. Харитонов та інші. У контексті нашого дослідження певний науковий інтерес становлять праці, присвячені аналізу феномена «соціального проєктування» (Т. Бутченко, В. Глазичев, В. Киричук, Т. Костева, Г. Нагорна, Д. Пузіков, Л. Тюття, В. Шкурко та інші).

Мета статті – узагальнення та систематизація наукових уявлень про сутність і особливості соціального проєктування у соціальній роботі.

Виклад основного матеріалу. Оскільки поняття «соціальне проєктування» немає єдино прийнятої дефініції, що була б однозначно сприйнята науковою громадськістю, зупинимось на розгляді сутності цього терміна. «Проєктування» як вид діяльності та соціальна функція досліджується в педагогіці, соціальній психології, соціології тощо.

Наприклад, О. Антонова вважає, що проєктування – це форма випереджального відображення дійсності, передбачення ролі та місця об'єкта, явища чи процесу в майбутній картині соціального розвитку за допомогою специфічних методів [1]. Сутність феномена «проєктування» Т. Бутченко вбачає у випереджальному відображенні дійсності, яке орієнтоване на діяльнісно-конструктивне освоєння внутрішньої природи соціального об'єкта та перебуває в єдності з активністю людини [4].

Проєктна діяльність, на думку групи науковців, передбачає інтеграцію та безпосереднє засто-

сування знань і вмінь, спрямованих на набуття особистісного досвіду, створює умови для творчої самореалізації фахівців соціальної сфери, сприяє розвитку їхніх інтелектуальних здібностей, самостійності, відповідальності, умінню планувати, приймати рішення, оцінювати результати [13, с. 134].

Проєктування в соціальній роботі визначають як індивідуалізовану творчість соціального працівника, особистісний стиль, ідеологію менеджера соціальної роботи [6]; конструювання соціальної дійсності [2]. У контексті практики соціальної роботи проєктування можна розглядати як складник управління соціальних установ і, відповідно, менеджменту фахівців соціальної сфери; соціальну технологію, метою якої є прогнозування та програмно-цільова реалізація соціальних нововведень. Відповідно, соціальне проєктування можна віднести до інноваційної діяльності, оскільки воно передбачає чітко сконструйовані дії, локалізовані за часом, місцем і ресурсами.

Т. Дрідзе та Ю. Крючкова вважають, що у процесі соціального проєктування організація або людина, перш ніж зробити певні дії, спочатку обмірковують декілька варіантів, одному з яких після порівняння надається перевага. Окрім того, соціальне проєктування розглядають як «специфічну діяльність, пов'язану з науково обґрунтованим визначенням варіантів розвитку новітніх, модернізованих соціальних об'єктів, явищ і процесів із кардинальною зміною їхніх соціальних характеристик. При цьому об'єктами соціального проєктування, як правило, стають соціальні явища, соціальні інститути та процеси і [9].

Соціальне проєктування розуміють як можливість проєктувати соціальні процеси та явища. Мета соціального проєктування полягає в організації процесу, що дає початок змінам у соціальному середовищі [5, с. 7]. Ми також взяли до уваги думку О. Безпалько про те, що «соціальне проєктування – це одночасно науково-теоретична і практична діяльність із розроблення проєктів розвитку соціальних об'єктів, систем, інститутів на основі соціального передбачення, прогнозування та планування їхніх соціальних характеристик, властивостей і якостей» [2, с. 6].

На думку Т. Бутченко, соціальне проєктування є своєрідним діалогічно-паритетним відношенням у системі «суб'єкт–об'єкт–суб'єкт» і виконує такі специфічні функції:

- інтегративну, що консолідує соціальну суб'єктність навколо певної моделі перетворення або збереження суспільних відносин;
- рефлексивну, коли соціальний суб'єкт конструктивного аналізує та осмислює самого себе;
- самоврядну, що передбачає механізм саморегуляції соціальних організмів у відповідь на загрози виклики зовнішнього середовища [4, с. 11].

Основною метою соціального проектування як специфічної управлінської діяльності Т. Костєва називає створення проєктів [6]. У баченні О. Безпалько проєкт розглядається як сукупність взаємопов'язаних дій із чітко визначеними датами початку та завершення роботи, які потребують залучення спеціалістів і ресурсів для досягнення певних цілей організації. Дослідниця переконує, що проєкт містить концептуально-методологічну основу (опис ініціативи, її історико-культурний зміст, гіпотези, актуальність новизни і можливі наслідки) і системно-організаційну частину (опис конкретних етапів і механізмів реалізації проєкту). Він завжди реалізується в певному соціальному, територіальному й часовому просторах, тому в будь-якому разі сприятиме змінам у соціальному середовищі [2, с. 7–8].

У контексті нашого дослідження цікавою є думка В. Шкуро щодо аналізу передумов виникнення соціального проектування. До них автор відносить такі:

- потребу у реалізації соціальної креативності;
- соціальну необхідність у задоволенні соціальних потреб окремих індивідів і подоланні стихійного неконтрольованого розвитку соціальних процесів;
- суспільну потребу у розвитку соціальних об'єктів або соціальних систем, цілеспрямованій зміні їхніх властивостей і характеристик;
- потребу у створенні мінливих соціальних систем, що відрізняються внутрішньою збалансованістю й гармонізацією відносин з іншими системами;
- соціальну необхідність у планомірному, прогнозованому, заздалегідь передбаченому та керуваному розвитку соціальних об'єктів, процесів і систем;
- соціальну потребу в зниженні рівня неорганізованості і нестабільності сучасного суспільства та соціальних деструкцій у ньому;
- орієнтацію на оптимальне, раціональне та ефективне функціонування соціальної системи [11].

Названі передумови наявні в українському суспільстві, тому застосування соціального проектування сприятиме вирішенню багатьох соціальних проблем та ефективності впровадження реформ у соціальній роботі.

В основу соціального проектування мають бути покладені чіткі параметри, а саме: багатовекторність розвитку та суперечливість соціального об'єкта; суб'єктивні очікування та прогнозування від реалізації проєкту; множинність факторів, що позитивно і негативно впливатимуть на об'єкт; критерії оцінки соціального об'єкта [7].

Підтримуємо О. Безпалько в тому, що соціальні проєкти можуть бути спрямовані на: самореалізацію особистості в основних сферах її жит-

тєдіяльності; забезпечення сприятливих умов для соціалізації особистості (групи, колективу) в різних сферах соціального середовища; зменшення дії несприятливих факторів на зазначений процес тощо [2]. Принципами розроблення соціальних проєктів дослідниця називає принципи обґрунтованості, комплексності, оптимальності, реальності, наступності (враховується вихідний стан і тенденції розвитку), завершеності, зорієнтованості на кінцевий позитивний результат [там само].

Для підготовки соціального проєкту необхідно концентрувати увагу на основній меті; орієнтуватися на досягнення конкретного результату з урахуванням головних питань (принцип мінімальних зобов'язань); урахувати можливості невіддалого експерименту з перевірки ідей; впроваджувати оригінальні ідеї під час розроблення проєкту. Окрім того, Г. Нагорна наголошує, що під час розроблення соціального проєкту необхідно звертати увагу на особливості розвитку держави на певному етапі, аналізувати та враховувати власний історичний досвід. Але, на жаль, розробники проєктів не завжди забезпечують виконання цих вимог [8].

Соціальний проєкт має тенденцію до алгоритмізації дій, чіткого структурування інформації та передбачуваності результатів. На основі наукових напрацювань О. Бочарова [3] ми виокремили етапи розроблення соціального проєкту, що є особливим алгоритмом дій (табл. 1).

У контексті нашого дослідження важливими є висновки вчених [10, с. 80] щодо того, що проектування (як сукупність визначеного, чітко спланованого й прогнозованого) не повинно порушувати права людини (як фахівців соціальної сфери, так і клієнтів соціальних установ), етичні стандарти соціальної роботи, відповідно, нівелювати потреби особистості. Необхідно враховувати той факт, що реалізація соціального проєкту, його технології пов'язана з побудовою взаємовідносин між людьми, здібності, потреби та інтереси яких неможливо повною мірою врахувати під час розроблення проєкту та відобразити в проєктних графіках і схемах.

На жаль, соціальне проектування не завжди дає бажані результати. Підтримуємо Г. Нагорну, яка вважає причиною цього запозичення практики соціального проектування із зарубіжжя. В перші роки його використання соціальним службам і їхнім фахівцям не вистачало досвіду в цій сфері, саме тому соціальні проєкти розроблялися за аналогією до зарубіжних практик і з використанням запозичених технологій. Це, у свою чергу, призвело до зниження ефекту від впровадження цих проєктів [8].

Серед проблем, пов'язаних із розробленням і реалізацією соціальних проєктів, дослідники називають брак теоретичних знань управлінців

Таблиця 1

Етапи соціального проєкту

Етапи	Змістове наповнення
1. Ініціація соціального проєкту	Визначення необхідності впровадження інноваційних змін; обґрунтування актуальності соціального проєкту з виокремленням проблемного поля, цільової аудиторії, виявлення її потреб; визначення протиріч, що будуть вирішені під час реалізації соціального проєкту.
2. Планування соціального проєкту	Формулювання мети і завдань соціального проєкту.
3. SWOT-аналіз	Визначення сильних і слабких сторін об'єкта в досягненні поставленої мети на момент розроблення соціального проєкту; визначення та усвідомлення можливостей і загроз, що можуть виникнути під час реалізації проєкту, і способів їх уникнення або мінімізації.
4. Обґрунтування необхідності соціального проєкту	Передбачення можливих наслідків у разі невдалої реалізації соціального проєкту
5. Принципи реалізації соціального проєкту	Обґрунтування принципів реалізації соціального проєкту щодо сформульованої мети.
6. Соціальна технологія	Формулювання мети, завдань, які вирішуються під час роботи над технологією, етапів, форм і методів її реалізації, визначення параметрів результативності.
7. Життєвий цикл соціального проєкту	Визначення етапів реалізації соціального проєкту, кожен з яких передбачає формулювання завдань, часових меж, умов реалізації і результатів – календарний і ресурсний плани проєкту.
8. Критерії соціального проєкту	Розроблення критеріїв результативності соціального проєкту.

стосовно соціального проєктування як такого, а також відсутність розуміння його технологій і методів, що призводить до низького рівня забезпечення розробників проєктів власною теорією і технологією підготовки соціального проєкту. О. Яременко пояснює це відсутністю фахової соціальної освіти в більшості учасників соціального проєктування, низьким рівнем уваги до цієї галузі як такої, відсутністю чіткого законодавчого закріплення поняття «соціального проєктування», відсутністю концептуальних засад соціального проєктування в Україні [12].

Висновки. Отже, будь-яке проєктування, зокрема соціальне, на основі концептуального аналізу ситуації створює ідеальний образ бажаного майбутнього, виявляє тенденції розвитку, планує зміни, що в результаті оптимізує розвиток соціальної сфери та зменшить прояв небажаних тенденцій. Цій меті і слугують моделі вихідного стану системи, процесу її перетворення та бажаного стану перетворювальних об'єктів або процесів, що реалізує певну мету. Соціальне проєктування повинно бути спрямоване на покращення наявних соціальних явищ, загалом соціальної інфраструктури сучасного суспільства, розв'язання проблем соціально незахищених категорій населення шляхом розроблення проєктів та втілення їх у реальність. Подальші дослідження будуть спрямовані на вивчення основних складників та етапів проєктного менеджменту в соціальній сфері.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.В. Соціальне проєктування в теорії державного управління. *Державне управління та місцеве самоврядування*. Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ. С. 3–12. URL: [http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-03\(3\)/09aovtdu.pdf](http://www.dridu.dp.ua/vidavnictvo/2009/2009-03(3)/09aovtdu.pdf).
2. Безпалько О.В. Соціальне проєктування : навч. посіб. Київ, 2010. 127 с.
3. Бочаров О.Е. Социальное проектирование как фактор формирования гражданской позиции студентов : автореф. дисс. ... к. п. н. : 13.00.02. Кострома : Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, 2009. 19 с.
4. Бутченко Т.І. Соціальне проєктування: проблема взаємозв'язку суспільних потреб і державних інтересів : автореф. дис. ... д-ра філос. Наук : 09.00.03. Дніпропетровськ : Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2011. 37 с.
5. Киричук В.О. та ін. Технології проєктування в практиці роботи загальноосвітнього навчального закладу: теоретико-практичний аспект : посібник. Київ : Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2014. 336 с.
6. Костева Т.Б. Особливості технології проєктування в соціальній сфері. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Серія : Педагогіка. 2016. Т. 270. Вип. 258. С. 47–51. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2016_270_258_11.
7. Курбатов В.И., Курбатова О.В. Социальное проектирование : учеб. пособие. Ростов н/Д. : Фенікс, 2001. 416 с.
8. Нагорна Г.О. Використання соціального проєктування у процесі підготовки та реалізації державних реформ. *Ефективність державного управління* : зб. наук. пр. 2015. Вип. 42. С. 94–99.
9. Тезаурус социологии. Кн. 2. *Методология и методы социологических исследований* : темат. слов.-справ. / под ред. Ж.Т. Тощенко. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2013. 415 с. (Серия «Cogito ergo sum»).

- 10.Тюптя Л.Т., Пузіков Д.О. Проектування в соціальної роботі. *Наукові записки Національного університету «Києво-Могилянська академія»*. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. 2005. № 47. С. 77–84.
- 11.Шкуро В.П. Підвищення якості реалізації соціальних проектів. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія : Психологічні науки. 2012. Т. 2. Вип. 9. С. 265–269.
- 12.Яременко О.О. Науковий супровід соціальних проектів: ідеологія і структура процесу. *Соціологія*. 2004. № 1. С. 76–87.
- 13.Furman M., Гелецька І., Калаур С., Сорока О. Методичні та практичні аспекти стимулювання студентів до особистісного розвитку у процесі проектної діяльності: міжнародний контекст співпраці. *Соціальна робота: виклики сьогодення* : зб. наук. пр. за мат-ми VIII Міжнар. наук.-практ. конф. / за заг. ред. В.А. Поліщук, С.М. Калаур, Г.І. Слосанської. Тернопіль : Вектор, 2019. С. 131–136.
-

Romanovska L. Features of social design in social work

The article is devoted to the analysis of the features of social design in social work. Recently, problems in the socio-economic and political spheres have caused the increase of diverse groups of clients who are in need of help. Such people as: people with disabilities, people without permanent residence, elderly people, internally displaced persons, HIV-infected, drug addicts and others. It is proposed to use social design as a method of working with the identified categories of clients. This method is an innovative social technology aimed at forecasting and program-targeted implementation of social innovations. It is established that social design provides reasoned explanations, formulation of specific goals and objectives. It is description of activities, logically presented and appropriately designed. Social design objects are social institutions, social processes and phenomena. It is determined that social project management performs specific functions: integrative, reflective and self-governing.

The purpose and result of social design is the development of social projects. The social project contains a conceptual framework (hypothesis, evaluation of novelty and possible topical consequences) and system-organizational part (specific mechanisms and stages of project implementation). It is implemented in certain social, territorial and temporal spaces, promotes changes in the social environment. It is established that social projects are mainly aimed at: self-realization of personality in the main spheres of life. These projects are aimed at provision of favorable conditions and minimization of unfavorable conditions for socialization of the individual in different spheres of social environment. Among the principles of development of social projects are other principles. Those principles are the following: validity, complexity, optimality, reality, continuity, completeness, orientation to the final positive result.

The study found that a social project tends to clearly structure information and predictability of results. There were distinguished particular social project development stages: project initiation; project planning; SWOT analysis; substantiation of the necessity of the project; formulation of project implementation principles; a detailed description of social technology; defining the project life cycle; development of project criteria. The implementation of social projects does not always produce positive results because they are developed by Western analogy, using borrowed technologies. Their developers lack theoretical knowledge about social design.

Key words: design, social design, social work, algorithm, social project, technology.

УДК 37.013

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.22>**Л. Л. Савченко**кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

СПІВПРАЦЯ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ ДИТИНИ ДО НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Стаття присвячена проблемі відповідності дошкільної освіти вимогам сучасної української школи. Наголошується, що сьогодні національна система освіти є основою розвитку особистості, суспільства, держави загалом, запорукою майбутнього України. Вона є визначальним чинником політичної, соціально-економічної, культурної та наукової життєдіяльності суспільства.

У статті розглядається реалізація наступності навчання в дошкільних навчальних закладах і початковій школі як наступність між змістом Базового компонента дошкільної освіти та Державним стандартом початкової загальної освіти, в якому зазначено, що філософія Нової української школи закладає фундамент для успіху та самореалізації особистості, формування цілісної особистості з увагою до інтелектуального, духовного, емоційного, соціального та фізичного розвитку, що є передумовою життєвого успіху дитини.

Звернуто увагу на психологічний, методичний та практичний аспекти співпраці дошкільної та початкової освіти. Проаналізовано компоненти психологічної готовності дитини до навчання. Зазначено, що психологічна готовність не зводиться до простої сукупності її компонентів, а становить єдине ціле. Не залишилися поза увагою й поняття біологічної зрілості дитини та її фізичного розвитку.

Враховуючи мету національної дошкільної та початкової освіти – створення сприятливих умов для особистісного ставлення та творчої самореалізації кожної дитини, в статті зазначено, що пріоритетами державної політики в розвитку дошкільної та початкової освіти є її особистісна орієнтація, формування гуманістичних цінностей, забезпечення фізичного, психологічного та морального здоров'я дитини, реалізація наступності дошкільної та початкової освіти.

Зроблено висновки, що в умовах реформування освітньої галузі співпраця дошкільної та початкової освіти забезпечить системний розвиток дитини, сформує її особистісну культуру, сприятиме самореалізації та саморозвитку дитини, а не виконуватиме функцію лише підготовчого етапу до навчання в школі.

Ключові слова: дошкільна освіта, початкова освіта, Нова українська школа, особистість, співпраця, наступність, освітній процес, психологічна готовність дитини до школи, емоційно-вольова готовність, соціальна готовність, інтелектуальна готовність, мотиваційна готовність, фізичний розвиток, біологічна зрілість.

Постановка проблеми. З переходом загальної середньої освіти на нові терміни, структуру та зміст навчання актуалізується питання пошуку шляхів забезпечення цілісного розвитку особистості на різних рівнях освіти. Неперервність здобуття людиною освіти є можливою за умови реалізації принципів перспективності і наступності між суміжними рівнями освіти.

Психологічно виваженому та успішному для дитини переходу від дошкільної до початкової освіти сприятимуть об'єднані зусилля педагогічних колективів закладів дошкільної й загальної середньої освіти та батьківської громадськості.

Актуальними є питання забезпечення наступності змісту дошкільної та початкової освіти, відповідність Базового компонента дошкільної освіти віковим особливостям дітей старшого дошкільного віку та вимогам концептуальних засад реформування Нової української школи,

доцільність використання вчителями під час першого (адаптаційно-ігрового) циклу початкової освіти досвіду роботи педагогів закладів дошкільної освіти зі старшими дошкільниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Готовність до шкільного навчання – глибоке поняття, яке потребує комплексних психологічних досліджень. Розкриттям різних аспектів у підготовці дітей дошкільного віку до школи займалися педагоги і психологи минулого: К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Такими дослідженнями займалися такі сучасні науковці, як А. Богуш, Н. Бібік, М. Вашуленка, Н. Гавриш, О. Кононко, С. Лавренєва, Л. Пироженко, З. Плохій, К. Прищепа, Г. Суворова, А. Середницька та інші. Проблема наступності в навчанні і вихованні дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку досліджувалась такими педагогами і психологами, як

Л. Артемова, В. Кузь, Г. Люблянська, О. Проскура, О. Савченко, Д. Струннікова; діагностика готовності до шкільного навчання – О. Венгер, Ю. Гільбух, В. Дубровіна та інші. В останні десятиліття виконано низку досліджень вітчизняних (О. Боделан, Л. Дзюбко, Г. Назаренко, Л. Федорович, О. Чепка, Н. Черепаня та інші) і зарубіжних учених (Т. Єрахтіна, С. Козін, І. Накова, Т. Солякова та інші), у яких розкривається процес моделювання організаційно-педагогічних умов забезпечення наступності між дошкільною й початковою освітою в контексті психологічної підготовки, активізації особистісних ресурсів і сприяння адаптації дітей до школи. У наукових дослідженнях розкриваються також проблеми формування готовності педагогів до реалізації зв'язків між закладами дошкільної освіти і початковою школою, інтеграції професійної підготовки вихователів і вчителів (І. Гончарова, Л. Коломієць, М. Прокоф'єва, О. Соколова та інші). Аналіз праць науковців доводить, що підготовка дітей старшого дошкільного віку до школи зосереджується як на загальній підготовці, так і на спеціальній. Хоча проблема співпраці потребує глибшого теоретичного обґрунтування та практичного осмислення.

Мета статті – аналіз готовності дітей старшого дошкільного віку до навчання у Новій українській школі як основи забезпечення наступності освіти, набуття певного практичного досвіду, необхідного для використання у майбутньому житті.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах модернізації дошкільної освіти особлива увага приділяється ролі дошкільного закладу як організатора освітнього середовища для розвитку особистості. Дошкільна освіта є першою ланкою у неперервній системі освіти, від її старту залежатимуть якість і динаміка особистісного розвитку, життєвого спрямування та світорозуміння дорослої людини. Як перша самоцінна ланка, дошкільна освіта має гнучко реагувати на соціальні запити, оснащувати дитину якісною та необхідною інформацією, допомагати реалізувати свій природний потенціал, формувати здатність протистояти руйнівним зовнішнім впливам, орієнтуватись на фундаментальні загальнолюдські й національні цінності [1, с. 1]. У Законі України «Про дошкільну освіту» закладено обов'язковість дошкільної освіти й підготовка дітей до шкільного навчання. Базовий компонент, в якому визначено державні стандарти дошкільної освіти, орієнтує педагогів на певну роботу з цього питання. І у зв'язку з цим постає питання наступності, а також робота в єдності із сім'єю, щоб забезпечити подальший фізичний, психічний, соціальний, мовленнєвий розвиток дитини в школі. Саме там вони отримують

перші уявлення про життя, поведінку і вчинки людей, в родині оволодівають корисними звичками і досвідом життя, отримують багато радості [3, с. 99].

Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти характеризуються переходом від традиційної навчально-дисциплінарної моделі виховання до розвивальної конструктивної моделі, орієнтованої на особистість і результат. Потрібно створити сприятливі умови для особистісного становлення й творчої самореалізації кожної дитини, формування її життєвої компетентності.

Перехід дитини з дитячого садка до школи є важливим етапом її життя, який пов'язаний не лише зі зміною середовища її розвитку, а й з відповідними процесами самоусвідомлення, зіткненням із новими проблемами, відкриттям у собі нових можливостей тощо. Одним дітям це додає піднесеного настрою, відчуття чогось якісного, іншим вселяє ностальгію за звичним життям у дитячому садочку, інколи породжує стресові стани. Тому дуже важливо, щоб у закладі дошкільної освіти, в сім'ї допомогли дитині усвідомити, що школа є продовженням того, чим займалася, що опановувала вона в дитячому садку. Не менш важливо, щоб із перших днів перебування в школі дитина на конкретних прикладах переконувалася в цьому. Все це стане можливим, коли дотримуватися принципу наступності дошкільної та початкової освіти.

Поєднання дошкільної та початкової освіти створює передумови для виявлення індивідуальності кожного вихованця, що значно складніше зробити в загальноосвітній школі. Як свідчать дослідження, об'єднання двох підсистем значно посилює виховні можливості, створює умови для психологічно комфортного переходу дитини з дитсадочка у школу.

Психологічний аспект:

1. вивчення особливостей розвитку дітей на перехідному етапі;
2. визначення специфіки переходу від ігрової до навчальної діяльності;
3. забезпечення психологізації освітнього процесу як умови формування особистості на двох рівнях.

Методичний аспект:

1. взаємне ознайомлення з методами і формами навчально-виховної роботи в старшій групі дошкільного закладу та в 1-му класі школи;
2. забезпечення наступності щодо методів і прийомів роботи з дітьми щодо розвитку мовлення, математики, ознайомлення з довкіллям, фізичного, естетичного та соціального виховання. Цей аспект реалізується через спільне відвідування вихователями та вчителями занять (уроків) та їх обговоренням, семінари-практикуми з певних методик; проведення спільних педагогічних

нарад, виставок, конференцій; взаємоконсультування; обмін передовим педагогічним досвідом роботи тощо.

Практичний аспект:

1. попереднє знайомство вчителів зі своїми майбутніми учнями;

2. кураторство вихователями своїх колишніх вихованців.

Ефективність навчання дітей у школі визначається рівнем їхньої підготовки. Готовність до навчання – це важливий підсумок виховання і навчання дошкільників у ЗДО і сім'ї. Вона визначається системою вимог, які висуває школа до дитини. Характер цих вимог зумовлений особливостями нової соціально-психологічної позиції дитини-школяра, з його новими обов'язками, до виховання яких він повинен бути готовий.

Психологічна готовність дитини до школи – система психологічних характеристик дитини, необхідних для успішного навчання в школі [7, с. 89].

Важливим показником такої готовності є позитивне ставлення дошкільника до навчання, здатність коригувати свою поведінку, докладати зусиль для розв'язання завдань, які ставлять дорослі, навички мовного спілкування, розвиток риторички, рухової координації. Особливо складним цей період є для 6-7-річних дітей, оскільки вони переживають у своєму розвитку кризу, яка характеризується складними фізичними і психологічними змінами.

Важливим складником готовності дитини до школи є її психологічна готовність. Є різні думки фахівців щодо структури психологічної готовності, однак здебільшого виокремлюють такі її компоненти: соціальний; емоційно-вольовий; інтелектуальний; мотиваційний.

Соціальний компонент – наявність у дитини потреби в спілкуванні з іншими дітьми, вміння підпорядковуватися інтересам дитячих груп, здатність виконувати соціальну роль у ситуації шкільного навчання. Соціальна готовність до школи передбачає і належну сформованість у дитини вміння вибудовувати свої взаємини з педагогом та однолітками.

Основними показниками емоційно-вольової готовності є певний ступінь сформованості довільних психічних процесів (цілеспрямованого сприймання, запам'ятовування, уваги), уміння долати посильні труднощі, навички самостійності, організованості, швидкий темп роботи, що вимагає зібраності, зосередженості (на противагу імпульсивності, схильності відволікатись), опанування основними правилами поведінки у навчальних та інших ситуаціях, уміння правильно реагувати на оцінку виконаного завдання, оцінювати свою роботу.

Дитина з високим рівнем емоційно-вольової готовності до школи адекватно сприймає

завдання, співвідносить їх за ступенем складності. Через необхідність долати труднощі вона не втрачає рівноваги: звертається за допомогою до дорослих або намагається впоратися самотужки, переносить невдачі (не розгублюється, не плаче), шукає способи вдосконалення своєї роботи чи поведінки. Тобто виявляє необхідний для школи рівень самостійності.

Інтелектуальна готовність до навчання у школі виявляється в загальному рівні розумового розвитку дитини, володінні вміннями і навичками, необхідними для вивчення передбачених освітніми програмами предметів. Про сформованість інтелектуального компонента психологічної готовності дитини до школи свідчать: розвинене сприймання; стійка пізнавальна увага; розвинені мислення та мисленнєві операції – проявляється у здатності виокремлювати та розуміти важливі ознаки та зв'язки між предметами; здатність відтворювати зразок; оволодіння усним мовленням; розвиток дрібної моторики, зорової координації; розвиток здатності до навчання. Вивчення реалій практики організації освітнього процесу дітей дошкільного віку дає змогу констатувати, що традиційно найбільша увага приділяється інтелектуальному розвитку дитини як необхідному складнику подальшої навчальної діяльності.

Зазначимо, що сьогодні у практиці ЗДО спостерігаються значні відмінності між сучасною концепцією інтелектуального розвитку дитини та практикою організації освітнього процесу. Це зумовлено низкою об'єктивних причин: недостатня освіченість і відсутність мотивації до плідної роботи практичних працівників галузі дошкільної освіти; протиріччя між сучасною концепцією інтелектуального розвитку дитини та запитом батьків на надання освітніх послуг, що не відповідають цій концепції; протиріччя між сучасною концепцією інтелектуального розвитку дитини та вимогами прихильників традиційної шкільної системи щодо інтелектуального розвитку майбутніх першокласників; недостатня матеріальна база та фінансування більшості ЗДО.

Розглядаючи питання інтелектуальної готовності дитини до навчання, концепція НУШ передбачає посилену увагу педагогів-дошкільників до питання швидкого вдосконалення процесу сприймання, яке пов'язане з виведенням на центральне місце у психічному розвитку дитини мислення та його переходом «від наочно-образного до словесно-логічного, понятійного мислення» [4, с. 41] дитини.

Мотиваційний компонент психологічної готовності дитини до школи відображає її бажання чи небажання вчитися. Цей компонент є визначальним у структурі психологічної готовності дитини до навчання в школі, бо від нього залежить входження дитини в нову для неї діяльність, яка

відрізняється від ігрової обов'язковістю, інтелектуальним навантаженням, необхідністю долати труднощі тощо.

Основними компонентами мотиваційної готовності дитини до школи є правильне уявлення про навчання як важливу і відповідальну діяльність, пізнавальний інтерес до світу. Ця готовність виникає наприкінці дошкільного – на початку шкільного періоду як потреба в набутті знань і вмінь, свідчення якісно нового етапу розвитку пізнавальної сфери [6, с. 414]. Мотиви навчання формують внутрішню позицію школяра, яка є одним з основних показників психологічної готовності дитини до навчання.

І педагоги, і батьки часто недооцінюють роль сформованості навичок здорового способу життя – фізичний аспект розвитку дитини. Фахівці стверджують, що саме фізичний розвиток є запорукою успішного навчання дитини в школі. Фізична готовність, відповідний стан здоров'я дитини – це одна з основних передумов її успішного навчання в школі.

Не можна забувати і про біологічну зрілість – досягнутий рівень дозрівання організму дитини. Біологічно зрілій дитині легше впоратися з фізичними та розумовими навантаженнями, адаптуватися до нових умов, оскільки вона менш вразлива до стресу, збудників дитячих інфекційних хвороб. Бажано також приділити увагу антропометричним показникам дитини (вазі, зросту, зміні молочних зубів на постійні тощо).

Одне з найголовніших питань у роботі закладів освіти – психолого-педагогічна просвіта батьків – набуває особливого значення під час підготовки дитини до навчання в школі. Завданням педагогів полягає у формуванні відповідного рівня психолого-педагогічної грамотності батьків щодо вікових особливостей розвитку старшого дошкільника та молодшого школяра, а також у формуванні в них уміння налагоджувати партнерську взаємодію з дитиною – майбутнім першокласником. Робота з батьками повинна мати цілісний характер, згуртувати педагогів і батьків у єдиний дружній педагогічний колектив, у якому кожний своїми засобами і шляхами прагне до спільної мети – якнайкраще організувати життя дітей і забезпечити всебічний розвиток кожної дитини.

Концепцією НУШ визначено нову роль вчителя – «не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини» [4, с. 16]. Відносини партнерства та дитиноцентризм, що є основою цього твердження, мають перейти з теоретичних основ дошкільної галузі освіти у практичну діяльність ЗДО.

Тенденції розвитку дошкільної та початкової освіти в умовах реформування загальної серед-

ньої освіти на засадах Концепції Нової української школи мають багато спільного. Зокрема, гуманізм як норма поваги до особистості, доброзичливе, бережне ставлення до дитини без спонукання і насилля; визнання самоцінності кожного вікового періоду та орієнтація на вікові особливості; урахування індивідуальних інтересів, здібностей, темпу розвитку дитини; опора на досягнення попереднього етапу розвитку; створення сприятливих умов для формування і розвитку в дитини пізнавальних, психічних процесів, належної спрямованості на активність у соціумі, конструктивних мотивів поведінки, самосвідомості, позитивної самооцінки, самоповаги та шанобливого ставлення до тих, хто її оточує; забезпечення реалізації можливостей дитини тощо.

У Базовому компоненті дошкільної освіти (у редакції 2012 р.) та Державному стандарті початкової освіти (2018 р.) визначається пріоритетність особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, середовищного підходів до розв'язання основних завдань дошкільної та початкової освіти. Обидва документи покликані забезпечити становлення особистості дитини, її фізичний, комунікативний, пізнавальний, соціально-моральний, художньо-естетичний, креативний розвиток, набуття нею практичного досвіду.

Висновки. Отже, система дошкільної та початкової освіти має забезпечувати надання пріоритету нинішнім розвивальним, виховним і навчальним завданням перед перспективними, відмову від погляду на дошкільний заклад як на школу для маленьких, переорієнтацію на соціальний розвиток дитини, плекання її індивідуальності; наступність у змісті дошкільної та початкової освіти, збереження специфіки кожної, дотримання хронологічності та поступовості в освітній роботі з дітьми зазначеного віку.

Отже, концептуальні засади Нової української школи регламентують потребу «вдосконалених» педагогічних кадрів: компетентного, умотивованого вихователя та вчителя, який має свободу творчості й розвивається професійно; орієнтованого на потреби дитини, готового до застосування інноваційних технологій і методів навчання, заснованих на співпраці; відповідального за кожну педагогічну дію і вчинок. Удосконалення системи дошкільної та початкової освіти передбачає від закладів вищої педагогічної освіти підготовку висококваліфікованих учителів Нової української школи, які виступатимуть провайдером освітніх реформ в усіх її ланках, конкурентоспроможних і всебічно освічених фахівців, які наділені низкою компетентностей, що забезпечуватимуть успішність майбутніх педагогів у практичній діяльності, здатних до генерування нових ідей, готових до гнучкої адаптації в різних професійних ситуаціях.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / науковий керівник: А.М. Богуш. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Державний стандарт початкової освіти : затв. Постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. *Урядовий кур'єр*. 2018. № 38. 43 с.
3. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні : наук.-метод. посіб. / наук. ред. О.Л. Кононко. Київ : Ред. журналу «Дошкільне виховання», 2003. 243 с.
4. Концепція нової української школи. URL: <https://drive.google.com/file/d/0BzKkv8gxSZUkMzZMbWtPYU9lWXM/view/27.10.2016p>. 40 с.
5. Нова українська школа : poradnik dla vchytel'ya / za zag. red. H.M. Bibik. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
6. Павелків Р.В. Дитяча психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2010. 432 с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.

Savchenko L. Co-operation of prescription and primary education institutions preparing a child for a New Ukrainian school

The article is devoted to the problem of conformity of preschool education with the requirements of the modern Ukrainian school. It is emphasized that today the national education system is the basis for the development of the individual, society, the state as a whole, the pledge of the future of Ukraine. It is a determining factor in the political, socio-economic, cultural and scientific life of society.

The article deals with the implementation of continuity of education in preschool schools and elementary schools as a continuity between the content of the Basic component of preschool education and the State standard of primary general education, which states that the philosophy of the New Ukrainian School lays the foundation for success and self-realization of personality, attention to intellectual, spiritual, emotional, social and physical development, which is a prerequisite for a child's life success. Key competencies identify the social and civic competences that are needed to create a successful society in which today's students will live, and not only live but also build it. Creating, developing such a society will be possible for people who are able to communicate effectively, are able to understand other people, use the learned information, will be able to take responsibility, find common ground with others, care for, respect and love one another.

The psychological, methodological and practical aspects of cooperation between preschool and elementary education are given. The components of the child's psychological readiness for learning are analyzed. Psychological readiness does not come down to a simple set of its components, but is a whole. The concept of biological maturity of a child and its physical development were not ignored.

Considering the purpose of national preschool and elementary education – creation of favorable conditions for personal attitude and creative self-realization of each child, the article notes that the priorities of the state policy in the development of preschool and primary education are its personal orientation, formation of humanistic values, ensuring physical, psychological, psychological child, the implementation of the continuity of preschool and primary education.

It has been concluded that in the context of the educational sector reform, cooperation between preschool and primary education will ensure the systemic development of the child, will shape its personal culture, promote self-realization and self-development of the child, and will not serve as a preparatory stage only for school education.

Key words: *pre-school education, primary education, New Ukrainian school, personality, cooperation, continuity, educational process, psychological readiness of the child to school, emotional and volitional readiness, social readiness, intellectual readiness, motivational readiness, physical development, biological maturity.*

UDC 378:373.3.091.12.011.3–051]:004(410) (043.5)
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.23>

N. V. Telychko

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology and Teaching Methods of Foreign Languages
Mukachevo State University

V. I. Harapko

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of English Philology and Teaching Methods of Foreign Languages
Mukachevo State University

FORMATION OF INFORMATION COMPETENCE OF FUTURE LAWYERS IN ENGLISH LANGUAGE WITH THE USAGE OF QR-CODES

The article uses methods of comparison and classification to determine how to use QR-codes during practical training of foreign languages of students, future lawyers. The emphasis is on the motivation factor for using QR-codes as a modern mobile technology. The role of the teacher as the leader and moderator of the process of introduction of mobile technologies in the process of preparation of lawyers is highlighted. The practicality of using QR-codes in the educational process of students, future lawyers, was demonstrated. Some methods of using QR-codes in the practical training of future lawyers are given. QR technology is one of the most advanced mobile technologies that can be used in the training of future lawyers at the present time. When considering the use of QR-codes in an educational context, it is important to see the motivating quality of QR-technologies. The main attention should be paid to the pedagogy of their use, rather than on their own QR-technology, as mobile technologies do not guarantee an independent increase of the motivation in training. The potential of mobile learning depends on the provision and development of pedagogically meaningful opportunities and working conditions in order to increase the effectiveness of learning.

The purpose of training future lawyers by means of modern technologies should be to develop learning more focused on the student, and not to associate teaching and learning only on the use of mobile devices. The current state of mobile technology development provides an education with many ways to use them in the learning process. The literature review conducted by us showed that it is possible to distinguish six main ways of using QR-codes in the training of future lawyers: 1) searches; 2) outdoor tasks; 3) paper-based tasks; 4) educational content created by the student; 5) educational instructions; 6) distribution of information. All these ways of using QR codes in the educational process of training a future lawyers can be mixed and combined.

Key words: informatization of education, mobile technologies, QR-technologies, interaction of teacher and student, foreign language training of future lawyers, independent and individual work of students, research work of students.

Formulation of the problem. Informatization of a modern society and education is characterized by the improvement and spread of mobile technologies, which are widely used for information transfer and the interaction between a teacher and a student in the education system.

Professional training of a lawyer in accordance with the Bologna system of education involves mastering a complex of different disciplines, in particular, the English language (in jurisprudence).

Professional training of future lawyers is aimed primarily at the formation of specialists with the newest type of thinking that perceive rapidly changing socio-economic, technological and informational realities of the world and an informational worldview based on the understanding of the decisive role of information and information processes in a co-operative human activity.

A significant gap in the professional development of future lawyers is their lack of training in the use

of modern mobile technologies, which results in a reduction in the effectiveness of the process of studying foreign languages. In this regard, lawyers must master not only knowledge in the field of modern mobile technology, but be also qualified to apply it in their professional activities. The achievement of this goal is facilitated by the training and retraining of lawyers in the field of informatization of education in order to achieve two strategic goals: increasing the efficiency of all types of educational activities through the use of modern technologies and improving the quality of training of foreign language in accordance with the requirements of the information society.

The problem of the present in Ukraine is updating the content of foreign language education in accordance with the requirements of Council of Europe documents such as “bilingual education: the main strategic objectives” (1998), “Pan-European recommendations on language education: study, teach-

ing, assessment" (2001), "The European Language Portfolio" (2002).

The strategic objectives of informatization of education are only partially reflected in the legal field of Ukraine, in particular, in the State National Program "Education" ("Ukraine XXI Century") (1993), the Law of Ukraine "On the National Program of Informatization" (1998), the Resolution of the Verkhovna Rada of Ukraine "On the Recommendations of the Parliamentary Hearings on the Development of the Informatization of Society in the Ukraine" (2005), the Decree of the President of Ukraine "On the National Strategy for Solving the education of Ukraine in the period up to 2021" (2013) and others.

Analysis of recent researches and publications. Theoretical provision of competent competence in the system of higher education to the usage of modern technologies is considered by V. Bajdenko, N. Bibik, I. Zymnia, O. Lozova, O. Ovcharuk and other scholars who emphasize its priority. It should be noted that Ukrainian pedagogical science has accumulated considerable experience in preparing lawyers for the use of modern technologies.

Identification of previously unsettled parts of the problem. At present, the need to introduce modern technologies into the practice of the work of a future lawyer has emerged.

The purpose of the article – determining methods of use QR-codes as one of the types of mobile technologies in the practical language training of future lawyers.

Presenting main material. QR-technology is one of the most advanced mobile technologies that can be used in the language preparation of future lawyers at the present stage. When considering the use of QR-codes in an educational context, it is important to see the motivating quality of QR-technologies. The main attention should be paid to the methods of their use, rather than on their own QR-technology, as mobile technologies do not guarantee an independent increase in the motivation and results of training. The potential of mobile learning depends on the provision and development of methodically meaningful opportunities and working conditions in order to increase the effectiveness of learning. The purpose of language training of future lawyers by means of modern technologies should be to develop learning more focused on the student, and not to associate teaching and learning only with the use of mobile devices [1, p. 21].

The current state of development of mobile technologies provides education for many ways of using them in the educational process. The literature review conducted by us showed that it is possible to distinguish six main ways of using QR-codes in the preparation of foreign language teachers:

1. Search tasks (e. g.: "Searching for treasures", "Hunting for", etc. [2, p. 86–87].

2. Outdoor tasks (e. g.: "Description of physical objects", "Geocaching for creating tests", "Creating kinesthetic reading activity", etc. [2, p. 90; 3, p. 486–489].

3. Paper-based tasks (for example various test tasks, "Futuristic books", "Bulletin with many references", etc. [3, p. 490].

4. Educational content created by the student (e. g.: "Portfolio of the passing of the juridical practice", "Personal profile, site, web page...") [4; 5].

5. Educational instructions (e. g.: "Create a chart/diagram...", "Connect the beginning and end of the text", etc.) [6].

6. Sharing information (e. g.: "Virtual Tour on the River of the Thames...", "Voting on Twitter, FB, VK <...> for the best creative work", "Announcement of holding events in a high school, a group, etc.", etc.) [1; 6].

The methods of their practical use can be described as follows in the educational process for students.

"Search tasks" allow students to explore specific thematic areas of study and solve methodological problems that are related to the learning environment, and so on. This type of activity can be organized in the form of collaboration or competition between students, but it can also be used to support individual/independent learning. Foreign scholars conducted this kind of activity with QR-codes in mathematics, where students studied their communities and created one or several mathematical problems related to their problems. In each place, the students conducted a survey by scanning the code and recording the response [2, p. 91–92; 5]. It was discovered that students showed great enthusiasm and interest in such a new approach to solving a problem that was very different from the usual exercises.

First of all, we need to give them the direct instructions how to use QR-codes and after that allow students to search and understand the methodology of using QR-codes in accordance with such types of tasks. For example, we can propose QR-codes for the second-year students from the theme "Intersections" from the discipline "Foreign Language (English)": here is "hidden" the information about types of intersections:



“Outdoors” using QR-codes allows students to practice the spoken language skills in a variety of topics such as: “The UK”, “English-speaking countries and Ukraine: international organizations”, “Introduction to Law”, etc. A QR-code can, for example, give foreign language tips when determining types of law or provide additional information about them. The code can, for example, include references to resources that send students to information about the origin or etymology of the expression or concept that can be found in the current environment [3, p. 490]. With the help of using QR-codes, students study and define approaches to learning foreign language during the language practice and share their results with group members through a system of social networks, presentations and discussions. It is found that with the help of QR codes, teachers can create their own guides for individual research, in which students learn more effectively to use different sources of information search and storage, because the code contains detailed information that has a non-direct relation to the subject. It should be noted that the motivating way is to work with QR codes when integrating digital learning data with theoretical materials [3, p. 491].

This QR-code shows the main ideas about topic “On English Food” and using it in a café or in a restaurant we can train not just these simple structures how to order something but we can show them how to use QR-codes for solving such tasks too:



“Paper-based tasks” can contain QR-codes with links to multimedia resources such as audio materials or video clips in the case of listening to exercises on such disciplines as: “Foreign Language (English)”, “Business English”, “Second Foreign Language” and others.

For example QR-codes from the theme “Translation and interpretation” from the discipline “Business English” for the second-year students.

These QR-codes contain some key notions from the lecture “Types of translation” which they can use for preparing their independent work, presentations, posters, etc.



Usage of paper-based tasks QR-codes can also direct students during the self-assessment process [4].

For example, a QR-code on a sheet can be sent a student to a web-page, showing the right answers and they can independently check their level. American researchers have shown how QR-codes can be used while listening to exercises. They noticed that QR-codes are a very effective and flexible way to get resources anywhere, anytime, at a convenient time for students [6, p. 2–3].

The “educational content” created by the student demonstrates reports or other materials on the Internet and provides an opportunity to share their work using QR-codes. For example, students can record some articles and attach a QR code on the inside of the book’s cover, or they can write a report and record their reading, and then add QR-codes with audio links to create an interactive foreign language source [6]. This approach also supports student self-education [5].

“Sharing information” with the help of QR-codes is a very convenient way of organizing various activities of extra-curricular activities or independent work on various disciplines and students’ research work.

For example, when voting for a selected team, it is enough to scan the QR code of this command. That is, there is no need to write a message or fill out a form.

The main forms and methods of ICT, which are appropriate for use in organizing independent work with students, are: web quests, QR-codes, QR-quests, Google services, blogging, virtual tours, Intel-projects, multimedia presentations, the use of an interactive whiteboard, educational forums, educational resource databases, virtual libraries, the creation of an electronic portfolio, educational materials library, comics, doodles, word clouds, etc.

Conclusions and perspectives of further research. All these ways of using QR-codes in the educational process of preparing a foreign language teacher can be mixed and combined. The prospects for further research are seen in the study of methods for using QR-codes in the educational process of preparing foreign language teachers.

References:

1. Deconstructing and reconstructing: transforming primary science learning via a mobilized curriculum / B.H. Zhang, C.K. Looi,

- P. Seow, G. Chia. *Computers & Education*. 2010. Vol. 55(4). P. 1504–1523. DOI: 10.1016/j.compedu.2010.06.016.
2. Law C., So S. QR codes in education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange*. 2010. Vol. 3(1). P. 85–100. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/02a6/f44a9e51337e0e506275bd2514b52c82cde3.pdf>.
 3. Lee J.K., Lee I.S., Kwon Y.J. Scan & Learn! Use of Quick Response Codes & Smartphones in a Biology Field Study. *The American Biology Teacher*. 2011. Vol. 73. № 8. P. 485–492. DOI: 10.1525/abt.2011.73.8.11.
 4. Mikulski J. 10 Ways to Use QR codes in the Classroom. *Classroom in the Cloud*. 2011. URL: <http://www.classroominthecloud.net/2011/06/10-ways-to-use-qr-codes-in-classroom.html>.
 5. Rikala J., Kankaanranta M. The Use of Quick Response Codes in the Classroom. URL: https://www.researchgate.net/publication/263074020_The_Use_of_Quick_Response_Codes_in_the_Classroom.
 6. Walker C. QR Codes: Applications in education. *Learn Tech Bits*. 2010. – URL: <http://cawa.co.uk/workshops/qr-codes-applications-in-education/>.

Теличко Н. В., Гарапко В. І. Формування інформаційної компетентності майбутніх юристів на заняттях англійської мови з використанням QR-кодів

У статті на базі методів порівняння та класифікації визначено способи використання QR-кодів під час практичного навчання англійської мови студентів – майбутніх юристів. Акцент робиться на факторі мотивації використання QR-кодів як сучасної мобільної технології. Розкрито роль викладача як керівника та модератора процесу впровадження мобільних технологій під час підготовки юристів. Продемонстровано практичність використання QR-кодів у навчальному процесі студентами – майбутніми юристами. Наведено деякі методи використання QR-кодів у практичній підготовці майбутніх юристів. QR-технологія – одна з найсучасніших мобільних технологій, яка нині може бути використана в навчанні майбутніх юристів. Під час розгляду використання QR-кодів у навчальному контексті важливо бачити мотивуючу якість QR-технологій. Основну увагу варто приділяти педагогіці їх використання, а не власне QR-технології, оскільки мобільні технології не гарантують самостійне підвищення мотивації в навчанні. Потенціал мобільного навчання залежить від забезпечення й розвитку педагогічно осмислених можливостей та умов праці з метою підвищення ефективності навчання.

Метою навчання майбутніх юристів за допомогою сучасних технологій має бути розвиток навчання, більш орієнтованого на студента, а не на розкриття зв'язку викладання та навчання лише з використанням мобільних пристроїв. Сучасний стан розвитку мобільних технологій забезпечує освіту багатьма способами використання їх у процесі навчання. Проведений нами огляд літератури показав, що можна виділити шість основних способів використання QR-кодів у навчанні майбутніх юристів: 1) пошуки; 2) завдання на вулиці; 3) паперові завдання; 4) навчальний зміст, створений студентом; 5) навчальні вказівки; 6) поширення інформації. Усі ці способи використання QR-кодів у навчальному процесі підготовки майбутніх юристів можуть бути змішаними та комбінованими.

Ключові слова: інформатизація освіти, мобільні технології, QR-технології, взаємодія вчителя та студента, іноземна мова навчання майбутніх юристів, самостійна та індивідуальна робота студентів, науково-дослідна робота студентів.

А. Л. Фрумкінакандидат філологічних наук,
доцент кафедри іноземних мов № 2
Національного університету «Одеська юридична академія»

ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ЇХ ІНТЕГРОВАНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Статтю присвячено проблемі моделювання в українській лінгводидактиці та обґрунтуванню доцільності моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності. Зокрема, аналізуються поняття «моделювання педагогічних процесів», «дидактичне моделювання», «модель»; розглядаються моделі процесу навчання, компоненти моделі професійної підготовки вчителя; аналізується поняття «системність» і її характеристики; висвітлюються умови досягнення системності моделей; визначається педагогічна валідність та її комплексне (концептуальне, критеріальне і кількісне) обґрунтування.

Основна увага зосереджується на інтеграції викладання різних дисциплін, зокрема іноземної мови як засобу навчання інших предметів з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів. Визначається модель процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності, що передбачає комплексність, під якою розуміється моделювання процесів навчання і виховання як невід'ємної частини будь-якої навчально-педагогічної діяльності.

Виховання автор пропонує здійснювати не тільки через зміст навчального предмета, а й реалізовувати як окремий структурний компонент навчально-виховного процесу, бо воно передбачає вирішення виховних завдань щодо усунення раптово виникаючих проблем між учнями на уроці, активізацію їх діяльності за рахунок підвищення внутрішньої мотивації до виконання навчальних завдань, підтримання уваги до пояснення нового матеріалу.

Дидактична модель, яка пропонується, включає цілі навчання і виховання, елементи предмету навчання, компоненти змісту навчання, методи і способи навчання, діяльність учасників процесу навчання: педагога й учнів, етапи педагогічного процесу, контроль результатів навчання, а також форму взаємозв'язку в цілісному процесі навчання. Для досягнення системності моделі рекомендується дотримання таких дидактичних принципів її організації, як наочність, визначеність, об'єктивність, послідовність у виборі педагогічних дій для досягнення цілей певної діяльності. Врахування цих принципів дозволить систематизувати педагогічний процес і наочно уявити його в динаміці.

Ключові слова: моделювання, модель, системність, педагогічна валідність, інтегрована педагогічна діяльність, майбутні вчителі початкових класів.

Постановка проблеми. Моделювання є одним із методів наукового дослідження, який широко застосовується як у педагогіці, так і в лінгводидактиці. Він дозволяє обґрунтувати весь зміст процесу навчання, який планується, та його структуру залежно від предмета, що досліджується, й організаційних можливостей його засвоєння. Метод моделювання дозволяє розчленувати весь процес навчання на взаємопов'язані частини, які поступово ускладнюються, і теоретико-експериментальним шляхом встановити можливі методи засвоєння кожної з них. Саме моделювання, застосування якого дозволяє спрогнозувати розвиток педагогічного процесу, орієнтує педагогів на досягнення кінцевих результатів навчання, забезпечує засвоєння й ефективне використання нових технологій, розвиває системне бачення розв'язання проблем, слугує дієвим фактором поліпшення якості навчального процесу [11, с. 10].

Автор вважає, що один зі шляхів вирішення завдання по досягненню ефективної підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності полягає в науково обґрунтованому моделюванні процесів навчання. Тому варто врахувати в процесі моделювання всі можливі складники, які зможуть максимально спростити педагогам планування процесу навчання різних предметів і в той же час гарантувати їх високу ефективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми моделювання в педагогіці досліджувало чимало науковців. Так, дидактичний аспект моделювання процесу навчання представлено в роботах В. Безрукової (1993), В. Беспалько (1989), С. Гончаренко (2008), І. Зязюн (2010), В. Краєвського (2001), В. Оконь (1990), В. Пикельної (2001), Г. Суходольського (1976), А. Хуторського (2008), Р. Шеннона (1978), В. Штоффа (1966). Моделювання навчання професійної діяльно-

сті майбутніх викладачів висвітлюється в дослідженнях Н. Волкової (2013), К. Гнезділової (2011), В. Кушнір (2003), Р. Матушинського (2000), Т. Пехоти (2001).

Моделювання структури змісту навчання дошкільнят і молодших школярів обґрунтовується в працях Н. Бібік, А. Богуш (2007), Н. Вашуленко (2002), О. Савченко (1999). Моделювання структури змісту навчання різних предметів учнів середніх і старших класів загальноосвітніх шкіл наведено в дослідженнях А. Климентенко (1984), Р. Мартинової (2004), Г. Рогової (1991), В. Ільченко (1999), В. Плахотник (1992). Моделювання інтегрованих процесів навчання різних дисциплін та іноземної мови досліджували такі науковці, як С. Боднар (2016), І. Левчик (2014), І. Миркович (2017), О. Попель (2015), Н. Приміна (2017), Н. Сальник (2018).

Незважаючи на результати цих і багатьох інших наукових досліджень, спрямованих на моделювання процесів навчання будь-яким дисциплінам школярів і студентів, а також моделювання підготовки майбутніх учителів до їх професійної діяльності, автор не знаходить жодної моделі, яка забезпечує процес підготовки майбутніх учителів молодших класів до інтегрованого навчання будь-якого предмету іноземною мовою. У зв'язку з цим вважає за потрібне дослідити більш детально не тільки сутність самого моделювання педагогічних процесів, а й значення інтеграції викладання різних дисциплін, зокрема іноземної мови як засобу навчання інших предметів, з урахуванням психологічних і вікових особливостей учнів.

Мета статті – проаналізувати поняття «моделювання» як одного з методів наукового дослідження в лінгводидактиці, обґрунтувати доцільність моделювання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності і визначити власну теоретичну конструкцію моделі. Завданнями є: 1) проаналізувати сутність поняття «моделювання педагогічних процесів»; 2) розглянути оделі процесу навчання; 3) визначити теоретичну конструкцію моделі процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Автор розглядає визначення поняття «моделювання» більш детально. Це поняття трактується Г. Суходольським як «процес створення ієрархії моделей, у якому реально-існуюча система моделюється в різних аспектах і різними засобами. При цьому реальний процес, який моделюється, не існує, він лише знаходиться в свідомості того, хто моделює» [12]. Більш детально визначення педагогічного моделювання автор знаходить у роботах О. Савченко. Вчена розглядає це поняття в трьох аспектах: 1) «метод дослідження об'єктів на їх моделях-аналогах; 2) побудова і вивчення моде-

лей реально існуючих предметів і явищ і спеціально сконструйованих предметів і явищ; 3) розуміння моделі у навчанні як змісту, який треба засвоїти, і засобу засвоєння» [10, с. 358–359].

Інший дослідник В. Кушнір у своєму трактуванні педагогічного моделювання схиляється до першої з названих О. Савченко позицій. Він також вважає, що це «опосередковане практичне чи теоретичне дослідження педагогічного об'єкта, при якому безпосередньо вивчається не сам об'єкт, а деяка допоміжна штучна система, яка перебуває в об'єктивній відповідності об'єкту пізнання; здатна заміщати його у певних відношеннях; у підсумку при дослідженні об'єкта дає інформацію про цей об'єкт моделювання» [6, с. 53].

Педагогічне моделювання конкретизовано поняттям дидактичне моделювання в дослідженні І. Зязюна та Г. Сагач, під яким учені розуміють «систему дій, що забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта (природного чи соціокультурного), який пізнається і перетворюється. Об'єктами дидактичного моделювання є природні та штучні системи, а суб'єктом – людська свідомість» [5, с. 67].

Результатом будь-якого дидактичного / педагогічного моделювання є модель процесу навчання. А. Дахін розглядає модель як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта або явища, відображає і відтворює в більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта [4, с. 22]. Це положення збігається з думкою В. Штоффа, який під моделлю вважає «уявлювану або матеріально реалізовану систему, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дасть нову інформацію про об'єкт» [16, с. 19]. Адекватність моделі досягається деталізацією педагогічних дій, які залежать від цілей діяльності, її змісту як смислового, так і структурного, а також способів засвоєння і досягнутих результатів навчання, зауважує Р. Мартинова (2019). Тому до складу моделей навчання будь-якого освітнього курсу і моделей професійної підготовки вчителя належать такі компоненти:

1) цільовий (цілемотиваційний, соціально-цільовий), в межах якого вирішується питання «З якою метою здійснюється професійна підготовка вчителя?» або «Що має стати результатом професійної підготовки вчителя?»;

2) змістовий (змістово-діяльнісний, змістово-процедурний) – виявляє специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів;

3) процесуальний (діяльнісний, технологічний, діяльнісно-процедурний) – вміщує характеристику

основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення, в тому числі авторський складник процесу професійної підготовки;

4) результативний (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, аксіологічний), яким детерміновано співвіднесення мети і результату розробленої моделі, здійснюється перевірка отриманих результатів у процесі експерименту [9, с. 276]. Сукупність цих компонентів у моделі процесу навчання будь-якого освітнього курсу призводить до системності.

Основною характеристикою будь-якої моделі є її системність. Вона проявляється, за визначенням Р. Мартинової, у таких характеристиках:

1) в її цілісності, яка полягає в тому, що зміна будь-якого компоненту системи впливає на всі інші компоненти і зміни системи, а будь-яка зміна системи матиме вплив на всі її компоненти;

2) в її ієрархічності, яка полягає в тому, що вона може бути розглянута як елемент системи вищого порядку, а кожен її складник може бути системою нижчого порядку;

3) в її ємерджентності, яка полягає в тому, що сума властивостей елементів не дорівнює властивостям системи, а властивості всієї системи залежать не від суми властивостей її елементів, а від взаємозв'язку і взаємозалежності один від одного;

4) в її функціональності, яка полягає в тому, що всі елементи системи діють і взаємодіють у межах своїх функціональних призначень;

5) в її синергетичності, яка полягає в тому, що розпад зв'язків одного компоненту системи з попереднім або наступним може призвести до біфуркації всієї системи, а в подальшому і до її розпаду [7, с. 19–20].

Однією з умов досягнення системності моделі є дотримання таких дидактичних принципів її організації, як наочність, визначеність, об'єктивність, послідовність у виборі педагогічних дій для досягнення цілей певної діяльності. Врахування цих принципів дозволить систематизувати педагогічний процес, який планується, і наочно уявити його в динаміці протікання.

Однак принципи не забезпечать повної програми дій, тому що в реальних навчальних умовах мають місце несподівані вчинки учнів як поведінкові, так і навчальні, які обов'язково спричинять зміни змісту будь-якого складника всього процесу навчання, можливості уповільнення запланованої педагогічної діяльності або її спонтанне коригування. У таких випадках вся змодельована система може зазнати певних змін. У зв'язку з цим С. Гончаренко писав «... жодна модель, навіть дуже складна, не може дати повного уявлення про об'єкт вивчення і точно передбачити його розвиток чи описати його траєкторію руху в якомусь власному просторі. Тому й доводиться науковцям

при конструюванні моделей балансувати на межі їх повноти і валідності» [3, с. 120].

Педагогічну валідність, як стверджує Р. Мартинова, прийнято обґрунтовувати комплексно: концептуально, критеріально і кількісно. Концептуальне обґрунтування валідності педагогічної моделі здійснюється на основі врахування діалектичних законів пізнання навколишньої дійсності; синергетичного закону взаємодії великих і малих величин, які в педагогіці є величезними масивами інформації в багатьох галузях знань і способами компресії для її можливого засвоєння в стислій формі; психологічними закономірностями засвоєння запрограмованого матеріалу; дидактичних принципів організації процесу навчання.

Критеріальне обґрунтування валідності педагогічної моделі здійснюється на основі перевірки її функціонування за такими критеріями:

1) порівняльно-цілевизначальним, який встановлює адекватність змодельованих цілей навчання відносно реально необхідних;

2) порівняльно-тематичним, який встановлює адекватність запланованого змісту можливостям його засвоєння за відведений проміжок часу;

3) структурно-порівняльним, який визначає адекватність обсягу й якості знань і умінь, які передбачаються в моделі, реально набутим учнями в процесі навчання;

4) порівняльно-методичним, який встановлює адекватність програмованих методичних дій із набуття запланованих знань і умінь щодо тих, які використовувалися в реальному процесі навчання;

5) порівняльно-технічним, який встановлює адекватність запланованих у моделі засобів навчання тим, які потрібні в реальному процесі навчання;

6) контрольним, який встановлює результати навчання відповідно до розробленої моделі [7, с. 19].

Кількісне обґрунтування валідності педагогічної моделі здійснюється на основі визначення обсягу та якості засвоєння кожним учнем матеріалу за розробленою моделлю, рівного не менше 70% усього запрограмованого [1, с. 64–69, 15]. У нашому випадку для досягнення валідності педагогічної моделі автор планує моделювати весь зміст: цілі навчання і виховання, предмети навчання, компоненти змісту навчання, методи і способи навчання, діяльність учасників процесу навчання: педагога й учнів, етапи педагогічного процесу, контроль результатів навчання. Потрібно буде змоделювати структуру кожної з названих ланок, а потім визначити їх форму взаємозв'язку в цілісному процесі навчання.

Автор пропонує створення комплексної моделі для найбільш повного відображення усіх

можливих навчальних дій для досягнення висунутих цілей навчання. Під комплексністю педагогічної моделі навчання автор розумітиме не тільки моделювання процесу навчання, а й процесу виховання як невід'ємної частини будь-якої навчально-педагогічної діяльності. Саме на цей факт указують результати дослідження Н. Борисенко, яка стверджувала, що складниками навчального процесу можуть бути не тільки елементи процесу навчання, а й елементи процесу виховання й розвитку особистості. Виховання повинно здійснюватися не тільки через зміст навчального предмету, а й бути окремим структурним компонентом навчально-виховного процесу [2]. Якщо виховання здійснюється тільки через зміст навчального предмету, воно не передбачає додаткового лінгвістичного навантаження учнів.

У комунікації використовується лише той матеріал, який відповідає темам, що досліджуються. Наприклад, якщо діти навчаються малюванню тварин і птахів, їм прищеплюється любов до живої природи, гуманне ставлення до них, розвивається бажання турботи і надання їм допомоги й захисту. У мовленнєвому відношенні мова вчителя і учнів не ускладнена. Те ж саме відбувається при навчанні малювання навколишньої природи: дерев, квітів, трави, польових рослин. Навчаючись зображенню цих предметів, як учитель, так і учні використовують такі мовленнєві конструкції, які викликають у дітей почуття прекрасного, естетичні емоції до навколишньої природи, бажання її зберегти в усій її природній красі. Тому лінгвістичний аспект їх мовленнєвої поведінки буде відповідати предметній тематиці, яка досліджується.

Якщо виховання здійснюється в процесі організації навчальних занять, воно передбачає вирішення виховних завдань щодо усунення раптово виникаючих проблем між учнями, а також активізацію їх діяльності за рахунок підвищення внутрішньої мотивації до виконання навчальних завдань; підтримання уваги до пояснення нового матеріалу. В такому випадку виховний процес може бути ускладнений через незнання, а звідси і нерозуміння іншомовних засобів, за допомогою яких його протікання може виражатися. Змоделювати такі непередбачені обставини навчально-виховної діяльності досить складно. Схема реалізації такої педагогічної моделі може бути менш близькою до реальності, ніж схема процесу навчання [13,14].

Представлення моделі навчання і виховання учнів початкових класів на основі драматизації англомовних казок автор знаходить у дослідженні І. Миркович, якій вдалося об'єднати «в один навчальний процес такі чинники, як вивчення змісту казки, культури, традицій і звичаїв англійців; розвиток виховних якостей особистості; розширення словникового запасу учнів засобами фольклорних мовленнєвих одиниць; розвиток умінь

діалогічного мовлення для вирішення освітніх і соціально-обумовлених завдань. Така інтеграція можлива завдяки розгляду казки як інтегрованого предмета навчання і розгляду інтеграції як процесуальної педагогічної діяльності [8, с. 17].

Казка як інтегрований предмет навчання містить навчальний і виховний складники. Перший складається із загально навчальних, країнознавчих і лінгвістичних знань, які набуваються із англійських казок. Виховний містить вміння орієнтуватися у навколишньому середовищі, проявляти толерантність один до одного та до старших, допомагати один одному та доброзичливо ставитися до потреб інших людей. Обидва складники реалізуються англомовним супроводом [17]. Такий інтегрований процес навчання дозволяє долати складні педагогічні проблеми, які існують в освіті, максимально комплексно використовувати навчальний час для навчання і виховання майбутніх підлітків.

Висновки і пропозиції. Під педагогічним моделюванням автор розуміє систему дій, яка забезпечує адекватне засвоєння модельованих властивостей, зв'язків і відношень об'єкта, що пізнається і перетворюється. Модель розглянуто як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібним до досліджуваного об'єкта, відображає і відтворює у більш простому й узагальненому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язок і відношення між елементами цього об'єкта. Основною характеристикою моделі є її системність, яка проявляється в її цілісності, ієрархічності, емерджентності, функціональності, синергетичності.

Модель процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності передбачає комплексність, під якою розуміється моделювання процесів навчання і виховання як невід'ємних частин будь-якої навчально-педагогічної діяльності. Виховання передбачається здійснювати не тільки через зміст навчального предмету, а й реалізовувати як окремий структурний компонент навчально-виховного процесу. Така модель включає в себе цілі навчання і виховання, предмети навчання, компоненти змісту навчання, методи і способи навчання, діяльність учасників процесу навчання (педагога й учнів), етапи протікання всього педагогічного процесу, контроль результатів навчання, а також форму взаємозв'язку в цілісному процесі навчання.

Для досягнення системності моделі рекомендується дотримання таких дидактичних принципів її організації, як наочність, визначеність, об'єктивність, послідовність у виборі педагогічних дій для досягнення цілей діяльності, яка передбачається. Врахування цих принципів дозволить

систематизувати педагогічний процес і наочно уявити його в динаміці протікання.

Викладені результати дослідження дають підставу для практичної розробки моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів до їх інтегрованої педагогічної діяльності, заснованої на концепції процесуальної інтеграції двох різно-типних предметів, одним із яких є іноземна мова, та її реалізації на прикладах педагогічного моделювання.

Список використаної літератури:

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Борисенко Н.М. Моделювання самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи: діагностичний аспект. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2016. Вип. 47. С. 17–24. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/PVSSh_2016_47_6.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 120 с.
4. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность. *Педагогика*. 2003. № 4. С. 21–26.
5. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. К. : Укр. фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. 302 с.
6. Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ : Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України, 2003. 482 с.
7. Мартынова Р.Ю. Виды дидактических моделей процесса обучения. *Наука і освіта*. 2019. № 4. С. 15–22.
8. Миркович І.Л. Інтегроване навчання англійського діалогічного мовлення учнів 4-х класів на основі драматизації автентичних казок: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Одеса: Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського», 2017. 21 с.
9. Пушкар Т. Моделювання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А.С. Макаренка до використання педагогічного моделювання. *Витоки педагогічної майстерності*. 2013. Випуск 11. С. 273–278.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. фак. К. : Генеза, 1999. 368 с.
11. Столяренко О.В. Моделювання педагогічної діяльності у підготовці фахівця : навчально-методичний посібник. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 196 с.
12. Суходольский Г.В. Структурно-алгоритмический анализ и синтез деятельности. Л. : ЛГУ, 1976. 120 с.
13. Фрумкина А.Л. Методологическая сущность подготовки учителей начальных классов к их взаимосвязанной образовательной и иноязычной профессиональной деятельности. *Научный вестник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*. 2019. Випуск 4(129). С. 69–76.
14. Фрумкіна А. Сутність поняття «готовність майбутніх учителів до інтегрованого навчання молодших школярів предметної та іншомовної мовленнєвої діяльності». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 16, Т. 2. С. 74–78.
15. Фрумкина А.Л. Актуальность и сущность подготовки будущих учителей начальных классов к обучению школьников практическим дисциплинам на иностранном языке. *Научный часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 5*. 2019. Випуск 69. С. 264–268.
16. Штофф Е.А. Моделирование и философия. М. : Наука, 1966. 258 с.
17. Bodnar S., Koval V., Mirkovich I. Human capital development in Ukrainian education system by means of language integrated teaching. *Dilemas Contemporáneas Educación, Política y Valores*. 2019. Oct., Vol. 7. Edición Especial. Artículo no 14. URL: <https://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/en/edici%e2%99%80n-2013/year-vii-special-edition-october-2019/>.

Frumkina A. Theoretical aspect of modeling the process of training future primary school teachers to their integrated pedagogical activity

The article deals with the problem of pedagogical modeling in Ukrainian linguo-didactics and substantiation of expediency of modeling the process of training future primary school teachers to their integrated pedagogical activity. In particular, the concepts "modeling of pedagogical processes", "didactic modeling", "model" are analyzed; the existing models of the teaching / learning process and components of professional teacher training models are considered; the concept "systematicity" and its characteristics are analyzed; the conditions for achieving model systematicity are highlighted; pedagogical validity and its comprehensive (conceptual, criterion and quantitative) substantiation are defined.

The main focus is laid on the integration of teaching different disciplines, and, in particular, foreign language as a means of teaching other subjects, taking into account the psychological and age characteristics of students. The model of the training process of future primary school teachers to their integrated pedagogical activity is developed. The model is characterized by complexity, which means modeling of the teaching and upbringing processes as an integral part of any educational and pedagogical activity. Upbringing is supposed to be carried

out not only through the subject content, but also to be implemented as a separate structural component of the educational process.

It occurs because upbringing involves solving the educational assignments to eliminate the suddenly emerging problems between students in the classroom, intensifying their activities by increasing their inner motivation to fulfill the educational tasks, maintaining the attention to the explanation of new material. The proposed didactic model includes: aims of teaching and upbringing, elements of the subject teaching, components of the teaching content, methods and ways of teaching, activities of the participants (a teacher and students) of the teaching / learning process, stages of the whole pedagogical process as a whole, control of the teaching outcomes, as well as the form of interaction in a holistic teaching process.

In order to achieve the model systematicity, it is recommended to adhere to the didactic principles of its organization, such as: use of visual aids, certainty, objectivity, consistency in the choice of pedagogical actions to achieve the aims of the activities to be performed. Taking into account these principles will allow to systematize the planned pedagogical process and to visualize it in the dynamics of its development.

Key words: modeling, model, system, pedagogical validity, integrated pedagogical activities, future primary school teachers.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.25>**С. М. Фурманюк**викладач кафедри мистецьких дисциплін і методик навчання
Житомирського державного університету імені Івана Франка

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ПРЕДМЕТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСОБАМИ ПРАЦІ

У статті розглядаються питання інтеграції вищої освіти України у світовий простір, яка визначає для вищих навчальних закладів низку важливих стратегічних завдань, першочерговими з яких є відродження національних основ виховання дітей і молоді; оновлення й збагачення інтелектуального генофонду нації; підготовка національної інтелігенції, нової генерації педагогічних кадрів, здатних формувати духовний, інтелектуальний і творчий потенціал країни. Розглянуто завдання, цілі та способи їх вирішення на кожній ланці освіти, починаючи з дошкільної освіти.

Майбутнім вихователям дітей дошкільного віку під час навчання у вищих навчальних закладах повинна надаватися висококваліфікована професійна підготовка різних напрямів, зокрема і художньо-естетичного циклу. Розглянуто можливість художньо-практичної діяльності формувати у дітей конструктивні та художньо-проектні вміння і навички, сприяти їхньому творчому розвитку; можливість художньої праці інтегрувати технології механічної обробки матеріалів із художньо-конструкторською діяльністю, яка переходить у такий вид мистецької діяльності як дизайн.

Розглянуто теорію проблемного навчання, яка передбачає створення проблемної ситуації та активізацію самостійної діяльності студентів у її розв'язанні, що приводить до ґрунтовного засвоєння навчального матеріалу та розвитку творчого мислення. Визначено необхідність удосконалення змісту підготовки фахівців дошкільної освіти, що є важливим способом покращення методичного забезпечення такого процесу. Це зумовлено сучасними освітніми завданнями, потребами педагогічної практики щодо організації та проведення з дітьми занять із художньої праці та гурткових форм навчання.

Розглянуто програму навчальної дисципліни, спрямованої на поетапне оволодіння студентами теоретичних знань і практичних умінь у галузі художньо-естетичної діяльності, специфікацію художньої праці, форми, методи, прийоми, які використовуються у роботі з дітьми на заняттях із мистецького напрямку. Також розглянуто види художньо-конструктивної діяльності, зокрема дитячий дизайн, основи якого все ширше використовується у роботі з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: дошкільна освіта, вихователі закладів дошкільної освіти, художня праця, художньо-проектна діяльність, засоби мистецької освіти, сучасні технології навчання.

Постановка проблеми. У системі художньо-педагогічної освіти формування професійної майстерності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти істотно залежить від науково-методичної підготовки та інноваційних процесів, завдяки яким змінюється й прогресує суспільство. Сформувати професійні компетентності в майбутніх педагогів можна за умови включення у процес викладання мистецьких дисциплін чітко продуманої системи дидактичних форм, методів, технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи ситуацію у сучасній освіті, можна знайти недоліки у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У вищих навчальних закладах помітно недооцінюють важливість використання сучасних технологій у художньо-проектних і дизайнерських напрямках підготовки. Недостатнє впровадження сучасних технологій гальмує розвиток творчої особистості, формування професійних компетентностей фахівців дошкільної освіти, перешкоджає накопи-

ченню і засвоєнню професійних знань і практичних умінь.

Сучасні вимоги суспільства до формування нової особистості знайшли відображення в основному змісті національної освіти. Державна національна програма «Освіта». («Україна XXI століття») головною метою загальноосвітніх навчальних закладів визначає «розвиток і формування соціально зрілої, працелюбною, креативною, творчої особистості громадянина України, здатного до свідомого суспільного вибору та збагачення на цій основі інтелектуального, культурного й економічного потенціалу народу» [2, с. 5].

Креативний потенціал особистості не формується сам по собі, його розвиток починається з перших років життя дитини. У Базовому компоненті дошкільної освіти вказано, що «в умовах глобалізаційних змін на часі модернізації змісту дошкільної освіти, гуманізації цілей і принципів переорієнтація на розвиток особистості дитини є основним ресурсом, який визначає поступовий рух суспільства» [1, с. 4]. Важливу роль відведено

навчанню і вихованню саме в закладах дошкільної освіти, які виконують соціальне замовлення держави в освіті, спрямоване на розвиток соціально активної особистості дитини дошкільного віку, самостійної, відповідальної, працелюбної, здатної до перетворення навколишнього світу.

Відродження художньої культури українського народу визначають нові напрями і пріоритети освітньої галузі. У Державній національній програмі «Освіта». («Україна XXI століття»), Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту». В Національній доктрині розвитку освіти України наголошено на необхідності підвищення якості підготовки педагогічних працівників, формування їх професійних умінь. Саме вміння у поєднанні зі здібностями є якісними показниками професіоналізму вихователів закладів дошкільної освіти, безпосередньою умовою розвитку особистості дитини, успішності виховного процесу загалом [2, с. 11].

В освітньому процесі закладів дошкільної освіти використовується багато форм, методів і засобів стимулювання розвитку творчої особистості, серед яких особливе місце займають художня праця та дитячий дизайн. На думку дослідників, саме в середовищі національної культури і з використанням надбань традиційної педагогіки та передових новітніх технологій навчання можливе успішне розв'язання проблеми формування творчої, всебічно розвиненої особистості з високим рівнем національної самосвідомості. Нова соціально-економічна ситуація в Україні ставить нові вимоги до розв'язання проблеми естетичної освіти і виховання майбутніх вихователів дітей дошкільного віку. Саме сьогодні вкрай необхідно забезпечити підготовку їх до сприйняття прекрасного в оточуючому світі, сформуванню їх естетичну культуру [4].

Підготовка сучасного вихователя закладів дошкільної освіти, справжнього фахівця своєї справи, людини з високою естетичною культурою має здійснюватися з використанням передових інноваційних технологій, методик, вітчизняного та зарубіжного досвіду. Вирішенню питань удосконалення професійної діяльності педагогів присвячено багато досліджень вітчизняних і зарубіжних учених (А. Алексюк, Г. Ардамирова, Є. Барбіна, І. Гончаренко, О. Мороза, Н. Ничкало, Г. Ковальчука, В. Сластьоніна та інших).

Постановка завдання. Було проведено спостереження на практичних заняттях за студентами Житомирського державного університету імені Івана Франка з дисципліни «Художня праця та основи дизайну». Після вивчення теорії та методики викладання художньої праці та дитячого дизайну студенти отримали індивідуальні творчі завдання, що дало змогу використовувати теоретичні знання на практиці. Індивідуальний підхід до

практичної роботи дав можливість спостерігати не пасивно, а активно, ціленаправлено, загострюючи увагу на таких розумових операціях сприйняття, як порівняння, узагальнення, конкретизація, абстрагування. Також індивідуальні творчі завдання дають можливість самостійно розвиватися, використовувати весь творчий потенціал.

Метою статті є дослідження професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти засобами художньої праці та дизайну у закладах вищої освіти в Україні; впровадження передових інноваційних технологій в освіту майбутніх фахівців закладів дошкільної освіти мистецького спрямування, що суттєво впливає на основні засоби навчання, співвідношення та взаємодію окремих компонентів системи освіти.

Виклад основного матеріалу. Як вказано в тезах С. Фурманюк «Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами праці» художня праця та дитячий дизайн – це ознайомлення зі конструктивними і декоративними властивостями різних матеріалів, з їх різновидами; вміння виготовляти творчі поробки, прикрашати їх аплікаціями, малюнками; формування вміння складати різноманітні дизайнерські композиції; розвивати конструкторські здібності. Це дисципліна, яка є складником загальної підготовки майбутнього спеціаліста – вихователя дітей дошкільного віку. У центрі її уваги – художньо-декоративна діяльність, педагогічні технології, прийоми і методи ручної та механічної обробки різних матеріалів. Розглядаючи художню працю як навчальний предмет для майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, необхідно враховувати специфічну функцію педагога-вихователя закладів дошкільної освіти, який є не тільки транслятором знань, але й творчою особистістю [4].

Діяльність вихователя дошкільного навчального закладу має багато вимірів і напрямів, характеризується складністю, адже здійснюється у своєрідному інформаційно-творчому художньому середовищі. Саме образотворче мистецтво, музика, хореографія, художня праця є таким комплексом засобів художньої виразності, який пробуджує чуття прекрасного, дає свободу уяві, творчості, фантазії, активізує художню дитячу діяльність. Тому для формування професійних умінь вихователя доцільно використовувати різні види художньої праці у їх взаємозв'язку [3, с. 35].

Основою викладання дисципліни є практичний підхід, який забезпечує набуття студентами умінь і навичок із проведення занять з художньої праці із дітьми дошкільного віку, планування навчально-виховної роботи, використання різноманітних форм організації праці дітей. Цей підхід дозволяє майбутньому фахівцеві оволодіти вмінням максимально індивідуалізувати навчальний процес через

факультативну роботу з дітьми, сприяти розвитку в них природних нахилів, інтересів і здібностей.

Формування у студентів художньо-естетичної компетентності передбачає підготовку педагога, спроможного до самостійного професійного становлення, до свідомої, цілеспрямованої, самостійної пізнавальної діяльності. Оскільки в сучасних умовах інформації з усіх галузей знань стало так багато, що її не можливо опанувати без уміння відбирати, аналізувати, то змінюються методи роботи закладів дошкільної освіти. Тому було запропоновано включення студентів спочатку в навчально-теоретичну, а потім у практично-творчу роботу. Такий підхід до вивчення художньої праці допоміг їм вивчити техніку безпеки, освоїти інструменти та приладдя для роботи, оволодіти прийомами заготівлі матеріалів, технологіями їх обробки, навчитися застосовувати евристичні методи, забезпечувати кольорову гармонію та єдність стилю, оволодіти технологічною послідовністю виготовлення іграшок, аплікацій, орігамі, самостійними дизайнерськими розробками тощо. Все це допомагає розвитку в майбутніх вихователів із дошкільного фаху творчого ставлення до своєї професії, формує в них естетичну культуру.

Програмою передбачені основні форми роботи зі студентами: лекції, практичні заняття і різноманітні завдання для самостійної роботи творчого характеру. Мета практичних занять: поглибити, розширити, деталізувати знання, які студенти отримали під час лекцій; перевірити якість їх засвоєння, удосконалити практичні вміння та навички безпосередньої роботи з дітьми.

Для відпрацювання на практичних заняттях були винесені важливі питання курсу: виготовлення площинних виробів; особливості застосування паперу і картону; способи виготовлення іграшок; виготовлення об'ємних виробів; способи конструювання: надрізання, складання, виконання викрійки; предметна, сюжетна та сюжетно-тематична аплікація; конструктивні та декоративні властивості різних природних матеріалів; виконання творчих дизайн проектів тощо.

Методика проведення практичних занять досить різноманітна. Використання практичних завдань допомагає викладачеві здійснювати контроль за засвоєнням студентами знань, сформованістю навичок і вмінь, сприяє розвитку пізнавального інтересу, естетичного смаку. Частина практичних занять має навчально-тренувальний характер. Студенти вправляються у виготовленні виробів, вчать здійснювати пошукову роботу щодо визначення тематики виробів. У процесі проведення таких практичних занять передбачаються різні види пізнавальної діяльності студентів: індивідуальна, диференційована, колективна, що забезпечує їхню взаємодію і розвиток здібностей та естетичної культури кожного студента.

Серед методів активізації пізнавальної діяльності найбільш поширеними є презентація і практикуми, підготовка виставок, інсценування простих казкових сюжетів тощо. Особлива увага в дисципліні «Художня праця та основи дизайну» приділяється організації самостійної роботи студентів, яка побудована таким чином, що є невід'ємною частиною цінних занять, входить як до практичних занять, так і виконується в гуртковій роботі. Серед завдань для самостійної роботи левову частку займають завдання творчого характеру, які вимагають від студентів естетичного смаку, високої художньої культури: створити декоративну композицію на полі різноманітної форми (квадрат, прямокутник, круг); створити предметно-сюжетну та сюжетно-тематичну аплікацію; виконати сюжетну композицію за мотивами казок, оповідань чи власним задумом; створити один і той самий образ, використовуючи різний матеріал тощо.

У процесі викладання дисципліни передбачені методи контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів, які мають на меті перевірку ступеня засвоєння ними елементів знань, умінь і навичок певного модуля. За кожним модулем студент виконує визначену програмою кількість завдань репродуктивного, реконструктивного, творчого характеру; роботу з підручником, підготовку повідомлень, рефератів, розробку творчих завдань, підготовку обґрунтування виготовлених виробів, складання перспективних планів художньо-творчої роботи з дітьми, розробку програми роботи факультативу з художньої праці для дошкільників різного віку, аналіз готових виробів співкурсників і митців-професіоналів [4].

Висновки і пропозиції. Автором було досліджено та проаналізовано проблему формування художньо-предметної діяльності вихователів закладів дошкільної освіти. Індивідуальний підхід до навчання та використання його на практичних заняттях є ефективним при впровадженні передових інноваційних технологій. Це сприяє вдосконаленню самостійної роботи студентів та активації творчого потенціалу. Таке використання навчального процесу дозволяє розширити можливості навчання та індивідуальні особливості студентів.

Список використаної літератури:

1. Виховання дошкільника в праці / за ред. З.Н. Борисової. [2-е вид доопр. і доповн.]. К. : ВШОЛ, 2002.
2. Державна національна програма «Освіта». («Україна XXI ст.»). К. : Райдуга, 1994. 62 с
3. Дитина. Освітня програма для дітей від двох до семи років / наук. кер. проекту В.О. Огнев'юк; авт кол.: Г.В. Беленька та ін.; наук. ред. Г.В. Беленька, М.А. Машовець; Мін-во осв. і науки України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. К. : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.

4. Фурманюк С.М. Формування художньо-естетичної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів засобами праці / С.М. Фурманюк / Формування професійної компетентності майбутніх педагогів дошкільної та початкової освіти : збірник науково-методичних праць / За заг. ред. В.Є. Литньова, Н.Є. Колесник, Т.В. Наумчук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2014. С. 214–217.

Furmaniuk S. Formation of art-subject activities of future education facilitators

The article deals with the issues of integration of higher education of Ukraine into the world space, which defines for higher education institutions a number of important strategic tasks, the first of which are: revival of national foundations of upbringing of children and youth; renewal and enrichment of the nation's intellectual gene pool; training of the national intelligentsia, a new generation of teaching staff capable of forming the spiritual, intellectual and creative potential of the country. The tasks, goals and ways of solving them at every level of education, starting from preschool education, are considered. Future educators of preschool children should be provided with highly qualified vocational training in various fields, including the artistic and aesthetic cycle, during their studies at higher education institutions.

The possibility of artistic and practical activity to form constructive and artistic-design skills and abilities of children, to promote their creative development is considered. It is also an opportunity for art work to integrate the technologies of mechanical processing of materials with artistic and design activity, which becomes a kind of artistic activity as design. The theory of problem learning is considered, which involves creating a problem situation and activating students' independent activity in its solving, which leads to a thorough mastering of educational material and the development of creative thinking. The need to improve the content of training of preschool education specialists is identified and it is important to improve methodological support of this process.

This is due to the modern educational tasks, the needs of pedagogical practice in organizing and conducting art and group classes with children. The program of the discipline aimed at gradual mastering by students of theoretical knowledge and practical skills in the field of artistic and aesthetic activity, specification of artistic work, forms, methods, techniques used in working with children in the art direction is considered. It also examines the types of artistic and constructive activities, including children's design, the basics of which are increasingly used in work with preschool children.

Key words: *preschool education, preschool teachers, art work, art and design activity, means of art education, modern teaching technologies.*

УДК 378.31

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.26>**Т. Г. Цуркан**кандидат педагогічних наук,
асистент кафедри педагогіки і методики початкової освіти
Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Автор висвітлює проблему формування інноваційної культури сучасного вчителя в нових суспільно-освітніх умовах; трактує необхідність інноваційної діяльності крізь призму сучасності, поглядів дослідників і міжнародних нормативних документів; розглядає поняття «інноваційна культура педагога» як інтегральну особистісну характеристику, яка включає спрямованість на новації в педагогічній професійній діяльності, інноваційну компетентність і гнучкість – результат інтенсивності застосування інноваційних підходів на практиці.

Крім того, висвітлено механізми функціонування інноваційної культури педагога: включення педагога в діяльність по створенню, освоєнню і використанню педагогічних нововведень у практиці навчання і виховання учнів, створення в освітній установі певного інноваційного середовища – сукупності професійно важливих якостей і властивостей особистості вчителя, які визначають успішність професійної діяльності в інноваційному середовищі освітнього закладу; безперервність професійної освіти педагога; стійку систему мотивів до розробки, комплексного впровадження і освоєння нових сучасних інноваційних технологій і програм; інформаційно-комунікаційні технології; інформаційну компетентність особистості педагога, а також психологічну установку на виконання перетворюють дій у процесі навчання молодших школярів.

Розглядаються особистісні і професійні характеристики вчителя з високим рівнем інноваційної культури (стійкий інтерес до технологічних інновацій, мотивація творчої активності, самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності, подолання труднощів в інноваційній діяльності; цінності професійного самовираження в інноваційній діяльності, психологічної установки на інноваційну діяльність; знання про інноваційні технології, розуміння цілей інноваційної діяльності в початковій освіті, знання сучасних інновацій у практиці роботи з молодшими школярами).

Охарактеризовано систему інноваційного освітнього середовища через структурні компоненти: імідж колективу в соціумі; інноваційний стиль управління; високий рівень організаційної культури; вмотивованість педагогічного колективу до інноваційної діяльності. Мотивація до досягнення інноваційною культурою розуміється зі сторони професійної мотивації в загальній структурі мотивів і змістовній стороні творчої спрямованості професійної діяльності, тобто сприйнятливості нововведень.

Ключові слова: інноваційна культура, інноваційна культура педагога, інноваційна діяльність, імідж освітнього закладу, освітнє середовище.

Постановка проблеми. Модернізація та інноваційний розвиток – єдиний шлях, який дозволить стати конкурентоспроможним суспільством у світі XXI століття.

Освітні заклади нині переповнені інноваційними ідеями. Від учителів вимагають все більше рішень щодо впровадження цих інновацій. Сучасний характер, контекст викладання асоціюється з безліччю нововведень, які приймаються і впроваджуються у школах. На педагогічну діяльність значно впливають суспільні вимоги та запити, які діють як на окремого вчителя, так і на освітній заклад, в якому він / вона працює.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Єдність кращої педагогічної, психологічної спадщини науки і практики минулого з новітніми, інноваційними, технологічними пошуками є основою педагогічної концепції академіка І. Зязюна [2, с. 3]. «Освіта, – переконує І. Зязюн, – не можлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість

суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, наставником, поводитирем у майбутнє» [4, с. 24–31].

На науково-практичному семінарі «Проблеми підготовки сучасного вчителя: психолого-педагогічний аспект» (Чернівці, 5 листопада 2013 року) видатний український вчений, філософ І. Зязюн окреслив головне завдання сучасного вчителя так: «Мене цікавило не те, щоб учні знали тему, а те, щоб вони гострили своє мислення. Знання можна знайти будь-коли і будь-де, а от знайти мислення у своїй душі, закинути туди це мислення – це найважливіше. Якщо вчитель цього не зробить – ніхто не зробить». Тобто інноваційна культура вчителя має базуватися на забезпеченні гострої потреби у формуванні мислення учнів.

Освітні продукти, інновації, послуги, які надає школа, мають бути не лише захоплюючими для учнів, але й сприяти делегуванню можливостей і здібностей дитини з точки зору моделі «ресурси-

процеси-пріоритети» (К. Крістенсен) [6, с. 111]. Першим чинником, який визначає майбутні можливості дитини, є ресурси: фізичні і ментальні (це сили, знання, розвинені таланти і побудовані відносини в суспільстві), здатність комунікувати (досвід). Друга важлива група чинників – процеси: як ученя реалізовує свої ресурси, як мислить і діє. Третьою групою чинників є пріоритети, які спонукають його до дії.

Інноваційна діяльність учителя має бути спрямована не на його самореалізацію як професіонала, а на забезпечення формування досвіду кожного учня. Не завжди цей досвід має бути позитивний, однак він має навчити школярів долати перешкоди в дорослому житті. Адже, як зазначав К. Крістенсен, – «коли життя складається з самих перемог, перша поразка, отримана в дорослому житті, може стати тяжким ударом» [6, с. 131]. Тому автор вважає компетентісний підхід, взятий за основу діяльності Нової української школи, виправданим і прогресуючим. Найбільша допомога вчителя полягає не в тому, що він робить за дитину, а якраз у тому, що він за нею не робить. Такий підхід програмує розвиток самостійності та відповідальності в учня.

Все більше досліджень, які здійснюються в освітніх установах, підтверджують, що існує значний розрив між прийняттям інновацій і їх запровадженням. Спостерігається навіть більш широкий розрив між запровадженням нових методів, продуктів і підтримкою таких нововведень. Дослідження, які стверджують, що багато нововведень не мали значного впливу на навчання учнів, зараз піддаються критиці, оскільки багато з прийнятих нововведень або не були реалізовані, або не виконувалися систематично. Вчителі, частково через їхній ізольований контекст роботи, змогли підірвати процес запровадження цих нововведень, які вони вважають загрозливими, незнайомими і нав'язаними державною та шкільною політикою.

Розроблені пропозиції є корисною основою для практичної діяльності, яка стосується вчительської професії, та чинників, які впливають на неї. Освіта – це сфера, де традиційно розповсюдження інновацій є досить повільним. Учителі працюють у певному контексті. Схильність учителя до споживчих інновацій, продуктів або процесів значно обмежується цим контекстом.

Педагоги стикаються з дилемою, намагаючись розвивати індивідуальний потенціал учнів, працюючи в обмеженій структурі, яка часто виключає ефективне використання ресурсів для виконання їх основного завдання. З огляду на 30 або більше учнів із різноманітністю інтересів, мотивацій і можливостей від вчителя очікується виконання завдання, яке вимагає гнучкості та міжособистісної взаємодії. Багато вчителів працюють із прагненнями бути автономними, творчими, даючи

і кидаючи виклик, отримуючи при цьому власну винагороду у вигляді позитивного міжособистісного контакту. Педагоги, які прагнуть професійного статусу, також стикаються з низкою бар'єрів: структурні чинники, пов'язані з контролем, кліматом і середовищем викладання.

Метою статті є висвітлення засад інноваційної культури педагогічної діяльності, яка, базуючись на кращих ідеях української та зарубіжної практики, є провідною характеристикою нової генерації вчителів XXI століття.

Виклад основного матеріалу. В умовах, у яких опинився сучасний вчитель, вагоме значення в його професійному зростанні займає інноваційна культура. Остання є порівняно новим поняттям. Розрізняють два загальних різновиди інноваційної культури – інноваційна культура суспільства і інноваційна культура особистості. Інноваційна культура суспільства – це специфічний інтелектуальний актив, здатний спричинити виникнення унікальних конкурентних переваг суспільства і брати участь у створенні національного багатства [5, с. 60]. Інноваційна культура особистості відображає цілісну орієнтацію людини на інноваційну діяльність. Ця орієнтація проявляється «в мотивах, знаннях, уміннях і навичках, а також в образах і нормах поведінки» [8, с. 2]. Загалом інноваційна культура розглядається в світі у якості стратегічного ресурсу XXI століття.

Оцінюючи характер і перспективи інноваційної діяльності провідних держав, члени Європейського Союзу дійшли висновку про необхідність створення документа, який визначає основні напрями розвитку інновацій. Ним стала «Зелена книга з інновацій у Європі» (20 грудня 1995 року). В Україні на науковій конференції «Ноосфера й інноваційна культура суспільства» (11-12 березня 2005 року) була створена робоча група по формуванню державної концепції інноваційної культури українського суспільства.

Інноваційну культуру сучасні дослідники трактують як комплексний соціокультурний феномен, в якому інтегруються проблеми культури, освіти, науки, техніки, виробництва, економіки з соціальною практикою. Вона є «складником інноваційного потенціалу, який характеризує рівень освітньої, загальнокультурної і соціально-психологічної підготовки особистості та суспільства загалом до сприйняття і творчого втілення в життя ідеї розвитку економіки країни на інноваційних засадах» [7; 4].

Дослідник В. Балабанов під інноваційною культурою розуміє особливу форму (різновид) загальнолюдської культури, яка становить нову історичну реальність, що виникла завдяки прагненню суспільства до духовного та матеріального самооновлення, є передумовою якісних змін життєдіяльності людей, найважливішим соціально-

психологічним фактором суспільного розвитку [1, с. 388].

Особливого значення феномен інноваційної культури набуває в системі освіти Нової української школи. Автор розуміє цю дефініцію так: *інноваційна культура педагога* – це інтегральна особистісна характеристика, яка включає спрямованість на новачі в педагогічній професійній діяльності, інноваційну компетентність і гнучкість як результат інтенсивності застосування інноваційних підходів на практиці. Інноваційна культура педагога існує в тісному взаємозв'язку з інноваційною педагогічною діяльністю, оскільки у цьому процесі відбувається:

- 1) вдосконалення теоретичних професійних і спеціальних знань, практичних навичок, необхідних педагогічним працівникам для її виконання;
- 2) розвиток ціннісних орієнтацій;
- 3) розвиток особистісних властивостей і мотивації, які забезпечують цілеспрямовану діяльність педагогічних працівників по створенню і реалізації інновацій;
- 4) розвиток чутливості сприйняття педагогічними працівниками педагогічних інновацій.

До механізмів функціонування інноваційної культури педагога автор відносить включення педагога в діяльність по створенню, освоєнню і використанню педагогічних нововведень у практиці навчання і виховання учнів, створення в освітній установі певного інноваційного середовища – сукупності професійно важливих якостей і властивостей особистості вчителя, які визначають успішність професійної діяльності в інноваційному середовищі освітнього закладу; безперервність професійної освіти педагога; стійку систему мотивів до розробки, комплексного впровадження і освоєння нових сучасних інноваційних технологій і програм; інформаційно-комунікаційні технології; інформаційну компетентність особистості педагога, а також психологічну установку на виконання перетворюють дій у процесі навчання молодших школярів.

Педагог початкової школи, готовий до інноваційної діяльності, який опанував високий рівень сформованості інноваційної культури, повинен володіти такими *особистісними і професійними характеристиками*: стійким інтересом до технологічних інновацій, мотивацією творчої активності, самовдосконалення та самореалізації у професійній діяльності, подолання труднощів в інноваційній діяльності; цінностями професійного самовираження в інноваційній діяльності, психологічної установки на інноваційну діяльність; знаннями про інноваційні технології, розумінням цілей інноваційної діяльності в початковій освіті, знаннями сучасних інновацій у практиці роботи з молодшими школярами; усвідомленням, здатністю до критичного аналізу власної інноваційної

діяльності, критичністю мислення, адекватністю професійної самооцінки; високим рівнем розвитку здатності бачити індивідуально-типологічні особливості дітей молодшого шкільного віку і вибудовувати інноваційні програми відповідно до особливостей кожної дитини; здатністю до вирішення складних проблем засобами інноваційної діяльності, інноваційних технологій, розробкою та впровадженням інноваційних технологій і програм у практику роботи освітнього закладу; здатністю до пошуку та оцінки інновацій, розробки, впровадження і використання інноваційних технологій у педагогічній роботі з молодшими школярами; зміною стратегії власної професійної діяльності відповідно до соціокультурних вимог; здатністю до особистісного та професійного росту.

Система інноваційного освітнього середовища складається з таких *структурних компонентів*:

- 1) імідж колективу в соціумі;
- 2) інноваційний стиль управління;
- 3) високий рівень організаційної культури;
- 4) умотивованість педагогічного колективу до інноваційної діяльності.

Згідно з новим баченням української школи, освітній заклад – це культурний і науковий центр, клуб за інтересами, надійний компас для пошуку можливостей, розкриття самого себе. Кожна школа – це цілий світ зі складним різноманітним життям. У свідомості громадськості в кожного освітнього закладу є своє «обличчя» – те, що відрізняє одну школу від іншої. В сучасному менеджменті це називається іміджем.

Імідж – це «обличчя» школи, її престиж, популярність, репутація, конкурентоспроможність. Формування позитивного іміджу педагогів через інноваційну діяльність ґрунтується на діалозі, вільному обміні думками, забезпеченні творчої та інноваційної діяльності педагогів, відкритості і тісній співпраці з батьками і громадськістю. Тільки за таких умов можна створити позитивний імідж колективу в соціумі. Як зазначає дослідниця Е. Драчук, імідж вчителя – експресивно забарвлений стереотип відчуття образу педагога в поданні колективу учнів, колег, соціального оточення, в масовій свідомості [3, с. 27].

Створення іміджу колективу в соціумі вирішує такі завдання:

- 1) демонструвати свої здобутки перед громадськістю, підвищувати привабливість школи для батьків, здобувачів освіти і персоналу;
- 2) проводити заходи щодо інформування населення про нові освітні послуги;
- 3) полегшувати процес уведення нових освітніх послуг;
- 4) підвищувати рівень організаційної культури школи;
- 5) сприяти поліпшенню соціально-психологічного клімату в шкільному колективі.

Стиль управління інноваційними процесами в освітньому закладі – це комплекс методів і способів реалізації управлінських функцій керівника, спрямованих на створення оптимальних умов для здійснення освітньої діяльності, вдосконалення організаційних структур і якісних характеристик педагогічного колективу. Аналіз стилю управління в контексті ситуаційного підходу дозволяє зробити висновок про його інтегруючу роль в інноваційному розвитку освітніх установ, яка виражається в здатності цього чинника впливати на формування та використання інноваційних ресурсів, забезпечувати застосування нових конструктивних технологій, методів і форм пізнавально-перетворюючої діяльності та їх селекцію, досягати балансу між організаційними, управлінськими та людськими компонентами інноваційного середовища.

Нова українська школа як складна система, яка розвивається, об'єктивно потребує побудови *нової організаційної культури*, оскільки не може залишатися в рамках застарілих норм, цінностей, регламентів і способів діяльності. Щоб стати дійсно територією шкільного прогресу, необхідне нове культурне облаштування її життєдіяльності. Нова концепція освіти бачить свої основні цілі в розвитку особистості кожної дитини, в перетворенні останньої в «суб'єкт власного життя у світі». Це означає, що перед школою стоїть завдання забезпечити входження індивіда в культурний простір через канал освіти.

Сучасний менеджмент розглядає організаційну культуру як потужний стратегічний інструмент, який дозволяє орієнтувати всі підрозділи та працівників на загальні цілі. Існує кілька визначень організаційної (корпоративної) культури:

- 1) погляди і норми членів освітнього закладу;
- 2) атмосфера або соціальний клімат в організації;
- 3) домінуюча в організації система цінностей і стилів поведінки.

Виходячи з цих визначень, під організаційною культурою маються на увазі в основному цінності і норми, які розділяються більшістю членів організації, а також їх зовнішні прояви (організаційна поведінка).

Мотиваційний компонент інноваційної діяльності необхідно розглядати в двох напрямках. По-перше, з точки зору місця професійної мотивації в загальній структурі мотивів, по-друге, оцінивши ставлення вчителя до змін, тобто потреби в педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливості, що визначає змістовну сторону творчої спрямованості професійної діяльності. Мотиваційна сфера педагога, цінності і смисли професійної діяльності є тим потужним фактором, який визначає професійний розвиток, що задає зміст, спрямованість, інтенсивність і тенденції використання особистісного ресурсу.

Висновки і пропозиції. Інноваційна культура може розглядатися як комплексний соціальний феномен, який органічно поєднує питання науки, освіти, культури з соціальної і професійної практики в різних сферах спільноти. Володіння педагогом інноваційною культурою, глибокими знаннями і вміннями багато в чому визначають його дії, поведінку, забезпечуючи йому відносну успішність в особистісно-професійному розвитку.

Інноваційна культура педагога Нової української школи – це інтегральна якість особистості фахівця, яка включає в себе складну динамічну систему професійно важливих якостей і властивостей особистості вчителя, що визначають успішність професійної діяльності в інноваційному середовищі освітнього закладу, стійку систему мотивів до розробки, комплексного впровадження і освоєння нових сучасних інноваційних технологій і програм, а також психологічну установку на виконання, перетворення дій і компетентності на їхнє здійснення в процесі навчання молодших школярів.

Поняття «інноваційна культура педагога» пов'язане із загальним уявленням про сутність професійної культури як сукупності загальної культури особистості в поєднанні з його інтегрованими фундаментальними знаннями й узагальненими вміннями, особистісними і професійно-значущими якостями, які показують високий рівень майстерності, демонструють творчий підхід до організації продуктивної педагогічної діяльності в соціумі, готовність до самовдосконалення.

Інноваційна культура педагога відображає його функціональні орієнтири і гуманістичну спрямованість, високу професійну компетентність, розвинені педагогічні здібності, високі особистісні та професійні якості, сформованість емоційно-чуттєвої сфери, творчість і майстерність, високий рівень загальної та педагогічної культури, володіння інноваційними технологіями, індивідуальний стиль, продуктивність діяльності, потребу в професійному зростанні.

Розглядаючи особливості інноваційної культури педагога, слід виокремити такі її структурні компоненти: цілепокладання, прийняття рішення, конструювання проекту, варіанти його здійснення, нововведення і відстеження результатів. В усіх нововведень є загальне: зародження, становлення та прояв. Ці закономірності визначають і специфічні прояви інноваційної культури в діяльності педагога. З огляду на викладене вище, можна виокремити такі *характеристики і соціокультурні функції інноваційної культури в освіті*:

- 1) освітня інноватика, яка формує культурно-особистісний світогляд в умовах інноваційного суспільства;
- 2) інноваційна культура в освіті повинна ліквідувати відставання теорії від практики;

3) вирішити одну з найважливіших проблем сучасної освіти, тому її можна назвати методологією безперервної освіти;

4) інноватика є способом самоідентифікації особистості, визначення нею свого місця і ролі в сучасному суспільстві;

5) інноватика формує головну установку сучасної освіти – футуристичну стратегію, спрямовану на оптимізацію процесу особистісної самоідентифікації, яка повинна враховувати специфіку української культури;

6) інноваційна культура в освіті – це спосіб гуманізації, універсалізації, оскільки вона ґрунтується на концепції соціокультурного розвитку, що відображає історичну, актуальну самосвідомість, картину світу і картину життя.

Перспективи дослідження автор вбачає у дослідженні ефективних шляхів формування інноваційної культури майбутніх учителів.

Список використаної літератури:

1. Балабанов В.О. До проблеми формування інноваційної культури суспільства / В.О. Балабанов // *XXI століття: Альтернативні моделі розвитку суспільства. Третя світова теорія : матеріали Третьої міжнародної науково-теоретичної конференції*, 21-22 травня 2004 року. Частина 1. / ред. Г.П. Балабанова. Київ : Фенікс, 2004. С. 388–391.
2. Вітвіцька С.С. Ідеї педагогічної майстерності А. Макаренка та І. Зязюна у професійній підготовці сучасного вчителя [Текст] / Світлана Вітвіцька // *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна*. 2013. С. 237–242.
3. Драчук Е. Педагогічний імідж учителя як інструмент розв'язання професійних завдань / Е. Драчук // *Студентський вісник Педагогічного університету імені П. Тичини*. 2013. Вип. 33. С. 25–28.
4. Зязюн І.А. Світоглядна парадигма освіти // *Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць / Українська інж.-пед. академія*. Харків, 2003. Вип. 5. С. 24–31.
5. Иванюк И.А. Инновационная культура общества – стратегический ресурс развития рыночной экономики инновационного взаимодействия / И.А. Иванюк, О.А. Воротилова // *Современная экономика: проблемы и решения*. 2010. № 2(2). С. 55–63.
6. Клейтон К., Джеймс О., Карен Д. Як ви збудуєте своє життя? Львів : Видавництво Старого Лева. 2012. 192 с.
7. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні : Закон України // Урядовий кур'єр. 2003. № 32. С. 4.
8. Старжинская Н.С., Шебеко В.Н. Формирование инновационной культуры будущего педагога дошкольного образования [Электронный ресурс] // Режим доступа: <http://elib.bspu.by/bitstream/doc> (дата звернення: 17.02.2019).

Tsurkan T. Innovative culture of the teacher New Ukrainian School

The author highlights the problem of forming the innovative culture of the modern teacher in new social and educational conditions. It interprets the need for innovation through the prism of modernity, the views of researchers and international normative documents. The concept of "innovative teacher culture" is considered, which is understood as an integral personal characteristic, which includes the focus on innovations in pedagogical professional activity, innovative competence and flexibility as a result of the intensive application of innovative approaches in practice.

The mechanisms of functioning of the innovative culture of the teacher are covered: the inclusion of the teacher in the activity of creation, development and use of pedagogical innovations in the practice of teaching and upbringing of students, creation of a certain innovative environment in an educational institution: a set of professionally important qualities and characteristics of personality the environment of the educational institution; continuity of teacher's professional education; a stable system of motives for development, integrated implementation and development of new modern innovative technologies and programs; information and communication technologies; The informational competence of the teacher's personality, as well as the psychological setting to perform transformative actions in the learning process of younger students.

The personal and professional characteristics of a teacher with a high level of innovative culture are considered (persistent interest in technological innovations, motivation of creative activity, self-improvement and self-realization in professional activity, overcoming difficulties in innovative activity; values of professional self-expression in innovative activity, psychological activity of psychological establishment innovative technologies, understanding of goals of innovative activity in elementary education, knowledge of modern innovations in practice wallpapers with younger students, etc.).

The system of innovative educational environment is characterized by structural components: image of the collective in society; innovative management style; high level of organizational culture; motivation of the teaching staff to innovate. Motivation to embrace an innovative culture is understood from the side of professional motivation in the general structure of motives and meaningful aspect of the creative orientation of professional activity, that is, the susceptibility of innovations.

Key words: *innovative culture, innovative culture of the teacher, innovation activity, image of the educational institution, educational environment.*

УДК 37.01: 061.1 (100) ЮНЕСКО
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.27>

I. I. Чекрій

вчитель англійської мови
Тернопільської загальноосвітньої школи I–III ступенів № 3

ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ДЛЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ (ЗА МАТЕРІАЛАМИ ЮНЕСКО)

У статті проаналізовано особливості навчання, що передбачає сталий розвиток. Вчені ЮНЕСКО переконані, що навчання для сталого розвитку – це сукупність засобів, методів і прийомів, що допомагають учням ухвалювати усвідомлені рішення, відповідально діяти, сприяти розвитку економічної стабільності та формувати справедливе суспільство для теперішнього і майбутніх поколінь, водночас поважаючи культурну різноманітність. Зазначено, що існує сімнадцять цілей сталого розвитку, які включають соціальні потреби, освіту, охорону здоров'я, соціальний захист, можливості працевлаштування та збереження довкілля. Обґрунтовано, що концепція навчання для сталого розвитку передбачає формування міждисциплінарних компетентностей, куди входить системне мислення, компетентність випередження, нормативна компетентність, стратегічна, компетентність співпраці, самоусвідомлення, компетентність критичного мислення й інтегрованого вирішення проблем. Зазначено, що науковці ЮНЕСКО розуміють компетентності як здатність учня до: набуття знань, вирішення проблем і конфліктів, розвитку критичного мислення, спілкування і ведення переговорів, розуміння систем, погляду в майбутнє, реакції на цінності, співпраці, зміни пріоритетів, комплексного мислення, вияву солідарності та відповідальності. З'ясовано, що за допомогою використання міжпредметного підходу можна розробити інтегровану навчальну програму, яка сприятиме сталому розвитку. Доведено, що значну роль у покращенні якості освіти для сталого розвитку відіграють підручники й інші навчальні матеріали. У процесі дослідження було з'ясовано основні критерії добору тем для навчання, орієнтованого на досягнення сталого розвитку, серед них виокремлюють: значущість для учнів; проблемність і пошук шляхів вирішення; зв'язок з основною ціллю ЮНЕСКО – покращення якості навчання в усіх кутках світу; мотивація школярів до обговорення взаємозв'язків між місцевими, національними і глобальними проблемами; пов'язаність із фундаментальними викликами, з якими стикається людство (екологічний наголос, економічне зростання і споживачтво; достаток і добробут, подолання різного роду нерівностей; зростання взаємопов'язаності і взаємозалежності у світі, водночас збільшення рівня нетолерантного ставлення і жорстокості; зміни в розумінні поняття і застосування прав людини); сприяння набуттю і розвитку компетентностей.

Ключові слова: навчання, компетентність, сталий розвиток, підхід, освіта, якість.

Постановка проблеми. З метою пошуків шляхів удосконалення системи освіти в Україні чимало науковців намагаються дослідити різноманітні методи та прийоми вирішення цієї проблеми. Одним із можливих способів покращення якості навчання, на нашу думку, є інтеграція цілей і принципів сталого розвитку в навчальну програму.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема сталого розвитку в освіті цікавить багатьох вітчизняних і закордонних науковців. Зокрема, модернізація освіти на засадах сталого розвитку досліджується в роботах Б. Данилишина, В. Ландика, В. Шевчука. Значний внесок у розгляд проблематики сталого розвитку зробили Б. Буркинський, М. Голубець, П. Костюк, Л. Масловська, Л. Руденко, Ю. Туниця, М. Чумаченко й інші. Активно вивчають подану проблему закордонні науковці А.Е.Дж. Волс (A.E.J. Wals), Ф. Ленглет (F. Lenglet), Ф.Е. Вейнерт (F.E. Weinert), Г. де Хаан (G. de Haan), М. Рікман (M. Riekman), А. Вік (A. Wiek), М. Боннет (M. Bonnet), Р.Б. Стівенсон (R.B. Stevenson) та інші.

Мета статті. Дослідити особливості навчання для сталого розвитку та виокремити компетентності, необхідні для його досягнення.

Виклад основного матеріалу. 25 вересня 2015 р. Генеральна Асамблея Організації Об'єднаних Націй (далі – ООН) ухвалила План дій до 2030 р. для забезпечення сталого розвитку. У липні 2012 р. в Ріо-де-Жанейро (Бразилія) на конференції з питань освіти було започатковано цю програму, яка вже за три роки діяльності налічувала тисячі фахівців по всьому світу. В основі Плану дій 2030 р. лежать сімнадцять цілей для сталого розвитку, мета яких полягає у створенні мирного, забезпеченого та якісного життя на землі для всіх людей зараз та в майбутньому. Подані цілі стосуються глобальних викликів, яким необхідно протистояти для подальшого життя людства. Вони встановлюють певні обмеження щодо використання природних ресурсів. Цілі визначають низку соціальних потреб, що включають освіту, охорону здоров'я, соціальний захист, працевлаштування, а також кліматичні зміни і захист навколишнього середовища [1, с. 6].

Концепція навчання для сталого розвитку, розроблена науковцями ЮНЕСКО, має на меті формування компетентностей, які допомагають молодому поколінню нести відповідальність за свої дії, беручи до уваги їхній теперішній та майбутній соціальний, культурний, економічний вплив на навколишній світ. Школярі повинні навчитися діяти у складних ситуаціях, які можуть вимагати від них критичного мислення й ухвалення нестандартних рішень, участі в соціально-політичному процесі для забезпечення добробуту суспільства загалом. Таке навчання передбачає перехід від учіння до активного навчання, орієнтацію на практику, співпрацю, проблемне навчання, міждисциплінарні зв'язки, пов'язуючи академічну освіту та її інші неформальні види [1, с. 6].

Усі народи намагаються йти в ногу з розвитком сучасних технологій і глобальними процесами, тому стикаються з багатьма викликами. Це породжує збільшення невпевненості та складності, індивідуалізацію і соціальне розмаїття, знижує економічну і культурну стабільність. Людям варто добре розуміти світ, у якому вони живуть. Вони повинні навчитися співпрацювати, обговорювати проблеми і діяти конструктивно для загального блага. Осіб, які володіють такими навиками, учені А.Е.Дж. Волс (A.E.J. Wals) та Ф. Ленглет (F. Lenglet) називають «самодостатніми жителями», які повинні мати сформовані ключові компетентності для життя. Ф.Е. Вейнерт (F.E. Weinert) стверджує, що цих компетентностей людина набуває, діючи у складних ситуаціях, коли навчається на власному досвіді. Міждисциплінарні компетенції – ключові та необхідні всім учням різного віку в усьому світі. Г. де Хаан (G. de Haan), М. Рікман (M. Riekman), А. Вік (A. Wiek) розробили вісім компетентностей, якими повинна володіти людина для досягнення цілей для сталого розвитку, а саме:

1. Системне мислення – здатність розуміти взаємозв'язки й аналізувати складні системи.

2. Компетентність випередження – здатність розуміти, що є можливим, імовірним і бажаним, створювати бачення власного майбутнього, оцінювати наслідки дій, справлятися з ризиками і змінами.

3. Нормативна компетентність – здатність розуміти та діяти згідно з усталеними нормами і правилами, які існують у суспільстві, а також усвідомлювати цінності, які лежать в основі дій людини.

4. Стратегічна компетентність – здатність розвивати й імплементувати інноваційні дії, які приводять до сталого розвитку.

5. Компетентність співпраці – здатність вчитися на прикладі інших, розуміти і поважати чужі потреби, дії, виявляти співчуття, вирішувати проблеми колективно.

6. Компетентність самоусвідомлення – здатність розуміти свою роль у суспільстві, справед-

ливо оцінювати і мотивувати себе до дій, справлятися з емоціями, почуттями і бажаннями.

7. Компетентність критичного мислення – здатність оцінювати, досліджувати, порівнювати, аналізувати і робити правильні висновки.

8. Компетентність інтегрованого вирішення проблем – здатність вирішувати проблеми, аналізуючи різні погляди, думки і переконання [1, с. 10].

Пов'язані економічні, соціальні, політичні виклики і проблеми навколишнього середовища вимагають від навчання формування в молодих людей відповідальності та креативності. Учені ЮНЕСКО переконані, що навчання для сталого розвитку – це сукупність засобів, методів і прийомів, що стимулюють учнів ухвалювати усвідомлені рішення, відповідально діяти, сприяти розвитку економічної стабільності та формувати справедливе суспільство для теперішнього і майбутніх поколінь, водночас поважаючи культурну різноманітність [2, с. 12].

Навчання для сталого розвитку включає зміст (теми), знання, навички, цінності, ставлення, методику викладання для формування компетентностей, щоб створити мирне та самодостатнє суспільство [3, с. 15].

Як стверджує науковець М. Боннет (M. Bonnet), принцип сталого розвитку в навчанні варто розглядати як «уміння думати», тобто базове ставлення й усвідомлення зв'язків між поняттями і речами. Такий підхід дає змогу учням знаходити правильні рішення для врегулювання спірних питань і запобігати конфліктам [3, с. 17]. ЮНЕСКО ухвалила рішення, що цілі навчання для сталого розвитку треба імплементувати в курикулум загалом, а не як окремий предмет [4, с. 17].

Представники ЮНЕСКО поглибили розуміння компетентностей для сталого розвитку та пропонують такий перелік, щоб допомогти міністерствам освіти, укладачам підручників, учителям інтегрувати необхідні навички в житті із предметним навчанням:

– набуття знань (можливість збирати необхідну інформацію з різних джерел, оцінювати її якість і здобувати знання для вирішення проблемних питань);

– вирішення проблем і конфліктів (розвиток здатності вирішувати проблеми місцевого, національного і глобального рівнів, долати соціальні та культурні бар'єри, расизм, ідеологічні відмінності);

– критичне мислення (уміння оцінювати норми, ставлення й інші думки, розвивати здатність до самокритики);

– спілкування і ведення переговорів (можливість вести конструктивний діалог як у письмовій, так і в усній формі);

– розуміння систем (здатність аналізувати системи і процеси розвитку, розуміти взаємозв'я-

зок між місцевим, національним і глобальним рівнями, оцінювати вплив втручань людини);

- погляд у майбутнє (здатність аналізувати ризики, оцінювати наслідки дій і ухвалених рішень);

- реакція на цінності (здатність і бажання реагувати на власні та чужі цінності з готовністю перегляду системи бачень для забезпечення балансу між плюралізмом і універсальними нормами);

- співпраця (участь у сталому трансформаційному процесі, уміння ефективно співпрацювати з іншими людьми для досягнення спільних цілей);

- зміна пріоритетів (здатність реагувати на ситуації, відчувати жаль, співчуття, ситуативно змінювати бачення і ставлення до світу);

- комплексне мислення (можливість співпрацювати з іншими людьми, незважаючи на їхню стать, релігію, соціальний статус, походження, психічний і фізичний стан, водночас виявляти толерантне ставлення);

- вияв солідарності та відповідальності (здатність і бажання розвивати ставлення до глобального суспільства, виявляти солідарність до тих, хто переживає прояви нерівності, розділяти відповідальність за будь-які ризики) [3, с. 21].

Науковець Р.Б. Стівенсон (R.B. Stevenson) зазначає, що впровадження цілей навчання для сталого розвитку прокладає шлях для створення міжпредметної (інтегрованої) навчальної програми, яка дає змогу розвивати проблемне навчання. Такий вид програми є ефективнішим, коли призначений для певного регіону, дозволяючи поглиблено вивчати конкретні місцеві проблеми [5, с. 187]. Пропонуючи вивчати наявні проблеми, учні визначають соціальні, економічні, політичні й екологічні впливи в межах предмета, що вивчається. Це дозволяє зменшити фрагментацію знань і збільшити їх комплексне застосування.

Міжпредметний підхід залучає учнів до системного аналізу всіх сфер навчання. Такого ж результату можна досягти, коли вчитель самостійно буде розширювати межі предмета, що вивчається, або застосовуванням міжпрограмного підходу, який часто нелегко імплементувати. Хоча, якщо його неможливо застосувати в усіх предметах, тоді важливо дозволити двом або більше галузям знань співпрацювати протягом певного часу, застосовуючи навчання, що ґрунтується на створенні школярами проєктів (проєктне навчання). Міжпредметний підхід, який використовується в межах однієї галузі, застосовується протягом тривалого часу для формування і закріплення бажаних компетентностей. Школи і вчителі потребують допомоги для імплементації міжпредметного підходу: взаємопов'язаність тем підручників із різних галузей знань, розробка додаткових роздаткових матеріалів (створення наочності), розробка програми з фахівцями, залучення новітніх

технологій у процес навчання, наявність доступу до корисних міжпредметних інтернет-ресурсів [3, с. 24].

Взаємозв'язок між місцевим і глобальним повинен бути частиною досліджень і обговорень учнів, для кращого розуміння проблем і забезпечення вичерпних відповідей на запитання [3, с. 24].

Для покращення змісту освіти необхідно переглянути якість навчальних матеріалів. Сьогодні доступна велика кількість інформації в мережі Інтернет і багато відповідей на запитання школярі можуть легко знайти. Зараз учні не повинні запам'ятовувати великі об'єми інформації, їм слід навчитися аналізувати її, виділяти головне, синтезувати і робити правильні висновки.

Як стверджує директор Інституту з міжнародного дослідження підручників імені Георга Еккерта Е. Фюхс (Eckhardt Fuchs), важливість навчальних книг очевидна. Країни та громадські організації використовують їх, щоб визначити, які знання передавати наступним поколінням, які компетентності потрібно формувати. Навчальна книга часто стає політичним питанням, адже відображає сформовану навчальну стратегію суспільства та постійний процес переговорів для її створення. Через підбір змістового наповнення та педагогічного підходу підручник істотно впливає на поширення ідеї миру, розуміння прав людини, усвідомлення себе частиною глобалізованого суспільства та навчання для сталого розвитку [3, с. 3].

Учений В. Нолет (V. Nolet) пропонує поняття «усвідомленого навчання» як протилежність до механічного запам'ятовування інформації. Він стверджує, що автори підручників повинні пропонувати своєрідну інструкцію для вирішення проблемних питань, а не наштовхувати на готову єдино правильну відповідь. Адже важливо не лише мати знання, але й формувати бажання і здатність мислити, усвідомлювати взаємозв'язок речей у світі [6, с. 421].

Існують певні критерії добору тем для навчання, орієнтованого на досягнення сталого розвитку. Ці теми повинні:

- бути значущими для учня (мати зв'язок із реальним життям);

- бути проблемними і досліджувати можливі шляхи вирішення;

- мати зв'язок з основною ціллю, поставленою ЮНЕСКО, – якість навчання;

- заохочувати, досліджувати й обговорювати взаємозв'язки між місцевими, національними і глобальними проблемами;

- стосуватися фундаментальних викликів, з якими стикається людство (екологічний наголос, економічне зростання і споживацтво; достаток і добробут, подолання різного роду нерівностей; зростання взаємопов'язаності та взаємозалежності у світі, водночас збільшення рівня

нетолерантного ставлення і жорстокості; зміни в розумінні поняття і застосування прав людини);

– сприяти набуттю і розвитку компетентностей [3, с. 26].

Висновки і пропозиції. Отже, використовуючи на практиці цілі для сталого розвитку, учні вдаються до процесу критичного пошуку – дослідження існуючих припущень і набуття нових знань. Пошук, критичне мислення та здатність інтегрувати знання дозволяють школярам визначити проблему, запропонувати рішення, знайти аргументи за і проти цього розв'язання й оцінити його. Пошуки та подальші дослідження вбачаємо в детальному вивченні використання принципу сталого розвитку в навчанні у країнах Європи.

Список використаної літератури:

1. Education for Sustainable Development Goals – Learning Objectives / M. Rieckmann et al. France : UNESCO, 2017. 67 p.
2. UNESCO. Roadmap for Implementing the Global Action Programme on Education for Sustainable Development. Paris : UNESCO, 2014. 38 p. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1647unescoroadmap.pdf>.
3. Mahatma Gandhi Institute of Education for Peace and Sustainable Development. Textbooks for Sustainable Development: a guide to embedding. Paris : UNESCO, 2017. 186 p.
4. UNESCO. Framework for the UNDES International implementation scheme. Paris : UNESCO, 2006. 46 p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001486/148650E.pdf>.
5. Stevenson R.B. Developing habits of environmental thought fullness through the in-depth study of select environmental issues. *Canadian Journal of Environmental Education*. 1997. № 2. P. 183–201.
6. Nolet V. Preparing sustainability-literate teachers. *Teachers College Record*. 2009. № 111 (2). P. 409–442.

Chekrii I. Peculiarities of learning for sustainable development

The article analyzes the features of learning that implies sustainable development. UNESCO scholars are convinced that learning for sustainable development is a set of tools, methods and techniques that force students to make informed decisions, act responsibly, promote economic stability, and form just society for present and future generations, while respecting cultural diversity. There are seventeen sustainable development goals, which include social needs, education, health, social protection, employment opportunities and the environmental protection. It is substantiated that the concept of learning for sustainable development implies the formation of interdisciplinary competences, which include system thinking, competence of anticipation, regulatory competence, strategic, competence of cooperation, self-awareness, competence of critical thinking and integrated problem solving. It is stated that UNESCO scientists understand the concept of competences as a student's ability to: acquire knowledge, solve problems and conflicts, develop critical thinking, communicate and negotiate, understand systems, look to the future, react to values, collaborate, change priorities, integrate thinking, show solidarity and responsibility. It has been found that using a cross-curricular approach, it is possible to develop an integrated curriculum that will contribute to sustainable development. It has been proven that textbooks and other teaching materials play a significant role in improving the quality of education for sustainable development. The study identified the main criteria for selecting topics for sustainable development-oriented learning, including: relevance for students; problematic and search for possible solutions; a link to the main objective of UNESCO – to improve the quality of learning in all parts of the world; motivating students to discuss the relationship between local, national and global issues; connectedness to the fundamental challenges facing humanity (environmental emphasis, economic growth and consumerism; prosperity and well-being; overcoming all kinds of inequalities; increasing interconnectedness and interdependence in the world, with increasing levels of tolerance and cruelty; changes in understanding of the concept and application of human rights); promoting the acquisition and development of competencies.

Key words: learning, competency, sustainable development, approach, education, quality.

УДК 378.147:766.05:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.28>**Н. В. Школяр**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Хмельницького національного університету

ОСОБЛИВОСТІ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНОГО КОМПОНЕНТА ТЕРМІНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ГРАФІЧНИХ ДИЗАЙНЕРІВ

Статтю присвячено проблемі визначення особливостей інформаційно-комунікаційного компонента термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів. Визначено, що поняття «інформація» і «комунікація» важливі для визначення сутності та змісту інформаційно-комунікаційного компонента термінологічної компетентності, оскільки практичне втілення рішення неможливе без комунікаційного процесу.

Процес інформатизації орієнтує на використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій з освітньою метою. Інформаційно-комунікаційні педагогічні системи є значним доповненням звичайного освітнього процесу, сприяють розвиткові мислення і самостійної діяльності, що необхідні для формування професійних якостей майбутніх фахівців. Використання сучасних інформаційних технологій для підготовки майбутніх графічних дизайнерів сприяє формуванню додаткової мотивації вивчення фахової термінології та створенню спеціальних умов стимулювання професійної підготовки шляхом активізації міждисциплінарних зв'язків і запровадження елементів проблемного навчання. Отже, зміст інформаційно-комунікаційного компонента термінологічної компетентності полягає в готовності, уміннях і навичках використання інформаційно-комунікаційних технологій для поповнення фахового словника, виявляється в уміннях і навичках професійної роботи з інформаційними ресурсами; уміннях організувати роботу зі збору й оброблення інформації; уміннях і навичках використання інформаційно-комунікаційних технологій із метою збагачення фахового словника. Завдяки поєднанню комунікаційних та інформаційних знань і умінь майбутні фахівці отримують нові можливості для самовдосконалення, відбувається індивідуалізація освітнього процесу, збільшуються можливості пізнавальної діяльності, підвищується якість методів і технологій навчання.

Зазначено, що для опанування майбутніми фахівцями прийомів та способів пошуку, аналізу, обробки, збереження, використання, продукування та передачі інформації доцільною буде побудова освітнього процесу на основі різних сучасних технологій з використанням цифрових пристроїв, зі спрямуванням їхніх захоплень на формування словникового запасу з дизайнерської термінології, необхідного для здійснення майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: термінологічна компетентність, інформаційно-комунікаційний компонент, інформація, комунікація, інформаційно-комунікаційні технології, графічний дизайнер.

Постановка проблеми. Потреба в компетентних фахівцях, здатних адаптуватися у складних соціокультурних обставинах і кваліфіковано здійснювати професійну діяльність, що існує нині, зумовлює необхідність переосмислення змісту професійної підготовки майбутнього графічного дизайнера з урахуванням вимог професійної сфери. Сучасний ринок праці потребує фахівця, готового до життєдіяльності на інформаційній основі, до успішної соціалізації в постійно змінюваному інформаційному середовищі. Серед умінь майбутнього фахівця мають бути вміння самостійно набувати необхідних знань, уміло застосовувати їх на практиці, вміння працювати з інформацією, використовувати термінологію у процесі спілкування з іншими учасниками виробничого процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми формування термінологічної компетентності розглянуто у працях

Н. Бондаренко, Т. Денищич, Е. Огар, Т. Симоненко, Т. Стасюк, О. Гриджук. Сутність інформаційно-комунікаційних технологій і напрями їх використання в освітньому процесі досліджували М. Анісімова, Н. Баловсяк, О. Бондаренко, Н. Боярчук, Р. Гуревич, М. Кадемія, Т. Коваль, Є. Полат, О. Романишина, В. Трайнєв, І. Шахіна, М. Шерман. Розширення та поглиблення теоретичних знань значною мірою відбувається завдяки впровадженню в освітній процес новітніх інформаційно-комунікаційних технологій. На думку М. Кадемії й І. Шахіної, використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій забезпечує ефективність усіх видів навчальної діяльності; якість підготовки фахівців з новим типом мислення, відповідно до вимог інформаційного суспільства; якісне формування професійної компетентності, культури й ін. [5, с. 6].

Мета статті – визначити зміст і особливості інформаційно-комунікаційного компонента

термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів.

Виклад основного матеріалу. Визначною рисою сучасного суспільства є його перехід до інформаційного суспільства, у якому «об'єктами та результатами праці переважної частини населення стануть інформаційні ресурси та знання, що вимагає ґрунтовної підготовки всіх членів соціуму до використання інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності» [5, с. 5].

Сучасна освіта активно послуговується інформаційно-комунікаційними технологіями. Інформатизація освіти, яка забезпечується через упровадження й подальше використання інноваційних комп'ютерних технологій у процес підготовки, є основою глобального процесу інформатизації, значно підвищує ефективність та рівень підготовки. Серед тенденцій, що характеризують сучасне суспільство та суттєво впливають на освіту, виділяються активний розвиток мобільних технологій, створення відкритого електронного контенту, віртуальні освітні ігрові технології, мережеве соціальне навчання, масові відкриті онлайн-курси тощо. Інформаційно-комунікаційні педагогічні системи є значним доповненням до звичайного освітнього процесу, сприяють розвитку мислення й самостійної діяльності, що необхідні для формування професійних якостей майбутніх фахівців. Отже, стає можливою якісно нова підготовка фахівців, яка дає змогу поєднати фундаментальність професійних базових знань з інноваційністю мислення та практико-орієнтованим підходом до вирішення конкретних освітніх проблем.

Процес інформатизації призводить до значної зміни ролі викладача, орієнтує на використання сучасних засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому середовищі. Зміст професійної діяльності все більше ускладнюється, що вимагає від фахівця постійного оновлення своїх знань і професійного зростання. Майбутні графічні дизайнери володіють уміннями та навичками використання інформаційно-комунікаційних технологій на досить високому рівні, що зумовлюється їхньою професійною спрямованістю, майбутні фахівці в галузі графічного дизайну не лише володіють знаннями комп'ютерної техніки, а також є спеціалістами із застосування інформаційно-комунікаційних технологій у своїй професійній діяльності, уміють спілкуватися в інформаційному середовищі.

Для визначення сутності та змісту інформаційно-комунікаційного компонента термінологічної компетентності важливі поняття «інформація» і «комунікація». У контексті освіти ці феномени перебувають у тісному взаємозв'язку. Реалізація будь-якого рішення у професійній сфері немож-

лива без передачі інформації, тобто практичне втілення рішення неможливе без комунікаційного процесу. У процесі комунікації інформація передається від одного суб'єкта процесу до іншого. Тому «комунікація» й «інформація» є взаємопов'язаними та взаємодоповнюючими поняттями: інформація – це сукупність якихось даних (те, що передається), комунікація – передача цих повідомлень певними каналами (те, як передається).

На думку С. Сисоєвої й І. Соколової, інформація є тією особливою інстанцією, на якій ґрунтується розвиток та існування інформаційного суспільства, процесів інформатизації всіх сфер діяльності особистості. Завдяки змінам у формі, обсягах подання, обробки і використання інформації відбулися якісні зміни у способах знаходження інформації, спростилася система ухвалення рішень [8, с. 260].

У контексті сфери освіти І. Роберт визначає поняття «інформація» як відомості про фактичні дані та сукупність знань про взаємозалежність між ними, розглядаючи означений феномен також як знаряддя, яке дає змогу суспільству «усвідомлювати себе і функціонувати як єдине ціле» [6].

На думку С. Гончаренка, «інформація» – це одне із загальних понять науки; у широкому розумінні це – нові відомості про навколишній світ, що одержуються в результаті взаємодії з ним. У педагогіці та психології інформація – це зміст будь-якого повідомлення, дані, що розглядаються в аспекті їх передачі в часі та просторі [10, с. 95].

Нині, у зв'язку з тим, що інформація постійно змінюється й оновлюється, недостатньо будувати стратегію освіти лише на засвоєнні готових знань, важливо озброїти майбутніх фахівців прийомами і способами пошуку, аналізу, обробки, збереження, використання й продукування інформації, її передачі та транслявання. Передача інформації у процесі спілкування – сутність комунікації, яка являє собою обмін інформацією між індивідами за допомогою загальної системи символів, тобто є процесом кодування й передачі інформації від джерела та прийому повідомлення отримувачем.

Інформаційно-комунікаційні технології використовуються в усіх сферах життєдіяльності людини, студенти постійно користуються комп'ютерами для задоволення навчальних, професійних і власних потреб. Серед 20 загальноприйнятих характеристик сучасного покоління студентів, виділених на основі національних і міжнародних досліджень, частина безпосередньо стосуються використання інформаційно-комунікаційних технологій, як-от: технологічна обізнаність, залежність від пошукових систем, зацікавленість у мультимедіа, створення інтернет-контенту, сприйнятливості до індуктивних методів навчання, «багатозадачність» у всьому, перевага «візуального» спілкування, емоційна відкритість, схильність до командної

роботи та співпраці, ведення електронних засобів, постійна потреба у зворотному зв'язку, розуміння і підтримка інтернаціонального та культурного різноманіття, подвосна швидкість мислення і дій [12]. У зв'язку із цим доцільною буде побудова освітнього процесу на основі різних сучасних технологій із використанням цифрових пристроїв, із спрямуванням студентів на формування словникового запасу з дизайнерської термінології, необхідного для здійснення майбутньої професійної діяльності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі постає актуальним і важливим завданням.

Інформаційно-комунікаційні технології можуть використовуватися як потужний засіб здобуття знань. В. Журавський зазначає, що «інформаційні та комунікаційні технології можуть сприяти розширенню можливостей саморозвитку окремих людей і груп у межах кожного суспільства» [3, с. 111].

Поняття «інформаційно-комунікаційні технології» розглядається в контексті того, що інформаційною технологією є будь-яка педагогічна технологія, оскільки в основі технологічного процесу підготовки – отримання й перетворення інформації. Водночас цей процес є комунікацією, проте сучасним аспектом інформаційно-комунікаційних технологій є їхня комп'ютеризована основа, де комп'ютерні технології навчання – це процес підготовки і передачі інформації та матеріалів, засобом здійснення чого є комп'ютер [4, с. 22]. Тобто інформаційно-комунікаційні технології можна розглядати як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, що застосовуються з метою забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження й керування інформацією [9, с. 56].

За визначенням В. Бикова, інформаційно-комунікаційні технології – це комп'ютерно орієнтований складник педагогічної технології, який відображає формалізовану модель певного компонента змісту підготовки та методик його подання в освітньому процесі, що представлена в цьому процесі педагогічними програмними засобами й передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно орієнтованих засобів навчання та комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їхніх фрагментів [1, с. 141].

У дослідженні О. Романишиної визначено такі основні завдання інформаційних освітніх технологій: інтенсифікація всіх рівнів освітнього процесу, підвищення його ефективності та якості, системна інтеграція галузей знань, розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців, їхніх здібностей до комунікативної діяльності, формування інформаційної культури, розвиток експериментально-дослідної діяльності та культури навчальної діяльності, реалізація соціального замовлення, зумовленого інформатизацією сучасного суспільства, – форму-

вання в майбутніх фахівців умінь і навичок у галузі інформатики й обчислювальної техніки, підготовка користувачів засобів нових інформаційних технологій [7, с. 159].

Сучасний рівень розвитку комп'ютерної техніки надає широкі можливості для її використання з метою вдосконалення професійної підготовки та сприяє підвищенню якості освіти. Інформаційно-комунікаційні технології дають можливість студентам здійснювати пошук і обробку інформації з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; здійснювати адекватну оцінку себе як суб'єкта навчальної та професійної діяльності; встановлювати контакти з метою з'ясування питань професійної діяльності; оптимально використовувати набуту інформацію на практиці з використанням інформаційно-комунікаційних технологій [7, с. 161].

Інформаційно-комунікаційні технології посідають важливе місце і у професійній підготовці майбутніх фахівців, і у процесі здійснення ними професійної діяльності. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності дозволяє підвищити ефективність та якість підготовки майбутнього фахівця, підготувати основу для безперервного процесу навчання і самонавчання, що буде безпосередньо впливати на рівень сформованості термінологічної компетентності.

Для користування інформаційно-комунікаційними технологіями майбутні фахівці повинні володіти такими вміннями:

- використовувати інформаційно-пошукові й інформаційно-довідкові системи для пошуку освітньої, розвивальної інформації, ефективно її застосовувати;

- використовувати мультимедійні енциклопедії, електронні словники, перекладачі та тренажери для інтенсивного мультимедійного навчання;

- використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки, супроводу, аналізу й коректування освітнього процесу;

- використовувати індивідуальний і диференційований підходи до навчання на основі інформаційно-комунікаційних технологій [2, с. 53–55].

Серед позитивних ефектів використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій для підготовки майбутніх графічних дизайнерів варто виокремити основні, які позитивно впливають на формування термінологічної компетентності:

- можливість створення додаткової мотивації вивчення фахової термінології на основі зацікавленості майбутніх фахівців в активній пізнавальній діяльності;

- урахування індивідуальних особливостей майбутніх фахівців;

- створення за допомогою інформаційних технологій спеціальних умов стимулювання

професійної підготовки шляхом активізації між-дисциплінарних зв'язків, запровадження елементів проблемного навчання.

Інформаційно-комунікаційний компонент термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів включає прояв інформаційно-комунікаційної компетентності, використаної в дії та засвоєної особистістю як ефективний чинник впливу на опанування термінологічної компетентності. Узагальнюючи різні підходи до визначення поняття інформаційно-комунікаційної компетентності, зазначимо, що це поняття охоплює здатність людини орієнтуватись в інформаційному просторі, автономно й відповідально використовувати ресурси та засоби інформаційно-комунікаційних технологій, готовність до їх використання у професійній діяльності, уміння оперувати даними для власного розвитку, демонструвати безпечну поведінку в мережі Інтернет, ставити і виконувати завдання з використанням сучасних медіа й інших цифрових технологій, необхідних для навчання і життя в сучасному інформаційному суспільстві [11].

У зміст інформаційно-комунікаційного компонента термінологічної компетентності входять готовність, уміння й навички використання інформаційно-комунікаційних технологій із метою збагачення фахового словника. Майбутні графічні дизайнери повинні володіти вмінням визначати свої інформаційні потреби, можливі джерела інформації, здійснювати пошук й отримання інформації, її оцінку, відбір і ефективно використання. Комунікаційні знання й уміння, об'єднані з інформаційними, надають студентам нові можливості для самовдосконалення та сприяють індивідуалізації навчального процесу, запровадженню в нього елементів розвитку творчого потенціалу студентів, розширенню можливостей пізнавальної діяльності, удосконаленню прийомів мислення, підвищенню якості методів і технологій навчання.

Інформаційно-комунікаційний компонент термінологічної компетентності є сукупністю складників, пов'язаних з вмінням учитися та можливостями доцільного використання відповідних комп'ютерних, зокрема телекомунікаційних, засобів. Він містить:

- уміння і навички для професійної роботи з інформаційними ресурсами;
- уміння організувати роботу зі збору й обробки інформації;
- уміння та навички використання інформаційно-комунікаційних технологій із метою збагачення фахового словника.

Володіння таким комплексом умінь і навичок надасть майбутнім фахівцям змогу вільно й доцільно використовувати засоби інформаційно-комунікаційних технологій для поповнення фахового словника, орієнтуватись в сучасному інформаційному просторі, забезпечувати себе

необхідним матеріалом і подавати цей матеріал у сучасній формі. Тут пріоритетними стають інноваційні освітні технології, інтерактивні методи навчання, що ґрунтуються на сукупному осмисленні різних ситуацій і перспективному їх прогнозуванні.

Висновки і пропозиції. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі підготовки фахівців у галузі графічного дизайну забезпечує більше можливостей у виборі джерел і опрацюванні значної кількості інформації, позитивно впливає на процес соціалізації та розвитку комунікаційних якостей особистості, дає змогу моделювати різні ситуації, з якими доведеться мати справу у професійній діяльності. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі сприяють:

- удосконаленню навичок самостійної роботи майбутніх фахівців в інформаційному середовищі;
- використанню в освітньому процесі здобутків новітніх інформаційних технологій;
- позитивному впливу на розвиток професійно важливих якостей особистості.

Отже, інформаційно-комунікаційний компонент термінологічної компетентності майбутніх графічних дизайнерів характеризується їхньою здатністю використовувати інформаційно-комунікаційні технології з метою розв'язання професійних завдань та поповнення фахового словника. Сформованість цього компонента дає змогу цілеспрямовано й ефективно вести діяльність із пошуку, обробки та використання інформації у професійній діяльності з використанням досягнень сучасної науки і практики в галузі інформаційно-комунікаційних технологій, максимально реалізовувати їхні можливості для підвищення ефективності власної професійної діяльності.

Список використаної літератури:

1. Биков В. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 684 с.
2. Гуревич Р., Домінський О. Комп'ютерні технології навчання як засіб дистанційної вищої освіти. *Шляхи реформування заочної (дистанційної) вищої освіти* : матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції, м. Київ, 11–13 жовтня 2000 р. Київ, 2000. С. 53–55.
3. Журавський В., Родіонов М., Жилиєв І. Україна на шляху до інформаційного суспільства : підручник / за заг. ред. М. Згуровського. Київ : Політехніка, 2004. 482 с.
4. Захарова І. Информационные технологии в образовании : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. Москва : Академия, 2003. 192 с.
5. Кадемія М., Шахіна І. інформаційно-комунікаційні технології в навчальному процесі :

- навчальний посібник. Вінниця : ТОВ «Планер», 2011. 220 с.
6. Роберт И. Направления научных исследований в области реформирования образования в связи с использованием информационных и коммуникационных технологий. *Информатизация непрерывного образования* : материалы VII Международной выставки-ярмарки. Москва, 1997. С. 21–27.
 7. Романишина О. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2016. 482 с.
 8. Сисоєва С., Соколова І. Проблеми неперервної професійної освіти : тезаурус наукового дослідження. Київ : Видавничий дім «Екмо», 2010. 362 с.
 9. Туркот Т. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Кондор, 2011. 628 с.
 10. Український педагогічний словник / за ред. С. Гончаренка. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
 11. Glossary. Quality in education and training / European Centre for the Development of Vocational Training, 2011. 232 p. URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/4106_en.pdf (дата звернення: 05.02.2016).
 12. Kushnir N., Manzhula A., Valko N. New Approaches of Teaching ICT to Meet Educational Needs of Net Students Generation. Proceedings of the 9th International Conference on ICT in Education, Research and Industrial Applications: Integration, Harmonization and Knowledge Transfer. ICTERI. 2013. Kherson, Ukraine, June 19–22, 2013, CEUR-WS.org/Vol-1000. ISSN 1613-0073, urn:nbn:de:0074-1000-9. P. 195–208.

Shkoliar N. Peculiarities of information-communicative component of terminological competence of future graphic designers

The article is aimed to outline the peculiarities of information-communicative component of terminological competence of future graphic designers. Concepts of "information" and "communication" are considered important for outlining the essence and content of information-communicative component of terminological competence since practical implementation of a solution is impossible without communication process.

The process of informatization stimulates the use of modern information-communicative technologies for educational purposes. Information and communicative educational systems are a significant supplement for standard educational process and have favorable effect on students' cognitive processes, their research work and creative activities which are vital for forming professional qualities of future specialists. The use of modern information technologies for future graphic designers training contributes to generation of additional motivation to learn professional terminology and creation of special conditions for professional training by means of interdisciplinary relations activation and introduction of the elements of problem-based learning. Information-communicative component of terminological competence represents student's readiness, ability and skills to use information-communicative component to enhance their professional vocabulary, besides it involves skills necessary for professional work with information resources; skills to organize data collection and further application; skills to use information and communicative technologies in order to enhance person's terminological vocabulary. Due to combination of communicative and information skills, future specialists are provided with new possibilities for self-improvement, the educational process gains individualization, cognitive activity increases, and the quality of teaching methods and technologies is enhanced.

It is noted that in order future specialists to master techniques and methods of search, analysis, handling, storage, use, production and transmission of information, education process should be based on various modern technologies with the use of digital devices, directing their enthusiasm to formation of the designer's vocabulary necessary for the future professional activity.

Key words: *terminological competence, information-communicative component, information, communication, information-communicative technologies, graphic designer.*

УДК 317.09

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.29>**О. В. Язловецька**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики фізичного виховання
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

ІННОВАЦІЙНА КОНЦЕПЦІЯ СУЧАСНОЇ ТЕОРІЇ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

У статті зазначається, що феномен фізичної культури в сучасних умовах вимагає нових концепцій фізичного виховання, пов'язаних з урахуванням інтересів, потреб, мотивів і цінностей особистості, загальною спрямованістю на саморозвиток і самореалізацію.

Наголошено на тому, що в Україні та за кордоном проведена значна робота щодо визначення важливих напрямів, завдань, інноваційних форм і методів сучасного фізичного виховання. Але, незважаючи на певні досягнення, існують труднощі та проблеми, виникають розбіжності в розумінні цільової настанови фізичного виховання, має місце абсолютизація окремих елементів, напрямів, форм і методів, понятійний апарат не відповідає вимогам логіки та методології наукового пізнання.

Зазначено, що однобічний підхід до розуміння завдань сучасного фізичного виховання полягає насамперед у тому, що простежується прагнення враховувати тільки якусь одну із трьох настанов – вирішення комплексу педагогічних завдань на основі фізкультурно-рухової активності, виховання спортивної культури особистості, виховання фізичної (тілесної, соматичної) культури особистості.

Підкреслено, що для ефективного функціонування і розвитку в сучасних умовах фізичне виховання повинно враховувати багатосторонні соціальні запити і вимоги, інтереси та потреби різних груп населення, специфічні умови організації, тобто має бути комплексним і являти собою систему.

З урахуванням вищевикладеного розглянуті основні положення теорії комплексного фізичного виховання (автор – професор В. Столяров), згідно з якою це виховання є певною педагогічною системою, що включає в себе три взаємопов'язані один з одним елементи: тілесне (соматичне) виховання, фізкультурне (особистісно орієнтоване) рухове виховання і спортивне виховання.

Зазначається, що ефективно розв'язання завдань цієї інтегративної педагогічної діяльності передбачає використання комплексу відповідних форм і методів, що розроблені та застосовуються в різних країнах.

Ключові слова: *фізична культура, спорт, спортивне виховання, тілесне (соматичне) виховання, фізкультурне (особистісно орієнтоване) рухове виховання, теорія комплексного фізичного виховання.*

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз публікацій в нашій країні й за кордоном показує, що більшість дослідників піддають критиці концепцію фізичного виховання, згідно з якою воно розуміється лише як навчання рухам, руховим діям, як цілеспрямоване формування та вдосконалення фізичних якостей і умінь, що характеризують фізичну підготовленість людини [2; 3; 5].

Тому актуальна проблема модернізації існуючої системи фізичного виховання (насамперед у закладах освіти), осмислення найважливіших компонентів цієї педагогічної діяльності та її місця в загальній системі виховання.

Для ефективного виконання цього завдання насамперед необхідна нова загальна теорія сучасної системи фізичного виховання, у якій дається науково обґрунтований аналіз педагогічної діяльності.

Пропонуються численні нові напрями, цілі і завдання, форми та методи фізичного виховання. Спільною рисою інноваційних концепцій є, напри-

клад, визнання необхідності гуманізації, підвищення особистісної орієнтації сучасного фізичного виховання. Водночас за конкретизації загального підходу в розумінні цільової настанови сучасного фізичного виховання виникають розбіжності. У цьому плані можна виділити такі концепції:

– фізичне виховання характеризується як педагогічна діяльність, яка використовує певну рухову діяльність (у вітчизняних публікаціях її називають «фізкультурною», у закордонних – «фізичною активністю») для вирішення комплексу педагогічних завдань фізичного, психічного, естетичного, морального вдосконалення, оздоровлення й ін.;

– на перший план у фізичному вихованні висувають спорт (особливо спортивне тренування), тому головною метою цієї педагогічної діяльності вважають її спортивну орієнтацію, залучення вихованців до занять спортом, виховання спортивної культури особистості;

– головну мету фізичного виховання вбачають у корекції тіла людини, рухових здібностей, здоров'я, у формуванні тілесної (соматичної, фізич-

ної) культури особистості на основі використання комплексу форм і методів (фізичні вправи, заняття спортом, раціональний режим праці і відпочинку, сили природи й ін.).

Іноді на перший план висуваються лише окремі аспекти системи фізичного виховання, які є правомірними для деяких або навіть для всіх зазначених концепцій.

Пропонуються різні підходи до модернізації існуючої системи фізичного виховання, коли підкреслюється велике значення тих чи інших завдань, форм і методів, а саме: створення цілісного педагогічного (освітньо-виховного, фізкультурно-спортивного) середовища і простору; використання нових тренажерів та інших технічних засобів впливу на різні параметри тілесності людини; моніторингу, діагностики, тестування фізичного здоров'я, фізичної підготовленості; ґендерного підходу; удосконалення системи управління у сфері фізичної культури і спорту тощо.

Отже, в Україні та за кордоном проведена значна робота щодо визначення важливих напрямів, завдань, інноваційних форм і методів сучасного фізичного виховання [2; 3; 5; 6].

Усебічний і критичний аналіз концепцій спонукає враховувати не тільки позитивні, але і негативні аспекти стану розробки даної теорії.

Так, у більшості публікацій із даної тематики розглядаються окремі компоненти фізичного виховання (зазвичай стосовно тих чи інших умов організації цього виховання, окремих соціально-демографічних груп населення й ін.) [2; 3; 6]. Виклад даних часткових аспектів, компонентів фізичного виховання не спирається на загальну теорію фізичного виховання, у якій характеризується цілісна система педагогічної діяльності, а тому не вказується їхнє місце, роль і значення в цій системі, зв'язок з іншими.

У результаті такого підходу зазвичай має місце абсолютизація окремих елементів, напрямів, форм і методів фізичного виховання, обмеження всього їх розмаїття, оцінка лише деяких із них як важливих і пріоритетних, відсутність системного, комплексного підходу до їх розуміння.

Мета статті – визначити існуючі концепції фізичного виховання, розглянути основні положення теорії комплексного фізичного виховання професора В. Столярова.

Виклад основного матеріалу. Однобічний підхід до розуміння завдань сучасного фізичного виховання полягає насамперед у тому, що простежується прагнення враховувати тільки якусь одну із трьох настанов – вирішення комплексу педагогічних завдань на основі фізкультурно-рухової активності, виховання спортивної культури особистості, виховання фізичної (тілесної, соматичної) культури особистості.

Нерідко правомірною вважається лише спортивна орієнтація фізичного виховання. Є. Поспех,

аналізуючи європейські концепції фізичного виховання, пише: «Після занепаду в 60-і рр. програм, заснованих на гімнастиці (німецькій та шведській), за одночасного розквіту спортивного руху в Європі все більшою мірою відзначалися зв'язки шкільного фізичного виховання зі спортом, яким займаються у спортивних клубах. Найбільш очевидні зміни відбулися в Німеччині, де була створена єдина система: від школи, через клуби, до центрів олімпійської підготовки. Це принесло перейменування з 1976 р. предмета «Фізичне виховання» в «Уроки спорту». Учителя фізичного виховання замінив учитель спорту, підготовлений на факультетах наук про спорт або педагогіки спорту» [7].

Поряд з абсолютизацією ролі та значення спортивного спрямування у фізичному вихованні має місце й протилежний підхід: нерідко визнають важливість тільки фізкультурно-рухової активності для вирішення завдань цього виховання та виступають проти використання спортивних змагань у фізичному вихованні (особливо дітей).

Наводимо приклади таких концепцій:

1. «Біолого-орієнтована концепція», яка поширена у країнах Західної Європи і Південної Америки. Основна мета концепції – використання фізичних вправ для біологічного пристосування органів і систем організму до зовнішнього середовища, акцентування уваги на функції руху для розвитку людини. Водночас вона спирається на знання дисциплін медико-біологічного циклу. У програмах фізичного виховання (або дидактичних програмах), які спираються на дану концепцію, основним завданням є розвиток і підвищення кондиційних здібностей, а критерієм їхньої ефективності є виконання норм фізичної підготовленості.

2. Концепція «тілесний досвід», згідно з якою учні повинні набувати знання і вміння щодо власного тіла, вчитися управляти ним. Заняття повинні проходити у спокійній атмосфері, акцентуватися на здоров'ї, сприяти набуттю досвіду володіння своїм тілом. Фізичне виховання в рамках цієї концепції покликане протистояти спорту, його цінностям і недолікам.

3. Концепція «депедагогізація» орієнтує фізичне виховання на формування здоров'я і соціальне виховання шляхом участі учнів у різних формах рухової активності. На думку авторів концепції, необхідно повернутися до цінностей спорту як добровільної діяльності, спрямованої не на результат, а на розв'язання різноманітних завдань у процесі різних рухових ситуацій [7; 22].

У різних країнах концепції сучасного фізичного виховання набувають специфіки, але зазвичай мають однобічне забарвлення. Кен Хардман на основі аналізу основних завдань фізичного виховання, сформульованих у державних програмах фізичного виховання учнів початкових, основних і середніх шкіл 33 європейських держав, зробив

висновок, що пріоритетними завданнями залишаються формування рухових умінь, фізичний розвиток і розвиток моторних здібностей.

Негативно впливають на розроблення інноваційної теорії фізичного виховання істотні методологічні недоліки понятійного апарату даної теорії:

- невизначеність і неоднозначність понять, насамперед основних – «фізичне виховання», «фізична культура», «фізкультурна діяльність», «фізкультурне виховання», «спортивна культура» й ін., що створює умови для суб'єктивізму в їх тлумаченні;

- нерозрізнення або змішання змістовного і термінологічного аспектів визначення понять;

- необґрунтоване введення нових термінів і понять тощо.

Один з істотних негативних наслідків цього – змішування, отождолення різних теоретичних концепцій фізичного виховання.

Також у запропонованих концепціях зазвичай не враховується необхідність диференціації загальної, інтегративної та часткових теорій фізичного виховання, а також методологічні помилки у визначенні їхнього предмета [3; 4; 6].

Теоретичний аналіз фізичного виховання як складного, системного соціально-педагогічного явища потребує врахування принципів діалектичного методу, положень, розроблених у сучасній логіці та методології наукового пізнання, а також нових логіко-методологічних принципів [4; 5; 6].

У розробленні понятійного апарату обговорюваної теорії велике значення мають логіко-методологічні принципи, які передбачають: а) урахування ефективності визначень; б) розмежування змістовного і термінологічного аспектів та відповідних проблем понятійного апарату; в) необхідність уведення й аналізу не одного поняття, а системи понять, необхідних для виокремлення та диференціації різних об'єктів досліджуваної сфери [4; 5; 6]. Дотримання цих принципів дозволяє усунути невизначеність і багатозначність понятійного апарату теорії фізичного виховання.

Для ефективного функціонування і розвитку в сучасних умовах фізичне виховання повинно враховувати багатосторонні соціокультурні запити і вимоги, ціннісні орієнтації різних груп населення, специфічні умови організації, тобто має бути комплексним і являти собою систему.

Нам імпонує теорія комплексного фізичного виховання (далі – ТКФВ), розроблена доктором філософії, професором В. Столяровим, згідно з якою це виховання є певною педагогічною системою, що включає в себе три взаємопов'язані один з одним елементи: тілесне (соматичне) виховання, спортивне виховання і фізкультурне (особистісно орієнтоване) рухове виховання.

1. Фізичне (соматичне) виховання – педагогічна діяльність, метою якої є: формування

та вдосконалення тіла людини, різних параметрів її фізичного стану в потрібному напрямі відповідно до визначених культурними традиціями зразків, ідеалів, норм тощо, а також відповідних знань, інтересів, потреб.

Засобами виступають: фізичні вправи, спортивна діяльність, туризм, раціональний режим праці, відпочинку, харчування, сили природи.

Тілесне виховання має дві основні цільові настанови:

- а) виховання загального позитивного ставлення індивіда до турботи про своє тіло – діяльності з формування і корекції певних параметрів свого фізичного стану в бажаному напрямі;

- б) сприяння особистості у формуванні ціннісно-вибіркового ставлення до свого тіла і турботі про нього; насамперед гуманістична орієнтація щодо власної тілесності.

2. Спортивне виховання – педагогічна діяльність, яка пов'язана зі спортом і має два взаємопов'язаних напрями:

- а) виховання спортивної культури особистості (залучення до системи спортивних цінностей, виховання загального і ціннісно-вибіркового (насамперед гуманістично орієнтованого) позитивного ставлення до спортивної діяльності);

- б) виховання за допомогою спорту, тобто педагогічне використання спортивної діяльності для вирішення таких завдань і досягнення таких цілей, які виходять за рамки цієї діяльності, зачіпають різні напрями особистісного розвитку (тілесно-фізичний, когнітивний, емоційний, психосоціальний та ін.), сприяють загальногуманістичному вихованню індивіда.

3. Фізкультурне (особистісно орієнтоване) рухове виховання – педагогічна діяльність, яка пов'язана з фізкультурно-руховою активністю (заняття фізкультурою, особистісно орієнтована рухова діяльність) і має два взаємопов'язані напрями:

- а) виховання позитивного ставлення до фізкультурно-рухової активності, залучення до системи цінностей цієї активності, а значить, і відповідної культури особистості;

- б) виховання за допомогою фізкультурно-рухової активності.

В авторській теорії враховуються особливості тілесного, фізкультурно-рухового і спортивного виховання, а також комплексного фізичного виховання загалом, що визначаються їхньою ціннісною орієнтацією. На основі цього виокремлюються різні моделі кожного із цих елементів структури комплексного фізичного виховання, а також цього виховання загалом.

У теорії комплексного фізичного виховання під моделлю будь-якого елемента фізичного виховання або цього виховання загалом автор розуміє модифікацію (зміну) цієї виховної діяльності та її

компонентів (тілесного, спортивного та фізкультурно-рухового виховання у зв'язку з орієнтацією на ті чи інші цінності культури і методи вирішення відповідних виховних завдань).

У даний час автором розроблена лише загальна теорія комплексного фізичного виховання. Відповідно до принципів логіки і методології науки, у подальшому така загальна теорія сучасного фізичного виховання повинна бути конкретизована і доповнена його частковими теоріями, у яких мають ураховуватися особливості організації цього виховання:

- різних соціально-демографічних груп населення (наприклад, школярів, студентів, дітей дошкільного віку, осіб з обмеженими можливостями тощо);

- на різних етапах формування і розвитку особистості, рівнях освіти;

- стосовно різних умов (у навчальному процесі, трудовій або дозвіллевій діяльності й ін.).

Інший важливий напрям конкретизації ТКФВ – аналіз проблем цієї теорії з позиції інших окремих наук (наприклад, дидактики, психології, фізіології, медицини й ін.) і розробка відповідних часткових дисциплін комплексного фізичного виховання. Найбільш складне завдання такої конкретизації ТКФВ – координація, встановлення зв'язку зазначених часткових дисциплін цієї теорії, розроблення на основі цього інтегративної теорії комплексного фізичного виховання. У рамках даної теорії часткові дисципліни розробляються вже не ізольовано одна від одної, а на основі загального системного уявлення про комплексне фізичне виховання у процесі його пізнання.

Така конкретизація ТКФВ особливо необхідна для впровадження загальної теорії у практику виховної роботи, під час розроблення навчальних програм із фізичного виховання для осіб різного віку, статі, інтересів. Водночас повинні враховуватися гендерні та вікові особливості, стан здоров'я, рівень фізичної і спортивної підготовленості, інтереси, потреби, ціннісні орієнтації й інші особливості цих осіб.

Висновки і пропозиції. Концепція сучасного фізичного виховання, розроблена В. Столяровим, ураховує теоретичні та методологічні аспекти запропонованих вітчизняними та закордонними дослідниками концепцій сучасного фізичного виховання. Водночас вона є інноваційною. Її основні інноваційні аспекти такі:

- методологічне обґрунтування теорії: ураховуються не тільки основні положення діалектичного методу, сучасної логіки і методології науки, а й розроблені автором нові логіко-методологічні принципи: формування понятійного апарату теорії, а також побудови загальної, часткових та інтегративної теорій фізичного виховання;

- подолання однобічного підходу до розуміння напрямів, цілей, завдань, форм і методів сучас-

ного фізичного виховання, який властивий більшості інших інноваційних концепцій цього виховання, обґрунтування його комплексного, системного характеру;

- усунення невизначеності, багатозначності понятійного апарату теорії фізичного виховання;

- усунення отождоження різних концепцій фізичного виховання, на основі чого дається інше змістовне трактування як окремих його елементів, так і цієї педагогічної діяльності загалом;

- виокремлення різних моделей (форм, різновидів) кожного з елементів структури комплексного фізичного виховання, а також цього виховання загалом;

- орієнтація на використання для вирішення завдань фізичного виховання комплексу методів фізкультурно-рухового, спортивного і тілесного виховання як елементів комплексного фізичного виховання з урахуванням досвіду розробки і застосування цих методів у різних країнах [5; 6].

Усвідомлюючи величезну складність обговорюваних питань і дискусійний характер запропонованих рішень, автор не розглядає сформульовані ним положення загальної теорії та інтегративної теорії комплексного фізичного виховання як єдино можливі й остаточні. Усі проблеми цієї концепції (як змістовні, так і термінологічні) потребують подальшого обговорення.

Список використаної літератури:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / уклад. і голов. ред. В. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Круцевич Т. Причини політики девальвації фізичної підготовки в системі фізичного виховання в закладах освіти України. *Спортивний вісник Придніпров'я*. 2018. С. 169–174.
3. Попрошаєв О. Фізичне виховання в контексті інтеграції в загальноєвропейський освітній простір. *Спортивна наука України*. 2015. № 2. С. 36–43.
4. Столяров В. Философия спорта и телесности человека : монография : в 2-х кн. Кн. 1 : Введение в мир философии спорта и телесности человека. Москва : Университетская книга, 2011. 766 с.
5. Столяров В. Инновационная концепция модернизации теории и практики физического воспитания : монография. Бишкек : Максат, 2013. 545 с.
6. Столяров В. Теория и методология современного физического воспитания: состояние разработки и авторская концепция : монография. Киев : НУФВСУ ; Олимпийская литература, 2015. 704 с.
7. Pospekh Yezhi. Condition and status of physical education in European countries. *International and foreign sports: news, politics, management, marketing : Newsletter. Issue 3*. Moscow : Publishing house VNIIFK, 2001. P. 15–34.

Yazlovetska O. Innovative concept of modern theories of physical education

The article notes that the phenomenon of physical culture in modern conditions requires new concepts of physical education, related to the interests, needs, motives and values of the individual, the general focus on self-development and self-realization. It is emphasized that considerable work has been done in Ukraine and abroad to identify important areas, tasks, innovative forms and methods of modern physical education. But despite certain achievements, there are difficulties and problems, there are differences in understanding of the target installation of physical education, there is an absolutization of individual elements, directions, forms and methods, the conceptual apparatus does not satisfy the requirements of logic and methodology of scientific knowledge.

It is noted that a one-sided approach to understanding the tasks of modern physical education is primarily that the desire to take into account only one of three settings – the solution of a complex of pedagogical tasks on the basis of physical and physical activity, or the cultivation of sports personality, or education somatic) personality culture.

It is emphasized that for effective functioning and development in modern conditions physical education must take into account multilateral social requests and requirements, interests and needs of different population groups, specific conditions of organization, that is, it must be complex and be a system.

In view of the above, the theory of complex physical education (author – Professor Stolyarov) is considered, according to which this education is a certain pedagogical system, which includes three interrelated elements: physical (somatic) education, physical education (personality-oriented) motor education and sports education.

It is noted that the effective solution of the tasks of this integrative pedagogical activity involves the use of a set of appropriate forms and methods developed and applied in different countries.

Key words: *physical culture, sport, sports education, physical (somatic) education, physical education (personality-oriented) motor education, theory of integrative physical education.*

ЗАГАЛЬНООСВІТНЯ ШКОЛА

УДК 373.5.016:373.5091.313

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.30>**В. М. Александров**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізького національного університету**О. Ф. Александрова**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізького національного університету

МОДЕЛЬ ІНТЕГРОВАНОГО НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ ТА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

Стаття присвячена одній з актуальних проблем удосконалення навчального процесу в середній школі засобами методики інтегрованого навчання предмету та мови. Досліджено теоретико-методичні засади, цілі та принципи методики інтегрованого навчання предметів та ІМ, розглянуто можливості впровадження елементів загальної іншомовної підтримки в інтегрованому навчанні предметів і мови учнів середньої школи; розроблено модель інтегрованого навчання предметів та ІМ у середній школі.

Основну увагу зосереджено на теоретико-методичних засадах організації процесу інтегрованого навчання в багатомовній школі. Висвітлюються цілі, принципи, структурні компоненти методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) та особливості її впровадження в середній школі. У найбільш спрощеному вигляді розглядаються можливості створення загальної іншомовної підтримки для одночасного засвоєння учнями змісту навчальних предметів і оволодіння іноземною мовою, що має стати надійною основою іншомовної компетенції рубіжного рівня B1. Розроблення і координація навчальних та предметних програм, узгодження змісту навчальних предметів, наступна корекція всього процесу інтегрованого навчання з урахуванням результатів незалежного тестування можуть суттєво підвищити ефективність підготовки учнів середньої школи. На основі аналізу педагогічної і методичної літератури обґрунтовуються можливості впровадження інтегрованого навчання предметів та іноземної мови в середній школі, що передбачає здійснення поступового переходу від окремих міжпредметних зв'язків до реальної міжпредметної інтеграції. Запропонована модель інтегрованого навчання предметів та іноземної мови може бути використана для подальшого практичного розвитку ідеї інтегрованого навчання предметів та ІМ з метою реального реформування сучасної української школи. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів. Таке ускладнене завдання передбачає інтегровану співпрацю керівників середніх шкіл, викладачів предметів, викладачів іноземних мов та шкільних психологів.

Ключові слова: міжпредметна інтеграція, інтегроване навчання предмету та мови, іншомовна підтримка предметів, іншомовне навчальне середовище.

Постановка проблеми. На етапах великих перетворень, коли суспільство переживає економічну, політичну, соціальну та культурну кризу, особливого значення набувають реформи та інноваційні методи, що можуть допомогти подолати існуючі проблеми. Сучасна українська середня школа, яка знаходиться на тривалому етапі реформування, може не тільки поліпшити ефективність навчання учнів конкретним предметам, але й по-новому формувати систему їхніх ціннісних орієнтацій засобами методики інтегрованого навчання предмету та мови. В Європі методику інтегрованого навчання CLIL (анг. Content and Language Integrated Learning) було запрова-

джено в 1994 році. Згідно з філософією інтегрованого навчання предмету та мови, вивчення іноземної мови як окремого предмету не є самоціллю. Оволодіння іноземною мовою відбувається за допомогою предметів, що є тематично необхідними і цікавими для учнів. Сутність кожного конкретного предмету має бути також системно і спрощено представлена через іноземну мову, що покращує розуміння іншомовного контексту, бачення міжпредметного зв'язку і стає головним орієнтиром у виборі цілі навчальної діяльності. Така інтегрована діяльність залежить від того, наскільки успішною буде співпраця колективу вчителів (керівництва школи, викладачів іноземної

мови, викладачів предметів, психологів школи) для ефективного створення багатостороннього освітнього фокусу в процесі навчання предметам та іноземної мови. На нашу думку, навчання засобами методики CLIL стає значущим і має відбуватись саме в такому контексті в сучасній українській середній школі.

Усе вищезгадане зумовлює актуальність дослідження сучасних форм інтегрованого навчання предмету та мови, які можуть бути впроваджені в середній школі, та підвищити ефективність середньої освіти в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми інтегрованого навчання, які сьогодні вивчаються цілим рядом учених, охоплюють фундаментальні положення педагогічної, психологічної та методичної наук. Теоретичні положення методики інтегрованого навчання розробляли відомі зарубіжні дослідники Б. Блум, Д. Койл, І. Маккензі, Д. Марш, Р. Тайлер, Ф. Худ. Проблеми інтегрованого навчання предмету та ІМ, зокрема у вищій школі, досліджували вітчизняні вчені О.Б. Тарнопольський, Н.О. Морська, Л.М. Черноватий. М.О. Сова розглядала можливість впровадження моделі інтегрованого навчання в навчальний процес вищої школи. Проте саме недостатня кількість публікацій, присвячених проблемам інтегрованого навчання предметів та іноземної мови в середній школі, пояснює наш інтерес до подальших досліджень у цьому напрямі.

Ідея інтегрованого навчання предмету та мови може трактуватись як відбір та об'єднання навчального матеріалу різних предметів з метою цілісного, системного, різнобічного вивчення спеціальності; як створення такого інтегрованого змісту професійного навчання, який об'єднує знання різних предметів у єдиний цілісний багатосторонній фокус [8, с. 11]. У найбільш спрощеному вигляді ми розглядаємо можливість створення загальної іншомовної підтримки як одночасного засвоєння предметів, так і практичного оволодіння іноземною мовою, що має стати надійною основою для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетенції випускників середньої школи.

Саме тому зміст навчальних програм усіх предметів та іноземної мови має бути інтегрованим і створювати необхідні передумови для досягнення як практичної мети окремого предмету, так і освітньої мети як складника багатостороннього фокусу інтегрованого знання. Кожна шкільна навчальна програма складається з конкретних навчальних предметів, що у свою чергу включають конкретні розділи. Середні школи розробляють власні форми навчальних та предметних програм, спираючись на основні положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти [9, с. 58]. Сьогодні як ніколи необхідна спільна робота викладачів різних предметів (укладачів навчальних програм)

для узгодження тематики навчального матеріалу з метою створення багатостороннього фокусу знання. Такий багатосторонній фокус включає тематичний зміст різних предметів, обговорений і узгоджений усіма викладачами школи в найбільш логічній тематичній послідовності, яка буде враховувати зміст предметів та аспекти мови в найбільш логічному вигляді. Розвиток навчальних програм вимагає постійної співпраці та поточного моніторингу ефективності результатів навчання (*learning outcomes*) протягом усього навчального року до проведення щорічних іспитів, коли стає зрозумілим те, що знають і вміють учні. Після цього має відбуватися нова корекція процесу інтегрованого навчання, узгодження змісту навчальних та предметних програм. В європейських закладах освіти створюють спеціальні ради з навчальних програм, які відповідають за її аналіз та розвиток. До складу такої ради навчальної програми можуть входити керівник програми, викладачі, випускники [8, с. 46].

Процес навчання в середній школі сьогодні розглядають як цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом якого є інтелектуальний, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності. Тому очевидно є необхідність координації змісту різних предметів з наступним використанням форм і методів кооперативно-інтерактивних технологій навчання предметів та іноземної мови, де набуті учнями спеціальні знання будуть адаптуватися в заданих межах іншомовної комунікативної компетенції В1 [3, с. 22].

Мета статті – розглянути можливості впровадження інтегрованого навчання предметів та іноземної мови в середній школі; запропонувати модель інтегрованого навчання для середньої школи та висвітлити її структурні компоненти.

Виклад основного матеріалу. Удосконалення навчального процесу в середній школі на якісно новому рівні може відбутись за умови розвитку міжпредметних зв'язків до вищого рівня міжпредметної інтеграції. Серед основних принципів такого інтегрованого навчання можна виділити такі: цілісності, системності, структурності, багаторівневості, відповідності дидактичної системи соціальним і культурним сферам суспільного життя. Реалізація зазначених принципів дозволяє оптимізувати навчальний процес, а функціонування інтегрованої дидактичної системи може проходити на рівні навчальної теми; на рівні навчального модуля; на рівні навчального предмету; на рівні системної цілісності навчальних циклів [6, с. 9].

Врахування головного принципу (*content-based approach*) передбачає пріоритет предметного

складника над мовним. Дотримання цього принципу в навчанні іноземних мов сприяє ефективному відбору лексичного і граматичного іншомовного мінімуму, який може бути достатнім для комунікації у відповідних ситуаціях спілкування, створюючи сприятливі можливості для досягнення практичної мети за відносно стислий термін. На заняттях з іноземної мови викладач має використовувати мову в цільовому контексті (лексика предмету, тематика текстів), допомогти учням оволодіти знаннями конкретного предмету засобами іноземної мови. Маючи ряд переваг, інтегроване навчання мови дозволяє поєднувати тематичний і нетематичний (не об'єднаний однією тематикою) алгоритм проведення занять. Вибрана тема має бути тематично спрямованою, інформативною, цікавою для учнів, а також давати достатню кількість лексики та іншомовних форм для логічного мислення та говоріння [2, с. 23]. Інтегрований підхід, який природно передбачає і гуманістичний підхід до навчання, дозволяє створити позитивну емоційну атмосферу. Таку сприятливу атмосферу утворює стимулюючий характер заняття, об'єднаний соціокультурною інформацією, який відповідає темі, що вивчається. Інтегрований підхід розглядають як такий, що дозволяє застосовувати на заняттях різні види роботи, спрямовані на розвиток і вдосконалення іншомовних навичок та мовленнєвих умінь в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі. Така форма інтегрованого навчання іноземної мови передбачає здійснення поступового переходу від мовленнєвої розминки до наступного виконання вправ та завдань організації групової дискусії [4, с. 19]. Важливим фактором є також наявність відповідного аутентичного навчального матеріалу, а тексти та завдання мають бути пов'язані з конкретними цілями та реальними комунікативними ситуаціями [8, с. 11].

Сьогодні в багатьох випадках тематичне планування занять різних предметів та іноземної мови відбувається без обговорення та наступного узгодження викладачами предметів і викладачами іноземної мови. У більшості середніх шкіл не існує жодних загальних вимог чи рекомендацій щодо організації інтегрованого навчання предмету та іноземної мови для своїх учнів. Треба визнати, що окремі школи надають своїм викладачам, які володіють методикою навчання іноземних мов, дозвіл викладати окремі предмети (історія англійської літератури, технічний переклад) іноземною мовою.

Складність впровадження елементів інтегрованого навчання в середній школі пояснюється необхідністю:

- обговорення та узгодження всіма учасниками тематичного змісту різних предметів та ІМ;
- розширення іншомовного змісту різних предметів (підкріплення змісту іншомовним матеріа-

лом у вигляді реклами, інструкцій, таблиць, графіків тощо);

- спрощення елементів іншомовної підтримки та наведення відповідності зі змістом предметів;
- організації тісної співпраці керівників середніх шкіл, викладачів предметів, викладачів ІМ та шкільних психологів.

Планування предметів спеціальності та занять з іноземної мови вимагає створення та збереження тісного контакту та взаєморозуміння між викладачами мови та викладачами предметів (історії, літератури, географії тощо). У таких випадках, як правило, між собою комбінують близькі за змістом предмети, наприклад, фізику і математику, біологію і географію, англійську і німецьку мови або українську і російську. Щодо кількості предметів, які відбираються для створення навчальних програм, зазвичай намагаються об'єднати близькі природничі й гуманітарні науки (математику, мову, історію); різні природничі науки; теоретичні (фундаментальні) і прикладні науки; природничі науки і гуманітарні; природничі й суспільні науки; іноземні мови і культурне середовище [9, с. 53].

Проте викладачі предметів не завжди активно співпрацюють з викладачами іноземної мови і досить рідко підкріплюють зміст своїх занять із предмету іншомовним матеріалом у вигляді реклами, інструкцій, таблиць, графіків тощо. Це означає те, що учні середньої школи мають обмежені можливості для використання набутих іншомовних навичок та умінь на заняттях з конкретних предметів. Саме тому викладачі предметів (світова література, історія, географія, математика, мистецтво тощо) повинні розширювати й урізноманітнювати зміст своїх занять елементами іншомовної підтримки, так само як викладачі іноземної мови мають інтегровано допомагати засвоювати інформацію інших предметів через спрощену іноземну мову, використовуючи інноваційні методи та прийоми викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах [1, с. 111; 5, с. 15].

На нашу думку, впровадження мовних елементів для інтегрованого навчання предметів і мови може стати найбільш ефективним за умови використання розробленої нами моделі інтегрованого навчання предмету та ІМ у середній школі (Таблиця 1).

Висновки і пропозиції. Таким чином, для ефективного оволодіння учнями середньої школи систематизованими знаннями потрібно здійснити поступовий перехід від навчання окремих предметів, що доповнюються мовною підтримкою, до реальної міжпредметної інтеграції. Розроблення і координація навчальних та предметних програм, узгодження їхнього змісту керівниками, вчителями різних предметів, психологами, наступна корекція всього процесу інтегрованого навчання з урахуванням результатів незалежного тестування

Модель інтегрованого навчання предметів та іноземної мови в середній школі

Продуктивна співпраця всіх учасників інтегрованого навчання: керівники школи, вчителі-предметники, вчителі ІМ, психологи школи		
Головна мета – застосування елементів загальної іншомовної підтримки для розвитку міжпредметних зв'язків та інтеграції предметів		
Принципи організації інтегрованого навчання: - створити багатократний освітній фокус; - забезпечити сприятливе навчальне середовище; - організувати активне навчання всіх учасників; - сприяти співпраці учасників інтегрованого навчання в багатьох напрямках.	Завдання: - визначити теоретико-методичні засади методики інтегрованого навчання предметів та ІМ й особливості її впровадження в середній школі; - обґрунтувати впровадження елементів мовної підтримки для інтегрованого навчання учнів змісту навчальних предметів та ІМ; - узгодити можливості практичного застосування елементів загальної мовної підтримки в інтегрованому навчанні предметів і мови.	
Педагогічні умови: - орієнтація на пріоритет предметного складника над мовним; - створення міцного іншомовного навчального середовища; - реалізація особистісно-орієнтованого підходу та гуманістично орієнтованих педагогічних технологій у навчальному процесі; - активність учнів у груповій і парній роботі; - реалізація елементів іншомовної підтримки для навчання предметів.		
Система елементів мовної підтримки предметів		
Етап	Організаційні форми	Узгоджена тематика навчальних програм, занять з різних предметів, поза-класної діяльності
1	Теоретичні відомості	1. Предмет, тема, ціль, міжпредметний зв'язок (світова література, ІМ). 2. Предмет, тема, ціль, міжпредметний зв'язок (історія, географія, ІМ). 3. Предмет, тема, ціль, міжпредметний зв'язок (музика, мистецтво, ІМ).
2	Групові дискусії	1. Обговорення проблем, пов'язаних з темою заняття. 2. Підкріплення змісту предмету іншомовним матеріалом у вигляді реклами, інструкцій, таблиць, графіків тощо. 3. Використання аутентичних джерел інформації.
3	Практичні дії	1. Перегляд, обговорення науково-популярних фільмів іноземною мовою. 2. Зустрічі з досвідченими вчителями міста (конференції, круглі столи). 3. Зустрічі з носіями іноземної мови (ділові люди, вчителі, волонтери). 4. Організація позакласної діяльності з іноземної мови (спектаклі, концерти, інтелектуальні ігри тощо). 5. Участь у міжнародних проєктах з різних предметів.

можуть суттєво підвищити ефективність підготовки випускників середньої школи. Не менш важливим має стати врахування змістовних компонентів моделі інтегрованого навчання в середній школі, що допоможуть інтеграції навчання предметів і мови в межах окремого педагогічного колективу. Впровадження методики інтегрованого навчання предметів та мови вимагає організації активної співпраці викладачів предметів та викладачів іноземної мови.

Очевидною є складність усього інтегрованого процесу в межах конкретного шкільного колективу, до якого залучаються керівники школи, вчителі, психологи, учні. Набуття педагогічного досвіду та удосконалення навчального процесу в загальноосвітніх навчальних закладах передбачає також новий підхід до організації позакласних навчальних заходів, а також виконання інших трансформаційних завдань педагогічного характеру, наприклад, організацію колективу, створення міцного іншомовного навчального середовища в межах школи, організацію предметних зустрічей

з досвідченими вчителями та носіями іноземної мови, що допомагає перевірити загальну мовленнєву компетенцію учнів, асоціативну пам'ять, індуктивні мовленнєві здібності. Отже, ми вважаємо, що зазначена модель організації інтегрованого навчання предметів та іноземної мови (або її складники) може бути використана для подальшого практичного розвитку ідеї інтегрованого навчання предметів та ІМ з метою реального реформування сучасної української школи.

Список використаної літератури:

1. Александров В.М., Александрова О.Ф. Впровадження професійно-орієнтованого інтегрованого навчання предмета і мови у вищій школі. «Педагогічні науки» Херсонського державного університету. 2018. С. 108–112.
2. Вєтохов О. Говорити чи мислити? *Іноземні мови в навчальних закладах*. 2003. № 3. С. 22–30.
3. Ляковська О.А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2005. № 1. С. 21–24.

4. Морська Н.О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2001. № 419. С. 18–20.
5. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / під кер. С.Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
6. Сова М.О. Інтеграція художньо-культурологічних знань у системі професійної підготовки вчителя гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2005. 43 с.
7. Шевчук К. Інтегрований підхід до навчання : ретроспективний аналіз. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. М. Коцюбинського. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2007. № 20. С. 50–55.
8. Март Раннут, Катри Райк. Подготовка студентов педагогических вузов к интегрированному преподаванию предмета и языка : пособие по разработке учебных программ и подготовке будущих учителей к работе в многоязычной школе. Нарва, 2016. 77 с.
9. Яценко Л.М. Вчителям про основні положення Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти. *Іноземні мови*. 2004. № 2. С. 57–59.

Aleksandrov V., Aleksandrova O. The content and foreign language integrated learning model in secondary school

The article deals with one of the acute problems of improving the secondary school educational process by means of Content and Language Integrated Learning method. Theoretical and methodological foundations, goals and principles of the content and language integrated learning method have been investigated, the possibilities of introduction of foreign language support in the integrated process of teaching school subjects and foreign language have been considered; the model of content and language integrated learning in secondary school has been developed.

The main focus is on the theoretical and methodological foundations of organizing the integrated learning process in a multilingual school. The goals, principles, structural components of the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology and the features of its implementation in secondary school have been highlighted. In particular, the essence of such concepts as cross-curricular integration, integrated learning, foreign-language learning environment is revealed. The possibility of creating the elements of a foreign language support for the simultaneous learning of the subjects' content and mastering a foreign language is considered which should become a reliable basis for achieving the foreign language competence at B1 level. The development and coordination of curricula and subject programs, the harmonization of the content of the subjects, the subsequent correction of the whole integrated learning process, taking into account the results of independent testing, can significantly improve the effectiveness of the preparation of future entrants. On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature the possibilities of application of this methodology for integrated teaching of various subjects in secondary school are substantiated. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects. This complicated task involves integrated collaboration of high school leaders, subject teachers, foreign language teachers and school psychologists.

Key words: *cross-curricular integration, content and language integrated learning, foreign language support, foreign language learning environment.*

М. І. Гагарін

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ ВИХОВНОЇ СИСТЕМИ ШКОЛИ

У статті розкрито значущість і актуальність створення та розвитку виховної системи школи; висвітлено погляди науковців щодо ознак наявності виховної системи та критеріїв її оцінювання («критерії факту» (дають відповідь на запитання, чи існує виховна система взагалі) та «критерії якості» (характеризують рівень розвитку і функціонування виховної системи).

Метою статті є визначення та аналіз критеріїв ефективності виховної системи школи.

У статті висвітлено сутність понять «система», «виховна система», «критерій», «критерії ефективності виховної системи»; виокремлено спільні ознаки виховної системи та інших соціальних систем (цілеспрямованість, цілісність, структурованість, динамічність, взаємодія із середовищем та іншими системами, відкритість, ієрархічність).

У статті наголошується на необхідності створення та функціонування гуманістичної виховної системи, що забезпечує повноцінний розвиток особистості.

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

Визначено критерії ефективності функціонування виховної системи закладу загальної середньої освіти: самодостатність, цілісність, універсальність, стійкість, результативність.

Зроблено висновок, що застосування критеріїв ефективності виховної системи уможливорює оцінювання та коригувальний вплив щодо її (системи) функціонування. Матеріали дослідження можуть бути використані в процесі оцінювання виховного процесу в сучасних закладах загальної середньої освіти.

До перспективних напрямів досліджень даної проблеми належить, зокрема, визначення дієвих показників функціонування виховної системи; вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду створення та розвитку авторських виховних систем.

Ключові слова: система, виховна система, виховна система школи, критерії, критерії ефективності виховної системи школи, потенціал виховної системи.

Постановка проблеми. Впровадження системного підходу у вихованні дає можливість перетворити виховну роботу з непорядкованої сукупності дій педагогів у цілісну педагогічну взаємодію.

Виникає необхідність створення виховної системи, що спрямована на розвиток особистості дитини; до таких систем належать гуманістичні виховні системи.

Водночас виховна система може існувати як декларативна, а не реально існуюча, функціонувати як сукупність виховних справ, відповідно, актуалізується проблема визначення критеріїв ефективності функціонування та розвитку виховних систем закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові основи загальної теорії систем (General System Theory), «системності», системного підходу висвітлено у працях Л. Берталанфі, І. Дудник, Ф. Перегудова, В. Садовського, Ф. Тарасенко, О. Шабанової та ін. [2; 8; 13; 14].

Потенціал виховних систем, їх становлення і розвиток обґрунтували В. Кабуш, В. Караковський, В. Оржеховська, Н. Селіванова, Г. Сорока, Т. Федорченко та ін. [3; 4; 9; 12].

Загальну характеристику критеріїв ефективності виховної системи здійснено в дослідженнях О. Гречаник, І. Єрмакова, В. Караковського, Л. Новикової та ін. [1; 4; 7].

У дослідженнях О. Лучанінової проаналізовано критерії та показники ефективності функціонування виховної системи технічних закладів вищої освіти [5].

Дослідниця О. Макарова зауважує, що наукове обґрунтування критеріїв та показників оцінки ефективності педагогічної системи виховання особистості визначається такими положеннями:

- системні, інтегративні якості, притаманні виховній системі, її специфіка;
- склад, кількісна та якісна характеристика окремих частин;

- структура, тобто внутрішня організація, взаємозв'язок компонентів, їх поєднання і взаємодія;
- функції виховної системи, її активність, життєдіяльність, а також функції її окремих частин;
- механізми, що забезпечують її цілісність, взаємодію, вдосконалення і розвиток;
- здійснення зв'язку із зовнішнім середовищем [6].

Однак необхідно дослідити критерії ефективності виховної системи закладу загальної середньої освіти в сучасних умовах.

Мета статті – визначення та аналіз критеріїв ефективності виховної системи школи.

Виклад основного матеріалу. У загальнонауковому розумінні термін *система* (від давн. гр. σύστημα – «сполучення», «ціле», «з'єднання») визначається як множина взаємопов'язаних елементів, що взаємодіє із середовищем як єдине ціле і відокремлена від нього [2; 8].

На думку Ф. Перегудова, система – це скінченна множина функціональних елементів та відношень між ними, виокремлена із середовища відповідно до певної мети, в межах визначеного часового інтервалу [8]. Л. Берталанфі трактує систему як сукупність взаємодіючих елементів, що знаходяться у певних відносинах один з одним та середовищем [14].

Виховна система належить до складних соціальних систем та має спільні з ними (системами) ознаки: цілеспрямованість, цілісність, структурованість, взаємодію із середовищем та із системами нижчого і вищого порядку, динамізм, відкритість, ієрархічність.

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

Науковець Л. Новикова визначила такі ознаки наявності виховної системи школи:

- існування загальних уявлень про школу як цілісний феномен власної моделі школи, що відображає, відтворює її стан та проектує її теперішнє та майбутнє, наявність концепції, що прийнята педагогами та учнями;

- здоровий спосіб життя, що включає навчання, працю, дозвілля, неформальне спілкування, творчу діяльність;

- наявність подій у житті учнів, що викликають радісне очікування та хвилювання;

- наявність зон неупорядкованості, вільного розвитку на противагу надмірній заорганізованості;

- наявність «стін, що розмовляють» – відображення повсякденного життя дітей;

- включення середовища в школу та школи в середовище;

- розв'язання внутрішніх конфліктів за рахунок саморегуляції;

- гуманістичний характер міжособистісних стосунків, що виявляються в повсякденному спілкуванні, уважність та доброзичливість до «нових» учнів, людей, що завітали до школи;

- відчуття власної «приналежності» до школи [7].

Виховна система, що створена та функціонує в конкретному закладі загальної середньої освіти з визначеним складом педагогів, учнів, усіх її учасників, є реальною, відповідно, виникає потреба визначення критеріїв її ефективності.

У словнику-довіднику з професійної педагогіки термін «критерій» (від лат. *critērium*, що зводиться до грец. *Χρήτριον* – здатність розрізнення, засіб судження, мірило, що пов'язано з грец. *χρίνω* – розділяю, розрізняю) визначається як мірило, на основі якого відбувається оцінювання, класифікація або визначення процесу чи явища [10]. Виховна система закладу загальної середньої освіти є складною соціальною системою, водночас доречно обґрунтувати низку чітких та зрозумілих критеріїв її ефективності. Як зазначає Н. Селіванова, необхідно визначити невелику кількість ключових, принципових позицій, адже критерії виступають інструментом самооцінки та самоаналізу виховної системи, а не створюються для оцінювання виховної системи школи «зовні»; дані критерії мають бути чіткими та зрозумілими для кожного активного учасника педагогічного, учнівського, батьківського колективів [9].

У дослідженнях В. Караковського критерії оцінювання виховної системи умовно поділяються на «критерії факту» (дають відповідь на запитання, чи існує виховна система взагалі) та «критерії якості» (характеризують рівень розвитку і функціонування виховної системи). До критеріїв факту належать:

- впорядкованість життєдіяльності, відповідність змісту, обсягу та характеру виховної роботи можливостям та умовам закладу загальної середньої освіти (показниками даного критерію є раціональне планування цілеспрямованих виховних впливів, скоординованість виховних справ, їх педагогічна доцільність та необхідність, узгодженість планів та дій структурних підрозділів, зв'язок навчальної та позанавчальної діяльності учнів і вчителів, чітка організація шкільного життя);

- наявність сформованого єдиного колективу, стійкі вікові міжособистісні зв'язки і спілкування, життя колективу за напрацьованими законами, правилами, традиціями, звичками (означений

критерій характеризується такими показниками: згуртованість школи «по вертикалі», високий рівень колективної самосвідомості, «відчуття» школи, згуртованість учнівського та педагогічного колективів, дотримання шкільних звичок, правил, законів, традицій;

– інтегрованість виховних впливів у комплекси, концентрація педагогічних зусиль (до показників даного критерію належать здійснення виховання «великими порціями», створення структурних елементів виховної системи школи, дискретність виховного процесу: чергування періодів відносного спокою, повсякденної роботи з періодами колективного напруження, яскравих подій, що відтворюють основні ознаки системи.

Критерії якості:

– ступінь наближення системи до поставлених цілей (реалізація педагогічної концепції, що лежить в основі виховної системи, відповідність реального стану виховної системи школи ідеалам та ідеям її цільової установки;

– загальний психологічний клімат в школі (відносини у колективі, самопочуття учнів, соціальна захищеність, внутрішній комфорт, справжнє взаєморозуміння сім'ї та школи, емоційна насиченість життя колективу (гумор, гра, «педагогіка радості», атмосфера доброзичливості, відвертості);

– рівень вихованості випускників, що визначається інтегрованими якістьми особистості, актуальними для нашого часу (образ випускника як ідеальний результат виховної системи, відповідність вихованості особистості меті, заради досягнення якої і створювалась виховна система, професіоналізм та педагогічна культура вчителя, реалізація педагогічної концепції виховної системи) [4].

Актуальною є точка зору В. Кабуша, про те, що «виховна система має бути лише гуманістичною. Всі її елементи необхідно наповнювати гуманістичними ідеями і тим самим сприяти оптимізації комплексу умов, форм, методів і засобів виховання, взаємодії всіх її учасників» [3, с. 19].

Гуманізм (від лат. *humanus* – людський, людський; *humanitas* – людяність) – у широкому розумінні – історично змінна система поглядів, котра визначає цінність людини як особистості, її права на свободу, щастя, розвиток і вияв своїх здібностей, що вважає благо людини критерієм оцінки соціальних інститутів, а принципи рівності, справедливості, людяності – бажаною нормою взаємин між людьми [11, с. 47].

Нами виокремлено такі критерії ефективності виховної системи закладу загальної середньої освіти:

– самодостатність (від грецького «*autárkeia*»: «*autós*» – «сам» і «*arkéō*» – «знаходиться в достатку») здатність системи до визнання пріо-

ритету визначеної мети, що закладена в концепцію виховної системи, самостійного функціонування, спрямованого на досягнення результатів, адекватної самооцінки та виваженого сприйняття критики;

– цілісність – здатність системи функціонувати як єдине ціле, сукупність взаємопов'язаних та взаємозумовлених основних компонентів (виховна мета, концепція, завдання, суб'єкти (учні, педагоги, батьки), життєвий простір (системоутворююча діяльність, спілкування, відносини, управління, самоуправління, взаємодія), що становить цілісну соціально-педагогічну структуру;

– універсальність – здатність системи охоплювати всі сторони життєдіяльності учасників виховної системи (насамперед учнівський та педагогічний колективи);

– стійкість – здатність системи гнучко реагувати на негативні впливи (зовнішні та внутрішні), швидко поновлюватись до стану оптимального функціонування;

– результативність – здатність системи досягати визначеної мети та вирішення завдань, що відображені в концепції виховної системи.

Схарактеризовані критерії можуть бути використані з метою оцінювання різноманітних типів виховних систем.

Висновки і пропозиції. Таким чином, використання критеріїв ефективності виховної системи закладу загальної середньої освіти дає можливість оцінювання та внесення коректив щодо її (системи) функціонування; уможлиблює досягнення мети виховного процесу на сучасному етапі розвитку суспільства.

Стаття не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Дослідження потребує вивчення потенціалу сучасних виховних систем; зарубіжного досвіду щодо їх моделювання та проектування.

Список використаної літератури:

1. Виховні системи навчальних закладів: теорія та практика / укладач О.Є. Гречаник. Харків, 2014. 224 с.
2. Дудник І.М. Вступ до загальної теорії систем. Полтава, 2010. 129 с.
3. Кабуш В.Т. Гуманистическая воспитательная система: теория и практика. Минск, 2001. 332 с.
4. Караковский В.А. Воспитание для всех. Москва, 2008. 240 с.
5. Лучанинова О.П. Функціонування оновленої виховної системи сучасного вищого технічного навчального закладу: теорія і практика. *Молодь і ринок*. 2017. № 2 (145). С. 96–99.
6. Макарова О.Ю. Критерии и показатели оценки эффективности функционирования воспитательной системы вуза. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 1. Ч. 2. С. 348–351.

-
7. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 32–33.
8. Перегудов Ф.И., Тарасенко Ф.П. Основы системного анализа. Томск, 1997. 396 с.
9. Селиванова Н.Л. Современное представление о воспитательном пространстве. *Педагогика*. 2000. № 6. С. 35–39.
10. Словник-довідник з професійної педагогіки / за ред. А.В. Семенова. Одеса, 2006. 272 с.
11. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В.В. Радуга. Київ : ЕКСОБ, 2004. 304 с.
12. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології. Харків, 2002. 128 с.
13. Шабанова Ю.О. Системний підхід у вищій школі : посібник. Дніпропетровськ, 2014. 120 с.
14. Bertalanffy L. von. An Outline of the General System Theory. *British Journal for the Philosophy of Science*. 1950. Vol. 1. № 2. P. 134–165.
-

Haharin M. Functioning efficiency criteria the educational system of the school

The importance and relevance of the creation and development of the educational system of the school are revealed in the article; the views of scientists on the features of the educational system and its evaluation criteria («factual criteria» (answer the question whether there is an educational system at all) and «quality criteria» (characterize the level of development and functioning of the educational system)).

The purpose of the article is to determine and analyze the criteria for the effectiveness of the school's educational system.

The article covers the essence of the notion «system», «educational system», «criterion», «criteria of efficiency of the educational system»; common features of the educational system and other social systems (purposefulness, integrity, structure, dynamism, interaction with the environment and other systems, openness, hierarchy) are distinguished.

The article emphasizes the need for the creation and functioning of a humanistic educational system that ensures the full development of the individual.

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

The criteria of efficiency of functioning of educational system of the institution of general secondary education are determined: self-sufficiency, integrity, universality, stability, efficiency.

It is concluded that the use of educational system performance criteria makes it possible to evaluate and correct the impact of its (system) functioning. Research materials can be used in the process of evaluating the educational process in modern institutions of general secondary education.

Prospective directions of research of this problem include, in particular, determination of effective indicators of functioning of the educational system; study of domestic and foreign experience of creation and development of author's educational systems.

Key words: *system, educational system, educational system of school, criteria, criteria of efficiency of educational system of school, potential of educational system.*

УДК 371.91

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.32>

С. В. Гришко

кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

В. М. Іванова

старший викладач кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

О. В. Непша

старший викладач кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Г. В. Тамбовцев

кандидат географічних наук, доцент,
доцент кафедри фізичної географії і геології
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

МЕТОДИЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ЗНАНЬ ЯК КОМПОНЕНТУ ПРЕДМЕТНОЇ ГЕОГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ

У статті розглянуті методичні підходи формування змістовних компонентів географічних знань учнів загальноосвітніх навчальних закладів. У результаті дослідження проаналізовано окрему предметну географічну компетентність учнів, як географічні знання, серед яких виділяють емпіричні та теоретичні географічні знання. До різновидів емпіричних знань належать географічні факти, географічна номенклатура і географічні уявлення. Визначено, що такі знання відіграють роль основи, на якій будується система відповідних теоретичних географічних знань, відбувається аналіз і систематизація географічних фактів, їх узагальнення та формування уявлень про просторове розміщення географічних об'єктів вивчення. Географічні факти дають змогу безпосередньо характеризувати географічні об'єкти вивчення і створювати уявлення про них, обґрунтовувати окремі висновки теоретичного змісту, пояснювати географічні поняття або причинно-наслідкові зв'язки, конкретизувати теоретичні знання. Географічні факти виступають реальною інформацією, яка використовується як основа засвоєння природних і соціально-економічних закономірностей і поглиблення вже сформованих географічних знань. Географічна номенклатура являє собою перелік географічних назв. Така номенклатура використовується для конкретизації просторових географічних уявлень учнів і полегшення формування їх теоретичних знань. Географічні уявлення як один із видів емпіричних знань за своєю суттю є емоційно-чуттєвими образами відповідних географічних об'єктів вивчення. За умови, що такі уявлення мають бути об'ємними і яскравими, максимально відповідаючи дійсності, вони є основою формування відповідних географічних понять учнів. До числа теоретичних географічних знань належать поняття, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності, гіпотези і теорії. Варто зазначити, що фундамент шкільної географічної освіти закладається саме завдяки формуванню понять, які представляють собою узагальнену форму відображення дійсності, зміст якої загалом визначається суттєвими і необхідними ознаками географічних об'єктів вивчення і відносинами між ними. Поряд із поняттями причинно-наслідкові зв'язки і закономірності є основними елементами теоретичних знань географічної науки. Формування причинно-наслідкових зв'язків вимагає спеціально організованої навчально-пізнавальної діяльності учнів, у процесі якої вони мають не тільки виявляти причини, що зумовлюють стан і динаміку об'єктів вивчення, а й пояснювати дію таких причин, визначати наслідки, до яких ці дії призводять.

Ключові слова: географічні знання, змістовний компонент, емпіричні знання, теоретичні знання, поняття, факти, причинно-наслідкові зв'язки, уявлення, географічна номенклатура.

Постановка проблеми. В умовах перетворення всіх сторін життя суспільства, перебудова загальноосвітньої школи зумовлює необхідність адекватних змін в окремих предметах, в тому числі шкільній географії. Змінюються цілі, зміст

і структура предмета. Ці зміни породжують проблему забезпечення наступності знань при переході від курсу до курсу та особливо від одного ступеня навчання до іншого, в той час як саме дотримання наступності є однією з найважливіших

умов формування географічних знань і умінь. Проблема наступності виникає і існує там, де виявляються неповнота та односторонність зв'язків освітньої системи із загальною соціально-культурною ситуацією. Розвантаження шкільної географії від надмірно складного теоретичного матеріалу, формування у школярів гуманістичного світогляду, вміння і навичок орієнтації і соціально відповідальної поведінки в навколишньому середовищі відображають нові погляди на середню географічну освіту, тому що сучасна шкільна географія не представляє собою механічно пристосовану до навчальних цілей проекцію науки на школу. У широкому сенсі основна мета географії полягає в тому, щоб формувати всебічно освічену і ініціативну особистість, підготовлену до безперервної освіти в мінливому світі. У більш вузькому сенсі ця мета полягає в оволодінні учнями закінченою системою географічних знань і умінь і можливістю її застосування в різних життєвих ситуаціях [12, с. 214; 13, с. 45].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання, що стосуються ролі вчителя у процесі навчання географії, розглядали у своїх роботах О. Браславська, С. Кобернік, В. Корнєєв, М. Криловець, О. Надтока, О. Топузов та ін. Зокрема, О. Топузов зазначає, що для оцінки ролі вчителя в навчальному процесі перспективним є застосування методичної прогностики. Формуванню географічної компетентності учнів присвячені роботи І. Барінової, Л. Вішнікіної, Т. Гільберга, В. Дронової, І. Душиної, Л. Зеленської, В. Максаковського, Л. Покась, В. Самойленка, В. Сухорукова, О. Браславської, О. Топузова, Г. Уварової, Д. Фінарова, О. Хлебосолової, В. Яценка та інших науковців. О. Топузов та Л. Вішнікіна зазначають, що географічна компетентність учнів складається із таких компонентів: 1) змістовий (географічні знання); 2) діяльнісний (географічні вміння та навички); 3) мисленнєвий (географічне бачення світу – вміння мислити просторово й комплексно); 4) світоглядно-ціннісний (емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності у ньому – погляди, переконання, ідеали й ціннісні орієнтації учнів); 5) прикладний (досвід застосування результатів творчої діяльності учнів у процесі вивчення географічних об'єктів, процесів та явищ) [15, с. 65].

Метою статті є аналіз методичних умов формування географічних знань учнів загальноосвітніх навчальних закладів під час вивчення шкільного курсу географії.

Виклад основного матеріалу. Шкільна географія має важливе освітнє і виховне значення. Освітнє значення полягає в тому, що географія як навчальний предмет дає учневі географічні знання. Сучасна географія являє собою цілу систему наук. Основні її галузі відображені

в шкільних курсах географії як системи знань (геолого-геоморфологічних, кліматичних, гідрологічних, топографо-картографічних та ін.) [14, с. 123]. Система знань – безліч пов'язаних між собою елементів (понять, уявлень, закономірностей, фактів), які представляють певну цілісну наукову освіту, відбиту в шкільній програмі. Виходячи з того, що кожна система знань вивчається протягом кількох років, а іноді і всього курсу навчання географії, для забезпечення формування кожної системи знань у свідомості учнів необхідна спадкоємність у процесі розгляду кожного розділу або теми програми, переходу від одного року навчання до іншого, від нижчого рівня навчання до вищого. Завдяки цій безперервності отримання географічних знань формується предметна географічна компетентність учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У своїх дослідженнях О. Топузов та Л. Вішнікіна [15, с. 65] розглядають предметну географічну компетентність учнів як компетентність, що має такі функціональні складники:

1) здатність застосовувати сукупність інтелектуальних і фізичних якостей особистості, необхідних для самостійного і ефективного вирішення життєвих завдань і проблем;

2) здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію в різних областях людської діяльності;

3) здатність застосовувати географічні знання, вміння і навички; досвід творчої діяльності; емоційно-ціннісні установки щодо довкілля та людської діяльності в ній; науково-географічне бачення світу для вирішення життєво важливих завдань і проблем.

Відповідно до названих компонентів виділяють окремі предметні географічні компетентності учнів [1, с. 121]:

1) географічні знання;

2) географічні вміння і навички;

3) досвід творчої діяльності в області географії;

4) емоційно-ціннісне ставлення до навколишнього середовища і людської діяльності в ній;

5) географічне бачення світу.

Окремою предметною географічною компетентністю учнів є географічні знання, серед яких виділяють емпіричні і теоретичні (рис. 1).

Географічні знання – це відображення в мисленні зовнішнього світу. Вони є основним компонентом, що становить зміст шкільної географії. Емпіричні географічні знання (факти, уявлення) висловлюють зовнішні особливості географічних об'єктів, процесів або явищ. Теоретичні географічні знання (поняття, причинно-наслідкові зв'язки, закономірності) в узагальненому вигляді відображають сутність географічних об'єктів, процесів або явищ, внутрішні зв'язки і відносини [2; 6; 7].



Рис. 1. Складові компоненти предметної географічної компетентності учнів – географічні знання

Як зазначають В.М. Самойленко та ін. [3], І.П. Касіяник, В.З. Мисько [4], емпіричні й теоретичні географічні знання засвоюються в різних способ, хоча у мисленнєвому процесі уявлення й поняття взаємопоєднані і є одним цілим. На основі ж географічних знань власне й формуються вміння та навички учнів. Найважливішими завданнями шкільної географії є формування в учнів географічних знань у вигляді фактів, уявлень, понять, закономірностей і теорій. Відображаючи по-своєму географічну дійсність, ці знання цілеспрямовано й скеровано набуваються по-різному.

Емпіричні географічні знання відіграють роль підґрунтя, на якому будується система відповідних теоретичних знань. На рівні емпіричних знань відбувається аналіз і систематизація фактів, їх узагальнювання й формування уявлень щодо просторово розміщених географічних об'єктів вивчення. До складу емпіричних географічних знань як типу входять такі їх види, як географічні факти, номенклатура та уявлення [2; 3].

Вивчення фактів. Факти в шкільній географії мають в основному допоміжне значення, вони служать для формування теоретичних знань. Завдання вчителя – навчити школяра знаходити в навчальному матеріалі фактичний матеріал і робити аналіз фактів, на основі аналізу формулювати певні висновки, ідеї. За образним висловом В.Г. Белінського, факти без ідей – сміття для голови і пам'яті [5]. Лише деякі факти в шкільній географії підлягають запам'ятовуванню. Вони необхідні для повноти відомостей про географічні об'єкти (наприклад, площа земної поверхні, площа суші, чисельність населення світу, найвища точка суходолу і т. ін.). Будь-який факт потрібно осмислити.

У процесі підготовки до уроку вчитель визначає фактичний матеріал, на яких теоретичних положеннях цей матеріал буде будуватися, які поняття і закономірності будуть конкретизуватися. Джерело фактичного матеріалу – навчальний текст, загальногеографічні карти і тематичні карти, різні кількісні показники і наочне приладдя

[8]. Наприклад, шляхом аналізу кліматичних карт можна визначити панівні вітри, закономірності в розподілі температур, опадів, виявити кліматичні пояси і типи клімату. Для цього вчителю необхідно розробити систему питань і завдань із читання кліматичної карти. Факти також служать для конкретизації загальних понять. Однак на практиці нерідко переоцінюється роль фактів. Вони стають основним змістом географічних знань і вивчаються поза зв'язком між собою. Географія як навчальний предмет перетворюється на «фактологію».

Чільне місце як вид емпіричних знань займає *географічна номенклатура*, кількість і склад якої визначається шкільними програмами з географії. Вміння аналізувати зміст географічних карт, оперувати географічною номенклатурою є невід'ємною частиною шкільної географічної освіти і необхідні для формування ключових компетенцій [8, с. 77]. У географічних назвах зберігається значна інформація. Міждисциплінарна галузь знання, що вивчає походження географічних назв, їх смислове значення, вимову і т. ін., що використовує принципи і методи географії, називається топонімікою (від грец. *topos* – місце, *onima* – ім'я). Назви географічних об'єктів формують мову географії, за допомогою якої можна найлегше розповісти про простір. Знайомство з будь-якою територією або картою починається з вивчення географічної номенклатури – сукупності назв природних об'єктів. Людина, вивчивши номенклатуру, має дві незаперечні переваги – вона отримує змогу вільно орієнтуватися в картах і уявляти собі структуру простору (географічної оболонки).

У цьому контексті слушною є думка В.М. Самойленко та ін. [3] про те, що формування і закріплення знань про географічну номенклатуру відбувається на репродуктивному рівні. Тому в цьому процесі доцільно використовувати вже спеціальні прийоми, що активізують творчі й інтелектуальні здібності учнів і їхній інтерес до географії. Досить дієвим при цьому вважається прийом раціонального запам'ятовування, який характеризується концентрацією уваги на об'єктах вивчення, їх групуванні, використанні рим і асоціацій тощо. Для закріплення знань із географічної номенклатури доречно використовувати також ігри: географічні кросворди, ребуси, диктанти, уявні подорожі.

Формування уявлень. Будь-яке уявлення ґрунтується на нашому чуттєвому досвіді, сьогоденні або минулому. Якщо такого досвіду немає, то сформувати уявлення неможливо. Географічні уявлення – образи географічних об'єктів у пам'яті. Ці образи можна створити, спостерігаючи об'єкти в натурі, в зображенні і на моделях. Багато географічних уявлень можна сформувати, вивчаючи місцеві географічні об'єкти і явища (уявлення про рівнину, плоску рівнину, клімат, річку, озеро,

населення тощо). Завдання вчителя – організувати спостереження за місцевими географічними об'єктами і явищами, навчити спостерігати, фіксувати результати, встановлювати важливі властивості і на основі спостережень робити опис. Однак у шкільній географії вивчаються, головним чином, віддалені географічні об'єкти, і треба створити уявлення про них. Для цього використовуються наочні посібники. За допомогою навчальних відеороликів можна побувати в різних куточках земної кулі, показати процеси, які відбуваються або швидко, або повільно. Використовуються також навчальні стінні географічні карти. На них узагальнений образ території, показані найбільш характерні особливості [11, с. 130]. Об'ємні наочні посібники, макети, моделі у схематичному вигляді дають тривимірне зображення. Використовуються й умовні наочні посібники – схеми, графіки, діаграми. Під час вивчення гірських порід, мінералів, корисних копалин, рослинності застосовуються відповідні колекції та гербарії рослин.

Кожен вид наочного посібника найповніше відображає якусь одну сторону об'єкта або явища. Для створення узагальненого образу застосовується комплекс наочних посібників (уявлення про вулкан – модель вулкана, малюнки щитового вулкана і стратовулкана, схема внутрішньої будови вулкана).

У процесі формування уявлення необхідне використання географічної карти. Адже за картою визначаються географічне положення і форма об'єкта, встановлюються приблизні розміри. Всі досліджувані географічні об'єкти обов'язково показуються на мапі [9, с. 47].

У формуванні уявлень велика роль відводиться живому слову вчителя. Він, малюючи словесний образ об'єкту чи явища, може зачитувати тексти зі спеціально виданих книг для читання з географії – географічних хрестоматій. У них наводяться уривки з науково-популярної, художньої та іншої літератури, в яких дається барвистий опис об'єктів або явищ.

Створення уявлень – початковий ступінь навчання; навчання, як і пізнання взагалі, йде від сприйняття дійсності до теоретичного мислення і від нього до практики.

Формування уявлень включає такі етапи: сприйняття об'єктів у природі, в зображенні і на моделях; виявлення в них найбільш характерних ознак, рис властивостей; запам'ятовування образу об'єкта; відтворення образу об'єкта в словесній формі або графічному вираженні.

Формування теоретичних знань. Суттєвим кроком у розв'язанні проблеми розвитку логічного пізнання учнів є виокремлення основних понять, термінів, закономірностей тощо, які відображають специфіку змісту сучасних шкільних курсів фізичної й економічної географії. Фактичний матеріал

стає цінним тоді, коли його логічно систематизовано й підпорядковано провідним поняттям і теоріям, що дає змогу цілеспрямовано – від теми до теми, від курсу до курсу – ефективно підтримувати процес пізнання учнів. З огляду на таке теоретичні географічні знання як тип поділяються на такі їх види, як географічні гіпотези й теорії, поняття, причинно-наслідкові зв'язки та закономірності [3; 16].

Формування понять. Головною часткою географічних знань є поняття. Процес засвоєння поняття йде в двох напрямках: число понять стає більшим і одночасно розширюється обсяг і зміст раніше засвоєних. Тому поняття в процесі навчання перебувають на різних щаблях формування. У міру навчання зміст понять поглиблюється, вони стають більш повними за змістом і більш міцними за засвоєнням. Поняття не можна сформулювати, завчивши його визначення. Необхідна організація пізнавальної діяльності учнів по роботі з джерелами географічної інформації. Потрібно мати на увазі, що за значимістю поняття різні: поняття фундаментальні провідні й другорядні. Тому наголос треба робити на основні поняття. Наукові поняття, в тому числі і географічні, знаходяться в супідрядності, утворюючи певні системи. У зв'язку з цим у процесі їх вивчення треба звертати увагу на приналежність поняття до тієї чи іншої системи [10, с. 37].

Як відомо, географічні поняття поділяються на загальні та одиничні. Методика їх вивчення різниться. Загальні поняття формуються індуктивним або дедуктивним шляхом. При індуктивному шляху вчитель підводить учня до визначення поняття, при дедуктивному – сам дає визначення, пояснюючи його сутність. Вибір шляху визначається такими умовами:

1) можливість ознайомлення з місцевими об'єктами і явищами і наявністю відповідних наочних посібників. При цьому кращий індуктивний шлях;

2) зміст понять. Абстрактні, теоретичні поняття формуються головним чином дедуктивним шляхом, їх зміст розкриває вчитель;

3) наявність навчального часу. Індуктивний шлях вимагає багато часу;

4) розвиток пізнавальних здібностей дітей. Індуктивний шлях передбачає вміння спостерігати, порівнювати, робити висновки [17].

При індуктивному шляху формування понять виділяються такі етапи:

1) спостереження об'єктів і явищ у природі, в зображенні, на моделях;

2) аналіз, виявлення найбільш істотних ознак;

3) формулювання визначення поняття на основі аналізу;

4) запам'ятовування визначення, його відтворення;

5) застосування поняття для вирішення навчальних завдань [18, с. 161].

При дедуктивному шляху формування поняття вчитель сам дає його визначення, пояснює зміст, організовує пізнавальну діяльність школяра з виявлення істотних ознак. Загальні поняття конкретизуються. Завдання учня – сприйняти визначення поняття, осмислити його зміст, запам'ятати визначення і використовувати поняття для вирішення навчальних завдань, виконання типових і творчих завдань.

При будь-якому шляху формування загальних понять основна увага приділяється аналізу змісту визначення поняття. У визначенні відображаються найбільш істотні риси, ознаки об'єктів і явищ.

Загальне поняття засвоєне, коли учень знає його визначення, розуміє зміст визначення, має образне уявлення про досліджуваний об'єкт або явище, вміє самостійно застосовувати поняття, вирішуючи навчальні завдання.

Поодинокі поняття формуються на основі загальних. Якщо сутність загальних понять виражається в їх визначенні, то сутність одиничних розкривається в описі, характеристиці об'єкта. Опис, характеристика даються за певним планом. Плани є загальноприйнятими, типовими і підлягають засвоєнню учнями.

Одна з головних ознак одиничного поняття – це географічне положення об'єкта. Воно визначає його особливості. При описі географічних об'єктів головним джерелом інформації слугує географічна карта. Майже вся інформація для характеристики береться з карти. Під час опису об'єкта виділяється щось спільне, що характерне загалом для однорідної групи і специфічне, характерне для цього об'єкта.

Вивчення причинно-наслідкових зв'язків має важливе значення в навчанні. Їх розкриття дає змогу виявити найголовніше, основне. Одним із головних питань у географії має бути питання «Чому?» або «Чим пояснити?». Спочатку треба дати поняття про причину і наслідок, пояснити, що причина криється в попередніх явищах, а результат дії причини – наслідок. Це можна виразити графічно, показавши на конкретному прикладі:



Причинно-наслідкові зв'язки і залежності вчитель пояснює під час вивчення конкретної теми. Наприклад, під час вивчення вулканів, землетрусів він пояснює причини їх виникнення та закономірності їх географічного поширення. Пояснення має бути логічним, доступним, зрозумілим. Зазвичай пояснюється безліч зв'язків при вивченні того чи іншого об'єкта.

Причинно-наслідкові зв'язки і залежності для кращого сприйняття учнями бажано висловити у вигляді схеми. У схемах показуються найбільш істотні зв'язки. Для систематизації причинно-на-

слідкових зв'язків і залежностей їх можна оформити у вигляді таблиці. Потрібно навчити школяра самостійно знаходити причинно-наслідкові зв'язки в навчальному тексті, пояснювати причинно-наслідкові залежності, висловлювати їх графічно.

Корисно давати різні самостійні роботи з виявлення причинно-наслідкових зв'язків.

Формування закономірностей. Закономірності, як і загальні поняття, вивчаються індуктивним або дедуктивним шляхом. Закономірність можна виявити, вивчивши багато об'єктів і явищ і виявивши, що характерна для них загалом закономірність – це стійкий, повторюваний зв'язок між об'єктами і явищами. При індуктивному шляху на основі вивчення окремих об'єктів і явищ виявляється щось спільне, що характерне для них, і це загальне формулюється у вигляді закономірності. Наприклад, на основі аналізу кліматичної карти виявляються закономірності в просторовому розподілі температур і опадів. При дедуктивному шляху вчитель сам дає визначення закономірності, пояснює її зміст, наводить конкретні приклади прояву закономірності. При будь-якому шляху учні мають засвоїти визначення закономірності, вміти застосовувати закономірність, характеризуючи інші явища. Потрібно також обґрунтувати причину закономірності.

Висновки і пропозиції. Під географічною компетентністю учнів розуміється інтегральна характеристика школярів, що представляє собою сукупність географічних знань, умінь, досвіду діяльності та особистісних якостей, засновану на розумінні географічної картини світу і «мови географії» у вигляді оволодіння географічним мисленням. Окремим компонентом предметної географічної компетентності учнів виділяють географічні знання. Географічні знання представляють основи географічної науки і є вихідним компонентом змісту шкільної географії. За формами відображення географічні знання поділяються на теоретичні і емпіричні. Теоретичні знання розкривають сутність географічних об'єктів і явищ, методологію і методику їх дослідження. Вони представлені теоріями, концепціями, гіпотезами і поняттями. Теоретичні знання також можуть виражатися в світоглядних ідеях і чуттєво-наочних образах зовнішнього світу. Емпіричні знання в шкільній географії представлені наочними образами, численними фактами і номенклатурою. Вони сприяють більш глибокому сприйняттю досліджуваних об'єктів, розвивають пізнавальні здібності, вміння, досвід і особистісні якості учнів.

Список використаної літератури:

1. Вишникіна Л. Географическое образование: предметная географическая компетентность. *Проблеми на географията*. Софія. 2017. № 1-2. С. 121–133.

2. Вішнікіна Л.П. Компетентнісне навчання географії в основній школі : монографія. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2017. 407 с.
3. Дидактика географії : монографія / Самойленко В.М. та ін. К. : Педагогічна думка, 2014. 586 с.
4. Касіяник І.П., Мисько В.З. Методика навчання географії (теоретичний аспект). Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута»», 2017. 214 с.
5. Кобаль В.І. Методика розвитку пізнавальних інтересів учнів при вивченні історії України засобами краєзнавства : монографія. Мукачеве, 2014. 229 с.
6. Кобернік С.Г., Коваленко Р.Р., Скуратович О.Я. Методика навчання географії в загальноосвітніх навчальних закладах : посібник для вчителя. Київ : Навчальна книга, 2005. 319 с.
7. Лаврук М.М. Методика навчання географії: практична і самостійна робота студентів : навчально-методичний посібник. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 136 с.
8. Левада О., Іванова В., Непша О. Формування картографічних компетентностей в шкільному курсі географії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2018. Вип. 21. Т. 2. С. 78–86.
9. Левада О.М. Підходи к формированию картографических понятий в школьном курсе географии. *Moderní vzmoženosti vědz – 2010: materiál V Mezinárodní vědecko-praktická konf., 27 ledna – 5 února 2010 г. Praha : Chemie a chemická technologie «Ekologie»*. С. 47–50
10. Назаренко Т., Шиліна Н. Формування системи географічних понять у старшокласників. *Рідна школа*. 2010. № 11. С. 37–40.
11. Непша О., Прохорова Л., Зав'ялова Т. Методичні підходи до роботи з картографічними посібниками на уроках географії. *Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том II. Контексти ідентичності й свободи в освіті та науці* : монографія. Конін-Ужгород-Київ : Посвіт, 2019. С. 130–139.
12. Прохорова Л.А., Гришко С.В., Непша О.В. Основні принципи побудови шкільного курсу географії в Україні. *Особистісно-професійний розвиток учителя Нової української школи: світові освітні практики, український контекст* : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Мелітополь, 6–8 червня 2019 р. Мелітополь, 2019. С. 214–219.
13. Прохорова Л.А., Зав'ялова Т.В. Формування основ наукового світогляду учнів під час вивчення шкільного курсу географії. *Інноваційні процеси в науці та освіті* : матеріали I Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. із міжнар. участю (м. Бердянськ, 23 жовтня 2019 р.). Бердянськ, 2019. С. 45–46.
14. Прохорова Л. А., Непша О. В., Зав'ялова Т. В. Формування геолого-геоморфологічних навичок та вмінь учнів на уроках географії в освітніх установах. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62. Т. 1. С. 123–127.
15. Топузов О.М., Вішнікіна Л.П. Психодидактичні засади формування предметної географічної компетентності учнів. *Український педагогічний журнал*. 2016. № 2. С. 65–74.
16. Топузов О.М., Самойленко В.М., Вішнікіна Л.П. Загальна методика навчання географії : підручник. Київ : Картографія, 2012. 512 с.
17. Трегубенко О.М. Методика викладання географії : навч. посіб. Луганськ : Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 340 с.
18. Удовиченко Л.В. Особливості формування системи навчальних понять з географії учнів старшої школи. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка. Педагогічні науки*. 2017. Вип. 35. С. 161–166.

Hryshko S., Ivanova V., Nepsha O., Tambovtsev H. Methodical approaches to the formation of geographical knowledge as a component of the subject geographical competence of pupils of secondary schools

The article deals with the methodical approaches of formation of meaningful components of geographical knowledge of pupils of secondary schools. The study analyzed the particular subject geographical competence of students, such as geographical knowledge, among which empirical and theoretical geographical knowledge are distinguished. The varieties of empirical knowledge include geographical facts, geographical nomenclature and geographical representations. It is determined that such knowledge plays the role of the basis on which the system of relevant theoretical geographical knowledge is built, is the analysis and systematization of geographical facts, their generalization and formation of ideas about the spatial location of geographical objects of study. Geographic facts allow you to directly characterize and create geographical objects of study, to justify individual conclusions of theoretical content, to explain geographical concepts or causation, to specify theoretical knowledge. Geographical facts serve as real information, which is used as a basis for assimilation of natural and socio-economic patterns and deepening of already formed geographical knowledge. Geographical nomenclature is a list of geographical names. This nomenclature is used to specify students' spatial geographical representations and facilitate the formation of their theoretical knowledge. Geographic

representations, as a kind of empirical knowledge, are inherently emotionally-sensuous images, corresponding to geographical objects of study. Provided that such representations should be voluminous and vivid, as far as possible true, they form the basis of the formation of appropriate geographical concepts of students. Theoretical geographical knowledge includes concepts, causation, patterns, hypotheses and theory. It should be noted that the foundation of school geographic education is laid down precisely by the formation of concepts, which are a generalized form of reflection of reality, the content of which is generally determined by the essential and necessary features of geographical objects of study and the relationship between them. Alongside the concepts, causation and regularity are the basic elements of theoretical knowledge of geographical science. The formation of causal relationships requires a specially organized educational and cognitive activity of students, during which they must not only identify the causes of the condition and dynamics of objects of study, but also to explain the action of such reasons, determine the consequences to which these actions lead.

Key words: *geographical knowledge, content component, empirical knowledge, theoretical knowledge, concepts, facts, causation, ideas, geographical nomenclature.*

УДК 371.39

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.33>**Д. В. Єфімов**

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри педагогіки та методики викладання іноземних мов
Горлівського інституту іноземних мов
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

УПРОВАДЖЕННЯ СУЧАСНИХ VAR ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС

Стаття являє собою дослідження спроби впровадження сучасних VAR технологій (технології віртуальної реальності) у навчальний процес, впливу сучасних технологій на якість навчання, а саме взаємозв'язок розвитку, що застосовується в навчанні технологій, і підвищення якості освіти. Відомо, що сучасні технології є підсумками науково-технічного процесу, виражені в конкретних речах, системах, методах, пристроях. Як приклад, технологія VAR стає можливою завдяки науково-технічному прогресу, який привів до процесу комп'ютеризації суспільства. Завдяки цьому феномену людині дана змога дізнаватися нові відомості та набувати необхідні навички сучасними способами. Виявлені основні напрями впливу віртуальної реальності на методологію освіти, що може призвести до розширення видів навчальної діяльності, вдосконалення наявних і виникнення нових організаційних форм, видів і методів навчання, вдосконалення взаємодії учнів і освітнього простору. Під час розробки та впровадження елементів віртуальної реальності в мультимедійні навчальні комплекси необхідно враховувати можливість закладу освіти, професійний рівень розробників та час, відведений на реалізацію віртуальної реальності в навчальний процес.

У процесі дослідження наведені результати опитування респондентів, на основі цього анкетування складена діаграма, що відображає думку опитаних.

Незважаючи на всі явні переваги сучасних технологій у процесі навчання, є і складнощі, наприклад, впровадження даних VAR технологій у сформований процес освіти. У процесі обробки відповідей на запитання стало відомо, що вчителям і викладачам складно освоювати нові технології, адміністрації школи або закладам освіти складно фінансувати нові проекти. Крім цього, формулювання рекомендацій для поліпшення процесу впровадження сучасних технологій в освіту допоможе в майбутньому полегшити цей процес.

На підставі представлених у роботі діаграм, а також статистичної обробки можемо стверджувати, що загалом процес впровадження сучасних VAR технологій у процес навчання – це позитивне явище, яке підвищує якість освіти. Зрозуміло, не можна не зазначити і негативні сторони цього явища, але про них думає тільки старше покоління, яке склало якусь негативну думку про процес комп'ютеризації.

Ключові слова: освіта, сучасні технології, ефективність, впровадження технологій, віртуальна реальність.

Постановка проблеми. Освіта – єдиний процес, який є одним із пріоритетних у житті будь-якої людини. Розглядаючи це поняття, необхідно враховувати, що цей термін має на увазі придбання навичок, знань, умінь, ціннісних установок, а також життєвих орієнтирів і досвіду практичної діяльності. Сучасний світ вимагає від людини бути освіченою, в тому числі в певних галузях. Іншими словами, ми маємо розуміти, що термін «освіта» може тлумачитися по-різному, залежно від контексту, саме тому беремо ще один термін, який безпосередньо пов'язаний з освітою, – навчання. Навчання трактується як отримання людиною навичок і знань, які людина може використовувати в практичній діяльності або теоретичних міркуваннях. Навчання є частиною освіти, точніше, її похідною [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що компанія Sensorama Lab вже кілька

років досліджує та розробляє віртуальні проекти та розвивають цю спільноту. Їх мета – допомогти своїм клієнтам та партнерам використовувати сучасні технології VAR реальності у бізнесі. Раніше Sensorama Lab працювала лише з бізнес-компаніями, такими як Microsoft, Intel, Samsung, Coca-Cola, Pepsi, Audi тощо. У співпраці з ними впроваджувалися різні проекти для навчання школярів, студентів та працівників різних фірм. Наприклад, проект Labster для дітей, який симулює біологію, де математичні моделі створюють реальність.

У 2016 році Sensorama Lab анонсувала проект Chernobyl 360, після якого зрозуміли, що візуалізацію VAR технологій можна і треба застосовувати для навчання дітей безпосередньо в загальноосвітніх школах [2].

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розглянути можливості віртуальної реальності

як нової перспективної моделі навчання, яка базується на використанні сучасних програмних та технічних засобів

Виклад основного матеріалу. Розібравшись з основними термінами, розглянемо процес впровадження сучасних технологій у процес навчання людини. Сучасні технології – це підсумки науково-технічного процесу, виражені в конкретних речах, системах, методах, пристроях. Як приклад, технологія VAR стає можливою завдяки науково-технічному прогресу, який привів до процесу комп'ютеризації суспільства. Завдяки цьому феномену людині дана змога дізнаватися нові відомості та набувати необхідні навички сучасними способами. Велику роль у сучасному навчанні відіграють технічні пристрої – мультимедійне обладнання, комп'ютери, спеціалізовані пристрої та інші винаходи людини. У нашу епоху школярі сьогодення мають багато можливостей для саморозвитку та навчання. За допомогою новітніх VAR технологій діти можуть відвідати простори космосу, подивитися на справжнього динозавра та провести хімічні досліди як справжній науковець. Своєю чергою, батьки та вчителі мають докласти максимум зусиль, щоб прищепити дитині любов до знань змалку [3].

Нині для будь-якої людини, що має доступ до інтернету, відкриваються величезні можливості для самонавчання, яке згодом веде до самоосвіти людини. Таким чином, знання стають доступні більшій частині населення, на відміну від стародавніх часів. Як ми знаємо, раніше знання були доступні лише певній категорії людей, яка володіла знаннями грамоти і мала доступ до книг і навчань інших людей. При цьому навіть грамотні люди, які мають доступ до книг чужинців, не завжди знали їх мову, тому не могли отримати знання з цих книг без перекладачів, а наше покоління при цьому може спокійно черпати знання навіть іншими мовами, для цього досить використовувати онлайн-перекладачі в будь-який зручний для користувача час [4].

Сучасні технології сприяють можливості отримання знань, тобто освіти людей. Крім цього, сучасні технології безпосередньо впливають на якість освіти. Школи, коледжі, заклади вищої освіти та інші освітні організації в процесі навчання використовують сучасні технології навчання [5]. Однією з таких технологій є онлайн-тестування учнів. Воно допомагає викладачеві визначити, з якими темами в учнів виникають проблеми, і тим самим сконцентрувати увагу саме на них. Також у більшості учнів є вільний доступ до інтернету, завдяки цьому вони можуть самостійно вивчати теми або дізнаватися щось нове.

Незважаючи на всі явні переваги сучасних технологій у процесі навчання, є складнощі,

наприклад, впровадження цих VAR технологій у сформований процес освіти. Вчителям і викладачам складно освоювати нові технології, адміністрації школи або ВНЗ складно фінансувати нові проекти. Крім цього, варто виділити основні фактори негативного впливу сучасних технологій на якість освіти:

- інтернет, а саме соціальні мережі та ігри, відволікають учнів від процесу навчання;
- учень не приділяє належну увагу процесу запам'ятовування основних правил, формул тощо;
- будь-яка система може давати збій, тим самим приводячи до наслідків;
- велика кількість неправдивої інформації може призвести учнів до неправильної точки зору;
- велика кількість інформації має властивість перемішуватися, тим самим учень може плутати ті чи інші поняття.

Вчителі та викладачі ставляться до сучасних технологій неоднозначно. Деякі схвалюють впровадження сучасних технологій у систему освіти, інші ж, навпаки, виступають проти впровадження. Для наочності було проведено анонімне опитування серед вчителів однієї зі школи міста Бахмута. Методом отримання інформації було анкетування. Анкета є основним інструментом опитування і являє собою соціологічний документ, що містить структурно-організований набір питань, кожен з яких пов'язаний із завданнями проведеного дослідження [6]. Цей зв'язок виражається в необхідності отримання інформації, що відбиває характеристики досліджуваного об'єкта.

З текстом анкети можна ознайомитися нижче: «Добрий день!

Запрошуємо Вас взяти участь в обговоренні питання «Вплив сучасних технологій на якість освіти». Ми звертаємося до Вас, тому що саме Ви є головним елементом у системі освіти. Ваші відповіді будуть сприяти проведенню дослідження про вплив впровадження сучасних технологій у процес освіти.

Для заповнення анкети Вам необхідно вибрати варіант відповіді, що відповідає Вашій думці, і обвести цифру, що позначає цей варіант. Анкетування є анонімним.

Заздалегідь висловлюємо подяку за співпрацю!»

1. Зазначте свій вік.
2. Зазначте свій педагогічний стаж.
3. Чи використовуєте Ви сучасні технології при побудові плану навчання Ваших учнів?
4. Ваше ставлення до процесу комп'ютеризації суспільства.
5. Як ви оцінюєте сучасну систему освіти?
6. Висловіть Ваше ставлення до сучасних VAR технологій в освітньому процесі.

7. Чи здатні сучасні VAR технології прискорити процес навчання?

8. Які складнощі, на Ваш погляд, виникають при впровадженні сучасних технологій?

9. Чи все Вас влаштовує в сучасній системі освіти?

10. На Ваш погляд, як поставляться учні до сучасних VAR технологій?

Саме ці питання були в анкеті. У результаті обробки анкет респондентів і їх аналізу складемо короткий звіт. Більшість вчителів у школі старше 35 років, при цьому мають педагогічний стаж понад 10 років. Молоді вчителі частіше використовують досягнення сучасної науки в плануванні побудови навчальних процесів. До процесу комп'ютеризації суспільства позитивно ставиться більше 60% опитаних, при цьому будь-якої залежності між віком вчителів не спостерігається. На жаль, сучасну систему освіти 70% вчителів оцінюють «задовільно», при цьому велика частина молодих вчителів оцінює систему «добре» і «відмінно». Здебільшого вчителі зацікавлені у впровадженні сучасних VAR технологій для навчання, однак багато хто з них визначають недостатню оснащеність шкіл для цього. Основною складністю впровадження сучасних VAR технологій більшість вчителів називає матеріально-технічне оснащення школи, а також відсутність належного навчання нових технологій. Вчителям складно прогнозувати думку своїх учнів про VAR технології, але більшість вважає, що одержувачі освіти добре сприймуть ці нововведення, як і половину свого вільного часу проводять зі смартфонами. Для наочного розуміння деяких аспектів варто привести діаграми (рис. 1, 2, 3).

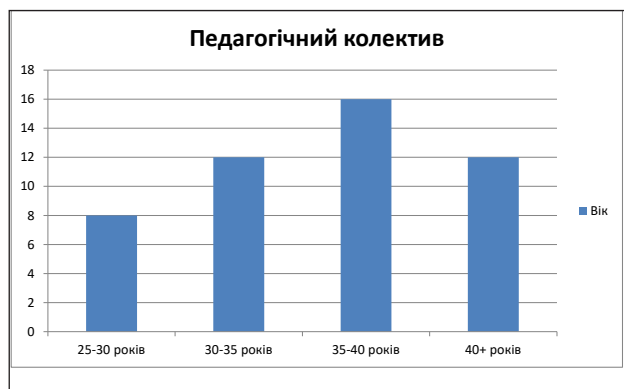


Рис. 1. Вік вчителів

У процесі складання цих питань було приділено увагу порядку, в якому встановлюються анкетні питання, оскільки це може стати джерелом перекручувань. У разі перекручування анкети аналіз, який буде отриманий після обробки відповідей респондентів, може істотно відрізнятись від реальних думок респондентів.

Переходимо до діаграм.



Рис. 2. Використання сучасних технологій



Рис. 3. Лояльність до процесу комп'ютеризації

На наш погляд, інші діаграми не є ключовими, тому їх можна не наводити. На підставі цих діаграм, а також статистичної обробки приходимо до думки, що процес впровадження сучасних VAR технологій у процес навчання – це позитивне явище, яке загалом підвищує якість освіти. Зрозуміло, не можна не зазначити негативні сторони цього явища, але їх, як правило, пропагує тільки старше покоління, яке склало якусь негативну думку про процес комп'ютеризації.

Висновки і пропозиції. Загалом, підбиваючи підсумки, ми маємо виділити основні моменти:

- впровадження сучасних технологій має позитивні і негативні фактори;
- застосування нових технологій у процесі навчання може суттєво прискорити навчання;
- головний недолік – витрати на впровадження;
- науково-технічний прогрес може підвищити якість освіти.

Саме завдяки цим досягненням науково-технічного прогресу процес навчання можна змінити і поліпшити. Основна мета для держави і суспільства – розвиток науки, що, своєю чергою, призведе до прогресу у всіх галузях.

Список використаної літератури:

1. Безрукова В.С. Педагогика : Учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2013. 381 с.
2. Бойчук У. Про віртуальні технології у навчанні, які вже застосовуються в Україні. «Освіта Нова». URL: <https://osvitnova.com.ua/posts/563-pro-virtualni-tekhnologii-u-navchanni-ia-ki-vzhe-zastosovuiutsia-v-ukraini>
3. Антонюк М. Віртуальна та доповнена реальність: як нові технології надихають вчитися. *Освіторія*. URL: <https://osvitoria.media/opinions/>

- virtualna-ta-dopovnena-realnist-yakoou-mozhebuty-suchasna-osvita/
4. Редников Д.В. Использование современных технологий для повышения качества образования / Д.В. Редников, А.А. Казыханов, Д.Р. Хлестова. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018. № 1 (67). Ч. 4. С. 66–70.
 5. Гуревич П.С. Психология и педагогика: Учебник для бакалавров. Люберцы : Юрайт, 2016. 479 с.
 6. Трайнев В.А. Новые информационные коммуникационные технологии в образовании: Информационное общество. Информационно-образовательная среда. Электронная педагогика. Блочно-модульное построение информационных технологий. Москва : Дашков и К., 2013. 320 с.
-

Yefimov D. The implementation of modern VAR technologies in the educational process

The article is an attempt to introduce modern VAR technologies (virtual reality technologies) into the learning process, the impact of modern technologies on the quality of learning, namely the relationship of development used in technology learning, and improving the quality of education. We know that modern technology is the result of scientific and technical process in terms of specific things, systems, methods, devices. As an example, VAR technology is made possible by scientific and technological progress that has led to the process of computerization of society.

This phenomenon is man given the opportunity to learn new information and skills needed to acquire modern methods. The basic directions of influence of virtual reality on the methodology of education are revealed, which can lead to expansion of kinds of educational activity, improvement of existing and emergence of new organizational forms, types and methods of teaching, improvement of interaction of students and educational space.

During the development and introduction of elements of virtual reality in the multimedia training systems must take into account the possibility of establishment of education, professional skills development and the time allotted for the implementation of virtual reality in the learning process.

The study presents the results of the survey respondents on the basis of questionnaires drawn diagram reflects the opinion of the respondents. Despite the obvious benefits of modern technology in teaching, there is a difficulty, such as the introduction of these technologies VAR formed in the process of education. In the processing of responses, it was reported that teachers and lecturers difficult to develop new technologies, school administration or education institutions difficult to finance new projects. Besides formulating recommendations to improve the process of modern technology in education, help in the future to facilitate this process.

Based presented in the charts, and statistical analysis, we can say that the whole process of introduction of modern technologies in the VAR learning is a positive development which enhances the quality of education. Of course, one should not mention the negative aspects of this phenomenon, but they are thought only by the older generation, who made some negative opinion about the process of computerization.

Key words: education, modern technologies, efficiency, introduction of technologies, virtual reality.

УДК 37.01(036)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.34>**О. М. Іонова**

доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Ван Юечжи

аспірантка кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ВАЛЬДОРФСЬКІ ПІДХОДИ ДО МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Висвітлено основні підходи до музичної освіти молодших школярів у вальдорфській школі, а саме: цілісний підхід до особистості та всебічне врахування специфіки вікового та індивідуального розвитку дитини.

Розкрито цілісний підхід до дитини, згідно з яким психічна структура людини виявляється в єдності розумової діяльності, емоційно-почуттєвої та вольової сфер, що передбачає: підвищення ролі предметів естетичного, зокрема музичного, циклу до рівня академічної галузі; висунення перед предметом «музика» як навчальних (формування певних музичних знань, умінь і навичок школярів), так і загальноосвітніх (повноцінний інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий розвиток дитини) цілей; міжпредметну інтеграцію та залучення музичного елемента в процес вивчення загальноосвітніх (математика, рідна мова, іноземні мови, історія тощо) дисциплін.

З'ясовано, що специфікою вальдорфської школи є чітке співвіднесення музичної освіти з віковою динамікою дитячої свідомості, що вимагає відповідного змісту освіти впродовж перших двох шкільних років (одноголосні співи, переважання пентатонічної мелодії, вільний безтактовий ритм, інструментальне музикування в настрої квінти на простих інструментах – металофон, ксилофон, дзвоники, трикутник, ліра, флейта; відсутність нотної фіксації) та його змінювання з третього року навчання (багатоголосний спів і спів канон, перехід від пентатоніки до діатоніки, від квінти до терції, введення навчання нотній грамоті, вибір індивідуального музичного інструменту – фортепіано, гітара, баян, акордеон, скрипка, віолончель).

Визначено, що характерними особливостями вальдорфської музичної освіти є також її спрямованість на всіх дітей, а не лише на музично обдарованих, активна практична музична діяльність учнів, використання «живої» музики, ритмічне чергування слухання та виконання музики, співу та слухання музики, виконання музичних вправ у супроводі рухів (хороводи, крокування «змійкою», притопування, припліскування тощо).

Встановлено, що вальдорфська музична освіта сприяє засвоєнню дитиною музичної культури як особливої сфери, де через емоційне переживання відбувається цілісний розвиток особистості, формується її ціннісне ставлення до людей і світу, набувається досвід соціальної взаємодії та спільної діяльності.

Ключові слова: вальдорфська школа, музична освіта, молодші школярі, цілісний підхід, вікові та індивідуальні особливості.

Постановка проблеми. Реалізація Концепції «Нова українська школа» спрямована на формування у школярів ключових компетентностей для життя. Однією з визначених компетентностей є обізнаність та самовираження у сфері культури, що передбачає глибоке розуміння власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших. З огляду на це особливої актуальності набувають питання музичної освіти особистості для її культурного життя.

Потреба пошуку нових підходів до розв'язання проблеми музичної освіти школярів передбачає аналіз шляхів вирішення цієї проблеми в зарубіжній педагогіці. На особливу увагу заслуговує ана-

ліз сторічного досвіду вальдорфської школи, яку ЮНЕСКО визнало школою XXI століття, завдяки тому, що вона на практиці реалізує цілі й ідеали гуманістичної педагогіки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі музичної освіти підрастаючого покоління присвячена значна кількість публікацій видатних музикантів і музичних педагогів (Б. Барток, З. Кодай, Е. Віла-Лобос, І. Менухін, К. Орф, Д. Хворостовський та ін.), які наголошують на значущості музики як поведиря на шляху поточних та прийдешніх завдань людства [2].

Питання музичної освіти вальдорфських школярів у контексті загального розвитку дитини посіли чільне місце в науковій спадщині Р. Штайнера

[7–10], висвітлювалися сучасними вітчизняними й зарубіжними дослідниками вальдорфської педагогіки (В. Загвоздкін, О. Іонова, Ф. Карлгрен, Е. Краніх, А. Пінський та ін.) в таких основних аспектах: обґрунтування філософських, психолого-педагогічних засад вальдорфської школи, узагальнення змісту освіти, особливостей її засвоєння школярами, розкриття проблеми запровадження вальдорфських підходів у сучасну українську школу тощо [1–6].

Вальдорфська освітня практика свідчить про те, що поглиблена музична освіта позитивно впливає на розвиток школярів: стимулює мотивацію до навчання і навчальних досягнень, сприяє розвитку креативності, концентрації уваги і зростанню коефіцієнта інтелекту (IQ), поліпшує емоційне самовідчуття, дисциплінує дітей, підвищує рівень шкільної успішності, уможлиблює оптимізацію взаємодії особистості й соціуму [2; 3; 6].

Водночас проблема музичної освіти молодших школярів вальдорфської школи не була предметом цілеспрямованого вивчення.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є розкриття вальдорфських підходів до музичної освіти молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Вальдорфська педагогіка є системою виховання й навчання, що спирається на певні антропологічні основи, тобто на розуміння людини і законів її розвитку впродовж життя. Ці основи розроблено Рудольфом Штайнером – творцем антропософії та фундатором першої вальдорфської школи (м. Штуттгарт, Німеччина, 1919 р.) [7–10].

Як невід’ємна складова частина вальдорфської освіти навчальна дисципліна «Музика» концептуально базується на низці ідей і підходів до навчання, виховання й розвитку людини, основними з яких є цілісний підхід до особистості та всебічне врахування в педагогічному процесі специфіки вікового та індивідуального розвитку дитини.

Так, згідно з *цілісним підходом до особистості* психічна структура людини виявляється в єдності та врегульованій взаємодії мислення, емоційно-почуттєвої сфери та вольової діяльності. Музика зачіпає всі сфери людського психічного життя, оскільки в ній є три галузі, які можна співвіднести з думками людини (мелодичний елемент), емоціями та почуттями (гармонія, мінорний або мажорний настрій), волею та рухом (ритм) [6, с. 390].

Три складники психіки (душі) тісно пов’язані з усією тілесною організацією людини: розумова діяльність переважно спирається на нервово-почуттєву систему, емоційно-почуттєве життя – на ритмічну систему (систему органів дихання та кровообігу), вольова активність – на систему обміну речовин та органів руху. Так, музика безпосередньо впливає на ритмічну систему людини

(музичне переживання є врівноважуванням слухового сприйняття й ритмічного процесу дихання та кровообігу). Те, що пережите в ритмічній системі, потім людина опосередковує через нерви і таким чином почуте народжується в нервово-почуттєвій системі як уявлення [9, с. 56].

Вальдорфська педагогіка виходить із того, що всі три психічні сфери (мислення, почуття, воля), спираючись на відповідні фізіологічні системи, необхідно підтримувати й розвивати з раннього дитинства, однак об’єктом пильної уваги в перші сім шкільних років має бути розвиток переважно емоційно-почуттєвої сфери, фізіологічна основа якої – ритмічна система (система органів дихання та кровообігу).

У зв’язку з цим дисципліни художньо-естетичного циклу в цілісному розвитку дитини відіграють таку саму роль, як і загальноосвітні дисципліни. Так, предмет «Музика» орієнтований на практичне засвоєння музичної культури – особливої сфери, у якій природним чином, через переживання, відбувається становлення особистості, побудова міжособистісних взаємин, формується ставлення до світу загалом.

Спектр цілей музичної освіти достатньо широкий. Так, уроки музики спрямовані на засвоєння музичних знань (знання про виразні засоби й образність музичного мовлення, фольклор, найкращі твори класичної спадщини й сучасної творчості, видатних композиторів), оволодіння вміннями й навичками самостійної творчої діяльності (хорові й сольні співи, ритмічно-пластичні та танцювальні рухи, гра на різних музичних інструментах, імпровізація, музична грамотність), уміннями слухати й діяти спільно з іншими людьми (завдяки виступам у хорі та оркестрі). Уроки музики покликані також виховувати загальну музичність (виконавська культура та культура слухання, здатність сприймати образний зміст музики та втілювати його в різні види музично-творчої діяльності) [5; 6].

Окрім навчальних цілей, пов’язаних із формуванням певних музичних знань, умінь і навичок дітей, перед музичною освітою школярів висувуються й цілі, спрямовані на повноцінний цілісний (інтелектуальний, емоційно-почуттєвий і вольовий) розвиток дитини. Так, найважливішою метою є розвиток багатой (в якісному й кількісному відношенні) культури почуттів. Музика ніби інтегрує з облагородженої, окультуреної сфери почуттів усю цілісну людську особистість. Особливо варто виділити розвиток емоційно-естетичного сприйняття дійсності, соціальних якостей дитини розуміти людей за допомогою музики.

Хоча сприйняття й переживання музики напряму не пов’язані зі змістом та діяльністю мислення, музичні заняття сприяють розумовому розвитку та є дієвим процесом пізнання світу, оскільки закономірності музики (основні зв’язки,

формальні структури, закони гармонії) можна виразити логічно, аж до математичних відношень. Музичні заняття також надають імпульс розвитку образності мислення, фантазії та пам'яті.

Очевидна роль музичних занять у вихованні волі. Музика безпосередньо пов'язана з ритмом і повторенням, а кожне свідоме повторення зміцнює волю, а з нею готовність діяти. Кожен музикант або аматор, який намагається оволодіти елементарними музичними навичками, знає, що для отримання красивого й досконалого звуку при співі або грі на інструменті необхідне повне включення вольових сил, що одразу виявляється в характері звучання й дає зворотний зв'язок. Музика – це також радість. Через радість прекрасного в дитині пробуджується прагнення перетворити некрасиве (жахливе, спотворене), наприклад, відпрацьовувати виконання музичної п'єси доти, поки вона не зазвучить дійсно прекрасно.

Важливим аспектом вальдорфської освіти є також тісна взаємодія різних галузей викладання, інтегрування навчальних предметів, особливо на початковому етапі навчання. Так, у розвиток мовлення, навчання письма, читання, лічби залучаються естетично-практичні заняття, зокрема музикою (співі, гра на музичних інструментах тощо).

Загалом власне «музичне» виходить далеко за межі предмета «Музика». Так, у вивченні дробів (математика) музично-ритмічні закономірності допомагають краще засвоїти цю тему. Вивчення історичних епох підкріплюється музичними переживаннями тих часів. Чільне місце музика та співі посідають у вивченні іноземних мов (вивчаються дві іноземні мови з першого класу), що створює відповідну навчальну атмосферу, завдяки якій дитина миттєво запалюється від одного музичного звучання культури іншої країни. Унаслідок цього діти легше та краще сприймають і засвоюють іноземну мову, її звуки, ритм, інтонації, наголоси тощо. Вивчення акустики (перший розділ фізики) базується на багатому досвіді, який учні набули під час гри на різних музичних інструментах. Від художнього сприймання музики поступово переходять до фізичного трактування акустики, тобто «музика народжує акустику».

Характерним для вальдорфської школи є *чітке співвіднесення педагогічного процесу з особливостями вікового та індивідуального розвитку дитини*, що знаходить адекватне відображення в навчальних програмах. Так, у період від сьомого до дев'ятого року життя (перший – другий класи) душевні сили дитини (мислення, почуття, воля) ще утворюють єдність і тісно пов'язані одна з одною. Спорідненою душевній конфігурації дитини цього віку є музична виразність форми так званого квінтового ладу. У межах «квінтового настрою» мелодія, гармонія й ритм перепліта-

ються один з одним. Елементів гармонійного звучання багатьох звуків (акордів) ще немає, як і немає основного тону, а також пов'язаного з тактом ритму. Мелодія вільно звучить навколо «центрального тону» (ля). Перевага надається пента-тонічній мелодії: завдяки відсутності ввідного тону вона не пов'язана з основним тоном, а ритм, що вільно звучить, має орієнтуватися на якість вдиху та видиху. Отже, у перші два шкільних роки уроки музики у вальдорфській школі знаходяться під знаком одноголосного співу, інструментального музикування в настрої квінти, вільного безтактового ритму, обходячись без гармонії та нотної фіксації.

Специфікою учнів молодшого шкільного віку є також образність мислення та потреба дітей у власній діяльності, що передбачає художньо-образну подачу навчального матеріалу й активне залучення дитини у процес навчання. У зв'язку з цим дітей підводять до начал музики через власну практичну роботу: вчать слухати, розрізняти, вибудовувати звуки, імпровізувати на простих інструментах і пристроях (металофон, ксилофон, дзвоники, трикутник, ліра, флейта тощо). Завдяки емоційному переживанню дійсності в дітях намагаються пробудити музичне почуття, тобто бажання перетворювати емоції на музичні звуки.

Школярі мають справу лише з «живою» музикою (прослуховування записів розпочинається тільки з 7-го класу), обов'язковим є відвідування концертів й організація різноманітних виступів у школі.

З огляду на ефективність впливу музичної освіти на розвиток почуттів і волі багато уваги приділяється ритмічному чергуванню слухання й виконання музики, а також співу та слуханню музики, взаємодія яких гармонізує душевний стан дитини.

Багато уваги у вальдорфській школі приділяється ритмічним вправам, пісні співаються з «руховим супроводом»: використовуються рухи з шумовими та ударними інструментами, діти набувають найпростіших хороводних навичок (побудова кола, крокування «змійкою», притопування, припліскування). Через такі вправи в хоро- вому співі дитина отримує сильні імпульси естетичного переживання прекрасного.

У вальдорфській школі чітко враховується вікова динаміка дитячої свідомості. Якщо в перші два роки навчання в дитині зберігається сильно виражена схильність до наслідування та прагнення до повної ідентифікації себе з оточенням, то у віці 9 років відбувається перехід до сприйняття себе як єдиного цілого з оточенням до усвідомлення й переживання свого відокремлення від навколишнього світу. Цей перехід Р. Штайнер назвав «Рубіконом» у житті дитини (як Цезар

перейшов Рубікон і зробив відступ неможливим, так і діти в цьому віці безповоротно уходять із дитинства) [8, с. 82]. Такі зміни, посилюючи самосвідомість дитини, почуття власної індивідуальності, сприяють зростанню пізнавальних можливостей дітей, даючи їм змогу спостерігати й аналізувати світ ззовні.

Перелам у віці 9 років утворює своєрідний перехід до наступного якісного ступеня музичної освіти, пов'язаного, зокрема з терцією. У цей час важливими є такі аспекти: перший досвід у багатоголосному співі та співі каноні, початок навчання нотної грамоти та перехід від пентатоніки до діатоніки.

На заняттях музики починають використовувати інші музичні інструменти (фортепіано, гітара, баян, акордеон, скрипка, віолончель), кожному школяреві підбирають музичний інструмент для індивідуальних занять (засвоєння обраного інструменту здійснюється в системі додаткової освіти у другій половині дня).

Усі діти у вальдорфській школі грають, принаймні, на одному з музичних інструментів. За Р. Штайнером, музичне виховання потрібно не лише музично одарованим дітям: музичні здібності є в кожній дитині, але в деяких вони знаходяться надзвичайно глибоко, однак їх можна «втягнути на поверхню», якщо підійти до цього з любов'ю й терпінням [8, с. 41].

Спільна й індивідуальна гра на музичних інструментах виховує в дітей здібності слухання й розуміння музики. Сольні навички в кінцевому результаті вливаються у спільну справу всієї школи: музичне оформлення свят упродовж року, шкільні концерти, музичний театр тощо. Починаючи з 3–4 року навчання кожен клас має невеличкий оркестр (учні старших класів грають у шкільному оркестрі). Через участь у класному оркестрі школярі отримують цінний досвід соціальної взаємодії та спільної роботи в колективі, що зміцнює їхні внутрішні сили, створює можливість для внутрішнього розвитку.

Висновки і пропозиції. Висвітлено основні підходи до музичної освіти молодших школярів у вальдорфській школі, а саме: цілісний підхід до особистості та всебічне врахування специфіки вікового та індивідуального розвитку дитини.

Розкрито цілі предмета «Музика»: навчальні, що орієнтовані на формування певних знань, умінь і навичок дітей, та загальноосвітні, які пов'язані з повноцінним інтелектуальним, емоційним і вольовим розвитком дитини.

Характерними особливостями музичної освіти молодших школярів у вальдорфській школі є: інтегрування предмета «Музика» з іншими навчальними дисциплінами (математика, рідна мова, іноземні мови, історія тощо); активна практична музична діяльність учнів; використання

«живої» музики; ритмічне чергування слухання та виконання музики, співу та слухання музики; виконання музичних вправ у супроводі рухів (хороводи, крокування «змією», притопування, припліскування тощо).

Специфікою вальдорфської музичної освіти є також її спрямованість на всіх дітей, а не лише на музично обдарованих («Кожна дитина – музикант»).

Отже, вальдорфська школа є одним з яскравих прикладів реалізації педагогічно доцільної музичної освіти особистості. Завдяки цьому кожен учень засвоює музичну культуру як особливу сферу, в якій природним чином, через переживання, відбувається становлення та цілісний розвиток особистості, формується ціннісне ставлення до людей і світу, набувається досвід соціальної взаємодії та спільної діяльності.

З огляду на це теоретичні положення, досвід вальдорфської школи в організації музичної освіти мають бути творчо осмислені та використані у вітчизняній школі для вирішення завдань гуманізації освіти.

Список використаної літератури:

1. Вальдорфская педагогика: Антология / сост. А.А. Пинский и др. Москва : Просвещение, 2003. 494 с.
2. Вюнш В. Формирование человека посредством музыки / пер. с нем. Н.Т. Григорьевой. Москва : Парсифаль, 1998. 160 с.
3. Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты : монография. Харьков : Бизнес-Информ, 1997. 300 с.
4. Ионова О.М. Научно-педагогические основы навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки : автореф. дис. ... д-ра педагог. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Київ, 2000. 35 с.
5. Образовательные программы российских вальдорфских школ. Москва : Народное образование, 2009. 640 с.
6. Учебные программы вальдорфских школ / под ред. В.К. Загвоздкина. Москва : Народное образование, 2005. 528 с.
7. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1996. 176 с.
8. Штайнер Р. Искусство воспитания. Методика и дидактика / пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1996. 176 с.
9. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1997. 144 с.
10. Штайнер Р. Познание человека и учебный процесс / пер. с нем. Москва : Парсифаль, 1998. 128 с.

Ionova O., Van Yuechzhy. Waldorf approaches to music education of primary schoolchildren

The main approaches to primary schoolchildren's music education at Waldorf school have been revealed in the article. They are holistic approach to personality and comprehensive accounting of the specifics of child's age and individual development.

The holistic approach to child has been described in the article. According to it, human psychic structure is in the unity of mental activity, emotionally-sensual and volitional spheres. It means enhancing the role of aesthetic subjects and Music, in particular, to academic level; setting Music training goal (formation of schoolchildren's certain knowledge, skills and abilities) and general education goal (schoolchildren's full intellectual, emotional-sensual and volitional development); interdisciplinary integration and involvement of musical element in the process of learning general educational disciplines (mathematics, native language, foreign languages, history etc.).

It has been found that a clear correlation of music education with the age dynamics of children's consciousness is the specifics of Waldorf school. It requires appropriate education content during the first two school years (monophonic singing, predominance of pentatonic melody, free tactless rhythm, instrumental music playing the simple instrument – metallophone, xylophone, bells, triangle, lire, flute – in the mood for a fifth, absence of music fixation) and the change of it from the third school year (polyphonic singing and canon singing, transition from pentatonic to diatonic, from fifth to third, introduction of music notation, selection of individual musical instrument – piano, guitar, accordion, violin, cello).

It has been determined that the characteristic features of Waldorf music education are: its focus on all children (not only musically gifted children), schoolchildren's active practical music activity, use of "live" music, rhythmic alternation of listening and playing music, singing and listening to music, performance of musical exercises accompanied by movements (round dances, "snake" walking, stomping, clapping etc.).

It has been determined that Waldorf music education promotes child's acquisition of musical culture as a specific sphere, where due to emotional experience the holistic development of personality can be provided, child's value attitude to people and the world can be formed and the experience in social interaction and joint activities can be gained.

Key words: *Waldorf school, music education, primary schoolchildren, holistic approach, age and individual peculiarities.*

М. Л. Кекошаспірантка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ПОДОЛАННІ ТРУДНОЩІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДІТЬМИ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано роль педагогічної комунікації у процесі вивчення іноземної мови в початковій школі. Доведено значення педагогічного спілкування в подоланні труднощів, пов'язаних із психолого-фізіологічними особливостями розвитку дітей молодшого шкільного віку. Організація комунікації в процесі навчання на початковому етапі передбачає врахування індивідуальних особливостей, інтересів, захоплення молодших школярів та побудову позитивних комунікативних відносин з учнями, що сприяє кращому засвоєнню знань із предмета «Іноземна мова». Визначено позитивний вплив ефективної комунікації на формування мотивації до вивчення іноземної мови. Наголошено на важливості виховання в дітей молодшого шкільного віку емоційно-ціннісного ставлення до знань та потреби застосовувати їх у житті. Ігрова діяльність, комунікативна взаємодія вчителя з учнями, участь у дискусіях, залучення кожного учня до комунікації створюють максимально сприятливі умови для формування позитивної мотивації до вивчення іноземних мов. Запропоновано шляхи подолання інтерференції рідної мови, які дають змогу уникнути помилок в іншомовному середовищі та інтенсифікувати навчальний процес у початковій школі.

Окреслено умови реалізації ефективної комунікації в класі: ретельний відбір комунікативних ситуацій, участь кожного учня в процесі спілкування, створення позитивного психологічного клімату та доброзичливої атмосфери. У результаті дослідження визначено, що ефективна комунікативна взаємодія вчителя іноземної мови та учнів початкової школи сприяє вихованню в школярів позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до іншомовної культури, звичаїв і способу життя, культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі, емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує, розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби використовувати її як засіб спілкування.

Ключові слова: педагогічна комунікація, труднощі навчання, психолого-фізіологічні особливості молодших школярів, мотивація, інтерференція.

Постановка проблеми. Перевага раннього навчання іноземної мови вже багаторазово доведена. На початковому етапі навчання відбувається становлення особистості школяра, виявлення і розвиток його здібностей, формування навчальних навичок та оволодіння елементами культури і поведінки. Іноземна мова в цьому випадку розглядається як засіб виховання і розвитку особистості учня, залучення його до міжкультурної комунікації. Саме на початковому етапі навчання іноземної мови формуються підвалини для успішного оволодіння мовою у наступних класах.

Предмет «Іноземна мова» – важливий і соціально значимий у реалізації перспективних завдань розвитку особистості. Безпосереднім завданням навчання іноземної мови, як відомо, є формування комунікативної компетенції в контексті виховання поваги до культурних традицій різних народів і готовності до міжкультурної співпраці. Цілком очевидно, що чим раніше почнеться цей процес, тим більше можливостей для досягнення високих результатів.

Протягом навчання в початковій школі учні мають оволодіти ключовими компетентностями, які

передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. Метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності з урахуванням комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок, оволодіння уміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формі з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки у типових сферах і ситуаціях [2, с. 7].

У Концепції Нової української школи однією з головних компетентностей визначається компетентність володіння іноземною мовою. Це передбачає вміння належно розуміти висловлене іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (через слухання, говоріння, читання і письмо) в широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів, вироблення навичок посередницької діяльності та міжкультурного спілкування.

Однак навчання іноземних мов у початковій школі пов'язане з багатьма труднощами, передую-

сім, із засвоєнням великого масиву іншомовної лексики, додатковим навчальним навантаженням, формуванням внутрішньої мотивації до вивчення мов, розвитком комунікативних умінь, що є стимулюючим фактором успішного навчання іноземних мов у початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

При навчанні будь-якої іноземної мови виникає низка проблем та труднощів, які важливо подолати саме на початковому етапі, оскільки саме в початковій школі закладаються підвалини для ефективного вивчення іноземної мови в середній та старшій школі. Важливого значення окресленій проблемі надавали багато педагогів та методистів із метою зробити процес засвоєння іноземної мови більш успішним і прогресивним. Так, труднощі навчання іноземних мов у початковій школі досліджували І. Жабіна, Л. Кравчук, Л. Покроєва, С. Роман та інші.

Складнощі, пов'язані з формуванням мотивації до вивчення іноземної мови в учнів молодшого шкільного віку, охарактеризовано в працях Н. Бондаренко, Н. Козьміної, А. Маркової, Є. Ревенко, Ю. Холмакової. У психолого-педагогічній літературі дослідження проблеми з виявлення вікових можливостей учнів початкової школи займалися вчені І. Бех, В. Давидов, І. Зязюн, В. Сухомлинський, П. Якобсон та інші.

Велику увагу приділено вивченню іноземних мов в Концепції Нової української школи, де висвітлюється новий контекст початкової іншомовної освіти. Саме вивчення іноземних мов базується на дитиноцентричному, компетентісному, діяльнісному підходах у поєднанні із засобами, спрямованими на розвиток кожної дитини зокрема. Однак у педагогічній та методичній літературі недостатньо висвітлено значення педагогічної комунікації в подоланні труднощів у процесі вивчення іноземної мови дітьми молодшого шкільного віку.

Мета статті – визначити та охарактеризувати роль педагогічної комунікації в подоланні труднощів у процесі вивчення іноземних мов учнями початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Ефективність роботи педагога у сфері навчання іноземних мов визначається професійно-педагогічною комунікацією, яка розгортається в процесі спільної діяльності вчителя та учня. Педагог Н. Волкова визначає професійно-педагогічну комунікацію як систему безпосередніх чи опосередкованих зв'язків, взаємодій педагога, що реалізуються за допомогою вербальних та невербальних засобів комунікації з метою взаємообміну інформацією, моделювання й управління процесом комунікації, регулювання педагогічних відносин [1; 8]. Саме відкрите спілкування стимулює учнів молодших класів до творчої праці, викликає прагнення до активних дій та допомагає подолати труднощі навчання.

Труднощі, що виникають у процесі навчання іноземної мови в початковій школі, пов'язані, передусім, із:

- психологічно-фізіологічними особливостями розвитку дітей молодшого шкільного віку;
- формуванням позитивної мотивації до вивчення іноземної мови;
- мовною інтерференцією.

Найголовнішим у вивченні іноземної мови є практика спілкування. Найважливіше – це знайти правильний підхід до проблеми, який буде максимально висвітлювати та перемагати всі труднощі. Формувати бажання та стимул до процесу вивчення мов – основне завдання вчителя іноземної мови в початковій школі. Навчання іноземних мов актуально почати в молодшому шкільному віці, оскільки саме в початковій школі закладаються основи вивчення мови. Молодший шкільний вік є сенситивним періодом для вивчення іноземних мов, і тому необхідно задіяти його більш активно, створивши умови для реалізації природних можливостей дітей.

Суттєвим недоліком навчання іноземної мови в початковій школі в попередні десятиліття було неврахування психологічних особливостей шестирічних школярів та недооцінювання ігрових методів навчання. Багато вчителів, які викладають іноземні мови в початкових класах, недостатньо знають вікові можливості молодших школярів, умови, закономірності та особливості їхнього фізіологічного розвитку. Тому основною вимогою до навчання іноземної мови в початковій школі є врахування психофізіологічних особливостей і можливостей молодших школярів [4, с. 104].

У деяких випадках учителі механічно переносять прийоми і методи, які використовуються в старших класах, на учнів початкової школи, ігрові форми навчання використовують безсистемно та одноманітно, мало практикують групову і парну роботу. Тому учителі іноземної мови не завжди можуть створити оптимальні умови для реалізації можливостей молодших школярів. У зв'язку з цим найбільш важливим є забезпечення таких форм і методів навчання, які дадуть змогу зберегти «самооцінку дитинства» [6, с. 10].

Емоційна сторона навчання так само важлива, до неї входять навички спілкування та міжособистісної взаємодії, цілеспрямованість. Відомо, що діти, які мають низьку самооцінку, часто не можуть реалізувати своїх здібностей і навіть стають неуспішними. Важливо також пам'ятати, що діти мають різний темперамент: деякі рухливі, інші сором'язливі, треті дуже тривожні, болісно переживають свої невдачі і бояться зробити помилку. Врахування всіх цих відмінностей допоможе вчителю підібрати кожній дитині відповідне завдання або роль. Надзвичайна чутливість молодших школярів до навколишнього середовища, загострене

сприйняття своїх досягнень і невдач, наявність динамічного зв'язку між емоційним настроєм і шкільною успішністю говорять про те, що афективний розвиток має стати предметом пильної уваги під час навчання учнів 1–4 класів.

Засвоюючи іноземну мову водночас із рідною, дитина вбирає її як щось природне, органічне, що не можна сказати про більш пізні періоди, коли мовна функція мозку вже минула пік свого розвитку. Також у ранньому віці діти більш сприйнятливі до вивчення іноземної мови завдяки прекрасній пам'яті, уяві, наслідуванню, таланту. Особливості оволодіння іноземною мовою в ранньому віці пов'язані з безпосередністю дитячого сприйняття, відкритістю щодо людей, які розмовляють іншою мовою. Психологічні особливості молодших школярів дають їм переваги у процесі вивчення іноземної мови.

На думку С. Роман, передумовою успішного раннього шкільного навчання іноземної мови є врахування саме психофізіологічних факторів, оскільки суб'єктом навчального процесу є учень як такий. Дослідниця зазначає, що неможливо організувати навчання іноземної мови, не беручи до уваги вікових фізіологічних, психічних та індивідуально-психологічних характеристик учнів початкових класів, не враховуючи природи навичок і вмінь іншомовного спілкування, а також досвіду дітей у рідній мові, не вирішуючи провідних психологічних завдань початкової освіти [7, с. 19].

Однак необхідно зауважити, що учні згаданої вікової категорії не можуть довго зосереджувати увагу на одному об'єкті або дії, оскільки процеси збудження у корі головного мозку ще домінують над процесами гальмування. Діти швидко втомлюються. Тому урок іноземної мови має бути динамічним, емоційним, насиченим такими вправами, які дають змогу урізноманітнити навчальну діяльність, допомагають зосередити увагу учнів на навчальному матеріалі. На думку провідних вітчизняних методистів, специфічними ознаками уроку іноземної мови в початковій школі мають бути мовленнєва спрямованість та комплексність завдань. Вправління у спілкуванні має переважати над завданнями, які передбачають сприймання навчального матеріалу та осмислення його, оскільки саме комунікативні завдання готують учнів до взаємодії з іншими людьми в реальних життєвих ситуаціях. Комплексність уроку іноземної мови передбачає взаємозв'язок різних видів мовленнєвої діяльності у процесі опанування знаннями. С. Роман зазначає, що комплексний характер уроку створює умови для опори на індивідуальні психічні особливості учнів, що сприяє вдосконаленню їх сприймання та розуміння під час опрацювання навчального матеріалу [7, с. 154–155].

У процесі вивчення іноземної мови варто пам'ятати, що особистість учня з його індивіду-

альними особливостями, віковими характеристиками, потребами в максимальній реалізації своїх можливостей є центральною фігурою в навчанні. Мета такого навчання полягає у створенні оптимальних умов становлення і розвитку особистості школяра. Навчання іноземної мови має комунікативну спрямованість. Мовна діяльність має індивідуальний характер, тому при організації комунікації в процесі навчання важливо враховувати індивідуальні особливості, інтереси, захоплення молодших школярів та будувати позитивні комунікативні відносини з учнями, що сприяє кращому засвоєнню знань із предмета «Іноземна мова».

Враховуючи фізіологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, варто пам'ятати, що вони не можуть довго сидіти спокійно через нестачу контролю над руховими м'язами. Тому бажано під час уроку давати їм такі завдання, які давали б дітям змогу рухатися по класу (ігри, пісні з рухами іноземною мовою). Фізична активність на уроці не тільки допомагає зробити процес багаторазового повторення і заучування навчального матеріалу більш цікавим і різноманітним, але й просто зняти напругу, дати змогу зайвий раз встати з-за парти, що так необхідно школярам.

З педагогічного погляду, на етапі початкової школи особливо важливо розвивати в дітей позитивну мотивацію до вивчення іноземної мови та інтерес до пізнання навколишнього світу, а також формувати здатність і готовність до іншомовного навчання на наступному етапі основної школи. Ефективність раннього початку вивчення іноземної мови не викликає сумнівів, тому що мова, вивчена в дитинстві, розкриває мовні й комунікативні здібності учня: мимоволі зіставляються факти двох мов; мовна картина світу створюється для кожної мови зокрема; мислення стає багаторівневим. Іншомовна діяльність як новий спосіб спілкування молодшого школяра потребує створення позитивної мотивації, яка є одним із найважливіших психологічних факторів успішності вивчення іноземної мови і ключовим питанням організації навчання молодших школярів [5, с. 237].

На формування мотивації впливає низка умов. Першою умовою є рівень новизни. Учні з достатнім рівнем мовної та мовленнєвої компетенції втрачають інтерес до повторюваних завдань. Що ж стосується дітей зі слабкою підготовкою, вони вважають за краще виконувати вже знайомі завдання, позаяк їх виконання дозволяє учням повторно пережити позитивні емоції, що позитивно впливає на підняття рівня мотивації. Наступна умова – це ступінь складності завдання, яке оцінюється на підставі відповідності наявним у ньому здібностям, засобів і часу на його виконання. Велике значення в цьому зв'язку має самооцінка учня. Допомога вчителя дає змогу важке завдання

перевести в розряд більш легких і тим самим підняти мотивацію до виконання цього завдання. Таким чином, важливо, щоб учитель не переставав вселяти впевненість у своїх учнів, забезпечуючи їм підтримку. Ще однією умовою для розвитку мотивації є наявність можливості для прояву самостійності у школярів. Самостійна робота забарвлює діяльність учнів емоційно, тим самим сприяючи розвитку в них мотивації. Велике значення має також час, даний на підготовку завдання. В умовах жорстких термінів, нестачі часу учні потрапляють у ситуацію стресу і практично перестають працювати. Інша важлива умова – це вплив на формування мотивації особистого прикладу і комунікативної поведінки вчителя.

Численні наукові дослідження навчання в початковій школі показують, що у молодших школярів немає усвідомленої внутрішньої потреби до вивчення іноземної мови. Але є їх природний інтерес, цікавість до всього нового і незвіданого. Тому метою навчання іноземної мови в початковій школі є не тільки утримання цього інтересу, а й чергове підвищення мотивації дітей до вивчення іноземних мов. Молодший школяр із живою цікавістю сприймає навколишнє життя, яке щодня розкриває перед ним щось нове. Розвиток сприйняття не відбувається само собою, тут дуже велика роль вчителя, який повсякденно виховує вміння не просто дивитися, а й розглядати, не просто слухати, а й прислухатися, вчить виявляти суттєві ознаки і властивості предметів і явищ, вказує, на що слід звернути увагу, привчає дітей цілеспрямовано і систематично аналізувати об'єкти. Чим молодша дитина, тим менший її словниковий запас рідної мови. Але при цьому менші її мовні потреби: сфер спілкування у маленької дитини менше, ніж у старшої, їй ще не доводиться вирішувати складні комунікативні завдання. А значить, опановуючи іноземну мову, вона не відчуває такого величезного розриву між можливостями в рідній та іноземній мові, і почуття успіху в неї буде яскравішим, ніж у дітей старшого віку. Таким чином, на уроках іноземної мови в початковій школі вчителів необхідно дотримуватися таких умов для реалізації ефективної комунікації в класі:

- ретельний відбір комунікативних ситуацій (вони мають бути прості і зрозумілі для школяра);
- участь кожного в процесі спілкування (якщо дитина не буде відчувати свою значимість, вона, швидше за все, втратить інтерес до предмета);
- створення сприятливих умов для спілкування – позитивного психологічного клімату та доброзичливої атмосфери;
- новизна.

Ці завдання можна успішно вирішувати через технологію ігрових форм навчання; завдяки комунікативним умінням устанавлюється контакт між учасниками діалогу, формуються власні судження,

підтримується певний емоційно-психологічний мікроклімат тощо. Завданням учителя початкових класів під час викладу нового матеріалу, як переконливо доводить практика, є не тільки передача знань учням, а й формування в них емоційно-ціннісного ставлення до знань, потреби застосовувати їх у житті, що особливо важливо в молодшому шкільному віці. Учитель робить це успішно, якщо його мова буде не тільки інформувати, але й впливати на свідомість, почуття учнів, спонукати їх до міркування, до вчинку. На жаль, без такого впливу знання учнів залишаються тільки формальним нагромадженням якихось абстрактних понять, не пов'язаних з їхнім реальним буттям.

Педагог І. Жабіна стверджує, що жоден інший навчальний предмет не вимагає від дитини такого розумового, фізичного та емоційного напруження, як іноземна мова, і жоден інший предмет у початковій школі не вимагає від учителя такої комунікативності, творчості та винахідливості, щоб підтримувати інтерес і мотивацію до навчання, як іноземна мова. Проблема полягає в тому, що досягнення іншого вербального коду та іншої культури не перебуває в зоні прямих і безпосередніх потреб та інтересів дитини: всі свої життєво важливі питання він може вирішити засобами рідної мови, а усвідомлення важливості володіння іноземною мовою для майбутнього життя і успішної кар'єри приходить значно пізніше. Отже, виникнення такого інтересу лежить у сфері забезпечення мотивації на основі близької і зрозумілої дитині діяльності, а саме: пізнавально-ігрової, інтерактивної [3, с. 56].

Під інтерактивною діяльністю маємо на увазі таку діяльність, яка передбачає на уроках організацію і розвиток діалогового спілкування, яке веде до взаєморозуміння, взаємодії, до спільного вирішення загальних, але значимих для кожного учасника завдань. Під час діалогів діти вчать критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Для цього на уроках організовується індивідуальна, парна і групова робота; застосовуються дослідні проекти, рольові ігри; проводиться робота з різними джерелами інформації; використовуються творчі роботи. Поєднання розумової і фізичної активності, ігрова діяльність, взаємодія учнів між собою і учителем, факт співпраці, можливість моделювання життєвих ситуацій, участь у дискусії, залучення кожного учня в процес навчання формують максимально сприятливі умови для такого навчання, протягом якого кожен учень має змогу реалізуватися як особистість, бути зацікавленим і відчувати себе частиною того, що відбувається [3, с. 57].

Інша складність, особливо в початковій школі, – виникнення інтерференції, що є абсолютно

логічним і нормальним явищем у процесі вивчення іноземної мови. Інтерференція – це взаємний вплив мовних систем, який виникає у процесі вивчення однієї іноземної мови (контакт відбувається між рідною та іноземною мовами) або одночасного (послідовного) вивчення кількох іноземних (взаємодіють, відповідно, рідна з іноземними мовами або іноземні мови між собою) [8, с. 87]. При цьому одним з основних завдань педагога в згаданому випадку є організація освітнього процесу таким чином, щоб попередити або істотно знизити ризик виникнення інтерференції, а згодом вести роботу над її подоланням. Безперечно, це здається складним, а часом навіть неможливим завданням, однак правильна організація освітнього процесу, заснована на «зануренні в мову», використанні автентичних друкованих та аудіоматеріалів, здатна істотно знизити ризик небажаного впливу рідної мови.

На початкових етапах вивчення іноземної мови дитина знайомиться з новими для неї мовними явищами за допомогою аналогій із рідною мовою, створюючи певні шаблони-стереотипи, які можуть використовуватися в різних мовних ситуаціях. Однак у процесі продовження вивчення мови метод аналогій не досить продуктивний і часто є причиною багатьох помилок у спілкуванні іноземною мовою. При цьому варто пам'ятати, що запропоноване нове мовне явище не може існувати поза мовним контекстом, воно має бути комунікативно значимим. Учні мало просто дати готове мовне висловлювання, необхідно пояснити, як воно будується, за якими законами і принципами, створити можливість побудови власного тексту, як усного, так і письмового. Якщо мовне явище відрізняється від схожого явища в рідній мові, вербальне пояснення цієї ситуації дасть змогу істотно знизити ризик виникнення помилок на ґрунті інтерференції. Врахування вчителем інтерференції у процесі вивчення іноземної мови дає змогу уникнути помилок, скоротити їх кількість і тим самим полегшити процес навчання, що відповідає завданням інтенсифікації навчального процесу.

Аналізуючи шляхи подолання небажаної інтерференції, що виникає у процесі вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах, варто зазначити, що вчитель не лише має добре володіти іноземною мовою, якої навчає, та методикою її викладання, але й має бути обізнаним з основними поняттями, синтаксичною, граматичною та фонетичною структурами, базовим лексичним запасом та особливостями його вживання в іноземній мові, котру учні вивчають паралельно. Така обізнаність дозволяє оптимізувати процес вивчення другої іноземної, оскільки дає змогу вчителю:

- проаналізувати фонетичні, лексичні, граматичні та інші особливості обох мов, виявити анало-

- гії та розбіжності, що, своєю чергою, дасть змогу продуктивно організувати навчальний процес із вивчення окремих тем (фонетичні звуки, граматичні правила, лексичні одиниці, які є дуже схожими або ідентичними, не потребують тривалого часу, відведеного на їх вивчення, а можуть бути об'єднані з більш складними, невідомими для учнів);

- у процесі пояснення невідомого матеріалу спиратися на лінгвістичний досвід учнів, отриманий при засвоєнні першої іноземної мови (наприклад, у процесі вивчення розбіжностей між вживанням означеного і неозначеного артиклів варто проводити аналогії між їх використанням у німецькій та англійській мовах);

- знаючи специфіку вимови, слововживання, формування висловлювань першої іноземної мови, попереджати та виявляти помилки, пов'язані з її впливом, та розробляти комплекс вправ із метою їх усунення (такі вправи мають акцентувати на так званих проблемних явищах, котрі, на думку вчителя, викликають найбільше труднощів) [7, с. 88].

Важливим аспектом у подоланні всіх видів труднощів у процесі вивчення іноземної мови в початковій школі є застосування принципу комунікативної спрямованості, який реалізується завдяки створенню умов для успішної комунікації: відбір мовного матеріалу, створення мотивів для комунікації, комунікативна ціль. Кінцеву мету навчання іноземної мови на ранньому етапі вбачаємо в досягненні учнями вміння спілкуватися, застосовуючи іноземну мову як засіб безпосереднього живого контакту, вміння слухати співрозмовника, реагувати на його питання, починати, підтримувати і завершувати розмову, висловлювати власні погляди, видобувати потрібну інформацію у процесі читання і слухання.

Конфіденційність та невимушеність спілкування вчителя з учнями, отримані завдяки загальній ігровій атмосфері і власне ігор, мають давати свободу для самовираження. Головне у відносинах учня і вчителя – віра в сили дітей. Дитина розвивається тільки в діяльності, тому в класі ми порівнюємо, доводимо, сперечаємося, аналізуємо. Процес навчання завжди двосторонній. Його результат істотно залежить від позиції самої дитини, її активності. А об'єднання в цьому процесі активності педагога і дитини є найбільш доцільним, спрямованим на підвищення рівня пізнавальної активності. Це дуже складна робота, і тут варто акцентувати на індивідуальному підході до кожної дитини, оскільки в певній частині дітей у цьому віці спостерігається неадекватне сприйняття іноземної мови. Засобами іноземної мови відбувається виховання учнів, яке здійснюється через систему особистісних стосунків із новою культурою і процесом оволодіння нею. Цьому сприяє виховання в учнів:

- позитивного ставлення до іноземної мови як засобу спілкування, поваги до народу, носія цієї мови, толерантного ставлення до його культури, звичаїв і способу життя;
- культури спілкування, прийнятої в сучасному цивілізованому світі;
- емоційно-ціннісного ставлення до всього, що нас оточує;
- розуміння важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування.

Висновки і пропозиції. Успішна педагогічна комунікація на уроках іноземної мови забезпечує розвиток творчих здібностей молодших школярів, утвердження стилю довіри, співробітництва та співтворчості. Цьому сприяє також врахування індивідуальних психічних та інтелектуальних особливостей кожного вихованця в процесі вивчення іноземної мови, спираючись на прагнення учня самовиразитися і самореалізуватися серед інших особистостей як індивідуальність. Для цього потрібно, щоб учитель створював доброзичливу атмосферу на уроках, давав дитині змогу висловлювати власні думки без оцінних суджень, забезпечував вільне вираження думок і поглядів, толерантність до поглядів інших під час спільної навчальної діяльності та оцінки її результату, давав кожному учневі право на помилку. Доцільно продовжити дослідження впливу педагогічної комунікації на процес навчання іноземних мов у середній та старшій школі.

Список використаної літератури:

1. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посібник. Київ : «Академія», 2006. 256 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти. *Початкова освіта*. 2011. № 18(594). 46 с.
3. Жабина И.В. Раннее школьное обучение иностранным языкам: проблемы и решения. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014. № 6 (36): в 2-х ч. Ч. II. С. 56–58.
4. Кравчук Л. Проблеми навчання іноземної мови в початковій школі: інноваційний контекст. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2009. № 4. С. 101–105.
5. Маркова В. Мотивація англійської комунікативної діяльності молодших школярів за допомогою фонетичних та лексичних. *Таврійський вісник освіти*. 2013. № 4. С. 237–243.
6. Покроєва Л. Проблеми підготовки до навчання шестилітніх першокласників. *Педагогіка і психологія*. 2006. № 4. С. 5–10.
7. Роман С.В. Методика навчання англійської мови у початковій школі. Київ : Ленвіт, 2009. 216 с.
8. Тусик Н. Особливості прояву явища міжмовної інтерференції а процесі вивчення іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 3. С. 86–88.

Kekosh M. The role of pedagogical communication in overcoming difficulties in learning foreign languages by primary school-age children

The role of pedagogical communication in the process of learning a foreign language in primary school is analyzed in the article. The importance of pedagogical communication in overcoming difficulties related to psychological and physiological features of the development of primary school-age children is proved. The organization of communication in the process of learning at the initial stage involves the individual characteristics, interests, hobbies of younger pupils and building positive communicative relationships with children, which contributes to the better acquisition of knowledge in the subject "Foreign language". The positive influence of effective communication on the formation of motivation for learning a foreign language is determined. Emphasis is placed on the importance of emotional values in the knowledge of young children and the need to apply them in life. Game activities, communicative teacher interaction with pupils, participation in discussions, involvement of each child in communication create the most favorable conditions for the formation of positive motivation for learning foreign languages. Ways to overcome the interference of the mother tongue are offered, which allow to avoid mistakes in a foreign language environment and intensify the educational process in primary school.

The conditions for effective communication in the classroom are outlined: careful selection of communicative situations, participation of each pupil in the communication process, creation of positive psychological climate and friendly atmosphere. As a result of the research it is determined that effective communicative interaction of a foreign language teacher and primary school pupils contributes to positive attitude towards foreign language as a medium of communication; respect for the people who are native speakers of this language; tolerant attitude to foreign language culture, customs and way of life; the culture of communication adopted in the modern civilized world; emotional attitude to everything that surrounds us; understanding the importance of mastering a foreign language and using it as a medium of communication.

Key words: *pedagogical communication, learning difficulties, psychological and physiological features of primary school-age children, motivation, interference.*

УДК 373.2.016:51

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.36>

О. М. Масюк

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Л. І. Титаренко

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін
у дошкільній, початковій і спеціальній освіті
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ МАТЕМАТИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено пошуку ефективних способів розвитку творчих математичних здібностей учнів початкової школи. Відзначено, що ця проблема в теорії й практиці навчання стоїть особливо гостро у теперішній час, коли Новою українською школою висувуються нові освітні завдання. Аналіз Концепції Нової української школи, Державного стандарту початкової освіти свідчить, що пріоритетними у навчальному процесі є розвиток дитини, формування в неї ключових та предметних компетентностей. Це своєю чергою спонукає фахівців розробляти нові дидактичні підходи у навчанні школярів – формувати математичну грамотність і компетентність, що дозволить застосовувати набуті знання та уміння як у звичній, так й у нестандартній ситуації.

Виявлено, що для формування творчих здібностей у молодших школярів під час навчання математики необхідна цілеспрямована педагогічна робота. Особлива увага вчителів повинна бути спрямована на пробудження задатків та природних здібностей дитини, розвиток її здатності до навчання, пізнавальних інтересів, бажання пізнавати та відкривати нові знання. Такі позитивні можливості з'являються в процесі творчої діяльності. З'ясовано, що під розвитком творчих математичних здібностей молодшого школяра потрібно розуміти цілеспрямоване дидактично і методично організоване формування і розвиток математичного стилю мислення дитини, її здібностей до математичного пізнання дійсності. Аналіз практики та численних досліджень показав, що пошукова активність спонукає дитину постійно вдосконалювати свої знання та уміння, підтримує і зміцнює позитивну мотивацію та інтерес до навчання математики.

У результаті дослідження було визначено умови розвитку творчих здібностей молодших школярів під час навчання математики, виявлено вимоги, яким повинні задовольняти творчі завдання з математики. Аналіз практичного застосування знань та умінь з математики, можливість їх використання в житті стають актуальними для розвитку творчих здібностей, ініціативності та самостійності молодших школярів.

Урахування зазначених умов розвитку творчих математичних здібностей учнів в умовах масової початкової школи значною мірою залежить від надання вчителю конкретного і принципово нового методичного забезпечення. Створення спеціальних методичних матеріалів з математики для забезпечення творчої роботи учнів під час навчання математики – це ефективний спосіб реалізації розвитку творчих математичних здібностей молодших школярів.

Ключові слова: здібності, творчі математичні здібності, пошукова діяльність, творчі завдання, молодші школярі, педагогічні умови.

Постановка проблеми. З метою пошуку резервів підвищення якості навчання школярів науковці приділяють значну увагу вивченню пізнавальної активності та розвитку творчих здібностей учнів, що лежать в основі оволодіння знаннями та уміннями, підготовки майбутніх інноваторів, обізнаних фахівців, активних і підприємливих громадян нашої держави.

Сьогодні питання про розвиток математичних здібностей учнів у теорії й практиці навчання стоїть особливо гостро, оскільки дослідження останнього часу виявили у школярів значно більші,

ніж передбачалося, можливості засвоювати наукові поняття, застосовувати знання та уміння як у звичній, так й у нестандартній ситуації. Це своєю чергою привело до розробки нових дидактичних підходів до навчання школярів, які дозволяють не просто накопичувати суму знань, а й цілеспрямовано засвоювати систему понять, закономірностей, узагальнених структур, а отже, глибше усвідомлювати суть математики і на цій основі набувати умінь і навичок застосовувати математичні знання у життєвих ситуаціях.

За парадигмою сучасної Нової української школи, поряд із розвитком загальних компетентностей школа покликана всебічно підтримувати паростки творчих здібностей дітей. Математика є тією галуззю, під час навчання якій можливо і вкрай потрібно залучати учнів до дослідно-пошукової діяльності, вчити творчому осмисленню завдання, шукати різні, в тому числі й нестандартні, шляхи його вирішення.

За даними педагогічних досліджень, у широкій практиці шкільного навчання математиці зазвичай використовуються репродуктивні завдання, які орієнтують учня на однозначні відповіді, не активізують його розумову діяльність. Лише 10% задач викликають сенсорні продуктивні процеси, такі як творче бачення, самостійне спостереження, аналіз, швидкість сприйняття. Серед них є й такі задачі, котрі стимулюють пізнавальну активність школярів, містять елементи невідомості, протиріччя, спрямовані на з'ясування причин, наслідків та взаємозв'язків явищ. Це пізнавальні задачі творчого рівня.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підставу стверджувати, що і вітчизняні, і зарубіжні науковці розуміють здібності як індивідуально-психологічні особливості особистості, які зумовлюють успішність та легкість, швидкість, результативність та якість виконання відповідної діяльності за мінімальних силових, енергетичних і часових витрат (О. Дьяченко, Г. Костюк, С. Максименко, Р. Немов, Б. Теплов, О. Савченко, О. Скрипченко та ін.) [2, с. 354–357]. Здібності як психологічні особливості формуються та розвиваються протягом життя людини у процесі її діяльності, навчання та виховання.

За змістом і характером діяльності більшість психологів класифікують здібності на загальні та спеціальні. Загальні здібності – це система індивідуально-вольових якостей особистості, яка забезпечує відносну легкість та продуктивність в оволодінні знаннями та здійсненні різноманітних видів діяльності (В. Богословський, А. Степанов, Л. Данилевич, Г. Кагальняк, Г. Шульдик, Б. Якимчук та ін.) [1, с. 14]. Загальні здібності спираються на загальні вміння, необхідні в кожній галузі діяльності, зокрема такі, як уміння усвідомлювати завдання, планувати й організувати їх виконання, використовуючи наявні в досвіді людини засоби, розкривати зв'язки тих речей, яких стосується діяльність, оволодівати новими прийомами роботи, долати труднощі на шляху до мети (О. Скрипченко, Л. Долинська), і проявляються в різноманітних видах діяльності (І. Дубровіна, М. Акімова, Е. Борисова) [2, с. 354–357].

Спеціальні здібності – це система якостей особистості, яка допомагає досягти високих результатів у будь-якій спеціальній галузі діяльності (літератур-

ній, музичній, математичній тощо) (В. Богословський, А. Степанов, А. Виноградова); виявляються в окремих спеціальних галузях діяльності (Л. Данилевич, Г. Кагальняк, Г. Шульдик, Б. Якимчук); для їх розвитку необхідні особливі задатки (Р. Немов); можуть проявлятися та розвиватися в будь-якому віці (Д. Дубравська) [2, с. 354–357].

Серед спеціальних здібностей, які допомагають досягти високих результатів у математичній діяльності, потрібно виділити математичні здібності. Проблемами виявлення та розвитку математичних здібностей займалися такі відомі науковці, як Б. Гнеденко, В. Давидов, З. Калмикова, Г. Костюк, В. Крутецький, С. Максименко, О. Мельник, Н. Менчинська, К. Рибніков, З. Слєпкань, Н. Талізїна та інші. Важливою для нашого дослідження є теза В. Крутецького щодо двох видів математичних здібностей: здібності до засвоєння математики та творчі математичні здібності.

Мета статті полягає у висвітленні педагогічних умов розвитку творчих математичних здібностей учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Нові освітні стандарти вимагають від сучасного вчителя формувати в учнів здатність до пошуку та засвоєння нових знань, набуття нових умінь і навичок, вибудовувати свою навчальну траєкторію, що неможливо без творчого підходу до навчання.

Стрімкий розвиток науки і техніки, що відбувається останнім часом, зумовлює зростання вимог до розумової діяльності дітей, збільшення обсягу знань, які потрібно засвоїти. Поряд з цим зусилля педагогіки з удосконалення системи навчання концентрувалися здебільшого на покращенні змісту та модернізації засобів навчання, впровадженні інноваційних методів передачі знань. На жаль, методи самостійного «відкриття» знань залишалися поза увагою, а методи засвоєння та практичного застосування цих знань і досі здебільшого є репродуктивними, іноді з елементами пошукової діяльності. Таким чином, виникло протиріччя: вимоги до розумової діяльності учнів безперервно зростають, а їх здатність засвоювати та використовувати одержані знання залишається на досить низькому рівні.

Оприлюднені у 2019 році результати дослідження PISA – міжнародної програми з оцінювання рівня знань учнів – показали недостатній рівень математичної компетентності українських школярів (36% школярів не знають математику навіть на базовому рівні). Як зазначив розробник та керівник цієї програми Андреас Шляйхер (Німеччина), метою цього дослідження є не перевірка здатності учнів зазубрювати формули, а уміння застосовувати знання та уміння з математики на практиці, для вирішення життєвих проблем. Серед причин такої ситуації експерти зазначають застарілі підходи та недостатність розвитку

творчих здібностей під час навчання математики, хоча саме у цій дисципліні важливо заохочувати школярів до дослідно-пошукової діяльності, всіляко підтримувати учня в його старанності, ініціативності, досягненнях.

Завдання, що висуває Нова українська школа до освітньої галузі математика, – не лише навчати і виховувати під час вивчення математики, а й розвивати математичні здібності учнів, формувати важливі характеристики творчих математичних здібностей, як-от: рухливість думки (кількість ідей, що виникають за одиницю часу), гнучкість розуму (здатність переключатися з однієї думки на іншу), оригінальність (здатність знаходити рішення, що відрізняється від загальноприйнятих); допитливість (чутливість до математичних проблем навколишнього світу), уміння висувати і розробляти гіпотези; ускладнення творчої спрямованості у виконанні завдань. При цьому робота над розвитком математичних здібностей необхідна стосовно кожної дитини, незалежно від її природної обдарованості. Просто результати цієї роботи будуть виражатися у різному ступені розвитку цих здібностей: для одних дітей це буде значним просуванням у рівні розвитку математичних здібностей, а для інших – корекція природної недостатності в їх розвитку. Тому однією із задач початкового курсу математики є розвиток математичних здібностей учнів, які характеризуються узагальненим, згорнутим та гнучким мисленням у сфері математичних відношень, числової і знакової символіки та розвитком математичного складу розуму.

Пошук шляхів вирішення зазначеного протиріччя дозволив дійти висновку про необхідність розвитку творчих математичних здібностей молодших школярів та виявити педагогічні умови цього розвитку, що ґрунтуються на принципах Нової української школи:

1) Розвивати в учнів стійкий пізнавальний інтерес до математики, створювати позитивний емоційний фон на уроках математики. Математична діяльність повинна викликати у дитини сильні та стійкі емоції задоволення. Дитина повинна відчувати внутрішнє задоволення від діяльності, тоді в неї виникає прагнення за власною ініціативою, без зовнішнього примусу займатися нею. Жвава зацікавленість, бажання виконати роботу якнайкраще, а не формальне, байдуже відношення до неї – необхідна умова для того, щоб діяльність позитивно впливала на розвиток здібностей. Якщо дитина вважає, що не впорається із завданням, вона прагне його уникнути, в неї формується негативне ставлення до предмету взагалі. Щоб цього не сталося, учитель повинен створювати для дитини «ситуацію успіху», повинен помічати та схвалювати будь-які досягнення учня, підвищувати його самооцінку.

2) Діяльність учнів повинна бути творчою, що може виявлятися у незвичному, нестандартному способі розв'язання задачі, у «відкритті» дітьми прийомів обчислення числових виразів тощо. Для цього вчитель може застосувати проблемний виклад матеріалу, ставлячи перед учнями посильні проблеми і домагатися того, щоб діти за допомогою допоміжних питань самостійно їх вирішували, пропонувати систему творчих завдань. Така система завдань, що стимулює розвиток творчих математичних здібностей, зокрема гнучкість і нестандартність мислення, повинна задовольняти такі вимоги:

а) збуджувати інтерес до діяльності з їх розв'язання;

б) спиратися на знання та досвід учнів;

в) сприяти розвитку психічних механізмів, які лежать в основі математичних здібностей (уваги, пам'яті, уяви);

г) будуватися на інтеграції знань і способів діяльності;

д) бути спрямованими на оволодіння узагальненими прийомами пізнавальної діяльності;

е) враховувати рівні розвитку творчості.

3) Забезпечувати у процесі навчання змістовне навантаження учнів в зоні їх найближчого розвитку. Математичні здібності різною мірою притаманні здібним, середнім та нездібним учням. У здібних учнів за деяких умов такі асоціації утворюються відразу, після мінімальної кількості вправ. У нездібних вони утворюються з великими труднощами. Для середніх учнів необхідною умовою поступового утворення таких асоціацій є система спеціально організованих вправ, тренування. Здібна до математики дитина вимагає постійного ускладнення розумового навантаження, має стійкий потяг до саморегуляції своєї діяльності та підвищену працездатність, які вона у звичайних умовах масового навчання не може реалізувати. Робота зі здібними до математики учнями у початкових класах – це значна проблема, як і робота з учнями, що не встигають.

4) Встановлення інструктивно-партнерського стилю стосунків учнів з учителем, що надає більшої інформативності та обґрунтованості висунутим вимогам з боку вчителя, забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємодію, демократизацію педагогічного спілкування. Такий стиль стосунків передбачає апелювання до особистості учня, урахування його індивідуальних особливостей та орієнтацію на них; сприяє розвитку у дитини незалежності, ініціативності та творчого потенціалу (Ш.О. Амонашвілі, Б.Т. Лихачов та інші).

5) Забезпечення принципу дзеркала (або, як говорять математики, принципу симетричності), який психологи формулюють так: «наявність зразка креативної поведінки дорослого як організуючого початку творчого розвитку дитини»

(С.Г. Глухова, М.І. Кошенова, Є.Є. Кравцова та інші). Творчий вчитель зможе розкрити творчий потенціал та розвинути здібності кожного учня.

б) Розроблення спеціальних навчально-методичних матеріалів з математики, які конструюють зміст з урахуванням проблемності, варіативності, особистісної значущості. Ці матеріали повинні надати дитині можливість пошуку нових знань, дослідження життєздатності висунутих гіпотез, свободу прийняття рішення та відстоювання власної думки.

Таким чином, враховуючи усі зазначені умови розвитку творчих математичних здібностей у молодших школярів, потрібно зазначити, що вирішення цієї проблеми в умовах масової початкової школи значною мірою залежить від надання вчителю конкретного і принципово нового методичного забезпечення. Створення спеціальних методичних матеріалів з математики для творчої роботи з молодшими школярами – це один з шляхів розвитку математичних здібностей учнів початкової школи.

Висновки і пропозиції. Математичні здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, але забезпечують їх швидке засвоєння, закріплення та ефективне використання на практиці. Тому важливе значення для розвитку математичних здібностей мають рівні розвитку психічних механізмів – пам'яті, уваги, уяви – що є основою розвитку продуктивного мислення і творчих здібностей учнів зокрема.

Розвиток творчих математичних здібностей – це довготривала, систематична й цілеспрямована робота, епізодичне застосування творчих завдань на уроках математики не приносить бажаного результату. Тому розвивати творчі математичні здібності потрібно під час вивчення кожної теми, на кожному уроці математики, у позаурочний час на основі спеціально розробленої системи завдань та вправ. Такі творчі завдання повинні бути орієнтовані на застосування спеціальних евристичних прийомів, містити й інтуїтивні процеси здогадки.

Виявлені педагогічні умови не вирішують усі проблеми розвитку математичних творчих здібностей молодших школярів, а є певним дороговказом, завдяки якому ці здібності формуються. Нагальним постає питання розроблення навчально-методичних матеріалів, що дозволить впровадити визначені умови у практику початкової школи.

Список використаної літератури:

1. Психологія здібностей : навч. посіб. / наук. ред. Г.І. Кагальняк та ін. Київ : Науковий світ, 2001. 75 с.
2. Скворцова С.О. Передумови розвитку математичних здібностей молодших школярів у програмі з математики для 1–4 класів *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 125. 431 с.

Masiuk O., Tytarenko L. Pedagogical conditions of development of primary schoolchildren's creative mathematical abilities

The article is dedicated to the search of the effective ways of development of primary schoolchildren's creative mathematical abilities. It has been noted that this problem is particularly acute in the theory and practice of teaching nowadays, when the New Ukrainian school puts forward new educational challenges. The analysis of the concept of New Ukrainian School and State Standard of Primary Education has shown that child's development and formation of his key and subject competencies are the priorities in the learning process. In turn, it encourages specialists to develop new didactic approaches to teaching schoolchildren – to form mathematical literacy and competence, which will enable to apply the acquired knowledge and skills in both in standard and non-standard situations.

It has been revealed that purposeful pedagogical work is required for formation of primary schoolchildren's creative abilities in teaching mathematics. Teachers should pay particular attention to awakening child's inclinations and natural abilities, development of his cognitive interests, ability to learn, desire to learn and discover new knowledge. Such positive opportunities arise in the process of creative activity. It has been found that the development of primary schoolchildren's creative mathematical abilities means purposeful didactically and methodically organized formation and development of child's mathematical style of thinking, his abilities for mathematical cognition of reality. The analysis of practice and numerous researches has shown that the search activity encourages children to improve their knowledge and skills constantly, supports and reinforces positive motivation and interest in learning Mathematics.

As a result of the study, the conditions of development of primary schoolchildren's creative abilities in learning Mathematics have been identified. Besides, the authors have determined the requirements that creative Mathematics tasks should meet. The analysis of practical application of knowledge and skills in Mathematics and possibilities to use them in life become relevant for development of primary schoolchildren's creative abilities, initiative and independence.

Taking into account the mentioned conditions of development of primary schoolchildren's creative mathematical abilities in mass primary school depends greatly on providing a teacher with specific and fundamentally new methodical support. Creation of special teaching materials in Mathematics to ensure schoolchildren's creative work when learning Mathematics is an effective way to implement development of primary schoolchildren's creative mathematical abilities.

Key words: *abilities, creative mathematical abilities, search activity, creative tasks, primary schoolchildren, pedagogical conditions.*

Н. Ю. Олійниккандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри управління персоналом та економіки праці
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ УМІНЬ В УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано процес формування організаторських умінь в учнів старших класів як складну динамічну систему, що зумовлена специфікою організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх школах економічного профілю навчання. Зорієнтовано спрямування процесу засвоєння старшокласниками навчального предмету «Економіка» на засадах базового формування економічних знань прикладного характеру та певних організаторських умінь, вихованням активної, творчої, цілеспрямованої конкурентоспроможної особистості.

Також досліджено варіативний складник вивчення економічних курсів, зміст яких передбачає орієнтацію випускників на майбутню професію економічного спрямування, а це сприяє усвідомленому вибору старшокласниками того чи іншого спецкурсу чи факультативу. Важливим є удосконалення форм та методів організації різновидів позаурочної діяльності школярів, створення спеціальних ситуацій, що сприяють активізації творчої діяльності з урахуванням індивідуальних та вікових особливостей учнів старшої школи.

Основою побудови дидактичної моделі формування організаторських умінь старшокласників є стратегія розвитку необхідних структурних компонентів шляхом створення умов для стимулювання самоорганізації діяльності школярів. Вихідним методологічним положенням системно-діяльнісного підходу як базового теоретичного складника є включення до змісту моделі таких системних компонентів: мотиваційно-цільового, змістово-інформаційного, особистісно-емоційного, творчо-пошукового та професійно-діяльнісного. Означені системні компоненти реалізуються через підсистемні шляхом цілеспрямованого та опосередкованого впливу на процес формування організаторських умінь. Також важливим є поетапний характер формування організаторських умінь у різновидах колективних творчих справ, діяльності гуртків, клубів певного економічного спрямування. Схарактеризовано взаємозв'язок етапів процесу управління формування організаторських умінь (організаційно-підготовчий, функціонально-діяльнісний, корекційний, поточний, підсумковий) на основі актуалізації професійно-спрямованого потенціалу діяльності старшокласників.

Ключові слова: організаторські вміння, навчально-виховний процес, економічний профіль навчання, модель, структурні компоненти.

Постановка проблеми. Розвиток української державності на сучасному етапі загальноцивілізаційних змін передбачає удосконалення вітчизняної освіти, орієнтованої на результативність діяльності старшої школи у процесі формування активної, творчої особистості відповідно до соціального замовлення, ринкового досвіду суспільства.

В умовах розвитку нових форм соціально-економічної діяльності особливої актуальності набуває проблема формування і розвитку особистості, готовності працювати компетентно в майбутній професійній діяльності. Завданням профільного навчання є поєднання загальної середньої освіти школярів з поглибленим засвоєнням економічних знань і вмінь практично застосовувати їх у допрофесійній і професійній діяльності. Підготовка учнів старших класів економічного профілю навчання до роботи в умовах ринкової економіки потребує оволодіння організаторськими вміннями, орієнто-

ваними, зокрема, на співробітництво, підприємництво, комунікативність, прийняття рішень, адаптивність до демократичних засад організаторської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У Державному стандарті базової і повної середньої освіти сформульовано нові підходи до організації навчання у старшій школі. Вона має функціонувати як профільна. Концепція профільного навчання у старшій школі, розроблена колективом українських науковців (Л.Д. Березівська, Н.М. Бібік, М.І. Бурда, Л.І. Денисенко, Г.С. Єгоров, Г.І. Іванюк, Л.М. Калініна, В.І. Кизенко, О.К. Корсакова, Л.А. Онищук, С.Е. Трубачева), орієнтована на врахування освітніх нахилів і здібностей старшокласників, створення умов для формування умінь здобувати і реалізовувати знання відповідно до обраного профілю навчання. Особливу увагу в державних вимогах приділено практичній і творчій складникам навчально-виховного процесу.

Методологічне значення для обґрунтування сутності та структури поняття **«організаторські уміння»** мають психолого-педагогічні теорії розвитку та формування особистості у процесі діяльності (Б.Г. Ананьєв, Л.С. Виготський, Д.Б. Ельконін, О.М. Леонтьєв, М.М. Мясіщев, С.Л. Рубінштейн та інші вчені).

Згідно з теорією російського психолога Л.В. Виготського будь-яка вища форма поведінки у процесі свого розвитку з'являється у людини двічі: спершу як колективна форма поведінки, а відтак як відомий осмислений спосіб поведінки. Такі теоретичні узагальнення російського психолога створюють передумови для наукового обґрунтування організаторських умінь як індивідуального утворення, яке узагальнює особистісні якості школяра, необхідного для самоорганізації діяльності, а також умінь, необхідного для організації колективної поведінки, які проявляються не лише у прямих діях (встановлення контактів і стосунків, утвердження певної позиції), а й у розгорнутих діях, які забезпечують здобуття необхідних знань і навичок у системі соціальних відносин [2].

Мета статті. Метою статті є актуалізація проблем формування організаторських умінь учнів старших класів економічного профілю навчання та обґрунтування важливості формування зазначених умінь відповідно до моделі.

Виклад основного матеріалу. Створення моделі формування організаторських умінь старшокласників передбачає організацію цілісного навчально-виховного процесу, що інтегрує різні рівні наукового пізнання, на основі яких здійснюється формування означених умінь. Така модель водночас має бути інноваційною щодо удосконалення змісту, форм та методів реалізації можливостей економічного профілю навчання.

У науково-теоретичній та словниковій літературі дається визначення поняття «моделі». Так, у сучасних педагогічних словниках С.У. Гончаренка «Український педагогічний словник» та М.Д. Ярмаченка «Педагогічний словник» **«моделювання»** розглядається як метод і універсальний спосіб пізнання, що використовується з метою вивчення і перетворення явищ у будь-якій сфері діяльності. Моделі навчальні (франц. *modele*, від *modulus* – мірило, зразок) – дослідження певних явищ, процесів або систем шляхом побудови моделі. **Модель** – одна з основних категорій пізнання. На ідеї **«моделі»** ґрунтуються методи наукового дослідження – як теоретичні, за яких використовуються абстрактні моделі, так і експериментальні, що використовують предметні моделі [3, с. 213; 5, с. 323].

У контексті дослідження передбачено побудову такої моделі формування організаторських умінь в учнів старших класів економічного профілю навчання, яка інтегрує структурні та функці-

ональні елементи і шляхи їх реалізації. Для побудови моделі формування організаторських умінь учнів старших класів економічного профілю навчання ми також скористалися теоретичними положеннями науковців С.П. Бондар, Я.П. Кодлюк, О.Я. Савченко, Л.Л. Хоружої, які суттєво поглибили розуміння означеного аспекту дослідження.

Так, С.П. Бондар до загальнодидактичних структурних елементів відносить, зокрема, такі: мотиваційно-цільовий, змістово-інформаційний, творчо-пошуковий, які мають реалізовуватись шляхом практично-діяльнісного та самоорганізаційного підходів.

У структурі компонентів навчальної діяльності О. Я. Савченко виділяє такі: мотиваційний, змістовий, процесуальний. При цьому науковець визначає перелік складників, які характеризують розгорнуту пізнавальну діяльність: учень сам визначає мету діяльності, організовує свою працю для досягнення результату, усвідомлює свою діяльність і прагне її вдосконалити. Вона звертає увагу на те, що зазначене утворення не достатньо розвивається без цілеспрямованого спеціального формування його складників [4, с. 40].

Таким чином, цільовим призначенням моделі є її спрямованість на вдосконалення змісту і форм організації навчально-виховного процесу з метою формування організаторських умінь в учнів старших класів економічного профілю навчання. Під час побудови моделі враховано, що процес формування організаторських умінь в учнів старших класів має здійснюватися у взаємодії пізнавальної особистісно-професійної діяльності. Взаємозалежність різновидів діяльності забезпечує навчально-пізнавальну, комунікативну, організаторську діяльність учнів, спрямовану на підвищення рівня сформованості організаторських умінь.

Розроблена на таких засадах дидактична модель формування організаторських умінь у старшокласників представлена на рисунку, що відображає кожен її складник (див. рис. 1).

Визначення дидактичної моделі формування новоутворення дало змогу виокремити сукупність принципів положень спільної діяльності, якими мають керуватись учасники у процесі організації навчального процесу. Зокрема, до них відносимо:

- специфіку та структуру взаємовідносин, що визначаються і забезпечуються особистісними якостями старшокласників;

- особливості спільної діяльності, що зумовлюються досвідом навчання в основній школі, педагогічним керівництвом та мотиваційно-цільовим спрямуванням;

- структуру взаємовідносин у колективі чи групах, їх функціонування, що визначаються видом діяльності, зміною виду діяльності, що спричиняє зміну взаємовідносин;

– характер діяльності старшокласників, що визначається взаємодіями позицій, статусу школярів, виконанням норм, правил тощо.

На основі методологічних положень системно-діяльнісного підходу як головного теоретичного складника моделі визначені зміст, структура та форми організації активної пізнавальної діяльності старшокласників.

Характеризуючи системні компоненти моделі, важливо зазначити, що кожен з них має певні організуючі та дидактичні особливості. Так, суть *мотиваційно-цільового* структурного компонента моделі формування організаторських умінь старшокласників полягає в тому, що результатом навчання в спеціалізованих класах економічного профілю навчання має стати усвідомлений мотивований вибір учнями своєї майбутньої професії.

Змістово-інформаційний компонент означеної моделі визначається специфікою економічного профілю навчання, змістом організації диференційованого навчання, які передбачають поглиблене і професійно орієнтоване навчання циклу спеціальних предметів економічного спрямування.

У контексті дослідження до моделі формування організаторських умінь в учнів старших кла-

сів включені профільні предмети та курси, через зміст яких реалізуються завдання і цілі економічного профілю навчання. Вони обов'язкові для учнів спеціалізованих класів і вивчаються поглиблено. Зміст профільних предметів реалізується за рахунок варіативного та інваріантного складника змісту загальної середньої освіти.

Значна роль у реалізації дидактичної моделі формування організаторських умінь в учнів старших класів економічного профілю навчання належить *особистісно-емоційному* системному компоненту. *Емоційно-діяльнісний* компонент у поєднанні з *творчо-пошуковим* та іншими визначають зміст та діяльність старшокласників спеціалізованих класів економічного профілю навчання, що створює основу формування умінь для початкової підготовки майбутнього менеджера, підприємця чи організатора. Для успішної діяльності на ринку праці випускник має на основі набутих знань розвивати власні організаторські уміння, бути мобільним у зміні робочого місця та сфери діяльності.

Згідно з запропонованою моделлю формування організаторських умінь старшокласників системні компоненти реалізуються через функ-



Рис. 1. Дидактична модель формування організаторських умінь учнів старших класів економічного профілю навчання

Джерело: складено автором

ціональні шляхом цілеспрямованого та опосередкованого впливів на особистість, з метою створення умов для активної діяльності старшокласників, їх самоорганізації, самопізнання в оволодінні організаторськими вміннями. З огляду на системний процес формування організаторських умінь у старшокласників економічного профілю навчання, в побудові означеної моделі структурно-системні компоненти реалізуються через функціонально-підсистемні компоненти цілеспрямованого впливу.

До структурних компонентів цілеспрямованого впливу формування організаторських умінь учнів старших класів економічного профілю навчання віднесено: опрацювання навчального предмету «Економіка»; запровадження спецкурсів та факультативів; діяльність гуртків, клубів за інтересами.

Складником розробленої моделі формування організаторських умінь в учнів старших класів економічного профілю навчання є опрацювання навчального предмету «Економіка» та розроблення спецкурсів «Основи організаторської діяльності» та «Майбутній менеджер». Функціональна доцільність оволодіння старшокласниками зазначеними курсами пояснюється тим, що у діючих навчальних планах немає спеціальних предметів, спрямованих на формування в них організаторських умінь. Зміст означених навчальних курсів передбачає орієнтацію випускників на майбутню професію економічного спрямування, а це сприяє усвідомленому вибору старшокласниками того чи іншого спецкурсу чи факультативу.

Розроблена модель формування організаторських умінь зорієнтована також на те, що в умовах профільного навчання процес взаємодії суб'єктів-учасників навчально-виховного процесу має здійснюватися у різних формах діяльності і передбачає формування в учнів умінь мислити й діяти в нових нетрадиційних ситуаціях, брати відповідальність за результати роботи тощо.

Відповідно, до підсистемних компонентів моделі включені такі форми роботи, як діяльність гуртків, клубів за інтересами, ігрові ситуації та інші форми. У позаурочних колективних творчих справах можуть об'єднуватися учні паралельних класів, а також 10-х і 11-х класів у так звані динамічні профільні групи, які створюються у школах за бажанням учнів. Такі форми роботи збуджують інтерес, удосконалюють практичні вміння та навички, розвивають самостійність у розв'язанні поставлених завдань, формують у старшокласників ділові якості, сприяють співробітництву, прийняттю нестандартних рішень, прогнозуванню ситуації. Навчально-пізнавальні ділові ігри дають можливість учням розв'язувати складні проблеми, а не просто бути спостерігачами. У процесі гри відбувається перенесення знань і досвіду діяль-

ності з навчальної ситуації в реальну. Ігрові ситуації забезпечують ефективність навчально-виховного середовища.

Серед складових компонентів розробленої нами моделі узагальнюючим є *етапи управління процесом формування організаторських умінь* в учнів старших класів економічного профілю навчання. Як зазначалось, організаторські вміння старшокласників можуть формуватися як у процесі традиційної навчальної діяльності залежно від відповідної організації типу уроку, так і в нетрадиційних формах пізнавальної позаурочної діяльності учнів. Відповідно, цілісний педагогічний процес розглядається як організація формування організаторських умінь старшокласників. Етапи управління у структурно-функціональній моделі розглядаються нами як цілісна послідовна система дій, що включає етапи:

- *організаційно-підготовчий* етап управління процесом формування організаторських умінь в учнів старших класів економічного профілю навчання передбачав підготовку навчально-методичного забезпечення процесу спільної діяльності учасників формувального етапу;

- *діяльнісно-функціональний* етап управління здійснювався у період формувального експериментального дослідження, в межах реалізації системних та підсистемних компонентів моделі, дидактичних умов формування організаторських умінь у старшокласників;

- *корекційний* етап спрямований на удосконалення системи діяльності учасників експерименту, узгодженість дій, регулювання, коректування взаємовідносин з метою створення умов для формування організаторських умінь в учнів старших класів економічного профілю навчання.

- етап *поточного та підсумкового* контролю передбачав виявлення динаміки сформованості організаторських умінь у старшокласників економічного профілю навчання відповідно до структурних компонентів організаторських умінь та їх змістового наповнення.

Така поетапна організація управління процесом формування організаторських умінь в учнів старших класів передбачала взаємозв'язок усіх його ланок, які не відокремлені між собою, а доповнюють одна одну. Поточний контроль, наприклад, здійснювався і на попередніх етапах, організація та аналіз діяльності учасників експерименту здійснювались на формувальному функціонально-діяльнісному та координаційному етапах.

Основою навчальної взаємодії вчителів та учнів, спрямованої на формування організаторських умінь, мають бути чітко визначені дії цілепокладання, планування, виконання, а також контролю (самоконтролю), оцінки (самооцінки). Такі дії мають чітко рефлексуватися старшокласниками, які висловлюють бачення своєї власної діяльності

і ставлення до неї. Ціль, як передбачення результату діяльності, спрямовує і регулює діяльність старшокласників. Зміст цілі старшокласників, відповідно, залежить від вибору профілю навчання та реальних можливостей і є спонукальним мотивом діяльності школярів для досягнення результату професійно діяти в умовах соціально-економічних змін.

Висновки і пропозиції. Узагальнення теоретичних підходів до обґрунтування досліджуваної проблеми дозволяє дійти висновку, який передбачає створення цілісного освітнього професійно зорієнтованого середовища з метою організації активної діяльності учнів старших класів як системи опосередкованого впливу на формування організаторських умінь старшокласників відповідно до заданого зразка-моделі. Важливо зауважити, що освітнє середовище розглядається як важливий компонент опосередкованого впливу і являє собою функціональне об'єднання його суб'єктів. Такі підходи сприяють цілісно-

сті навчально-виховного процесу, спрямованого на формування організаторських умінь в учнів старших класів економічного профілю навчання і є важливим компонентом цього процесу.

Список використаної літератури:

1. Аксьонова О.В. Методика викладання економічних дисциплін. Київ, 2006. 708 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры : избр. психол. труды / под ред. М.Г. Ярошевского. Воронеж, 1996. 510 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ, 1997. 376 с.
4. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики. Київ, 2004. 112 с.
5. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. Київ, 2001. 516 с.
6. Савченко О.Я. Система неперервної освіти : здобутки, пошуки, проблеми. Чернівці, 1996. 152 с.

Oliinyk N. Rationale of the model of formation of organizational skills in pupils of the older economic training profile

The article analyzes the process of forming organizational skills in upper secondary school students as a complex dynamic system, which is conditioned by the specifics of the organization of the educational process in general schools of economic profile of education. The orientation of the process of mastering students of the subject "Economics" based on the basic formation of economic knowledge of applied character and certain organizational skills, education of an active, creative, purposeful competitive personality is oriented.

Also included is a variant component of the study of economic courses, the content of which provides the orientation of graduates to the future profession of economic direction, which contributes to the conscious choice of high school students of a particular specialty or elective. It is important to improve the forms and methods of organizing varieties of extracurricular activities of pupils, to create special situations that facilitate the activation of creative activities, taking into account the individual and age characteristics of high school students.

The basis of building a didactic model of organizing the organizational skills of high school students is the strategy of developing the necessary structural components by creating conditions for stimulating the self-organization of students' activities. The initial methodological position of the system-activity approach as the basic theoretical component is to include in the content of the model the following system components: motivational-target, content-informational, personally emotional, creative-search and professional-activity. The identified system components are implemented through subsystems through purposeful and indirect influence on the process of forming organizational skills. Also important is the gradual nature of the formation of organizational skills in the varieties of collective creative affairs, activities of circles, clubs of a certain economic direction. The interrelations of the stages of the management process of forming organizational skills (organizational-preparatory; functional-activity; correctional; current; final) are characterized on the basis of actualization of the professional-directed potential of senior students' activity.

Key words: *organizational skills, educational process, economic profile of training, model, structural components.*

УДК 37.015.31

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.38>**О. К. Степаненко**кандидат філологічних наук, доцент,
доцент кафедри соціально-гуманітарної освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

ЗАСОБИ ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ ІННОВАЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Статтю присвячено пошуку ефективних засобів формування творчої особистості в умовах інноваційного навчання. Досвід багатьох вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів засвідчив вірогідність успішного формування в школярів якостей творчої особистості. Для цього учням варто надавати максимум можливостей для випробовування себе в творчості, починаючи з найпростіших завдань. Засвоюючи досвід творчої діяльності та характерні для неї процедури, учні починають видозмінювати ті схеми мислення, яким вони вже навчилися, вчать відмовлятися від стереотипів, конструювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного або нового змісту.

Аналіз праць вітчизняних і зарубіжних педагогів і психологів дав можливість визначити методи і прийоми, які варто використовувати у творчій навчальній діяльності, серед них аналогії, асоціації, метод спроб і помилок, психологічна активізація творчості, «мозковий штурм», контрольні запитання, алгоритм розв'язання творчих задач. У результаті дослідження, спираючись на виокремлені механізми творчого процесу, компоненти творчих здібностей, було виділено основні форми і методи роботи з учнями для розвитку їх творчих здібностей: самостійна робота, розв'язування творчих задач, науково-дослідницька діяльність, лабораторні роботи, експерименти, ділові бесіди, круглі столи, семінари, конкурси, олімпіади, розвивальні групи, творчі тренінги.

Доведено, що для формування світоглядних властивостей творчої особистості, моральних та естетичних якостей, які сприяють успішній навчально-творчій діяльності, розвитку комунікативно-творчих здібностей доцільно залучати учнівську молодь до діяльності у гуртках, студіях, секціях, факультативах. Також учителі мають практикувати в школі творчі звіти груп художньої самодіяльності, організувати шкільні та персональні виставки дітей, де учні матимуть можливість представити свої творчі роботи, реалізувати творчі здібності.

Під час дослідження було виявлено, що продуктивне навчання як один із видів інноваційної педагогічної діяльності дає можливість учням максимум можливостей для випробовування себе в творчості, починаючи з найпростіших завдань. Засвоюючи досвід творчої діяльності та характерні для неї процедури, учні починають видозмінювати ті схеми мислення, яким вони вже навчилися, вчать відмовлятися від стереотипів, конструювати нові підходи до осмислення раніше засвоєного або нового змісту.

Ключові слова: інноваційна освіта, інтерактивні технології навчання, критичне мислення, особистісно-зорієнтований урок, проблемна ситуація, продуктивне навчання, проектне навчання, творчий потенціал, творчість.

Постановка проблеми. Гуманістичний принцип є одним із основних теоретичних положень освіти. Ефективним способом його реалізації є орієнтація навчально-виховного процесу на розвиток творчих здібностей людини, тому система освіти України зорієнтована на формування активної творчої особистості. Інноваційна освіта спирається на врахування змін суспільних запитів до особистості, у зв'язку з чим посилюється науковий інтерес до педагогічної креативності, теорія й практика якої базуються на загальних психолого-педагогічних підходах до проблем творчості, творчих здібностей.

Одним із головних завдань державної національної системи освіти є творчий розвиток особистості. Це актуально, оскільки лише творча особистість спроможна створювати, керувати,

пропонувати нові теорії, технології, напрями розвитку, знаходити шляхи виходу зі складних нестандартних ситуацій. Тому забезпечення кожної людини можливістю використання її творчого потенціалу є одним із пріоритетних завдань закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвитку творчої особистості, творчості та творчих здібностей приділили увагу Д. Богоявленська, Дж. Гілфорд, Н. Кічук, В. Клименко, В. Климчук, Н. Кузьміна, О. Кульчицька, В. Моляко, О. Музика, Я. Пономарьов, В. Рибалка, В. Роменець, Р. Стернберг, Е. Торренс та інші [8, с. 26].

Критеріями розвитку творчих здібностей за Е.П. Торренсом та Дж. Гілфордом є продуктивність мислення (кількість висунутих ідей); гнучкість мислення (кількість різних категорій відповідей,

кількість змін аспектів предмета); оригінальність (до оригінальних належать ідеї, які відрізняються від очевидних, банальних чи міцно усталених; також враховується частота використання цих ідей); деталізація (визначається вмінням виокремлювати й описувати значущі деталі при висуненні нової ідеї) [3, с. 45].

У сучасних вітчизняних роботах, присвячених дослідженню креативності, наводиться узагальнююча характеристика її моделей, запропонованих зарубіжними дослідниками. Так, І.В. Гріненко в своєму дисертаційному дослідженні доходить висновку, що в сучасній педагогіці не існує єдиної структури або моделі креативності, проте в усіх моделях зроблено акцент на важливості особистісних рис. Провідну роль у креативності відіграє мотивація (Т. Амабайл, Д. Треффінджер, К. Урбан); необхідною умовою створення позитивного емоційного фону є середовище, у якому панує креативний клімат (Д. Треффінджер); продукт креативного процесу повинен відрізнятися оригінальністю, свідомістю, виразністю й економією (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення не можливі без специфічних знань із проблеми креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами генерування й аналізу ідей (Д. Треффінджер, К. Урбан) [3, с. 46].

Вчені А. Маслоу, О. Богоявленська вважають, що інтелектуальна обдарованість виступає в якості необхідної, але недостатньої умови творчої активності особистості. До основних рис творчої особистості вони відносять когнітивну обдарованість, чутливість до проблем, незалежність суджень у невизначених і складних ситуаціях [7, с. 27]. Отже, аналіз досліджень показує, що інтелект і творчість мають різну основу, виконують різні функції у процесі пристосування до середовища.

Мета статті. Головною метою цієї роботи є спроба охарактеризувати ефективних засобів формування творчої особистості в умовах інноваційного навчання.

Виклад основного матеріалу. У сучасному суспільстві зростає потреба в людях із нестандартним мисленням, здатних орієнтуватися в інформації, яка швидко накопичується, в соціально-економічних умовах, що змінюються, готових проявляти творчий підхід при оцінці ситуацій і пошуку оптимальних рішень. Творча діяльність має соціальний характер, тому її проблемами займаються такі науки, як філософія, соціологія, психологія, педагогіка. Інноваційні процеси у вітчизняній освітній системі засновані на особистісно-орієнтованому підході.

У педагогічній науці важливе місце відведено проблемам формування творчої особистості, звідси й велика увага до дослідження креативності як однієї із загальних здібностей людини,

до умов і можливостей її формування при навчанні і вихованні, зокрема при підготовці майбутніх фахівців до їх професійної діяльності, самореалізації й саморозвитку.

Творчість – це «процес створення нового, що об'єктивно здійснюється у природі або людині. Продуктами творчості є відкриття, винаходи, нові художні образи, твори» [4]. Людина від народження наділена здатністю до творчості, творчим потенціалом, але механізм творчості може залишитися нереалізованою потенцією. Працює він у тих людей, у яких встиг сформуватися [4]. В науковій літературі здатність до творчості називають креативністю. Креативність (від латин. creatio – створення) – це «творча, новаторська діяльність; творчі здібності індивіда, які характеризуються здатністю до продукування принципово нових ідей і входять до структури обдарованості як незалежний фактор. Під креативністю розуміють здатність породжувати незвичні ідеї, відхилитися в мисленні від традиційних схем, швидко вирішувати проблемні ситуації» [6].

Творчий потенціал особистості – це «складне, багатопланове поняття, яке не тільки акумулює в собі головні особистісні, дієві і творчі якості людини, але й відображає характер їх взаємозв'язку, спрямування, рівень напруженості між собою» [1, с. 9]. Творчі здібності школярів варто розглядати як «сукупність властивостей і якостей особистості, які дозволяють здійснювати пошук, використовуючи при цьому нестандартні засоби, розв'язувати інтелектуальні проблеми з установкою на відкриття нового, невідомого для себе» [1, с. 9]. До того ж здібності до творчості – універсальна здібність особистості. Універсальність її полягає в тому, що «сформовані її компоненти в будь-якому виді творчості, наприклад художньому, ігровому тощо, можуть проявлятися й здобувати свій подальший розвиток в інших видах творчої діяльності» [1, с. 10].

Освітній процес слід насичувати такою творчою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню і розвитку пізнавальних можливостей школярів, надавала їм максимальну свободу для творчого зростання, пробуджувала прагнення цікаво провести дозвілля, тобто він повинен передбачати органічне поєднання професійної діяльності організаторів шкільного виховання з творчими намірами і діями дітей у єдиному пізнавально-творчому процесі.

Переживання успіху викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, більш чіткому усвідомленню загальної і часткової цілі. Внаслідок цього «з'являється свідоме прагнення до самоосвіти, самовдосконалення, самоаналізу, набуття відповідних вмінь і навичок щодо творчого розв'язання

проблем, прагнення не зупинятися на півдорозі, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складниками творчих здібностей особистості» [1, с. 10].

Головними факторами, які визначають цілеспрямоване керування процесом розвитку творчої особистості, є передусім наявність досить стійких інтересів саме до творчості. Тому дуже важливо мати уявлення щодо спрямованості інтересів школярів, ступеня їх стійкості. Успішна діяльність, пов'язана з інтересом, створює неначе «зону ближчого розвитку», зону «підвищеної сенситивності для всіх впливів, які сприяють розвитку творчої особистості. Тобто інтерес завжди викликає позитивне ставлення до відповідної галузі пізнання і тим самим створює передумови для оволодіння предметом інтересу, причому спочатку виникає ситуативний, епізодичний інтерес, який при створенні умов завжди перетворюється в стійкий інтерес до певної сфери діяльності. У процесі перетворення ситуативного інтересу в особистісний емоційно-пізнавальне ставлення перетворюється в емоційно-пізнавальну спрямованість, тобто психологічну природу інтересу складає нерозривний комплекс важливих для особистості процесів (інтелектуальних, емоційних і вольових)» [2, с. 17].

Іншою важливим складником, який сприяє розвитку творчої особистості, є наявність мотивації щодо досягнення успіху у процесі творчого розв'язання будь-яких проблем. Саме «мотивація досягнень є одним із важливих складників, від якого залежить ефективність поведінки індивіда» [8, с. 27]. Таким чином, при підготовці школярів до творчої діяльності значну увагу слід зосередити на розвитку усвідомленого спонукання їх помислів і дій до творчості, потягів і бажань оволодіти вміннями та знаннями, які визначають творчий пошук, нестандартне мислення, оригінальність тощо.

В Україні відбувається становлення нової системи освіти, змінюються моральні цінності та пріоритети. Перед освітянами постає завдання навчання і виховання тих, хто зможе ефективно і бережно використовувати природні ресурси, свідомо ставитися до свого майбутнього, здоров'я та розвитку. Дуже важливо, щоб кожен учень мав не тільки всебічні знання, а й у подальшому став фахівцем, знань і вмінь якого потребує суспільство. Всебічний розвиток є головною умовою формування особистості, яка вміє не лише самостійно визначати шляхи свого подальшого життя, а й гідно представляти себе, реалізовувати в житті. На жаль, система навчання минулих років орієнтувала, в основному, на запам'ятовування матеріалу. Звичайно, легше закарбувати в пам'яті чужий досвід, аніж набути власного. Школяр при цьому позбавлений радості відкриття, творчої ініціативи, бажання навчатися протягом життя.

Основним завданням сучасної школи, яка має на меті розвиток гармонійно цілісної особистості, де в центрі уваги учень із його обдарованістю, здібностями, потенційними можливостями, є створення інноваційного простору [8, с. 27]. Емоційний світ дитини, на відміну від більшості дорослих, значно багатший, тому на уроці слід намагатися мотивувати до навчального процесу. Емоційність формується із залученням творів мистецтва (живопису, графіки, скульптури, літератури, музики). Дуже важливим є створення сприятливої атмосфери у класі. Взаємодія й бажання поділитися пізнанням – це життєво важливі компоненти робочої атмосфери. Відкриття, нова інформація, радість від досягнення потребують свого вираження. Творчість, співпраця, вміння знаходити спільне рішення – це схема взаємодії вчителя та учня. Замість нагромодження знань про готові факти на деяких уроках доцільним є перехід до навчання на основі досвіду. Завдяки цьому учні вчаться досягати значного результату як для себе, так і для оточуючого середовища. Діти відчувають себе важливими і цінними для суспільства, а не просто школярами.

Продуктивне навчання зорієнтоване на набуття учнями життєвих умінь і навичок, ініціює особистісне зростання та індивідуальний розвиток, міжособистісний розвиток і взаємодію, самовизначення та самореалізацію. Як освітній процес продуктивне навчання реалізується в рамках індивідуального шляху, який є послідовністю кроків, де кожний із них має певний результат, оскільки є продуктивно орієнтованою діяльністю в реальних життєвих ситуаціях. Принцип продуктивності дає освіті можливість бути не просто особистісно орієнтованою, а стати індивідуальною. Продуктивною, на думку автора, в сучасній педагогіці є концепція формування життєвої компетенції.

Продуктивне навчання – це «розвиток не тільки учня, але й зміст його освіти, який пов'язується під час активної діяльності учня. Він стає суб'єктом, конструктором і продуктом своєї особистої освіти. Головна особливість подібного навчання – створення учнями (і викладачами) особистісної освітньої продукції» [8, с. 28]: інтелектуальних відкриттів – винаходів і конструкцій, віршів, задач, гіпотез, правил, досліджень, творів, проектів тощо. Поняття продуктивного навчання складається із «формування ділової активності, яка означає більше, ніж просто високий рівень професійності» [8, с. 28]. Навички ділової активності допоможуть молодій людині адаптуватися до змін на ринку праці.

Нині ділова активність означає конкурентоспроможність людини на ринку праці, тобто відповідність усім його вимогам. Ділова активність складається із багатьох аспектів. Щоб чогось

досягти, людина повинна мати бажання і такі особистісні вольові якості, як цілеспрямованість, старанність, терплячість, наполегливість. Вказані вище якості розвивають в учнів змалку, а в школі цей процес продовжується. Важливо вміти працювати в колективі, бо психологічний вплив на працездатність дуже значний. Тому педагоги мають виховувати в учнів комунікативність, тактовність, доброзичливість, вміння вислуховувати, спільно працювати для досягнення однієї мети, приймати спільні рішення. Особливе значення для досягнення цієї мети має постановка перед групою чи її частиною спільного завдання. За сучасних умов постійно вдосконалюються технології, що вимагає безупинної роботи працівника над собою. Для цього учням доцільно давати творчі завдання, роботи творчо-пошукового характеру. Все це привчає їх шукати інформацію, аналізувати її, узагальнювати, визначати головне, потрібне саме для них, вміти з'ясувати цю інформацію на практиці.

Вчителі повинні дати учню свободу і самостійність, дозволити йому робити помилки і виправляти їх, розвивати якості лідера і відповідальність, забезпечувати гнучкість у навчальних ситуаціях. Тобто, потрібно створити умови для динаміки самоактуалізації творчого потенціалу учня, його самовдосконалення, самовизначення в професійній діяльності.

Продуктивне навчання «спрямоване на мету, яку учень визначає самостійно. Вчитель допомагає уточнити значення діяльності, яке потім буде спрямовувати його до мети. Таким чином, він має можливість усвідомити самого себе, реалізувати свою індивідуальність» [8, с. 28]. Отже, продуктивна діяльність – це пізнавальна діяльність. Продуктом, який учень одержав, є певна інформація. Це, так би мовити, змістовий бік справи. Учень перетворює і форму, надає їй цій інформації. Як правило, формою такої організації інформації у цілісність він обирає систему.

У шкільній практиці часто використовують проектне навчання, яке є однією з модифікацій продуктивного навчання. Під ним розуміють «організацію навчально-виховного процесу, яка спрямована на самостійне розв'язання учнями навчально-пізнавальних завдань на основі самостійного збору за заданими ознаками і відповідної інтерпретації інформації, обов'язкового обґрунтування і подальшого коректування подальшої продуктивної навчально-пізнавальної діяльності, її самооцінки і презентації результату. Завдяки практичній потребі знань, умінь і навичок забезпечується більш осмислене і глибоке їх засвоєння. Комплексний підхід до розробки навчальних проектів сприяє збалансованому розвитку основних фізіологічних і психологічних функцій учня, їх творчому потенціалу» [6]. В оцінці роботи щодо

виконання творчих проектів потрібно враховувати два результати: прихований педагогічний ефект від включення учня у здобування знань і їх практичне використання, мотивація, рефлексія і самооцінка, вміння робити вибір і осмислювати як його наслідки, так і результати власної діяльності; готовий результат, виріб. Останній свідчить про можливість учня, про те, наскільки правильно і повно він засвоїв цей матеріал.

Суть цього навчання полягає в отриманні тієї інформації, яку необхідно засвоїти самостійно, пройшовши весь цикл управління пізнавальною діяльністю. При цьому учень здійснює два види діяльності: діяльність із перетворення предметного об'єкта пізнання та діяльність із перетворення досвіду суб'єкта навчання.

Особливої актуальності набула проблема формування в учнів умінь і навичок творчої самостійної діяльності. Це завдання цілком закономірно визначено одним із провідних серед тих, які пов'язані з модернізацією змісту освіти: суспільству потрібна інтелектуально й соціально компетентна особистість, здатна самостійно творчо мислити й діяти, застосовувати здобуті знання в нестандартних ситуаціях, неординарно розв'язувати проблеми чи створювати щось нове.

Перехід до сучасних моделей навчання не можливий без опанування сучасних інформаційних технологій, які відкривають доступ до нетрадиційних джерел інформації. Як показує досвід, вони допомагають у реалізації інноваційного навчання (наприклад, метод проектів у дослідженні будь-яких мовних чи літературних питань) завдяки переходу від рутинних форм діяльності до інтелектуальних. Таким чином педагог отримує додаткові можливості перерозподілу часу на користь потрібного діалогу, організації співпраці, а для себе – власного творчого пошуку.

Найперспективнішим є той напрям використання інформаційних технологій, який допомагає в розв'язанні нетрадиційних дидактичних завдань, скажімо таких, як технологія критичного мислення на основі конструктивістських середовищ, мультимедійних і телекомунікаційних систем.

Основною умовою розвитку критичного мислення є не передача конкретного й обмеженого обсягу знань, а «пробудження пізнавальної активності учнів, критичного осмислення запропонованого теоретичного та практичного матеріалу й добору максимуму інформації з погляду функціонального та практичного застосування» [6]. Отже, у процесі навчання дається настанова на індивідуальний пошук (іноді колективний) і добирання найбільш цінного, корисного й потрібного матеріалу в навчальному інформаційному блоці.

Щоб набути необхідних для успішної діяльності в дорослому житті компетентностей, учень уже у школі має вчитися самостійно здобувати інфор-

мацію, виробляти її і, дискутуючи, відстоювати власну позицію, працювати в умовах конкуренції, спілкуватися, спільно розв'язувати певну проблему. Останнім часом дедалі ширше застосовуються в школі активні та інтерактивні технології. Відмінність між ними і звичними організаційними формами полягає у спрямованості навчальної діяльності певної групи (пари) на досягнення спільної мети. Залежність загального успіху від внеску кожного усуває конкуренцію всередині групи, змушує її учасників слухати один одного, доводити, сперечатися, враховувати різні думки і пропозиції щодо розв'язання проблеми, навчатися самому й навчати інших, логічно висловлюватися, опонувати тощо. Систематичне застосування інноваційних форм роботи дасть можливість учителеві успішно розв'язати порушені проблеми. Для цього обов'язково потрібно:

- визначити рівень підготовленості класу до сприйняття тієї чи іншої технології;
- провести достатню попередню підготовку;
- забезпечити послідовність в освоєнні учнями певних прийомів роботи;
- дати учням інструктивні матеріали (вони викладені у згаданому посібнику).

Висновки і пропозиції. Творчий потенціал особистості – це складне, багатопланове поняття, яке не тільки акумулює в собі головні особистісні, дієві і творчі якості людини, але й відображає характер їх взаємозв'язку, спрямування.

Освітній процес слід насичувати такою творчою діяльністю, яка б сприяла повному задоволенню і розвитку пізнавальних можливостей школярів, надавала їм максимальну свободу для творчого зростання. Необхідно передбачати органічне поєднання професійної діяльності організаторів шкільного виховання з творчими намірами і діями дітей в єдиному пізнавально-творчому процесі.

Продуктивні методики й технології мають суттєвий потенціал, реалізацію якого можна безпосередньо пов'язати з формуванням основних груп

компетентностей. Продуктивне навчання як один із видів інноваційної педагогічної діяльності дає змогу сучасній школі, вчителю не тільки робити навчально-пізнавальний процес привабливішим, здобувати глибші знання, а й виконувати високу освітню місію: навчити дітей вчитися із задоволенням.

Список використаної літератури:

1. Анджейчак А. Психолого-педагогічні умови формування творчої особистості дитини в освітньо-виховних закладах. Обдарована дитина. 2000. № 5. С. 8–13.
2. Волобуєва Т.Б. Розвиток творчої компетентності школярів. *Управління школою*. Харків, 2005. 110 с.
3. Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2008. 192 с.
4. Крюкова Д. До проблем удосконалення навчально-виховного процесу в навчальному закладі. *Рідна школа*. 2003. № 8. С. 10–11.
5. Мільто Л.О. Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя у процесі професійної педагогічної підготовки : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2001. 245 с.
6. Павлюк Р.О. Віртуально-навчальне іншомовне середовище освітніх систем сучасного інформаційного суспільства. Київ, 2011. 183 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6300/1/R_Pavliuk_monograph_FMLD_PI.pdf (дата звернення: 09.01.2020).
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ : А.С.К. 2004. 192 с.
8. Протас О.Л. Розвиток творчих здібностей учнів в умовах загальноосвітнього навчального закладу. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. № 3(22). 2014. С. 26–29.

Stepanenko O. Means of formation of creative personality in conditions of innovative training

The article is dedicated to finding effective creative means of formation of personality in the condition of innovative training. It is noted that the experience of many domestic and foreign educators and psychologists testified the probability of successful formation of creative personality qualities in schoolchildren. For this purpose students should be given the maximum opportunity to test themselves in creativity, starting with the simplest of tasks. Learning the creative activity experience and the procedures that characterize it, students begin to modify the thinking patterns they have already learned, learn to abandon stereotypes, construct new approaches of understanding previously learned or new content. Analysis of the works of domestic and foreign educators and psychologists gave the opportunity to determine the methods and techniques that should be used in creative educational activity.

Among them: analogies, associations, method of trying and mistakes, psychological activation of creativity, "brainstorming", control questions, algorithm for solving creative tasks. As a result of the study, based on the isolation mechanisms of the creative process, the components of the creative abilities, we distinguish the basic forms and methods of work with students for development of their creative abilities: independent work, unleashing of creative tasks, research, laboratory work, experiments, business talks, roundtables, seminars, competitions, olympiads, development groups, creative trainings.

It is proved that for formation of ideological properties creative personality, moral and aesthetic qualities that contribute to success educational and creative activities, communicative and creative abilities appropriate

to involve students in activities in circles, studios, sections, electives. Teachers should also practice creative reports of the groups at school amateur art, organize school and personal children exhibitions, where students will be able to present their creative work, to realize creativity.

The study found that productive learning, as a kind of innovative pedagogical activity, it empowers students maximum opportunities to test yourself in creativity, starting with the simplest tasks. Acquiring creative experience and characteristic of its procedures, students begin to alter the patterns of thinking they are have already learned, are learning to abandon stereotypes, to design new ones approaches to understanding previously learned or new content.

Key words: *innovative education, interactive learning technologies, critical thinking, personality-oriented lesson, problematic situation, productive training, project training, creativity, creative power.*

УДК 378: 37.041: 37.043

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.39>**Н. І. Чабан**кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри культурології
Херсонського державного університету**О. І. Тімуш**заступник директора з предметів художньо-естетичного циклу
Херсонського Таврійського ліцею мистецтв Херсонської міської ради**С. Ю. Богданова**учитель вищої категорії хореографічних дисциплін
Херсонського Таврійського ліцею мистецтв Херсонської міської ради

ДОСВІД ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ХОРЕОГРАФІЧНОГО КОЛЕКТИВУ «ДЖЕРЕЛЬЦЕ» ХЕРСОНЬКОГО ТАВРІЙСЬКОГО ЛІЦЕЮ МИСТЕЦТВ

У науковій статті узагальнено досвід творчої діяльності хореографічного колективу «Джерельце» Херсонського Таврійського ліцею мистецтв, який вирішує завдання виховання й розвитку творчо обдарованих дітей у сфері хореографічного мистецтва. Важливим підґрунтям творчої діяльності колективу «Джерельце» є організаційно-методичне забезпечення, що складається з навчальних програм предметів хореографічного циклу «Класична хореографія», «Народно-сценічна хореографія», «Сучасна хореографія», «Гімнастика», «Композиція», «Ансамбль», програми звітного концерту, діючого репертуару й перспективного плану хореографічних постановок.

Творчий підхід до постановочної роботи в колективі «Джерельце» реалізується шляхом вибору теми й музичного матеріалу майбутньої постановки, побудови сценарно-композиційного плану хореографічного танцю, постановки етюдів майбутньої композиції та цілеспрямованої роботи над хореографічною технікою виконавців танцювальних постановок.

Творчі досягнення хореографічного колективу «Джерельце» знайшли відображення у виконавській діяльності учнів, яка дозволяє продемонструвати танцювальне мистецтво засобами концертної, конкурсної і фестивальної діяльності. Концертні виступи хореографічного колективу «Джерельце» проводяться за певним порядком: керівник колективу враховує тематику концерту, вікові й соціальні характеристики аудиторії глядачів, відповідно до яких добираються концертні номери для публічного показу. Після планування танцювальних номерів здійснюється організаційна й репетиційна підготовка до сценічного виступу.

Участь хореографічного колективу «Джерельце» у місцевих, регіональних, усеукраїнських і міжнародних конкурсах і фестивалях відзначено дипломами I, II й III ступенів у різних жанрових номінаціях. Активна конкурсно-фестивальна діяльність хореографічного колективу «Джерельце» сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу учнів, підвищенню рівня виконавської майстерності, спонукає до створення оригінальних хореографічних постановок.

Ключові слова: ліцей мистецтв, хореографічний колектив, творча діяльність, організаційно-методичне забезпечення хореографічної роботи, постановочна робота, виконавська діяльність.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві творчий потенціал працівника суттєво впливає на якість і результативність професійної діяльності. Невипадково перед вітчизняними закладами середньої освіти поставлено завдання розвитку творчих здібностей і формування культурної компетентності учнівської молоді [5]. Ці завдання успішно вирішуються учнівським і педагогічним колективом Херсонського Таврійського ліцею мистецтв Херсонської міської ради. Організація навчальної творчої діяльності ліцеїстів здійснюється у шкільних колективах, одним із яких є зразковий художній хореографічний колектив «Джерельце».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У творчій діяльності хореографічного колек-

тиву «Джерельце» використовуються теоретичні наробки та практичні досягнення таких відомих керівників-практиків танцювальних колективів, як К. Балог, М. Вантух, К. Василенко, В. Верховинець, П. Вірський, Р. Герасимчук, О. Гомон, А. Гуменюк, Б. Колногузенко, А. Кривохижа, Д. Ластівка, В. Петрик, Н. Уварова й ін. [2; 4]. Ними розкрито принципи творчої діяльності колективів, особливості організації хореографічної роботи, методи та прийоми навчально-репетиційної і постановочної роботи, а також виконавської діяльності учасників колективів. Водночас кожен хореографічний колектив реалізує творчу діяльність з урахуванням культурних традицій і норм навколишнього соціального середовища. Тому потре-

бують уточнення методики навчально-репетиційної і постановочної роботи відповідно до умов творчої діяльності конкретного хореографічного колективу. Базуючись на здобутках хореографічної педагогіки, керівником ліцейського колективу «Джерельце» С. Богдановою напрацьовано багаторічний досвід щодо успішного впровадження досягнень вітчизняних хореографів у творчій діяльності учнів ліцею. Тому значущим є досвід, набутий хореографічними колективами упродовж тривалої творчої діяльності.

Мета статті – зробити аналіз і узагальнення досвіду творчої діяльності хореографічного колективу «Джерельце» Херсонського Таврійського ліцею мистецтв.

Виклад основного матеріалу. На базі Херсонського Таврійського ліцею мистецтв Херсонської міської ради функціонує загальноосвітня школа й чотири відділення за спеціалізаціями, де забезпечується поглиблене вивчення предметів художньо-естетичного циклу. Триступенева організація загальної освіти передбачає навчання в 1–4-му класах ліцеїстів віком від 6-ти до 10-ти років (I ступінь), у 5–8-му класах ліцеїстів віком від 11-ти до 14-ти років (II ступінь), у 9–11-му класах навчаються учні віком від 14-ти до 18-ти років (III ступінь). Згідно зі Статутом навчального закладу, під час перебування в Таврійському ліцеї учні здобувають загальну середню освіту в обсязі Державного стандарту, поглиблено вивчають предмети художньо-естетичного циклу, окрім цього, здійснюється розвиток творчо обдарованих дітей засобами конкурсно-фестивальної, виставкової творчої діяльності образотворчого, музичного, хореографічного й театрального напрямів [6, с. 2]. Зразковий художній хореографічний колектив «Джерельце» створено в 1992 р., від дня заснування й понині його очолює вчитель хореографічних дисциплін Світлана Юрїївна Богданова. Організаційна структура колективу об'єднує три ланки колективу: молодшу, середню та старшу групи.

Заняття в молодшій групі забезпечує початковий рівень хореографічної освіти учнів віком від 6-ти до 10-ти років у навчальний час. Упродовж чотирирічного строку навчання реалізуються завдання зацікавлення молодших школярів і забезпечення їх початкової хореографічної підготовки в обраному виді мистецтва, розвитку музичного слуху, почуття ритму, формування основних рухових навичок, сприяння самовизначенню в подальшому хореографічному навчанні.

У середній групі навчаються ліцеїсти віком від 10-ти до 14-ти років, упродовж чотирьох років реалізується основний рівень хореографічної освіти в навчальний час. Серед завдань творчої діяльності колективу пріоритетними є збагачення хореографічного досвіду ліцеїстів із народно-сценічного танцю, розвиток ритміки й пластики їхніх рухів,

виховання інтересу до танцювального народно-сценічного мистецтва.

У старшій групі колективу творчістю займаються учні віком від 15-ти до 17-ти років, де впродовж двох років навчальної роботи реалізується вищий рівень хореографічної освіти. Освітні завдання цього рівня спрямовано на створення сприятливих умов для художнього й особистого розвитку ліцеїстів, формування уявлення про сучасні танцювальні форми, їхні стильові відмінності, опанування технік виконання сучасних танців, розвиток координації, пластичності й відчуття ритму, педагогічної допомоги в духовному становленні особистості.

Ці завдання у творчому колективі «Джерельце» вирішуються засобами танцювального мистецтва за такими основними напрямками його хореографічної діяльності, серед яких: навчально-репетиційна й постановочна робота, відновлення та збереження репертуару, перегляд концертів і хореографічних виступів професійних і аматорських хореографічних колективів, участь у фестивалях, конкурсах, концертах і благодійних заходах, виховна робота, організаційна робота з виготовлення реквізиту, костюмів, декорацій, збереження традицій колективу. Творчій діяльності колективу «Джерельце» сприяє розроблене керівником С. Богдановою організаційно-методичне забезпечення, яке включає: навчальні програми творчого колективу із предметів «Класична хореографія», «Народно-сценічна хореографія», «Сучасна хореографія», «Гімнастика», «Композиція», «Ансамбль», програму звітного концерту, діючий репертуар і перспективний план хореографічного колективу.

Творчий потенціал хореографічної діяльності реалізується передусім у постановочній роботі колективу «Джерельце», основними завданнями якої є підвищення хореографічної культури вихованців і ознайомлення їх із кращими зразками танцювального мистецтва. Постановочна робота здійснюється на основі розробленого керівником С. Богдановою діючого репертуару хореографічного колективу «Джерельце». До цього репертуару увійшли такі хореографічні постановки: «Пісня про Херсон» (вільна хореографія), «Юність» (сучасна хореографія), «Біленька киця» (класична хореографія), «Орхідея» (сучасна хореографія), «Віра, Надія, Любов» (сучасна хореографія), «Чарівні метелики» (дитяча хореографія), «Ромашки для мами» (класична хореографія), «Вальс Терпсихори» (класична хореографія), «Козенята» (український танець), «Серенада» (класична хореографія), «Білий сон» (сучасна хореографія), «Козачок» (український танець), «Фантазія на тему «Березнянка»» (український танець), «Викрутаси» (український танець), «Моя Україно» (вільна хореографія), «На карнавал» (класична хореографія), «Шкільні пригоди» (дитяча хореографія),

«Віночок» (український танець), «Веселкові квіти» (демі-класика), «Ой, пливи, вінок!» (вільна хореографія), «На крилах вітру» (вільна хореографія), «Веселка» (демі-класика).

У постановочній роботі керівник колективу «Джерельце» дотримується хореографічних методик, рекомендованих Н. Бугасць, В. Василенком, В. Верховинцем, В. Волчуковою, О. Голдричем, С. Пінчук, В. Чміль, Л. Шевілою й іншими теоретиками та практиками з хореографічного мистецтва [1–3; 7–8]. Тому постановочна робота в усіх групах колективу здійснюється поетапно, зокрема: вибір теми постановки, вибір музичного матеріалу, визначення стилю, жанру й хореографічної мови обраної постановки, ознайомлення учасників колективу із задумом майбутньої постановки, обговорення сюжетних ліній і дій персонажів у танці, створення ескізів майбутніх костюмів і реквізиту, побудова композиційного плану, добір виконавців сюжетних ліній, практичне втілення творчого задуму в постановочних діях, відпрацювання танцювальних рухів і дій.

Творчий підхід до постановочної роботи реалізується у виборі теми й музичного матеріалу майбутньої постановки, коли керівник подумки створює узагальнений сюжетний образ танцю. На цьому етапі увага приділяється роботі з культурознавчою та хореографічною літературою, відеоматеріалами відомих танцювальних постановок, а також вивченню досвіду постановочної роботи відомих балетмейстерів і хореографів. Зокрема, постановочна робота над «Вальсом Терпсихори» у жанрі класичної хореографії передбачала ознайомлення з танцювальною культурою й міфами Давньої Греції, прослуховування вальсів Й. Штрауса, перегляд вальсових фрагментів із балетної постановки на музику С. Прокоф'єва «Попелюшка» тощо.

Високим рівнем творчості вирізняється побудова композиційного плану майбутньої хореографічної постановки. У процесі такої роботи створюється лібрето як сценарно-композиційний план хореографічного номеру. У розгорнутому хореографічному сценарії танцю відображено сюжетні лінії постановки, хореографічна лексика й малюнок танцю, костюми й реквізит.

Створення ескізів майбутніх костюмів і реквізиту потребує попереднього ознайомлення з історією театрального костюму. Наприклад, перед постановкою танцю «Серенада» у жанрі класичної хореографії керівник колективу «Джерельце» прочитала чимало історичної інформації щодо іспанських та італійських костюмів доби пізнього бароко (XVII–XVIII ст.) і романтизму (XIX ст.).

Творчі задуми С. Богданової як постановника танцю втілюються також в етюдах майбутньої композиції, де реалізуються хореографічна лексика й сюжетні замальовки танцю. Особлива увага при-

діляється танцювальній експозиції, яка дозволяє глядачам ознайомитись із дійовими особами хореографічної постановки. У процесі хореографічно-драматургічної зав'язки відбувається початок дій із розгортання основних сюжетних ліній танцю. Після такої роботи постановник працює над розвитком сюжетних ліній, які передбачають розгортання окреслених у зав'язці конфліктів. Найвищим напруженим моментом протистояння є кульмінація, що завершується розв'язкою сюжетних колізій танцю. Варто підкреслити, що творчі постановки С. Богданової вирізняються високохудожнім стилем, авторським підходом, педагогічною цілісністю, романтично піднесеним настроєм, доступністю для юних глядачів і виконавців сюжетного змісту й виконавської манери у створенні хореографічних еталонів краси та гармонії.

Цілеспрямована робота над хореографічною технікою ліцеїстів під час танцювальних постановок включає вправи з розвитку художньої уяви та творчої фантазії. Пропоновані керівником етюди для роботи в хореографічних групах спрямовано на реалізацію фрагментів майбутніх танцювальних постановок.

Творчі досягнення хореографічного колективу «Джерельце» знайшли відображення у виконавській діяльності учнів, яка дозволяє продемонструвати танцювальне мистецтво засобами концертної, конкурсної і фестивальної діяльності. Участь вихованців у концертах, конкурсах і фестивалях вимагає емоційної напруги, творчої активності, мобілізації всіх фізичних і духовних сил, спрямованих на досягнення запланованого результату показу хореографічної постановки. Як підкреслював В. Верховинець, у процесі виконавської діяльності хореографічний колектив ознайомлює глядачів із кращими зразками танцювального мистецтва, із життям і діяльністю провідних хореографів, танцюристів і художніх колективів [2, с. 78].

Концертні виступи хореографічного колективу «Джерельце» проводяться за певним порядком. Керівник колективу передусім урахує тематику концерту. Відповідно до цієї тематики добираються концертні номери для публічного показу. С. Богданова приділяє значну увагу віковим і соціальним характеристикам аудиторії глядачів. Наприклад, якщо концерт проводиться до Дня матері чи 8 Березня й основною аудиторією є матусі й бабусі учнів Херсонського Таврійського ліцею мистецтв, доречними будуть хореографічні постановки «Ромашки для мамы» у жанрі класичної хореографії, «Віра, Надія, Любов» і «Орхідея» у жанрі сучасної хореографії, «Веселкові квіти» у жанрі демі-класики, «Козенята» й «Фантазія на тему «Березнянка» у жанрі українського танцю, «Чарівні метелики» у жанрі дитячої хореографії.

Після планування танцювальних номерів для тематичного концерту здійснюється організаційна

й репетиційна підготовка до сценічного виступу. Організаційна підготовка сценічного виступу враховує місце проведення тематичного концерту, адже залежно від розмірів і розташування сцени, глядацької зали корегується хореографічна постановка концертних номерів. Наприклад, міський святковий концерт до Дня вчителя може проводитись на сцені концертної зали херсонського кінотеатру «Ювілейний» чи Херсонського обласного академічного музично-драматичного театру ім. М. Куліша. У першому випадку велика сцена надає можливість задіяти в танцювальних номерах повний склад учасників, натомість значно менша театральна сцена потребує корегування танцювальних постановок через меншу кількість задіяних танцюристів.

Після організаційних заходів із підготовки концертних номерів здійснюються репетиції з їх учасниками. Структурна побудова репетицій обов'язково передбачає проведення попереднього хореографічного тренажу з виконання танцювальних вправ у класичному чи народно-сценічному жанрі залежно від жанрової специфіки концертних номерів. У таких вправах С. Богданова практикує окремі танцювальні рухи, їх комбінації, цілісні танцювальні композиції та етюди, що є складовими частинами концертних номерів.

Тематика концертних виступів хореографічного колективу «Джерельце» відрізняється багатю палітрою. Це, зокрема, концертні виступи до відкриття міського конкурсу майстрів художнього читання «Мова моя калинова» за участю зведеного колективу, вересневого святкування для учнів першого класу «Посвята в хореографи», участь в урочистостях із нагоди святкування Дня міста, Дня народження ліцею, Дня вчителя, відкриття VIII Міжнародної науково-практичної конференції та XXII Всеукраїнських педагогічних читань «В. Сухомлинський у діалозі із сучасністю».

У Херсонському Таврійському ліцеї мистецтв постійно проводяться звітні концерти хореографічних колективів. Це традиційні щорічні хореографічні асамблеї, у яких беруть участь усі групи й зведений склад колективу, а також звітні концерти обласного осередку хореографічної спілки України. Такі огляди художньої самодіяльності активізують творчий потенціал хореографічного колективу «Джерельце» і дозволяють презентувати навчально-творчі здобутки й надбання його учасників. Концертна програма творчого звіту хореографічного колективу «Джерельце» складається з декількох концертних номерів, що демонструють танцювальну майстерність виконавців у різних жанрах – класичних, сучасних і народно-сценічних танцювальних постановках. У звітних концертних постановках керівник колективу С. Богданова намагається задіяти вихованців усіх вікових категорій; концертні номери добираються

за участю виконавців молодшої, середньої і старшої груп хореографічного колективу.

По закінченні тематичного чи звітного концерту С. Богданова завжди організовує обговорення якості виконання концертних номерів учасниками хореографічного колективу «Джерельце». Під час обговорення демонструються відеозаписи концертів, їх перегляд супроводжується аналізом позитивних і негативних моментів у виконанні концертних постановок, з'ясовуються причини помилок, яких припустилися виконавці, пояснюються шляхи їх виправлення.

Окрім концертів і оглядів, у виконавчій діяльності хореографічного колективу «Джерельце» суттєве місце посідають конкурси й фестивалі. Активна конкурсно-фестивальна діяльність колективу сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу учнів, підвищенню рівня виконавської майстерності, є постійним джерелом натхнення, спонукає до створення оригінальних хореографічних постановок і відзначена нагородами конкурсів різних рівнів.

Важливою стала участь хореографічного колективу «Джерельце» у місцевих та регіональних конкурсах і фестивалях. У період 2011–2019 рр. колективу «Джерельце» було присуджено диплом за I місце у II регіональному конкурсі хореографічного мистецтва «Магія танцю» у номінації «Вільна танцювальна категорія», V регіональному хореографічному конкурсі малих груп «Ми з України»; вихованці колективу здобули дипломи I, II і III ступенів за результатами участі в обласному огляді-конкурсі дитячої та юнацької творчості «Таврійський барвограй»; дипломом було відзначено участь колективу в регіональному фестивалі-конкурсі «Верховиця степова криниця» (м. Каховка); дипломи I та II ступенів стали творчим досягненням колективу після участі в обласному хореографічному конкурсі малих груп «Ми з України»; дипломом II ступеня міського фестивалю дитячих хореографічних колективів «Таврійське розмаїття» колектив нагороджено в номінації «Народна хореографія»; в обласному конкурсі малих форм хореографії «Зимова казка» II місце посіли хореографічні постановки у виконанні Анастасії Горобець у номінації «Демі-класика» й Олени Гончар у номінації «Сучасний танець». У вказаний період дипломи II і III ступенів колектив «Джерельце» отримав за участь у III і V міських фестивалях-конкурсах хореографічних колективів «Танцюй, Херсон!»; виступи в обласному конкурсі хореографічних колективів ім. Т. Ерліх «Весняний розмай» і обласному хореографічному конкурсі малих груп «Ми з України» принесли вихованцям колективу дипломи III ступеня. Диплом «За перший крок до балетмейстерської майстерності» II регіонального конкурсу хореографічного мистецтва отримала постановка

«Магія танцю» у виконанні Анастасії Горобець. Вагомим здобутком колективу «Джерельце» стали також дипломи обласного відбіркового туру Всеукраїнського фестивалю-конкурсу народної хореографії ім. Павла Вірського й регіонального дитячого фестивалю «Світ талантів – південна Україна» у номінаціях «Естрадний танець» і «Народний та народний стилізований танець».

Порівняно з регіональним рівнем більш масштабним є національний і міжнародний рівні проведення хореографічних конкурсів і фестивалів. Танцюристи колективу посіли I місце у Всеукраїнському конкурсі хореографічних колективів «Натхнення» (номінації «Масові композиції», «Народний танець»), Всеукраїнському фестивалі мистецтв «Таврійський Art-Music-Dance», Всеукраїнському фестивалі мистецтв «На крилах гармонії». Дипломами I ступеня колектив було нагороджено за результатами участі у Відкритому всеукраїнському фестивалі хореографічного мистецтва «Магія танцю» у номінаціях «Естрадний танець» і «Малі хореографічні форми»; дипломи II і III ступенів за участь у згаданому фестивалі було присуджено в номінаціях «Класична хореографія», «Народний танець», «Малі хореографічні форми» і «Дитяча хореографія». Диплом цього ж фестивалю дістався й творчій лабораторії хореографічного колективу «Джерельце» у номінації «Сам собі балетмейстер». У скарбниці творчих досягнень учасників колективу є також диплом Всеукраїнського фестивалю-конкурсу авторських хореографічних творів «Верховинця степова криниця».

Хореографічний колектив «Джерельце» є не лише постійним учасником творчих звітів Херсонського обласного осередку Національної хореографічної спілки хореографів України, але й традиційно бере участь у таких визначних культурних проєктах міста Херсон, як «День міста», заходи з нагоди державних свят, урочистості до Дня вчителя, церемонії нагородження переможців міських і обласних конкурсів. Необхідно підкреслити, що вихованці колективу «Джерельце» щороку активно задіяні у фестивальних заходах міжнародного рівня, а саме: диплом за I місце став результатом презентації творчих досягнень у Міжнародному фестивалі-конкурсі мистецтв «Перлина біля моря – 2019» (м. Одеса); вихованців колективу постійно запрошують до участі в щорічній карнавальній ході Міжнародного фестивалю театрального мистецтва «Мельпомена Таврії».

Творчий колектив «Джерельце» активно співпрацює з різними закладами системи освіти, про що свідчать подяки Українського державного центру позашкільної освіти «За плідну творчу працю та організаційну роботу у проведенні семінару-практикуму для керівників хореографічного мистецтва «Формування естетичної культури учасників творчих колективів засобами хореографічного мистецтва», Суворовської районної

ради в м. Херсон, Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради.

Перспективним планом хореографічного колективу «Джерельце» передбачено низку нових творчих постановок у 2020–2021 рр., серед них «Школярки», «Трубочист» (дитяча хореографія) і «Забавлянки» (український танець) для молодшої групи, «Мрійники» (класична хореографія), «Співай, скрипка» (угорський танець) і «Прогулянка» (класичний танець) для середньої групи, «Сентиментальне танго» (стилізований танець), «Прозоре небо» (сучасна хореографія) і «На тебе чекаю» (класична хореографія) для старшої групи, а також «Діти України» (стилізована хореографія) для зведеного складу виконавців. Це свідчить, що хореографічний колектив «Джерельце» під керівництвом С. Богданової є не лише провідним творчим колективом Херсонського Таврійського ліцею мистецтв, але й осередком збереження хореографічних традицій та носієм духовного розвитку молоді.

Висновки і пропозиції. Вивчення й узагальнення досвіду творчої діяльності хореографічного колективу «Джерельце» Херсонського Таврійського ліцею мистецтв дозволило дійти таких висновків:

1. Колектив «Джерельце» Херсонського Таврійського ліцею мистецтв вирішує завдання виховання й розвитку творчо обдарованих дітей у сфері хореографічного мистецтва. Важливим підґрунтям творчої діяльності колективу «Джерельце» є організаційно-методичне забезпечення, що складається з навчальних програм предметів хореографічного циклу «Класична хореографія», «Народно-сценічна хореографія», «Сучасна хореографія», «Гімнастика», «Композиція», «Ансамбль», програми звітного концерту, діючого репертуару й перспективного плану хореографічних постановок.

2. Творчий підхід до постановочної роботи в колективі «Джерельце» реалізується шляхом вибору теми й музичного матеріалу майбутньої постановки, побудови сценарно-композиційного плану хореографічного танцю, постановки етюдів майбутньої композиції і цілеспрямованої роботи над хореографічною технікою виконавців танцювальних постановок.

3. Творчі досягнення й результативність хореографічного колективу «Джерельце» знайшли відображення у виконавській діяльності учнів, яка дозволяє продемонструвати танцювальне мистецтво засобами концертної, конкурсної і фестивальної діяльності. Концертні виступи хореографічного колективу «Джерельце» проводяться за певним порядком: керівник колективу враховує тематику концерту, вікові й соціальні характеристики аудиторії глядачів, відповідно до яких доби-

раються концертні номери для публічного показу. Після планування танцювальних номерів здійснюється організаційна й репетиційна підготовка до сценічного виступу.

4. Активна конкурсно-фестивальна діяльність хореографічного колективу «Джерельце» сприяє максимальному розкриттю творчого потенціалу учнів, підвищенню рівня виконавської майстерності, спонукає до створення оригінальних хореографічних постановок. Участь хореографічного колективу «Джерельце» у місцевих, регіональних, усеукраїнських і міжнародних конкурсах і фестивалях відзначено дипломами I, II й III ступенів у різних жанрових номінаціях.

Результати висвітлення досвіду творчої діяльності хореографічного колективу «Джерельце» дозволили визначити подальші напрями дослідження проблеми залучення учнівської молоді до творчості у шкільних колективах. Це простеження впливу творчих досягнень колективу на формування культурних компетентностей учнівської молоді, аналіз взаємозв'язку методів і форм організації творчої діяльності учнів.

Список використаної літератури:

1. Бугаєць Н., Волчукова В., Пінчук М. Методика роботи з хореографічним колективом. Харків : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2009. 98 с.
2. Верховинець В. Теорія українського народного танцю. Київ : Муз. Україна, 1990. 150 с.
3. Голдріч О. Методика роботи з хореографічним колективом : посібник для студентів-хореографів навчальних закладів України I–II рівнів акредитації. Львів : Сполом, 2007. 72 с.
4. Пovalій Т. Історія хореографічного мистецтва : навчально-методичний посібник. Суми : СПДФО Пovalій К.В., 2014. 120 с.
5. Про освіту : Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145–VIII. *Відомості Верховної Ради України*. 2017. № № 38–39. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 19.11.2019).
6. Статут Херсонського Таврійського ліцею мистецтв Херсонської міської ради. Херсон, 2014. 22 с. URL: http://html.com.ua/statut_html (дата звернення: 30.10.2019).
7. Чмиль В. Композиция и постановка танца (на базе основной общеобразовательной школы). Київ, 1991. 37 с.
8. Шевіла Л. Особливості підбору репертуару для дитячого хореографічного колективу: матеріали виступу на засіданні методичного об'єднання Центру творчості дітей та юнацтва. Тернопіль, 2015. 9 с. URL: <https://elar.ipro.edu.te.ua/bitstream/VISTUP> (дата звернення: 18.10.2019).

Chaban N., Timush O., Bohdanova S. The experience of creative activity of the choreographic group “Dzhereltse” of Khersonskiy Tavriiskiy lyceum of Arts

The experience of the creative activity of a choreographic group “Dzhereltse” of Khersonskiy Tavriiskiy lyceum of Arts, that decided the task of education and development of the creatively gifted children in the field of a choreographic art is generalized in the scientific article. The organizationally-methodical providing, that consists of the education programs of the choreographical cycle, such as the “Classical choreography”, “Folk-stage choreography”, “Modern choreography”, “Gymnastics”, “Composition”, “Ensemble”, the programs of the reporting concert, the current repertoire and the perspective plan of the choreographical stagings is the important soul of the creative activity of the group “Dzhereltse”.

The creative methods of the staged work at the group “Dzhereltse” are realized by the choice of the theme and musical material of the future setting, the construction of the scenario and the compositional plan of choreographic dance, the staging of etudes of the future composition and the targeted work on the choreographic technic of the dancers.

The creative achievements found a reflection in the activity of students, that allows showing art facilities of concerto, competitive and festival activity.

The performances of the choreographic group “Dzhereltse” are held by the fixed order. The leader of the group takes into account the subject matter of the concert, age profiles, and social descriptions of the audience, following that the concerto numbers reach for a public show.

The organizational and rehearsal preparation for a stage performance comes true after planning the dancing numbers.

Participation of the choreographic group “Dzhereltse” in local, regional, all-Ukrainian and international competitions and festivals is rewarded by diplomas of the First, Second and Third degrees in different genre nominations. The activity of the choreographic group “Dzhereltse” in competitions and festivals contributes to the maximal opening of the creative potential of students and increases the level of their abilities and skills. It induces the creation of the original choreographic compositions.

Key words: *lyceum of arts, choreographic group, creative activity, organizational and methodical providing of choreographic work, staging.*

ВИЩА ШКОЛА

УДК 378.091.12-057.166:81'221.2'253-051:378.091.12.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.40>

Н. Б. Адамюк

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України

СТРАТЕГІЇ СПІВПРАЦІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ ЖЕСТОВОЇ МОВИ ТА ВИКЛАДАЧІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Статтю присвячено пошуку ефективних стратегій співпраці освітнього перекладача жестової мови з викладачами вищих навчальних закладів, оскільки взаємодія двох ключових фігур в освітньому процесі сприяє доступності осіб з порушеннями слуху до отримання ними якісної та повної вищої освіти, ефективній підготовці високопрофесійних глухих фахівців для роботи в різних сферах життєдіяльності людини на території України. Розкрито наявність проблем у взаємодії між освітнім перекладачем жестової мови та викладачем певної навчальної дисципліни в навчальному процесі та шляхи їх усунення.

Подано інформацію щодо кількості вищих навчальних закладів України, в яких навчаються жестомовні особи, та кількості освітніх перекладачів, що надають перекладацькі послуги жестовою мовою. На основі даної інформації стає зрозумілою потреба у збільшенні кількості освітніх перекладачів для задоволення комунікативних потреб глухих студентів і потреба в підготовці зазначених фахівців на державному рівні.

Конкретно вказано робоче місце перекладача жестової мови безпосередньо в навчальній аудиторії, що має велике значення для студентів з порушеннями слуху в частині отримання ними навчального матеріалу шляхом візуального сприймання, та стисло перераховано помилки, допущені викладачем стосовно визначення робочого місця освітнього перекладача жестової мови.

Визначено, що стратегії співпраці між двома ключовими фігурами в освітньому процесі – перекладачем жестової мови та викладачем – мають будуватися на відповідній розстановці ролей: викладачу навчальної дисципліни відводиться головна роль, а освітньому перекладачу ЖМ – другорядна роль. Утім, підкреслено, що від рівня жестомовної комунікативної компетентності освітнього перекладача жестової мови залежить ефективна взаємодія між викладачем і глухим студентом.

Також побіжно зазначено, що освітній перекладач жестової мови, здійснюючи жестовий супровід занять, має передавати істинне мовлення викладача, оскільки можливе хибне уявлення в жестомовних студентів про одне стандартне мовлення, притаманне викладачам навчального закладу. Роль перекладача жестової мови полягає в ознайомленні глухих здобувачів освіти з мовленням різних викладачів, тобто мовлення перекладача жестової мови навчального закладу має бути віддзеркаленням мовлення певного викладача.

Ключові слова: *глуха особа, жестомовний студент, навчальний процес, перекладацькі послуги, словесна мова, українська жестова мова.*

Постановка проблеми. У царині спеціальної освіти для осіб з порушеннями слуху єдиною і головною фігурою був і залишається спеціально підготовлений фахівець – сурдопедагог, який володіє широким спектром знань та умінь навчання глухої дитини, завдяки якому остання засвоює відповідний їй віку програмовий матеріал. До переліку знань та умінь сурдопедагога входить жестомовна комунікативна компетентність (питання рівня ЖКК залишається відкритим). Отже, якщо на таких рівнях освіти, як спеціальна дошкільна та шкільна ланки, можна говорити про доступність жестомовної особи до середньої освіти, то доступність особи з пору-

шеннями слуху до вищої освіти залежить передусім від наявності освітнього перекладача жестової мови (далі – ЖМ), оскільки викладачі вищих навчальних закладів не володіють українською жестовою мовою (далі – УЖМ), і до їхніх посадових вимог не входять знання і володіння УЖМ. Отже, другою ключовою фігурою для жестомовної особи у сфері вищої освіти є перекладач ЖМ. Від взаємодії двох фахівців у освітньому просторі залежить якість підготовки майбутнього жестомовного фахівця.

Мета статті. Головною метою статті є розкриття співпраці освітнього перекладача ЖМ із викладачами різних дисциплін у вищій школі; наявність

проблем у взаємодії між ними в навчальному процесі та шляхи їх усунення.

Виклад основного матеріалу. Перекладач ЖМ – це фахівець у сфері перекладу між УЖМ та словесною мовою (далі – СМ) [1]. Оскільки жестомовні особи мають право вільно використовувати УЖМ у суспільному житті, то його сфери діяльності – це всі сфери життєдіяльності глухої жестомовної особи. Наприклад, звичайний перекладач ЖМ може здійснювати жестовий переклад офіційних виступів і заяв вищих посадових осіб держав та депутатів різних рівнів; надавати перекладацькі послуги: в органах державної влади та органах місцевого самоврядування; в досудовому розслідуванні, кримінальному провадженні та в судочинстві; в нотаріаті; у сфері культури; у засобах масової інформації; у сфері охорони здоров'я; у сфері фізичної культури і спорту тощо [2; 3].

На відміну від зазначеного перекладача ЖМ, освітній перекладач ЖМ – це висококваліфікований фахівець (з обов'язковою вищою освітою), який здійснює переклад між УЖМ та СМ лише для жестомовних здобувачів освіти [4]. Місцем роботи освітнього перекладача ЖМ в Україні є заклади вищої школи, а саме ПТУ, коледжі та університети. За даними Українського товариства глухих (УТОГ) станом на кінець 2016 р. 643 глухі здобувачі освіти навчалися в 41 ПТУ, 31 коледжі та 41 університеті, й жестовий переклад для них надавали в ПТУ – 21 освітній перекладач ЖМ, у коледжах – 22 освітні перекладачі ЖМ, в університетах – 19 освітніх перекладачів ЖМ [5].

Виходячи з наведених цифр, можна зробити висновок про низьку доступність глухих осіб до отримання ними вищої освіти, про дефіцитність професії «освітній перекладач ЖМ» та про потребу серйозного підходу до підготовки зазначених фахівців на рівні держави [6]. Щодо конкретного місця роботи освітнього перекладача ЖМ варто підкреслити, що в цій статті йдеться про фахівця, який працює у спеціальній групі, оскільки в інклюзивних групах, в яких можуть навчатися 1–2 особи з порушеннями слуху, наявність освітнього перекладача ЖМ носить одиничний характер. Таким чином, співпраця освітнього перекладача ЖМ і викладача має місце в окремій спеціальній групі глухих здобувачів вищої освіти, також вона можлива у спеціальній групі глухих студентів, яка є частиною загальної групи (наприклад, з 25–30 студентів глухими є 5 осіб).

Безпосередньо в аудиторії освітній перекладач ЖМ має знаходитися поруч викладача на відстані не більше одного метра з тим, щоб у полі зору глухого студента були як викладач, так і перекладач ЖМ. Оптимальним варіантом є місце біля робочого столу чи біля дошки, тобто в центрі передньої частини аудиторії. Не всі викладачі обізнані зі спе-

цифікою отримання інформації особами з порушеннями слуху шляхом візуального сприймання, тому з їхнього боку наявні такі помилки:

- викладач почувається незручно, коли в його зону комфорту входить перекладач ЖМ, тому він прагне відійти від перекладача ЖМ більше, ніж на один метр;

- викладач з різних причин надає освітньому перекладачу ЖМ центральне місце перед аудиторією, влаштувавшись біля вікна або дверей. У такому разі студенти змушені весь час перебігати очима від центрального місця аудиторії до вікна чи дверей, що швидко виснажує зоросприймання студента та травмує зір, оскільки артикуляційне мовлення викладача на тлі яскраво освітленого вікна розпливається, і знижується ефективність сприймання студентами навчального матеріалу;

- надавши центральне місце в передній частині аудиторії освітньому перекладачу ЖМ, викладач свідомо самоосувається з навчального процесу як викладач:

- викладач на досить великій відстані від дошки коментує слайди відеопрезентації, наприклад, словами «у правому кутку», «угорі», «біля жовтої позначки», «у третьому реченні», «наступне слово» тощо, і перекладач ЖМ, перекладаючи усне мовлення викладача, має в цей час знайти на екрані озвучені ним об'єкти, що примушує перекладача ЖМ рукою позначати їх, стоячи боком до студентів.

Якщо освітній перекладач ЖМ є запорукою доступності глухих студентів до сприймання навчального матеріалу, то співпраця двох ключових фігур, викладача і освітнього перекладача ЖМ, є запорукою ефективності й результативності навчання жестомовних студентів. Таким чином, слід розглянути стратегії співпраці двох зазначених фахівців. Насамперед у цьому тандемі, слід зазначити, головна роль відводиться викладачу, саме він є головною постаттю у навчальному процесі, тоді як освітньому перекладачу ЖМ відводиться другорядна роль – асистента, помічника, посередника між двома сторонами навчального процесу: викладачем і глухим студентом. Саме від такої розстановки сил і будуються стратегії співпраці між ними. Розглянемо їх:

1. *Викладач і освітній перекладач ЖМ.* Перший крок до знайомства має зробити освітній перекладач ЖМ з моменту отримання призначення у певну навчальну групу. Отримавши інформацію про перелік навчальних дисциплін, які вивчатимуться в певному семестрі у його навчальній групі, він очно знайомиться з викладачем певної дисципліни. Якщо викладач уперше працюватиме з жестомовними здобувачами освіти, то освітній перекладач ЖМ має увести його у світ самобутньої культури Глухих: викласти специфіку візуального сприймання, усного, письмового, дактильного і

жестового мовлення; роль залишків слуху в навчальному процесі; особливості жестового перекладу тощо. У свою чергу освітній перекладач ЖМ на основі спілкування з викладачем може зробити висновок про особливості його мовлення; стиль викладання тощо – це полегшить роботу перекладача ЖМ безпосередньо у навчальному процесі.

2. *Жестові імена.* Відомо, що жестомовні особи, крім власного імені (ім'я, прізвище, по батькові), мають жестове ім'я, що є ознакою приналежності їх до самотньої культури Глухих. Завдання освітнього перекладача ЖМ полягає в ознайомленні кожного викладача з жестовими іменами студентів спеціальної групи: це допоможе викладачу бути з глухими студентами на одному «ігровому полі», знати в обличчя кожного власника жестового імені та знати, про кого йдеться в процесі спілкування на заняттях. Разом із тим кожен викладач має знати, що увійшовши у світ Глухих як викладач, він може отримати жестове ім'я або ж його не мати, і залежить це від кількох чинників: активності викладача у житті глухих студентів, його фізичних даних, особливостей власного мовлення, значення прізвища викладача, профілю навчального предмета, навіть стилю одягу тощо. Кожному викладачеві важливо знати, що отримавши жестове ім'я, він вважається прийнятим, визнаним у світі Глухих.

3. *Підготовка до занять.* Викладач певної навчальної дисципліни має вводити освітнього перекладача ЖМ у сферу свого навчального предмета. Це означає, що перекладач ЖМ має бути підготовлений до кожного заняття, знати не лише свою тему і мету, а й структуру заняття, бути ознайомленим з навчальним матеріалом певного заняття. Останній може бути поданий викладачем заздалегідь у формі конспекту заняття; за ним освітній перекладач ЖМ отримує уявлення про те, що і як перекласти глухим студентам на занятті з певного предмета. Надалі даний конспект залишається студентам для подальшої самостійної роботи над повторенням та закріпленням теми. Також викладач має надати певний термінологічний перелік, який мають засвоїти студенти з порушеннями слуху. У свою чергу освітній перекладач ЖМ, обізнаний зі специфікою візуального сприймання навчальної інформації глухими особами, може порадижити викладачу використати цю специфіку у своїй роботі, наприклад, викладання лекційного матеріалу вести за презентацією, де можна різними способами звернути увагу студентів на головні тези, пункти, розставити в ній об'єкти, вкласти таблиці, схеми, відео тощо.

4. *Термінологія.* Що стосується термінів, то як було зазначено, викладач надає освітньому перекладачу ЖМ перелік термінів, які будуть подані на занятті й використовуватися в подальшому нав-

чанні. Позначення термінів жестовою одиницею безпосередньо на занятті здійснюється в процесі тлумачення його змісту. Завдання викладача полягає в доступному тлумаченні змісту поняття для осіб з порушеннями слуху, а завдання освітнього перекладача ЖМ – у правильній передачі змісту поняття студентам із порушеннями слуху. Обидва фахівці мають переконалися методом постановки запитань, що терміни жестомовними особами прийняті правильно: викладача має більше хвилювати зміст поняття, а освітнього перекладача ЖМ – свідоме позначення студентами даного поняття мовною одиницею УЖМ.

5. *Словникова робота.* Ця робота проводиться зазвичай у спеціальному шкільному закладі; там сурдопедагог здійснює роботу над розширенням активного словника глухого школяра. Втім, словник останнього часто за обсягом є меншим за словник особи, що чує і яка користується словесною мовою (СМ) як рідною, тоді як жестомовна особа користується СМ як другою (УЖМ для неї є рідною мовою). Отже, в процесі лекційних занять лише освітній перекладач ЖМ спроможний зафіксувати нерозуміння значення деяких слів глухими студентами, тому його завданням є донесення даного факту викладачу з тим, щоб спільно розкрити жестомовним особам значення невідомих слів і в подальшому переконалися в тому, що незнайомі раніше слова є вже доступними розумінню глухого студента, або ж знову повернутися до його тлумачення у протилежному випадку.

6. *Нова тема заняття.* Подача нової теми практично завжди здійснюється у формі лекції. Як вже зазначалося у п. 3, для осіб з порушеннями слуху найкраще лекцію поєднувати з презентацією. У ній можна виділити і нові терміни, застосувати таблиці, малюнки тощо; хорошою опорою є дошка. Роз'яснюючи нову тему, і викладач, і освітній педагог мають спостерігати за поведінкою студентів:

- «живі» очі, які або перебігають від освітнього перекладача ЖМ до викладача, або не відриваються від останнього (часте кліпання інформує про напруження уваги, відсутність його може свідчити про іншу мисленнєву діяльність студента, яка не пов'язана зі сприйманням матеріалу на даний момент);

- короткомоментні спілкування між студентами з порушеннями слуху можуть свідчити про обговорення «почутого», що має бути доброю ознакою;

- легкі кивки головою свідчать про те, що студент навчальний матеріал, поданий із жестовим перекладом, свідомо сприймає і розуміє;

- перепитування глухих студентів також свідчать про свідоме «слухання» і сприймання нової для них теми.

7. *Закріплення нової теми.* Викладач може поставити навідні запитання певному студенту з порушеннями слуху, щоб пересвідчитися у тому, чи зрозумів він новий матеріал. Також викладач може надати освітньому перекладачу ЖМ можливість перенаправити своє запитання тому студенту, якому перекладач ЖМ вважає доцільним його поставити, оскільки саме перекладач ЖМ легко відсіює із загальної маси тих, хто не повністю сприйняв матеріал. Також саме він сприяє створенню комфортної атмосфери для постановки уточнюючих чи додаткових запитань жестомовних студентів викладачеві;

8. *Практичні заняття.* Під час цих занять вектор дії освітнього перекладача ЖМ змінюється: він працює не так на глухого студента, як на викладача. Останньому він має точно перекласти «з рук» студента пояснення, твердження, висновки, результат своєї практичної роботи. Перекладач сприяє тому, що у викладача стосовно певного студента формується правильне оціночне судження про його знання з певної теми. Слід зазначити, що на цьому етапі від перекладача ЖМ залежить формування сприятливої атмосфери для студента з порушеннями слуху в частині подолання емоційних ознак, таких як сором'язливість, скутість тощо.

9. *Контрольні, семестрові заняття, заліки та іспити.* Стратегія взаємодії викладача і освітнього перекладача ЖМ під час проведення певних форм контролю знань та умінь жестомовних здобувачів освіти майже не відрізняються від описаного у п. 8, крім одного: перекладач ЖМ має «піти в тінь», залишивши сам на сам викладача і глухого студента. Саме тут освітній перекладач ЖМ виступає як об'єкт довіри: глухий студент довіряє його ЖМК під час словесного перекладу своїх жестових відповідей; викладач довіряє освітньому перекладачу ЖМ як партнеру в частині його повного, якісного і точного перекладу для винесення підсумкової оцінки жестомовному здобувачеві освіти.

10. *Перекладач – вчитель ЖМ для викладача.* Працюючи пліч-о-пліч з викладачем, перекладач ЖМ має чудову нагоду для популяризації, навчання викладача основам УЖМ: викладач разом зі студентами може опанувати жестові позначення термінів зі своєї навчальної дисципліни, лексичні одиниці вітання і прощання, жестові позначення запитань, жестові імена тощо. Прагнення викладача розуміти жестове мовлення глухих студентів знаменує початок руйнування психологічної перепони, яка має місце у спілкуванні між чуючими і глухими особами.

Розкривши сутність стратегій співпраці освітнього перекладача ЖМ і викладача ВНЗ, вважаємо за потрібне звернути особливу увагу на чинники, які можуть спотворити взаємодію двох ключових фігур освітнього процесу для осіб з порушеннями

слуху в частині мовлення викладача і освітнього перекладача ЖМ:

- мова викладача певного предмету насичена відповідними до свого предмету термінами і є важкою для звичайної трансляції глухим студентам. У такому разі освітній перекладач ЖМ виступає як модифікатор мови викладача. Втім, мова викладача в інтерпретації освітнього перекладача ЖМ не повинна ставати занадто простою;

- глухі студенти, знаючи власне мовлення освітнього перекладача ЖМ, мають знати через нього мовлення викладача. Освітній перекладач – це віддзеркалення певного викладача. Якщо викладачів декілька, що відповідає дійсності, то має бути кілька віддзеркалень. У протилежному випадку може йтися про нівелювання мовлення викладача: глухі студенти формуватимуть хибне уявлення про якесь окреме, одне, загальне мовлення викладача навчального закладу [7].

Висновки і пропозиції. Враховуючи вищевикладене, ми підсумовуємо, що:

- якщо у спеціальних дошкільному та шкільному закладі головна фігура для осіб з порушеннями слуху є одна особа – сурдопедагог, то у ВНЗ для глухих студентів ключовими фігурами є як викладач, так і освітній перекладач ЖМ;

- освітній перекладач ЖМ повинен мати високий освітній рівень, щоб розумітися в тому, що перекладає; отже, він повинен мати вищу педагогічну освіту;

- освітній перекладач має знати особливості мовлення викладача кожного предмету з тим, щоб під час перекладу передати їх глухим студентам. Таким чином, останні матимуть уявлення про мовлення своїх викладачів і змогу вносити корективи у своє мовлення;

- освітній перекладач ЖМ і викладач мають спільно обговорити і дотримуватися стратегій співпраці з тим, щоб вища освіта для жестомовних здобувачів освіти була не лише доступною, а й повною та якісною.

Список використаної літератури:

1. Адамюк Н.Б. До питання про проект Закону України «Українська жестова мова». *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць* ; за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Київ : ТОВ «Поліграф плюс», 2017. Вип. 17. С. 10–18.
2. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Краматорськ : Центр продуктивності, 2005. Випуск 80: «Соціальні послуги». 117 с.
3. Класифікатор професій. ДК 003 : 2010 / розробники: М. Гаврицька та ін. Київ : Соцінформ, 2010. 746 с.
4. Адамюк Н.Б. Проблемні аспекти отримання вищої освіти в Україні жестомовними глухими особами. *Збірник наукових праць «Педагогічні*

- науки». Херсон : Херсонський державний університет видавничий дім «Гельветика», 2018. Випуск LXXXIII. Том 1. С. 194–202.
5. Адамюк Н.Б. Освітній перекладач жестової мови: кадрове забезпечення комунікативних потреб жестомовних здобувачів освіти. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 4 (92). С. 7–14.
 6. Adamiuk N.B. (2016) About sign language interpreters training in Ukrain. *International Scientific-Practical Conference Actual questions and problems of development of social sciences: Conference Proceedings, June 28-30, 2016*. Kielce : Holy Cross University. P. 30–33.
 7. Адамюк Н.Б. Перекладач у навчальному закладі як модель жестової мови для глухих студентів. *Збірник наукових праць «Педагогічні науки»*. Херсон : Херсонський державний університет, видавничий дім «Гельветика», 2016. Випуск LXIX. Том 3. С. 7–12.

Adamiuk N. Strategies for cooperation between sign language translators and teachers at the higher school

The article is devoted to the search for effective strategies of cooperation between the sign language translator and the teachers of higher educational establishments. Since the interaction of two key figures in the educational process contributes to the accessibility of people with hearing impairments to receive high quality and complete higher education, effective training of highly professional deaf professionals to work in various areas of human life in Ukraine. The existence of problems in the interaction between the educational translator of sign language and the teacher of a particular educational discipline in the educational process and ways to resolve them is revealed.

Information is provided on the number of higher educational institutions of Ukraine in which deaf people study, and the number of educational translators providing sign language translation services. Based on this information, it becomes clear the need to increase the number of educational translators to meet the communication needs of deaf students and the need to train these professionals at the state level.

Specifically, the workplace of a sign language translator is directly indicated in the classroom, which is of great importance for students with hearing impairments in terms of receiving their learning material through visual perception, and briefly lists the mistakes made by the teacher in determining the position of a sign language educational translator.

It is determined that the strategies of cooperation between two key figures in the educational process: sign language translator and teacher - should be based on the appropriate role allocation: the instructor of the discipline is given the main role, and the educational translator – a secondary role.

However, it is emphasized that the effective communication between the teacher and the deaf student depends on the level of sign language communication competence of the sign language educational interpreter.

It was also noted in passing that an educational sign language translator, while providing gestural accompaniment to classes, should convey the true speech of the teacher, since deaf students may have a false idea of one standard speech inherent to the teachers of the educational institution.

The role of a sign language translator is to familiarize deaf job seekers with the speech of different teachers, that is, the speech of the sign language translator of an educational institution should be a reflection of the speech of a particular teacher.

Key words: *deaf person, sign language student, educational process, translation services, verbal language, Ukrainian sign language.*

Л. Д. Банкулдоцент, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтва
Ізмаїльського державного гуманітарного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ РОБОТИ НАД АКОМПАНеМЕНТОМ ПІСЕНЬ ШКІЛЬНОГО РЕПЕРТУАРУ

Статтю присвячено організаційно-методичним аспектам роботи студента над акомпанементом пісень шкільного репертуару. Під час аналізу літературних джерел та наукових публікацій було визначено, що робота студента в концертмейстерському класі представлена з точки зору педагогічної роботи. Виявлено етапи роботи студента над акомпанементом пісень шкільного репертуару. Особливу увагу приділено вокальному та інструментальному акомпанементу пісенних творів. Сучасний погляд на мистецтво роботи акомпанементу полягає в тому, що інструментальному супроводу надається не другорядна роль гармонічної та ритмічної підтримки партнера, а обидві партії мають рівні права як члени суцільного «музичного організму». Під час аналізу музичних джерел було виявлено, що необхідними професійними складниками концертмейстерської підготовки студента-піаніста є: володіння елементами акомпаніаторської роботи із солістом; вміння працювати з піснями шкільного репертуару та виконувати їх під власний акомпанемент; прагнення до розширення репертуару шляхом ескізного освоєння музичних творів; володіння алгоритмами дій читання з листа, транспонування та підбору по слуху; готовність до концертно-сценічної діяльності.

Аналіз наукової літератури свідчить, що окремі аспекти досліджуваної проблеми завжди перебували в центрі уваги науковців, які свої праці присвятили методичній підготовці майбутніх учителів. У результаті дослідження організаційних аспектів роботи над акомпанементом пісень шкільного репертуару було доведено, що під час вивчення пісні студент повинен уміти відчувати в супроводі звучання різних оркестрових інструментів, їх темброве забарвлення та співзвучність хоровому звучанню, виділення окремих з них, порівнювання зі звучанням мелодії. Методика і практичні дії з формування виконавської майстерності музиканта обмежувалися питаннями оволодіння виконавською технікою (оволодіння звукодобуванням, звукоутворенням, виконавськими прийомами, навичками публічного виступу). У цьому напрямі роботи написано безліч методичної літератури (фортеліанної, скрипкової, вокальної, баянної), існують традиції викладання і навчання в інструментальних і вокальних класах музичних закладів різних рівнів (від дитячих до спеціальних).

Ключові слова: акомпанемент, вокальний акомпанемент, інструментальний акомпанемент, педагогічний підхід, музична освіта.

Постановка проблеми. Навчання підростаючого покоління у сфері музичного мистецтва, що здійснюється в даний час, буде активно сприяти підготовці молодих людей до всебічного розвитку та успішній соціалізації в суспільстві. Музична освіта або будь-який інший тип освітнього методу – це педагогічний підхід, який має: 1) базову філософію або набір принципів; 2) єдиний для неї педагогічний корпус із чітко визначеною практикою; 3) цілі і завдання, гідні для наслідування; 4) цілісність (мета не повинна бути комерційною) [8, с. 56].

Відомо, що хоровий спів становить собою улюбленіший вид навчальної діяльності для дітей у закладах загальної середньої освіти. З огляду на це метою викладання концертмейстерського класу є надання майбутнім учителям музики науково-методичних основ для успішного здійснення вокально-хорової роботи на уроці та опанування ними технічних і художньо-виразних засобів виконання, необхідних для передавання музичного змісту.

Музичне виконавство в межах інструментальної підготовки є провідною формою навчальної

роботи студента, тому традиційно мета навчання в класі музичного інструменту обмежувалася рамками виконавства, тобто відтворення музичного твору, втілення в реальному звучанні художнього образу, задуму композитора.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теорії формування виконавської майстерності (М. Давидова, Л. Живов, М. Крючков, Е. Кубанцева, О. Люблінський, Н. Скоробагатько, М. Смирнов, Г. Ципіна, Є. Шендерович та ін.) не дає підстав вважати, що питання оволодіння виконавською технікою в процесі інструментальної підготовки вже вирішені, адже умови і вимоги змінилися принципово і кардинально. Перед музичною педагогікою виникло нове завдання – забезпечити підготовку музиканта-виконавця, художньо досконалу особистість, яка здатна вирішувати проблеми музичного виховання і виконавства на творчому рівні, майстерно, переконливо і професійно.

Мета статті – розкрити організаційно-методичні аспекти роботи над акомпанементом пісень шкільного репертуару.

Виклад основного матеріалу. Конкретний матеріал, з яким знайомляться майбутні вчителі музики у концертмейстерському класі – це вокальний акомпанемент, що є складовою частиною синтетичного вокального твору, в якому художній образ надає «важкість» слова, вокальність мелодії, а також інструментального супроводу, саме тому компонент кожного з компонентів несе своє смислове навантаження. Акомпанемент є невід'ємною частиною музичного твору, виконання якого має бути виразним та емоційним [3, с. 64]. У свою чергу, вокальний акомпанемент – це вид ансамблевого виконавства, де виконавський план, деталі інтерпретації являють собою плід творчості декількох виконавців та реалізовані їхніми загальними зусиллями.

Сучасний погляд на мистецтво роботи акомпанементу полягає в тому, що інструментальному супроводу надається не другорядна роль гармонійної та ритмічної підтримки партнера, а обидві партії мають рівні права як члени суцільного «музичного організму». Основна проблема під час роботи над інструментальним супроводом – створення повноцінного ансамблю із солістом. Відповідно, основним матеріалом для набуття навичок акомпанементу є вокальні твори (романси, пісні, арії) вітчизняних та зарубіжних композиторів. Шкільна пісня в роботі майбутніх учителів музичного мистецтва над акомпанементом також займає своє місце у процесі навчання на прикладі найкращих зразків [11, с. 105].

Виконання супроводу пісень шкільного репертуару для студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва повинно бути засновано на таких правилах:

- перші такти акомпанементу потребують яскравого, впевненого виконання, при цьому вводячи учнів у світ образів, які композитор прагне передати за допомогою музики;

- обов'язкове дотримання правильного співвідношення голосу і супроводу для шкільного репертуару;

- контроль за динамікою виконання пісень.

Для сприятливої роботи акомпаніатора із солістом необхідно враховувати такі аспекти: розкриття художнього змісту, визначення засобів виразності, які будуть сприяти розкриттю образів. Щоб почати працювати над акомпанементом шкільного репертуару, спочатку треба представити твір у цілому. Для цього піаніст або інтонує голосом вокальну партію, або відтворює її на музичному інструменті з використанням елементів фактури акомпанементу. При цьому твір краще виконати декілька разів для повного розуміння композиторського задуму, основного характеру та драматургії розвитку [4, с. 62].

Організаційні аспекти роботи над акомпанементом пісень шкільного репертуару можна представити у такому вигляді:

1. Назва, автори музики та тексту. Часто у самій назві розкривається основний образ твору, який і визначає стиль, характер.

2. Визначення темпу та метрону. Виконання в темпі, який не відповідає авторським вказівкам, може змінити твір і зробити його невпізнаним. Потрібно не тільки враховувати відповідні темп і ритм, але й мати чітке уявлення про відносну швидкість того чи іншого руху, а також орієнтуватися в зазначеному метрономі (наприклад, одна чверть дорівнюється 120 – темп маршу (його легко уявити); одна чверть = 60 – у два рази повільніше і так далі).

3. Визначення тональності всього твору, а також звернути увагу на те, чи є ладо-тональні зміни, і якщо є, то де вони зустрічаються.

4. Розмір твору, його зміни; ритмічність та її зміни.

5. Характер твору, настроїв, звукова колористичність. Прочитати всі авторські ремарки, які відносяться до виконання, характеру звучання, загального настрою романсу (наприклад, *appassionato* – пристрасно; *lamentoso* – жалібно; *risoluto* – рішуче тощо). Звернути увагу на динамічні та агонічні нюанси.

6. З особливою увагою потрібно віднестися до вступу, закінчення та соло фортепіано, тобто до прелюдії, інтерлюдії. Від того, як піаніст зіграє вступ (навіть якщо це буде один акорд), залежить все виконання. Неправильно зіграний вступ може «вибити» співака із творчого стану, замість того щоб підготувати соліста та слухачів до творчого процесу. Необхідно визначити роль вступу в загальній архітектоніці твору, його ритмічні та гармонічні завдання, яку звукову «фарбу» йому надати для створення належного настрою. Не менш важливою є постлюдія, в якій часто «домальовується» думка вокально-поетичного тексту, а в деяких випадках отримує подальший розвиток у кульмінації фортепіанної партії [5, с. 49].

7. Розбір вокальної партії передбачає прочитання тексту вірша; спів його з мелодією, з правильною розстановкою дихання; спів твору, акомпануючи собі. Особливої уваги потребують *fermato*, *tenuto*, *colla voce*, *cola parte*, необхідно бути дуже уважним у таких місцях.

Вокальна музика нерозривно пов'язана зі словом, із живою людською мовою, тому проникнення в коло образів поетичного тексту, в його мовні інтонації є неодмінною умовою для створення усвідомленого акомпанементу. Вокальну партію акомпаніатор повинен не тільки добре знати, але й глибоко відчувати. Добре акомпанують ті, кому вдається повністю злитися з виконавцем у його творчих намірах, коли те, що робить соліст, стає для акомпаніатора «своїм», особистим у всіх деталях [1]. Далі потрібно у фортепіанній партії звернути увагу на звуки, які мають особливо

важливе значення для акомпанементу (басові звуки, контрапункт, кульмінаційні звуки, а також звуки, які важливі для гармонії та ритму).

Е. Кубанцева виділяє етапи роботи над акомпанементом пісень шкільного репертуару, а саме:

1) ознайомлення з даними про творчий шлях композитора, його стилі, жанри, в яких він працював;

2) виявлення стилістичних особливостей музичного твору;

3) відпрацювання на фортепіано епізодів з різними складними елементами;

4) вивчення своєї партії і партії соліста;

5) аналіз вокальних труднощів;

6) правильне визначення темпу, а також знаходження виразних засобів, створення уявлення про динамічні нюанси;

7) «відшліфовування» деталей;

8) втілення візуально-виконавського задуму в концертному виконанні;

9) фактурні вправи – частину прикрас можна опустити, можна брати неповні акорди [7, с. 94].

Музична освіта у вищій школі покликана не тільки озброїти майбутніх учителів музичного мистецтва відповідними професійними знаннями, вміннями та навичками, а й активно сприяти формуванню їхнього художнього смаку, направити їхню увагу на щось цінне і перспективне, що є в сучасній регіональній музичній культурі. Проблема «впровадження» сучасної музики в систему музично-теоретичної освіти особливо актуальна, тому що її вивчення пов'язано з формуванням і вихованням музичного мислення, усвідомленого ставлення до організації музичного матеріалу з позицій змісту і форми, що сприяє більш глибокому розумінню музичного мистецтва [6].

Розвивати технічні можливості майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно за допомогою яскравої, виразної музики. Постановку рук відпрацьовувати не на «голих» вправах, а на п'єсах, ставлячи перед ними як першочергове завдання створення і втілення художнього задуму. Тим самим можна домогтися творчого, образно-емоційного відношення до роботи над виконавською технікою. Робота в класі основного музичного інструменту націлена не на вдосконалення концертно-виконавських умінь і навичок, а на освоєння універсальних навичок, зумовлених діяльністю вчителя музики в школі.

Погоджуємося з Л. Опарик у тому, що інтерпретація сучасного музичного твору є комплексною проблемою. Одна з найважливіших її сторін, що визначає складність сприйняття музичного тексту, пов'язана з відсутністю стильових моделей у слуховому поданні інтерпретатора. Зразки сучасної фортепіанної музики далеко не завжди отримують фіксоване звукове втілення [10, с. 48].

Під час засвоєння інструментального акомпанементу пісні шкільного репертуару майбутні вчителі музичного мистецтва повинні робити акцент на аналізі змісту та форми, виявляти «ведучі інтонації» та їх розвиток, видозмінювати в загальній структурі емоційно-образний розвиток музики. Така аналітична робота над піснею (виявлення меж вступу, інструментального програвання, закінчення; моделювання структури форми пісні завдяки використанню різного плану геометричних фігур, які заміщують якийсь із конкретних фрагментів пісні) буде сприяти розвитку музичного смаку і відчуття музики. Самостійна робота студентів сприяє кращому розумінню закономірностей складу жанру пісень, а також його інтонаційній різноманітності. У роботі з учнями над піснями шкільного репертуару майбутні вчителі музичного мистецтва повинні формувати в них уміння самостійно складати графічні моделі у структурі пісні за допомогою використання різноманітної символіки (геометричні фігури, різні типи ліній тощо); знаходити в графічних записках окремі музичні фрази для аналізу, які відтворюються голосом або на інструменті; використовувати в ролі супроводу мелодії «шумового оркестру», а саме окремі фрагменти з пісні – вступ, програвання, закінчення, яке буде супроводжуватися різного типу оплесками тощо) [4].

Вивчаючи пісню, майбутні вчителі музичного мистецтва повинні володіти такими уміннями, як: виділення в акомпанементі мелодії та фону у виконавчих інтерпретаціях музичного твору; диференціювання їхньої ролі у становленні драматургії та композиційному складі музичного твору; робота над виразністю в мелодії та її інструментальним акомпанементом. Складаючи виконавський план, потрібно реалізувати його в безпосередньому виконанні пісні в цілому (спів у супроводі) [2, с. 35].

Висновки і пропозиції. Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що професійна інструментальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва в класі додаткового інструменту головною метою має оволодіння навичками акомпанування солістові і власному співу; виконання або ілюстрування музичних творів, які входять до розділу «Слухання музики» шкільної програми. Така підготовка будується за такими розділами: вивчення репертуару вокально-хорового та хореографічного супроводу; читання з листа; транспонування; гра по слуху, гармонізація мелодії, ритмічне акомпанування і перекладення для баяна творів шкільного репертуару. Оволодіння названими навичками в комплексі складає навички акомпанування. Робота з розвитку кожної з перерахованих навичок повинна проводитися систематично, протягом усього періоду навчання, оскільки всі вони в сукупності становлять єдиний комплекс.

Важливе значення в розвитку творчих здібностей має інтерес майбутніх учителів музичного мистецтва до формування практичних навичок для максимального їх використання на уроках музики в закладах загальної середньої освіти. Таким чином, слід удосконалювати професійну підготовку студентів на основі роботи над шкільними піснями.

Список використаної літератури:

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. Москва : Музыка, 1978. С. 135–136.
2. Бурцева О.М. Методичні рекомендації до практичних занять з дисципліни «Концертмейстерський клас». Мелітополь, 1999. С. 35.
3. Згурська Н.М. Методика формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя. *Збірник наукових праць*. 2001. Вип. 2.
4. Концертмейстерська діяльність: історія, теорія, практика ; Львівська Державна музична академія ім. М. Лисенка. Львів : Сполох, 2005. С. 62.
5. Кубонцова Е.И. Концертмейстерский класс : учебное пособие для студентов. Москва : Академия, 2002. С. 49.
6. Люблинский О.О. Теория и практика аккомпанемента. Москва : Музыка, 1972.
7. Милич Б.Е. Воспитание ученика-пианиста. Київ : Музична Україна, 1982. С. 94.
8. Мітлицька В.А., Гердова Т.С. Типологізація навчальних програм для студентів музично-педагогічних факультетів : Методичні рекомендації до практичних занять курсу «Концертмейстерський клас». Мелітополь, 2003. С. 56–69.
9. Моїсеєва М.А. До питання про фортепіанний супровід шкільного пісенно-хорового репертуару. Житомир, 2007. С. 48–49.
10. Опарик Л.М. Теорія і методика читання музики з листа в класі фортепіано : Методичні рекомендації. Київ, 2010. С. 48.
11. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в початковій школі. Тернопіль : Богдан, 2001. С. 105.

Bankul L. Organizational and methodical aspects of work on the accompaniment of songs of the school repertoire

The article is devoted to organizational and methodological aspects of the student's work on the accompaniment of songs of the school repertoire. In the analysis of literary sources and scientific publications it was noted that the work of the student in the concertmaster class is presented in terms of pedagogical work. The stages of the student's work on the accompaniment of the songs of the school repertoire are revealed. Particular attention was paid to the vocal and instrumental accompaniment of the songs. The modern view of the art of accompaniment is that instrumental accompaniment is not given the minor role of harmonious and rhythmic support for the partner, and both parties have equal rights as members of a solid «musical organism». In analyzing the music sources, it was found that The necessary professional components of a student-pianist's concertmaster training are: possession of elements of accompaniment work with a soloist; ability to work with the songs of the school repertoire and to perform them on their own accompaniment; aspiration to expand repertoire through sketchy development of musical works; mastering algorithms for letter-reading, transposition, and auditory actions; readiness for concert and stage activity.

The analysis of the scientific literature shows that some aspects of the problem under study have always been the focus of scholars who devoted their work to the methodological training of future teachers. As a result of research of organizational aspects of work on the accompaniment of songs of the school repertoire, it was proved that when studying the songs, the student should be able to feel the accompaniment of the sound of different orchestral instruments, their timbre color and harmony with the choral sound, isolation of some of them, comparison with sound. Methods and practical actions for the formation of the musician's performing skills were limited to the issues of mastering the performing technique (mastering sound production, sound formation, performing techniques, public speaking skills). In this area of work is written a lot of methodological literature (piano, violin, vocal, bayan), there are traditions of teaching and learning in instrumental and vocal classes of musical institutions of different levels (from children's to special).

Key words: *accompaniment, vocal accompaniment, instrumental accompaniment, pedagogical approach, music education.*

УДК 378.4

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.42>**О. В. Барабаш**кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська політехніка»

СУЧАСНІСТЬ ТА ОСВІТА ДЛЯ ДОРΟΣЛИХ ІЗ ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІКИ ТА АНДРАГОГІКИ

У статті розглянуті проблеми освіти для дорослих у науково-педагогічній літературі. Проведений аналіз науково-педагогічної літератури вітчизняних та зарубіжних науковців. Освіта для дорослих стала предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних дослідників, таких як Р. Брокетт, М. Ноулз, Е. Ліндемен, Л. Лук'янова, С. Меріем, Д. Претт. Досліджено специфіку організації освіти для дорослих у Канаді. Аналізується роль та значення освіти для дорослих у сучасному суспільстві на прикладі Канади. Схарактеризовані основні відмінності між педагогікою та андрагогікою. Висвітлено, як відрізняються потреби у навчанні дорослих учнів та дітей. Потреби у навчанні дорослих учнів узгоджуються з відповідальністю в повсякденному житті, на відміну від дітей, які можуть присвячувати більше часу навчанню, тому що їхня відповідальність є мінімальною. Дорослі володіють багатим життєвим досвідом, потребують узгодження та ґрунтування навчального процесу на основі їхньої бази знань, усвідомлення цінності навчання. Відповідно до основ педагогіки учні формують власну базу знань і потребують демонстрації, як їхній життєвий досвід пов'язується з теперішнім процесом навчання. Дорослі учні є цілеспрямованими і розуміють мету, заради якої вони освоюють нову інформацію. Діти часто не усвідомлюють необхідності вивчення певного курсу, вони просто знають, що мають освоїти інформацію. На відміну від дітей, дорослі ініціюють власне навчання та спрямовані на його перманентність. Описано, яким чином андрагогіка мінімізує роль педагога, який саме навчальний процес потребують дорослі учні та як усвідомлюють цінність навчання, як їхній життєвий досвід пов'язується з процесом навчання, як розуміють свою ціль та мету, заради якої вони освоюють нову інформацію.

У цій статті з'ясовано конотацію слова «дорослий» та здійснений аналіз різноманітних теорій навчання дорослих осіб. Існує багато визначень поняття «дорослий». З правової перспективи – людина стає дорослою, коли отримує право голосувати, керувати автотранспортом, одружуватися тощо. З перспективи біології особа стає дорослою біологічно, коли у неї з'являється здатність до репродукції. По-третє, з перспективи соціології ми стаємо дорослими соціально тоді, коли починаємо виконувати роль дорослих, а саме починаємо працювати, створюємо сім'ю, народжуємо дітей. З перспективи психології людина стає дорослою психологічно, коли починає усвідомлювати власну відповідальність за життя та самостійно керувати ним.

Ключові слова: освіта для дорослих, вміння та навички, освіта і навчання дорослих, педагогіка та андрагогіка, роль педагога.

Постановка проблеми. Своїми завданнями у роботі ми вважаємо: розглянути андрагогічний підхід та проаналізувати науково-педагогічну літературу, щоб виділити основні положення, на яких ґрунтується освіта дорослих; схарактеризувати основні відмінності між педагогікою та андрагогікою; висвітлити, як відрізняються потреби у навчанні дорослих учнів та дітей; описати, яким чином андрагогіка мінімізує роль педагога, який саме навчальний процес потребують дорослі учні та як усвідомлюють цінність навчання, як їхній життєвий досвід пов'язаний з процесом навчання, як розуміють свою мету, заради якої вони освоюють нову інформацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-педагогічної літератури, присвяченої вивченню освіти дорослих, свідчить про наявність різноманітних тлумачень терміна «освіта дорослих». Л. Лук'янова зазначає, що освіта

дорослих – пролонгований процес і результат розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається впродовж усього життя, завдяки якому дорослі розвивають свої здібності або підвищують професійну кваліфікацію [1].

І. Ліндемен визначає цей термін так: «освіта – це життя, а не звичайна підготовка до невідомого життя у майбутньому <...> Усе життя є навчанням, а тому освіта є безкінечною. Освіта дорослих називається так не тому, що вона обмежує дорослих, а тому що дорослість, зрілість визначає її межі» [2; с. 6]. С. Меріем та Р. Брокетт зазначають, що освіта дорослих є спеціально створеною діяльністю з метою навчання тих осіб, чий вік, соціальні ролі та самосприйняття визначають їх як дорослих [3].

Застосування андрагогіки як науки про освіту осіб у дорослому віці в різних галузях життєдіяльності

людини забезпечує можливість виділення таких її підсистем, як сімейна андрагогіка, промислова андрагогіка, військова андрагогіка, соціальна андрагогіка, геронтологічна андрагогіка тощо. Науковець Д. Претт стверджує, що андрагогіку (andragogy) характеризують п'ять основних цінностей чи переконань, які в сукупності «формують специфічне світосприйняття, що легітимізують певні форми навчання, підходи до викладання, судження щодо пріоритетів освіти дорослих» [4, с. 21]. Серед них дослідник виокремлює: аксіому моралі, що визначає центральну роль особистості у процесі освіти та стверджує периферійність колективного; переконання в доброчесності кожного індивіда та потребі довіряти людині; переконання, що результатом навчання має бути розвиток, що спонукає реалізацію особистісного потенціалу; переконання, що незалежність і самостійність є безсумнівним свідченням дорослості в демократичному суспільстві; віра у потенційну можливість людини стати самостійною у прийнятті рішень щодо соціальних, політичних, культурних, історичних проблем [4].

Мета статті – з'ясування конотації слова «дорослий» (adult) та здійснення аналізу різноманітних теорій навчання дорослих осіб.

Виклад основного матеріалу. Існує багато визначень поняття «дорослий». З правової перспективи людина стає дорослою, коли отримує право голосувати, керувати автотранспортом, одружуватися тощо. З перспективи біології особа стає дорослою біологічно, коли у неї з'являється здатність до репродукції, тобто досягнення пубертатного віку [5]. З перспективи соціології ми стаємо дорослими соціально тоді, коли починаємо виконувати роль дорослих, а саме починаємо працювати, створюємо сім'ю, народжуємо дітей. З перспективи психології людина стає дорослою психологічно, коли починає усвідомлювати власну відповідальність за життя та самостійно керувати ним.

Андрагогічний підхід та аналіз науково-педагогічної літератури дає змогу стверджувати, що серед основних положень, на яких ґрунтується освіта дорослих, є такі:

- дорослий учень має незалежну думку та може самостійно управляти процесом власного навчання;
- він володіє достатнім життєвим досвідом, що представляє кошовий ресурс для навчання;
- його потреби в навчанні тісно пов'язані зі зміною соціальних ролей;
- він усвідомлює необхідність навчання та зацікавлений у невідкладному застосуванні знань;
- має радше внутрішню, а не зовнішню мотивацію до навчання [6].

Особливе місце в історії розвитку андрагогіки як науки належить американському науковцю

М. Ноулзу (M. Knowles), який у 1968 р. опублікував статтю «Андрагогіка, не педагогіка», в якій висвітлював власне розуміння андрагогіки [7]. У 1968 р. М. Ноулз запропонував «новий термін та нову технологію» навчання дорослих, щоб відрізнити його від навчання підростаючого покоління [8, с. 351]. Невід'ємними атрибутами цієї концепції є, по-перше, сприйняття дорослих як самостійних та незалежних учнів, а по-друге, ідея про педагога, основним завданням якого є не представлення навчального матеріалу, а виконання ролі посередника, що сприяє учням у навчальному процесі, беручи до уваги їхні інтереси і потреби. Такі ідеї освіти дорослих узгоджувалися зі специфічними соціоісторичними поглядами щодо освіти, характерними для 1970-80-х років, а визначення ролі педагога в освіті дорослих сприяло чіткій дефініції гуманістичних ідей та переконань, специфічних методів і засобів навчання [9]. У контексті гуманізації навчання педагог розглядається як фасилітатор у навчальному процесі, створюючи конструктивну атмосферу, в якій учні можуть сприймати нові ідеї. В основі теорії фасилітативного навчання лежать такі положення, як переконання, що людина від природи має бажання навчатися; навчання сприяє переосмисленню власного самоприйняття. Учні заохочуються до несення відповідальності за власний навчальний процес, збагачують навчальний процес на основі використання власного досвіду та переконань тощо [10].

Упродовж багатьох років точилися дискусії навколо проблеми освіти дорослих та критика концепції М. Ноулза. Передусім критикувалася ідея науковця щодо дорослих, для яких характерною є самостійність, оскільки відповідно до традицій (сімейні, церковні, громадські) важливішим є поняття «ми», а не «я». Окрім цього, концепцію освіти дорослих М. Ноулза характеризували не як загальноописову, а як «специфічний проскрипційний підхід» [11, с. 116]. Науковці не погоджувалися з М. Ноулзом щодо визначення поняття «педагогіка», яка ототожнювалася з «педантичною працею вчителів» [12]. Варто зауважити, що таке ставлення до педагогіки мало негативні наслідки. На стратегічному рівні – науковці, що займалися дослідженням освіти дорослих, не налагоджували наукових зв'язків із колегами, що досліджували питання педагогіки. На змістовому рівні – знання, отримані як результат педагогічних досліджень, що проводились упродовж 400 років, не використовувались дослідниками в галузі освіти дорослих [13].

Концепція М. Ноулза була популярною і в країнах Європи, викликала дискусії та суперечки [7]. Після Другої Світової війни в розвитку освіти відбулися демократичні процеси. Завдяки діяльності ЮНЕСКО філософія освіти впродовж усього життя була прийнята і стала концептуальною основою

в системах освіти багатьох країн, що відобразилося на її реформуванні. У різних країнах світу освіта дорослих стає інтегральним компонентом системи освіти на кшталт громадянської, дистанційної освіти тощо. Переосмислюються способи забезпечення освітніх потреб та інтересів дорослих, робляться спроби професіоналізації освіти дорослих [14]. Як результат, урізноманітнюється джерельна база андрагогіки, визначається її науковий апарат, наукова структура, теоретико-методологічні засади, формуються сприятливі умови для виокремлення андрагогіки в окрему галузь науки.

Американець М. Ноулз запропонував модель планування програми навчання, яка охоплювала розроблення, застосування та оцінювання навчальної діяльності дорослих. Роль педагога трансформується від лектора, який викладає матеріал, до особи, яка сприяє у навчальному процесі дорослого учня. На педагога покладається завдання створення такої освітньої програми та навчального середовища, які сприяли б саморозвитку та формуванню необхідних умінь дорослого учня. В освіті дорослих учні беруть активну участь у плануванні та оцінюванні власної навчальної діяльності, а педагог надає відповідну допомогу, яка з часом може мінімізуватися, а також стимулює налагодження діалогу й конструювання знань на основі організації навчання, сконцентрованого навколо учня. Організація навчання ґрунтується на досвіді дорослого учня (особистого, професійного тощо). Педагог обґрунтовує необхідність включення до навчальної програми специфічного навчального матеріалу, а також заохочує рефлексію як потужний ресурс навчання. За допомогою педагога дорослі учні

самостійно діагностують власні навчальні потреби та формулюють навчальні цілі й завдання, заохочуються до використання різних ресурсів з метою досягнення цілей, самостійного оцінювання власного навчання. Педагоги формують навчальне середовище, для якого характерні такі ознаки, як гуманність, фізичний та психологічний комфорт.

Коротко охарактеризуємо основні відмінності між педагогікою та андрагогікою. Потреби у навчанні дорослих учнів узгоджуються з відповідальністю у повсякденному житті, на відміну від дітей, які можуть присвячувати більше часу навчанню, тому що їхня відповідальність є мінімальною. Андрагогіка мінімізує роль педагога, оскільки дорослі учні є незалежними та самостійними, а вчителі радше скеровують їх до власної бази знань, а не подають їм фактичний матеріал, що є однією з основних форм навчання відповідно до основ педагогіки. Дорослі володіють багатим життєвим досвідом, потребують узгодження та ґрунтування навчального процесу на основі їхньої бази знань, усвідомлення цінності навчання. Відповідно до основ педагогіки учні формують власну базу знань і потребують демонстрації, як їхній життєвий досвід пов'язується з теперішнім процесом навчання. Дорослі учні є цілеспрямованими і розуміють мету, заради якої вони освоюють нову інформацію. Діти часто не усвідомлюють необхідність вивчення певного курсу; вони просто знають, що мають освоїти інформацію. На відміну від дітей, дорослі ініціюють власне навчання та спрямовані на його перманентність (див. табл. 1).

Висновки і пропозиції. Отже, ми розглянули андрагогічний підхід та проаналізували науково-

Таблиця 1

Основні відмінності між педагогікою та андрагогікою

Концепції	Андрагогіка	Педагогіка
Концепція учня	учні є автономними та самостійними; учителі радше скеровують учнів до їхньої власної бази знань, а не подають їм факти;	учні залежать від учителів, які управляють процесом навчання; передача фактичного матеріалу є однією з основних форм навчання;
Роль досвіду учня	учні володіють багатим життєвим досвідом; потребують узгодження та ґрунтування навчального процесу на основі їхньої бази знань; потребують усвідомлення цінності навчання;	учні формують власну базу знань і потребують демонстрації, як їхній життєвий досвід пов'язується з теперішнім процесом навчання;
Готовність учня до навчання	готовність навчатися є функцією потреби знати та робити щось, щоб ефективно реалізуватись у певних сферах життєдіяльності;	готовність є функцією віку та розвитку задля досягнення вищих етапів;
Потреби в навчанні	учень повинен збалансовувати відповідальність у повсякденному житті та потреби в навчанні;	Учень може присвячувати більше часу потребам у навчанні, тому що його відповідальність є мінімальною;
Мета навчання	учні є цілеспрямованими і розуміють мету, заради якої вони освоюють нову інформацію;	часто учні не розуміють причини необхідності освоєння певного курсу; вони просто знають, що мають запам'ятати інформацію;
Мотивація учня	внутрішня мотивація – почуття гідності, самоповага, визнання, кращий рівень життя;	мотивація зумовлюється зовнішнім тиском батьків, учителів, змаганням за вищі оцінки тощо;
Перманентність навчання	навчання ініціюється учнями та спрямоване на перманентність	навчання є обов'язковим та має тенденцію до припинення одразу ж після викладання

педагогічну літературу, щоб виділити основні положення, на яких ґрунтується освіта дорослих. Також ми охарактеризували основні відмінності між педагогікою та андрагогікою. Висвітлили, як відрізняються потреби у навчанні дорослих учнів та дітей. Описали, яким чином андрагогіка мінімізує роль педагога, який саме навчальний процес потребують дорослі учні та як усвідомлюють цінність навчання, як їхній життєвий досвід пов'язується з процесом навчання, як розуміють свою ціль та мету, заради якої вони освоюють нову інформацію.

Список використаної літератури:

1. Лук'янова Л.Б. Концептуальні положення освіти дорослих. URL: http://www.rusnauka.com/Page_ru.htm
2. Lindeman E. The meaning of adult education. New York : New Republic, 1926. P. 143.
3. Merriam S., Brockett R. The profession and practice of adult education. An introduction. San Francisco : Jossey-Bass, 2007. P. 400.
4. Pratt D. Andragogy after twenty-five years. An update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education. San Francisco : Jossey-Bass, 1993. № 57. P. 15–23.
5. Барабаш О.В. Освіта дорослих у сучасному суспільстві знань. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 3. С. 45–50.
6. Merriam Sh. Andragogy and self-directed learning. Pillars of adult learning theory. *The UPLB Journal*. 2008. Vol. 6. № 1. URL: <http://journals.uplb.edu.ph/index.php/UPLBJournal>
7. Барабаш О.В., Мукан Н.В. Ретроспектива розвитку андрагогіки. *Педагогіка і психологія*. 2011. № 4. С. 209–215.
8. Knowles M. The modern practice of adult education : from pedagogy to androgogy. New York : Cambridge Books, 1988. P. 400.
9. Cooper M., Henchke J. An update on andragogy. The international foundation for its research, theory and practice. *Proceedings AHRD 2003* : conference, Minneapolis, Minnesota (February 26 – March 2, 2003). Vol. 1. P. 427–434.
10. Dunn L. Theories of learning. Learning and teaching briefing papers series. Oxford centre for staff and learning development OCSLD, 2002. June. P. 1–3.
11. Gent van B. Andragogy. International encyclopaedia of adult education and training. Oxford : Pergamon, 1996. P. 114–117.
12. Webster's new world dictionary of the American language. New York : Warner Book, 1982. P. 1692.
13. Merriam S., Caffarella R., Baumgartner R. Learning in adulthood, a comprehensive guide. San Francisco, 2006. 3rd ed. P. 560.
14. Taylor B., Kroth M., Lindner L. Synergistic andragogy. Reflections from the professors. *National social science journal*. 2009–2010. Vol. 34. № 2. P. 164–173.

Barabash O. Modernity and education in terms of pedagogy and andragogy

The problems of adult education in scientific and pedagogical literature has been studied in the article. The analysis of scientific and pedagogical literature has been conducted. Education for adults was the subject of research by both domestic and foreign scholars: R. Brockett, M. Knowles, E. Lindeman, L. Lukyanova, S. Merriam, D. Pratt. Specific features of adult education in Canada have been investigated. The role and meaning of adult education in the modern society on the Canadian example have been analyzed. The learning needs of adult learners are consistent with responsibility in daily life, unlike children who may devote more time to learning because their responsibility is minimal. Adults have a wealth of life experience, need to coordinate and justify the learning process based on their knowledge base, awareness of the value of learning. According to the basics of pedagogy, children form their own knowledge base and need to demonstrate how their life experience is related to the current learning process. Adult learners understand the purpose for which they are learning new information. Children often do not realize the need to study a certain course, they just know that they need to master the information. Unlike children, adults initiate their own learning and aim for its permanence. We have characterized the main differences between pedagogy and andragogy. We have highlighted how different the learning needs of adult learners and children are. We have described how andragogy minimizes the role of the educator, what kind of learning process adult learners need and how they are aware of the value of learning, how their life experiences are related to learning and how they understand their purpose for which they are learning new information.

In this article we find out the connotation of the word adult and analyze the various theories of adult learning. There are many definitions of the term adult. From a legal perspective, a person becomes an adult when he or she gets the right to vote, to drive, to marry. From a biology perspective, a person becomes biologically mature when they have the ability to reproduce. From the perspective of sociology, we become adults when we start to play the role of adults, working, making family, having children. From the perspective of psychology, a person becomes an adult when he begins to realize his own responsibility for life and to manage it independently.

Key words: adult education, knowledge and skills, adult education and training, pedagogy and andragogy, role of the educator.

UDC 378.1:811.111

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.43>**O. V. Bryntseva**Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages
of the Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

FOREIGN LANGUAGES AS MEANS OF STUDENTS' PROFESSIONAL MOBILITY DEVELOPMENT

The paper considers the practical aspects of professional mobility development for students of higher school by means of foreign language. On the analysis of contemporary scientific-methodological works on professional education of future specialists at Ukrainian higher educational establishments, the author has emphasized that the full potential of foreign languages is not being realized, there is a lack of substantive and pedagogic support of the deliberate fostering of students' professional competency by means of a foreign language; the learning process on the discipline "Foreign language" takes place virtually entirely separately from the process of student's professional competency development, and as a result he/she has no comprehension of content of his/her future professional activities.

The author has determined the concept of "academic mobility" as one of the key component of social mobility and integrated quality of future experts' ability to master the main and professional competencies; the constant training and education in various kinds of future professional activity; successful career development and professional achievement for graduating students. The academic mobility is considered as significant life characteristic of a future specialist on the labour market as well as in the educational process, since different kinds of mobility have some influence on improvements in efficiency in distribution of labour resources.

The article analyzes the existing experience of teaching English at higher educational establishments using CLIL (Content and Language Integrated Learning) approach. The article suggests the ways of professional mobility development by means of foreign language. It discusses the advantages of innovative teaching, which is aimed at meeting the professional and educational needs of students, the development of professional mobility and creative thinking. It is concluded that studying a foreign language and non-language subject at the same time is an additional means to achieve high educational outcomes, namely the practical application of CLIL methodology would considerably enhance the students' motivation to learn foreign languages, teach them knowingly and freely use a foreign language in everyday communication; broaden their mind, knowledge and acceptance of the other cultures and values through educational activities in formal and extra-curricular frameworks; prepare students for further education in the area of science; develop and improve linguistic and communicative competencies by learning foreign languages.

Key words: *academic mobility, European Transfer and Accumulating System (ECTS), Content and Language Integrated Learning (CLIL), communicative competence, foreign language, higher educational establishment.*

Formulation of the problem. Overview of higher education support programs and most recent reports of European Commission shows that mobility is key to building European educational and scientific space, with the aim of creating conditions for improving educational access for everyone in society anytime and anywhere. The rapid developments in information and communication technologies, in particular the Internet, offer a unique opportunity for emergence and development of innovative technologies of distance education, blended learning, e-learning and mobile learning. The latest technology represents the key aspects of European Higher Education Area (EHEA) development: mobility of all subjects of educational process, the continuity of education, lifelong learning, and the training targeted to a personality, innovativeness, social- constructionist learning approach to the organization of education etc.

Mobility is a modern interdisciplinary paradigm in social sciences and the humanities, monitoring the movement of people, things and ideas, and as well

as consequences of these movements. Furthermore, the movement itself cannot only be real (geographical mobility or physical movement of the objects), but can also be just virtual (virtual tours, excursions and so on), by providing young people with the opportunity to lead a more "mobile life" despite the physical (substantive, social etc.) limitations. A person can have the high level of virtual mobility through mobile communications without the need for physical movement (a remote work with a high level of professional, social and economical mobility), but he/she can obtain a high degree of geographical mobility without changing the personal choice and competency.

Nowadays, academic mobility of students is of significance as not only a mechanism for successful integration of Ukrainian higher educational establishments into the international educational space, but it also provided access to more progressive educational programmes and guarantees research capacity; it is becoming a factor, improving the quality in higher education and creating new labour force. In

heavy development of global labour market, mobility is conceived essentially as a competitive advantage of a specialist. Various types of mobility (social, career, educational, professional etc.) contribute to the effectiveness and efficiency of distribution of labour resources. In the international community, mobility is a significant life characteristic of a future specialist on the labour market as well as in the educational process, since different kinds of mobility have some influence on improvements in efficiency in distribution of labour resources.

Analysis of actual researches. Ukraine became part of a process to develop European Higher Education Area when programmes of international academic mobility had functioned for several decades in European countries, which are executed by means of federal structures and independent academic foundations and institutions. Just a few years ago, Ukrainian researchers have come to see professional mobility as being important professional quality of a graduate of a higher school and necessary characteristic in the labour market.

Regulations on the significance of mobility are outlined in the following Bologna documents "Great Charter of Universities", "Sorbonne Declaration", "Bologna Declaration", etc. A review of available scientific and educational literature has shown that O. Martynov consider the concept of academic mobility as the opportunity for students to move from one institution to another for the exchange of experience; N. Brinev and R. Chuyanov define it as a studying period of a student in a foreign country; Council of Europe Committee of Ministers characterize academic mobility as moving someone for educational purposes for a definite period (usually a semester to a year) to another educational institution (local or foreign) for studying or research.

Now, analysis of integration arrangements implementing, assessments and comparison of their effectiveness is considered by researchers of the issue as a priority for a higher school. Ukrainian students are able to research, study and cooperate with famous European higher education institutions. Since today's society needs professionals with capacity to generate a positive impact, who generate new ideas and are practical when resolving problems in the labour, social, economic domains and who are proficient in foreign languages in partnership with foreign countries, the European Commission not only improves the existing educational programmes, but also actively introduces new advanced ones. Through international academic programmes such as "Erasmus Mundus", "Tempus", "Socrates", "Jean Monnet", providing essential guidance for enhancing the international partnership and promoting professional mobility, Ukrainian scientists, teachers and students may be trained and work abroad [2, p. 20–24].

There are, however, a number of problems associated with this issue, which need to be addressed. A review by Klahr and Rattiunder lines the importance of the inadequate recognition of periods abroad and credit transfer. Moreover, insufficient knowledge of educational prerequisites and qualifications of different countries, distinction between the structure of the training term and differences in the times at which exams are taken. These are all common challenges of credit mobile students when they deal with training activities. In addition, insufficient foreign language skills are regarded as a serious barrier to most of the mobile students, not only the credit mobile ones.

Scientists and methodologists are more and more focused on finding better ways of training process that are to develop in every future specialist the ability of constant self-perfection in his professional activities that will allow him/her greater flexibility in responding to every change in her/his career. Many studies of the international labor market have shown that the level of preparation of specialists of most common professions does not correspond to international standards due to insufficient specific skills and personal qualifications that a specialist should have in order to be competitive in the international labor market. In practice, one of the reasons for this is lacunae in specialists' knowledge of languages.

A particular concern is the need to re-evaluate the traditional approach to the teaching of foreign languages in higher school and to organize learning process in a manner that guarantees stronger competencies for a future specialist by means of foreign languages and supports their career development with a view to a successful development of future specialists' professional mobility. The educational process should be built upon the segregation of disciplines and strengthening the specialization, parallel integration in the learning process of common definitions to obtain consistent and coherent views of objects being studied.

The analysis of contemporary scientific-methodological works on professional education of future specialists at Ukrainian higher educational establishments indicated that the full potential of foreign languages was not being realized, there was a lack of substantive and pedagogic support of the deliberate fostering of students' professional competency by means of a foreign language; the learning process on the discipline "Foreign language" takes place virtually entirely separately from the process of student's professional competency development, and as a result he/she has no comprehension of content of his/her future professional activities [3, p. 93].

The aim of this article is to disclose a role of foreign language learning at a high school in the process of professional mobility development of a future specialist, to determine the merits and the shortcomings

of techniques CLIL (content and language integrated learning) in academic process, to cover the vocational training needs of students and to develop their professional mobility.

Presentation of the main material. The importance to develop a linguistic competence of a future specialist is required by time. Long-term monitoring has enabled the scientists to assert that professional mobility is not developed and does not show up in the structure of the student's personality independently. It should be formed knowingly and deliberately targeted. According to that view, a foreign language as a subject has a great capacity. At the moment teachers, being as managers of training process should not only develop the skills to assess and implement students' previous experiences in practice, but also form their skills to plan their own professional future. This includes providing sheer professionalism and the following indicators now determine competence of a future specialist, since the efficiency and the quality of higher vocational education as a rule: graduates' employability and their social status, the level of working portfolio and competitiveness of specialists in the labor market. Consequently, it is obvious that the training process in a higher educational establishment should be professionally oriented and its objectives should be tailored to fit the communicative and cognitive specialists' requirements in the specific sphere. The above is claimed in the new concept of teaching foreign languages in universities, where it is emphasized that a foreign language is an integral component of training a modern specialist. Thus, the professional viability of at university graduate is determined in many respects by the degree of his/her uncomplicated and effective participation in a foreign language interactive communication, by the completeness of his involvement in intercultural communication.

The review of scientific and practical literature permits consideration of the concept "academic mobility" as one component of social mobility; as an integrative characteristic of readiness and ability of a future specialist to acquire and improve general (invariant) and professional (variable) competencies and attain a high level of proficiency; as a continuous improvement of their own competency in various forms of future professional paths; as a definition of personal trajectory of vocational development and effective action in different social-professional societies, self-realization of a student in future profession and self-actualization later in life.

Researchers in the field of the issue emphasize the academic mobility is a complex and multidimensional process of intellectual promotion, not only scientific and cultural knowledge sharing, but also different resources, skills, ideas, technologies, enabling students to form their own professional-educational capacity independently. In this connection, in addition

to external factor of importance of academic mobility, we can point to its internal factor, as follows: students' personal interest and willingness to think in a new way, to become a subject of cross-cultural and academic communication, to identify gaps in a specific section of their own knowledge or on the contrary, to be a carrier for new scientific information and technologies.

Viewing the discipline "Foreign language" as an effective mechanism to enhance experience and knowledge sharing in the professional sphere, it should first of all be noted that importance of applying innovative educational technologies in the teaching process of foreign languages in a high school that focus on creative education of a future specialist in the intellectual and emotional context. Developmental teaching, projecting, problem-based learning, level differentiation, test systems, learning in the game, crash course of foreign language culture, learning tools in cooperation, health saving, research, information, communication and object-oriented technologies become priorities for the training process. In accordance with these principles, cognitive universal actions are seen as key elements for educational standard. The reason for this is that a component of mental personal development is considered to be his/her knowledge, which implies established scientific understanding of society and the world, an ability to organize intellectual activity, knowledge of strategies and training tools, development of representative, symbolic, logical, creative thinking, productive memory, concentration, self-reflection. CLIL (Content and Language Integrated Learning) had proved to be one of those potential innovative technologies.

Modern educational methodologies based on good practice specifies the definition of given techniques as follows: it is didactic methodology, designed to cultivate students' linguistic and communicative competencies in a foreign language in the same educational context, as they develop and form common educational knowledge and skills, enabling them to develop their thinking, imagination, social skills and creative ability. Planning the training process based on the given techniques, it should take into account its compulsory features, so-called "4 C – content, communication, cognition, culture".

An analysis of foreign literature shows, that CLIL is correlated with communicative approach that optimized the strengthening of academic content, focused not on long-term results, but on current needs, caused by unfortunate necessity [9].

There is little consistency among researchers regarding CLIL-training without loss of subject knowledge [8]. Currently, the following three models are implementing CLIL:

- foreign language training separately and previously, in the form of training for subjects taught in a foreign language;

- foreign language training through subject contents, studied in the mother tongue;
- foreign language and specialized discipline training within one course [10].

CLIL approach is currently applied in European higher educational establishments in various fields of the training process. In practice, it appears mostly at the BA and MA level, acting as degree programmes which are either implemented in a foreign language or include extensive modules implemented in the target language. At postgraduate levels, students provide with 'content' modules or individual classes in a foreign language. Language support is provided through not only as direct contact teaching but as also applying blended techniques such as the distance-learning and e-learning methodology. LSP (Language for specific purposes) and LAP (language for academic purposes) practices are becoming more prevalent than fully integrated methods. Both a native and a non-native speaker of the target languages generally teach the specialized courses, and the substantive interaction between the teacher of specialized discipline and the teacher of a foreign language is actually quite rare. Some universities have developed CLIL practical implementation whereby LSP/LAP courses are proposed as pre-sessional modules to future specialists before they can proceed to their subject studies. Language integration and closer look at the content, with the language support coinciding with what is required in the subject studies is successfully applied in practice. These models also provide for cooperation between language teachers and teachers of specialized disciplines, as either a collaborative planning or team teaching.

The practical experience of foreign universities gained in the implementation of the given educational technique, makes it possible to highlight the following benefits of its using in educational process:

- there is a clear students' motivation increasing to study a foreign language. The learning process is becoming more focused and results oriented, since a foreign language is applied to perform concrete communicative tasks. In communicative situations in a foreign language, students are not able to demonstrate fully their knowledge in specific spheres, lacking in foreign language skills, which prevents them from communicating in professional topics. Therefore, foreign language communicative competency in the vocational context becomes priority for modern university education;
- this would give students the possibility to enhance their knowledge of foreign culture, thus resulting in development of their sociocultural competency. A future specialist receive a rather significant part of linguistic material provided full language immersion;
- moreover, work on the various themes also affords the opportunity for students to learn specific

terms that applied to one particular sphere, special structures and stereotyped expressions that not only improves their vocabulary by means of subject terminology, but also prepares them for further study and application of the knowledge and skills that they are acquiring;

- additional advantages of CLIL are the focus on students' vocational training needs and requests, their professional mobility and creative thinking. Methodological and coordination support of the educational process is based mostly on varied curricula, programmes and training materials, interactive teaching forms and methods, individually oriented and differentiated approach to the education process in a high school.

However, despite a number of benefits resulting from CLIL, there are some difficulties of this technique implementing in the training process:

- the teachers of foreign languages have insufficient knowledge on certain disciplines, specialized subjects. Therefore, with a view to successfully implementing the given programmes in a high school, it is necessary to increase the number of qualified teachers, which can conduct lecture studies, practical classes, seminars and laboratory exercises at a sufficiently high level in a foreign language. Foreign language teaching of teachers of specialized disciplines and consultations in the preparatory process of lecture studies and training manuals by teachers of foreign language offered a means of overcoming the problem;
- it should be noted that students have a high level of foreign language proficiency, resulting in a significant workload and certain psychological problems for the students, which are directly related to learning difficulties in a foreign language;
- there is a shortage of training programmes and teaching material, which allow for the full learning potential of future specialist.

In the application of CLIL techniques, certain requirements are applied to a teacher of a foreign language. In the opinion of the survey compilers, a teacher should not only ensure interdisciplinary linkages, but also identify strategies of collegiality and activities with teachers of specialized disciplines to support application of professional terminology, training texts, document layout [6]. The development of student's effective professional mobility requires not only academic material mastering but also active acceptance of ideas of professional readiness, implying foreign language proficiency at a satisfactorily high level.

CLIL methodology calls for developing a new approach to the organizing and teaching the classes. Teachers should actively apply various forms of training materials, educational process, focused on individual and creative activities of students. The process of major specialized disciplines will be cause for

considerable interest of students and be much more effective, if be carried out in the context of communicative and activity orientated approaches, characteristic of foreign language classes.

Conclusions and perspectives of further research. Academic mobility has been recognized as an essential element of internationalization of higher education in the current circumstances, as a key developmental aspect of international activities of Ukrainian higher education institutions and enhancing their competitiveness in international educational and scientific spheres. Active participation in the academic mobility programmes and international projects require a higher level of foreign language proficiency, notwithstanding the problems listed above regarding the use of CLIL, this technology represents an innovative approach to foreign languages teaching, to respond to the many challenges of the training process in a high school. Taking into account all factors, practical application of CLIL methodology would considerably enhance the students' motivation to learn foreign languages, teach them knowingly and freely use a foreign language in everyday communication; broaden their mind, knowledge and acceptance of the other cultures and values through educational activities in formal and extra-curricular frameworks; prepare students for further education in the area of science; develop and improve linguistic and communicative competencies by learning foreign languages.

References:

1. Гурье Л.И., Маркина Л.Л. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности. *Высшее образование в России*. 2009. № 2. С. 91–95.
2. Мирончук Н.М. Академічна мобільність як фактор інтеграції України у світовий освітній простір. *Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном* : збірник наукових праць / за ред. С.С. Вітвицької, Н.М. Мирончук. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 20–24.
3. Меньш Е.А. Инновационное моделирование как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции. *Высшее образование в России*. 2013. № 10. С. 90–97.
4. Что такое академическая мобильность? *Информационный портал об образовании в России EduGid.ru*. URL: <https://edugid.ru/spravochnik-abiturientov/499-chto-takoe-akademicheskaya-mobilnost> (date access: 30.01.2015).
5. Coyle D. Content and language integrated learning motivating learners and teachers. URL: <http://blocs.xtec.cat/clilpratiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf> (date access: 30.01.2015).
6. Marsh D. Content and Language Integrated Learning: The European Dimension: Actions, Trends and Foresight Potential. URL: <http://europa.eu.int/comm/education/languages/index.html> (date access: 30.01.2015).

Бринцева О. В. Іноземна мова як засіб формування професійної мобільності студентів

У статті зроблено спробу розглянути деякі аспекти формування професійної мобільності студентів засобами іноземної мови. Авторка визначає поняття «академічна мобільність» як один з елементів соціальної мобільності та інтегративну якість готовності й здатності майбутніх фахівців до якісного та швидкого опанування головних (інваріантних) і професійних (варіативних) компетенцій; як безперервне підвищення рівня своєї компетентності в різноманітних видах майбутньої професійної діяльності, успішному кар'єрному зростанню; як визначення власної траєкторії професійного розвитку та ефективної діяльності в різних соціально-професійних аспектах, самореалізацію студента в майбутній професії та житті.

Наголошується на тому, що потенціал іноземної мови не використовується повною мірою у вищій школі, оскільки навчання цієї дисципліни ведеться практично окремо від формування професійної компетенції майбутнього фахівця, а також спостерігається відсутність навчально-методичного забезпечення цілеспрямованого формування професійної компетентності студентів засобами іноземної мови.

На основі аналізу практичного досвіду викладання курсу іноземної мови в закордонних вищих навчальних закладах на базі предметно-мовленнєвого інтегрованого навчання CLIL (Content and Language Integrated Learning) розглядаються переваги інноваційного навчання, яке спрямоване на задоволення професійно-освітніх потреб студентів, розвиток професійної мобільності та творчого мислення. Автор вказує на деякі проблеми, які виникають під час упровадження технології в навчальний процес, і називає певні вимоги до викладача іноземної мови та організаційного процесу.

Результати розкривають, що одночасне вивчення іноземної мови та профільної дисципліни є додатковим засобом досягнення високих освітніх результатів. Технологія CLIL є інноваційним підходом до навчання іноземних мов у вищій школі, що не лише дає змогу вирішити проблему формування професійної мобільності майбутнього фахівця, а й істотно підвищує мотивацію студентів до вивчення іноземної мови, дає змогу сформувати в них навички свідомого й вільного використання іноземної мови у процесі професійної комунікації, розширити кругозір студентів, знання та прийняття інших культур і цінностей, сформувати й удосконалити лінгвістичні та комунікативні компетенції за допомогою вивчення іноземної мови, подолати мовленнєвий бар'єр як у студентів, так і у викладачів.

Ключові слова: академічна мобільність, Європейська кредитно-трансферна система, предметно-мовне інтегроване навчання, комунікативна компетенція, іноземна мова, вищий навчальний заклад.

УДК 378. 147:799.31:355
DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.44>

В. Д. Волошин

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри фізичної підготовки та особистої безпеки
Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЩОДО ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ВИКЛАДАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН БЛОКУ ВІЙСЬКОВОЇ ПІДГОТОВКИ ТА ПІДГОТОВКИ З ОСОБИСТОЇ БЕЗПЕКИ

Стаття присвячена актуальній дидактичній проблемі – методиці викладання, зокрема напрямам удосконалення викладацьких методик. Автор поступово надає аналіз результатів здійсненого дослідження. Розпочато вивчення проблеми з узагальненого аналізу стану української вищої школи, а саме вищої військової школи в українському соціумі. Задля отримання достовірної інформації в науковому пошуку автор запропонованої статті провів глибокий аналіз наявної наукової літератури філософського, педагогічного, соціального та психологічного змісту. Представлено прізвища відомих зарубіжних і вітчизняних науковців, а також тих, хто безпосередньо докладав зусилля до розбудови вищої військової освіти в Україні.

Враховуючи рівень актуальності проблематики дослідження, запропонованої у статті, визначено основну мету наукової публікації та пріоритетні дослідницькі методи (бібліографічний, аналітичний, синтетичний, порівняльний, узагальнення, систематизації тощо).

У статті акцентовано на тому, що педагогіка оперує нині чималою кількістю теоретико-методологічних підходів, проте у представленій проблематиці варто використовувати насамперед системний підхід. Проаналізовано зміст системного підходу та його характерні властивості (структурність, інтерактивність, поелементність, функціональність, історичність, процесуальність, комунікативність).

Представлено та уточнено сутність поняття «удосконалення» та адаптовано його до визначеної проблеми.

На основі положень системного підходу виокремлено та обґрунтовано зміст ключових педагогічних вимог, щодо яких можливе покращення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Автором подано аналіз аксіологічного, ситуаційного, антропологічного наукового теоретико-методологічного підходів.

Враховуючи подані вище елементи наукової статті, автор розкрив зміст основних напрямів удосконалення методики викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Як узагальнення результатів наукового дослідження автором сформульовано ключовий висновок та результат, а також напрями подальших наукових перспективних розвідок.

***Ключові слова:** вогнева підготовка, підготовка з особистої безпеки, методика викладання, теоретико-методологічний підхід, вища освіта, система.*

Постановка проблеми. Наявні цивілізаційні закономірності розвитку сучасної світової спільноти формують зміст нових вимог до рівня якості освіти, що є пріоритетною метою і фундаментом розвитку соціуму в 21 столітті. Нині будь-яка сфера діяльності потребує фахівців, які є високопрофесійними та компетентними, орієнтуються в декількох галузях людської діяльності, є готовими постійно професійно зростати, соціально та професійно переміщувати в соціальній структурі, вміти використовувати отримані знання, вміння і навички у практичній діяльності.

Складна політична та соціально-економічна ситуація надає вищій освіті особистісно значущого, добровільного та загальнодоступного статусу. Нині кожен суб'єкт у системі підготовки

майбутніх офіцерів-прикордонників у тій чи іншій мірі намагається вирішити питання забезпечення високої якості освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукова педагогічна, психологічна, військова та філософська література щодо представленої проблеми не містить результатів досліджень.

Аналіз наукових робіт, колективних монографій і наукових публікацій довів, що проблему підготовки офіцерів до майбутньої професійної діяльності вважають актуальною. Особливо уваги заслуговують дослідження В. Балашова [2], І. Грязнова [7], Д. Іщенко [10], М. Недбая [12], Є. Потапчука [13], які започаткували вивчення проблем професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів.

Дослідження філософських, соціальних та психолого-педагогічних джерел переконує в тому, що проблема використання теоретико-методологічних підходів є актуальною в сучасній науці. Вчені як О. Асмолов [11], Б. Гершунський [6], І. Зимняя [8] та багато інших відображали у власних працях досвід використання положень теоретико-методологічних підходів у вивченні певного педагогічного об'єкту чи явища.

Метою статті є аналіз теоретико-методологічних підходів у дослідженні проблеми викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Виклад основного матеріалу. Враховуючи ситуацію щодо зростання швидкості соціальних змін в об'єктивній діяльності, популярним інструментом забезпечення високого рівня якості освіти виступає методологія. Впровадження теоретико-методологічних підходів у вивченні педагогічних систем, об'єктів та явищ можливо завдяки використанню методологічних положень, концепцій та парадигм.

За результатами аналізу відповідної наукової літератури всі теоретико-методологічні підходи можна співвідносити з відповідним рівнем наукової методології.

У сучасній педагогічній та філософській літературі представлено чимало теоретико-методологічних підходів, які відображають зміст різних дослідницьких напрямів, сутність специфіки конкретних науково-дослідних робіт.

Задля якісного аналізу проблем викладання навчальних дисциплін блоку військової підготовки та підготовки з особистої безпеки варто виділити та обґрунтувати конкретні теоретико-методологічні підходи, що є основою та уможливають глибоке дослідження зазначеної проблеми з різних позицій.

Можна констатувати, що різноманітність теоретико-методологічних підходів не допускає взаємне виключення один одного, а дає можливості реалізувати різні сторони вивчення певної проблеми.

Методологічним фундаментом дослідження проблеми викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є концепції системного підходу.

Відомі вчені І. Блауберг [4], Т. Ільїна [9] та багато інших, вивчаючи сутність системного підходу, виділяли такі його особливості:

- забезпечення процесу пізнання та розвитку освітньої системи як цілісного об'єкту, рівня складності системної структури об'єкту, сукупність різноманітних властивих йому зв'язків між елементами та взаємозалежностей;

- виокремлення сукупності підсистем (елементів, складників і компонентів), взаємозв'язки та взаємодії, що зумовлюють цілісність системного сприйняття об'єкту дослідження.

У науковій літературі є поширеним тлумачення системного підходу як сукупності процесів, процедур,

алгоритмів та способів і водночас як сукупності вихідних положень, що є визначальними для цілей та стратегії відповідної діяльності.

Згідно із цим підходом виконано найпродуктивніші дослідження різноманітних соціально-економічних та політичних явищ у взаємозв'язку з педагогічними, а також розгляд як невід'ємної якості систем, що зумовлюють взаємодію із зовнішнім середовищем та темпи розвитку певної системи.

Аналіз практики застосування системного теоретико-методологічного підходу свідчить про те, що завдяки йому можна створити аналог (модель) вивченого об'єкту (до прикладу, процесу викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки) з урахуванням всіх різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників його генезису. Подане вище є свідченням сутності саме методологічного підходу, а саме:

- зорієнтованість на викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки як знаннєвої системи, так і недостовірної інформація про те, як можна вплинути на процес викладання в цілому;

- можливість сприйняття дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки як функціональних систем;

- властивість систем здійснювати упорядкування створює можливості для формулювання чіткої мети і завдань викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки;

- реалізація вибору та обґрунтування результативних способів, організаційних форм і прийомів у викладанні дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки;

- здійснення процесу структурування управлінських процедур представників науково-педагогічного складу під час викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

У ролі наукового теоретико-методологічного підходу системний підхід уможливає вивчення проблем викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки з різних позицій:

- зовнішньої – як складника цілісного об'єкту, що знаходиться у змінному стані під впливом соціальної сфери;

- внутрішньої – перехідного стану в усвідомленні рівня науково-педагогічних знань.

З-поміж сучасних досліджень варто акцентувати увагу на існуванні, окрім популярних системного, компетентісного, діяльнісного підходів, так званого комплексного теоретико-методологічного підходу у вивченні педагогічних процесів, явищ і систем загалом. Ключовою особливістю згаданого підходу є визначення в масиві наукового знання варіативного елементу – педагогічного комплексу або сукупності. Комплексний теоретико-методологічний підхід надає водночас обґрунтування особистості

(процесу взаємодії всіх її характеристик: інтелектуальних, емоційних, вольових, дієво-практичних) та педагогічного процесу (як процесу розвиненості кожного його компонента).

Ще одним, вартим уваги, теоретико-методологічним підходом є програмно-цільовий, що визначає метод розробки та реалізації спроектованих задач і базується на сукупному аналізі проблем та створенні системного комплексу прийомів, націлених на забезпечення мети або вирішення відповідних проблем. Свідченням цьому є невирішена наукова дискусія щодо впровадження цього теоретико-методологічного підходу в освітньому середовищі, оскільки вважається більш доцільним щодо здійснення планування й управління різноманітних соціально-економічних процесів, тому що процедура програмування дає змогу поєднати і планування та посилення управлінських рішень.

Згідно з положеннями програмно-цільового підходу у викладанні дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки вони забезпечують інтеграцію навчального матеріалу, чітке визначення мети та орієнтацію на ефективний результат. Згаданий теоретико-методологічний підхід забезпечує формування та реалізацію програми дій, налаштованих на пріоритетні цілі викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки. Слід наголосити на тому, що за цим підходом можна проектувати відповідну систему вихідних положень (принципів), що відображають стратегію процесу викладання.

Наступним важливим теоретико-методологічним підходом є процесний. Глибоке дослідження підходу належить таким науковцям, як М. Поташник [14], К. Роджерс [17] та ін., він мав домінуюче положення у вітчизняних наукових пошуках у 60–70-х рр.

Використання процесного підходу у викладанні навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки передбачає раціональне поєднання таких процесів, як планування, організація, мотивація та контроль, аналіз, синтез та наукове передбачення, що становлять основу реалізації певних цілей.

Проаналізовані вище підходи не вичерпують сукупність тих, що можуть бути цінними для нашого дослідження. Ще одним підходом є ситуаційний підхід, що сконцентрований на тому, що викладання дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки може залежати від певної ситуації (певних обставин), успішним методом викладання (за конкретної ситуації) є той метод, що найбільш доцільний. Ситуативний підхід є актуальним підходом, тому що в його основі лежить комплекс обставин, а процес контролю над ситуацією відбувається під час визначення найважливіших змінних, ретельне вивчення яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми, що виникають.

Ефективність ситуаційного теоретико-методологічного підходу не знайшла активного відображення в освітньому середовищі. Такі вчені, як П. Лоуренс, Т. Пітерсон, доводили у своїх наукових дослідженнях результативність ситуаційного підходу. Науковці наголошували на тому, що за умови застосування ситуаційного підходу в педагогіці, зокрема у викладанні, необхідно приділяти належну увагу ситуаційним відмінностям об'єктів дисциплін і застосовувати ці суттєві змінні за кожної доцільної ситуації. Врахування цього факту, на думку вчених, забезпечить максимально позитивний ефект у викладанні навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки.

Черговий теоретико-методологічний підхід – аксіологічний підхід, засновниками якого вважають Л. Виготського [5], В. Сластьоніна [16] та багатьох інших. Цей підхід відображає основи гуманної педагогіки, що сприймає особистість як найвищу цінність завдяки розумінню смислу, мети та життєвих ресурсів.

Втілення положень аксіологічного підходу у викладанні «дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки можливе через побудову особливого середовища комфортної комунікації, соціально-психологічної атмосфери та забезпечення індивідуальної та групової діяльності креативного спрямування.

Надання людини статусу «цінності» в нерозривному її зв'язку з духовною, соціальною та природною сутністю, а освітній процес – як варіант творчої та відповідальної реалізації людиною своїх переконань, емоцій, почуттів відображає антропологічний теоретико-методологічний підхід. Прихильниками антропологічного підходу є К. Альбуханова-Славська [1], В. Бехтерев [3], Л. Виготський [5], С. Рубінштейн [15] та ін.

Відтворення положень антропологічного підходу у викладанні дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки можливе через організацію роботи з курсантами, у відповідності із законами розвитку природи, соціуму та окремої особистості на основі їхньої активної взаємодії.

Узагальнюючи, можна стверджувати, що викладання навчальних дисциплін блоку вогневої підготовки та підготовки з особистої безпеки є складним процесом, а усвідомлення його сутності може відбуватися завдяки різним точкам зору, застосовуючи представлені у статті теоретико-методологічні підходи.

Висновки та пропозиції. Проаналізовані у статті теоретико-методологічні підходи мають науково-теоретичну та практичну цінність, оскільки обґрунтування їх реалізації дає змогу визначити пріоритетні освітні підходи. Висвітлення цієї проблеми може бути основою для подальших наукових досліджень та пошуків у представленій проблемі.

Список використаної літератури:

1. Альбуханова-Славська К. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 158 с.
2. Балашова В. Формирование профессиональных качеств у слушателей-пограничников в процессе профессионального обучения : дисс. ... канд. пед. наук. Хмельницкий, 1996. 263 с.
3. Бехтерев В., Ланге М. Данные эксперимента в области коллективной рефлексологии. *Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы*. Москва ; Ленинград, 1925. С. 306–337.
4. Блауберг И.В., Юдин Е.Г. Становление и сущность системного подхода. Москва, 1973. 265 с.
5. Виготський Л., Педагогическая психология. Москва : Педагогика, 1991. 480 с.
6. Гершунский Б.С., Дидактическая прогностика: методология, теория, практика. Киев : Вышш. шк., 1986. 200 с.
7. Грязнов І.О., Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2005. 207 с.
8. Зимняя І. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании : авт. версия. Москва, 2000. 172 с.
9. Ильина Т.А. Структурно-системный подход в организации обучения. Москва : Знание, 1972. Вып. 1. С. 16-18.
10. Іщенко Д.В, Курс лекцій з військової педагогіки. Хмельницький : Вид-во АПВУ, 1998. 158 с.
11. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе : от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов и др. ; под ред. А.Г. Асмолова. Москва : Просвещение, 2008. 151 с.
12. Недбай М.П. Формування професійної готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до застосування технічних засобів у службовій діяльності : дис. ... кандидата пед. наук. Хмельницький, 2009. 300 с.
13. Потапчук Є.М. Військова психологія : навч. посіб. Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2003. 150 с.
14. Поташник М. Система воспитательной работы образовательной школы (Аспект оптимизации) : дис. ... д-ра пед. наук. Москва, 1987. 345 с.
15. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1958, 147 с.
16. Сластьонін В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога. *Воспитательная работа в вузе: состояние, проблемы, перспективы развития* : материалы Междунар. науч. конф., (Москва, 2-3 апр. 2009 г.). Москва : МАНПО ; Ярославль : Ремдер, 2009. С. 3–8.
17. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. Columbus – Toronto – London – Sydney : Ch. E. Merrill Publ. Company ; A Bell & Howell Company, 1983. 312 p.

Voloshin V. Methodological approaches to research issues of teaching disciplines of the unit of military training and training in personality

The article is devoted to the actual didactic problem – teaching methods, in particular directions of improvement of teaching methods. The author gradually provides an analysis of the results of the research. The study of the problem of generalized analysis of the status of the Ukrainian higher education institution, namely the higher military school in the Ukrainian society, has been started. In order to obtain reliable information in the scientific search, the author of the proposed article conducted a thorough analysis of the available scientific literature of philosophical, pedagogical, social and psychological content. The names of well-known foreign and domestic scientists, as well as those who made direct efforts to build a higher military education in Ukraine, are presented.

Taking into account the level of relevance of the research problem proposed in the article, the main purpose of the scientific publication and the priority research methods (bibliographic, analytical, synthetic, comparative, generalization, systematization, etc.) are determined.

The article emphasizes that pedagogy operates today with a considerable number of theoretical and methodological approaches, but in the presented problems it is necessary to use, first of all, a systematic approach. The content of the system approach and its characteristic properties (structural, interactivity, elementally, functionality, historicity, procedural, communicative) are analysed.

The essence of the concept of "improvement" is presented and refined and adapted to a specific problem.

On the basis of the provisions of the systematic approach, the content of key pedagogical requirements, for which improvement of the teaching methods of the discipline of the unit of fire training and personal safety training, can be improved and substantiated.

The author analyses the axiological, situational, anthropological scientific theoretical and methodological approaches.

Taking into account the above elements of the scientific article, the author has revealed the content of the main directions of improvement of the methodology of teaching the disciplines of the unit of fire training and preparation for personal safety.

To summarize the results of scientific research, the author formulated a key conclusion and result, as well as directions for further scientific prospecting.

Key words: fire training, personal safety training, teaching methodology, theoretical and methodological approach, higher education, system.

УДК 378.016: 37 (091)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.45>**О. В. Голуб**кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Бердянського державного педагогічного університету

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ

Статтю присвячено визначенню педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення історії педагогіки. Відзначено, що сьогодні необхідно докорінно змінити підходи до системи професійного становлення майбутнього фахівця початкової школи. Згідно з поглядами автора навчальна дисципліна «Історія педагогіки» у цій системі посідає провідне місце. Доведено, що одним зі шляхів набуття загальних та фахових компетентностей кожним майбутнім учителем є активізація його пізнавальної діяльності на заняттях з історії педагогіки. Поняття «активізація пізнавальної діяльності студентів» розглядається, з одного боку, як якісний рівень навчальної діяльності здобувачів вищої освіти, а з іншого – як цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних педагогічних умов.

У статті визначено такі педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення історії педагогіки: висока педагогічна майстерність викладача, його професіоналізм, емоційність, красномовство, авторитет; оптимальна організація навчального матеріалу, складання робочої навчальної програми дисципліни, відбір змісту навчальної дисципліни, визначення методів навчання (бесіда, пояснення, лекція, інструктаж, дискусія, диспут, робота з першоджерелами, метод опори на життєвий досвід студентів, метод зацікавлення), використання наочних засобів, об'єктивність оцінювання, застосування рейтингової форми контролю; використання ігрових форм і методів формування інтересу до навчання історії педагогіки, а саме активних методів навчання (методи інтелектуальної колективної діяльності й імітаційні); організація позааудиторної виховної роботи з історії педагогіки, яка сприяє творчій діяльності викладача та здобувачів вищої педагогічної освіти; створення розвивально-освітнього середовища в закладах вищої освіти (музеї, навчальні археологічні лабораторії, фонди рідкісної ціннісної книги тощо).

Ключові слова: педагогічні умови, активізація пізнавальної діяльності, активне навчання, студенти, історія педагогіки.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір значний акцент робиться на модернізацію педагогічного процесу, якісне навчання дисциплін гуманітарного циклу, активізацію пізнавальної діяльності студентів, розширення сфери їхніх інтересів. Особливо гостро стоїть проблема підготовки спеціалістів початкової ланки освіти, які мають стати міцною основою розбудови Нової української школи.

Сьогодні особлива увага зосереджується на докорінній зміні завдань та змісту навчання й виховання майбутніх учителів відповідно до вимог сьогодення, а саме таких, як: ознайомлення із сучасними новаціями, ґрунтовна теоретична підготовка і здатність до практичної професійної роботи на творчому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальнотеоретичні засади організації освітнього процесу в закладах вищої освіти та активізації пізнавальної діяльності студентів висвітлені в працях А. Алексюка, О. Антонової, Ю. Бабанського, Н. Бібік, І. Зайченка, В. Лозової, Н. Ничкало, В. Онищука, М. Пашенка, П. Підкасистого, П. Щербаня, В. Ягоднікової, В. Ягупова та ін.

Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до педагогічної діяльності, їхнього професійного становлення, знайшла своє відображення в дослідженнях О. Акімової, С. Гончаренка, Л. Коваль, О. Комар, А. Крамаренко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Т. Ніконенко, М. Нестеренко, І. Пальшкової, Л. Петухової, О. Савченко, Л. Себало, С. Скворцової, К. Степанюк, Л. Суценко, І. Титаренко, Л. Хомич, І. Шапошнікової та ін.

Згідно з поглядами І. Пальшкової, Л. Петухової специфіка змістового аспекту професійної діяльності вчителя початкової школи потребує залучення якісно нових ресурсів у процес його фахової підготовки. При цьому вони наголошують, що історія педагогіки як навчальна дисципліна в процесі підготовки фахівця має важливе значення. Дослідниці одностайні в тому, що майбутнім учителям початкової школи необхідно вміти аналізувати генезис сучасних педагогічних і соціальних проблем та явищ; виявляти національні особливості різних народів і їхній вплив на виховання; мати навички визначення соціокультурних чинників формування особистості; здійснювати

порівняльний аналіз особливостей навчальних закладів, що існували в різні історичні епохи [7; 9].

Але проблема активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі навчання історії педагогіки в закладах вищої педагогічної освіти в системі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, як доводить аналіз наукових досліджень й педагогічної практики, не знайшла достатнього обґрунтування.

Мета статті – з'ясувати сутність педагогічних умов активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення історії педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні метою оптимізації історико-педагогічної освіти є набуття кожним майбутнім учителем НУШ згідно з вимогами освітньо-професійної програми загальних та фахових компетентностей найбільш оптимальним шляхом (з мінімальними витратами часу і зусиль здобувачів вищої освіти та викладачів) – активізацією пізнавальної діяльності студентів на заняттях з історії педагогіки.

Аналіз наукових пошуків (О. Голік, А. Алексюк, Ю. Бабанський, Н. Бібік, І. Зайченко, В. Каплінський, В. Коваль, В. Лозова, Т. Мандрикіна, Н. Ничкало, В. Онищук, М. Пащенко, Л. Петухова, П. Підкасистий, В. Фоменко, Т. Франчук, П. Щербань, В. Ягоднікова та ін.) та власного педагогічного досвіду дозволяє стверджувати, що для забезпечення активної пізнавальної діяльності студентів необхідно перевести традиційне (пасивне) навчання в активне. Учені єдині у своєму розумінні того, що активне навчання передбачає використання певної системи методів і прийомів, спрямованих на організацію активної самостійної пізнавальної діяльності студентів з метою свідомого опанування ними зміста навчальної дисципліни «Історія педагогіки» [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 13, 14].

Поняття «активізація пізнавальної діяльності студентів», як зазначають науковці М. Пащенко, П. Щербань, з одного боку, означає якісний рівень їхньої діяльності, якому притаманна певна система ознак; з іншого – цілеспрямоване керування процесом пізнання студентів шляхом створення оптимальних педагогічних умов, підпорядковане меті професійної підготовки, спрямоване на формування внутрішніх мотивів та цілей здобуття знань [8; 13].

Зміст цього поняття надає можливість визначити педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення історії педагогіки.

По-перше, важливу роль в активізації пізнавальної діяльності студентів на заняттях з історії педагогіки відіграє особистість та педагогічна майстерність викладача історії педагогіки. Щоб викликати інтерес студентів до навчання історії педагогіки, викладач має оптимально організу-

вати процес навчання: скласти робочу навчальну програму дисципліни, відібрати зміст навчальної дисципліни, зазначити методи навчання (бесіда, пояснення, лекція, інструктаж, дискусія, диспут, робота з першоджерелами, метод опори на життєвий досвід студентів, метод зацікавлення, метод емоційного сплеску та заохочення, ділові ігри, рольові ігри та методи контролю успішності навчання студентів, методи усного опитування, тестової перевірки, взаємо- і самоперевірки професійних знань і вмінь студентів), систему оцінювання.

Ми згодні з влучною думкою О. Сухомлинської про те, що «зміст курсу має пропонувати достатній фактологічний матеріал, а проблемне викладання спрямовуватися на розвиток творчості та самостійності пошуку». Для цього, на думку вченої, викладач з історії педагогіки має спиратися на різні підходи до організації навчального матеріалу, а саме «хронологічний, «ортодоксальний», який має стійку інтелектуальну традицію в Україні»; «лінії розвитку», притаманні сучасним європейським університетам, тобто вибираються історико-педагогічні теми та проблеми, навколо яких концентрується курс історії педагогіки» [11].

Виконаний аналіз джерельної бази дозволяє констатувати, що сьогодні викладач історії педагогіки має поєднувати традиційні педагогічні напрацювання з інноваціями, що дозволить докорінно змінити ставлення до студента й забезпечити суб'єкт-суб'єктні взаємини в освітньому процесі вищої школи. Такий підхід надає можливість майбутньому фахівцеві Нової української школи виявляти активну позицію, дозволяє йому відчувати себе співавтором, партнером викладача. Такі гармонійні взаємини, як зазначає І. Пальшкова, стимулюють пізнавальну активність й інтелектуальну ініціативу студентів; сприяють формуванню їх професійної спрямованості, зміцнюють зацікавленість майбутньою педагогічною діяльністю; спонукають до вироблення і трансформації власної моделі професійно-педагогічної поведінки; підвищують формувальний аспект педагогічної практики [7, с. 45].

По-друге, мотивація пізнавальної активності студентів здійснюється за допомогою використання методів формування інтересу до навчання історії педагогіки, а саме активних методів навчання, які поділяються на методи інтелектуальної колективної діяльності й імітаційні.

Методи *інтелектуальної колективної діяльності* (обговорення, дискусії, диспути, конкурси, «мозкова атака») характеризуються наявністю спільної думки, пізнавальної суперечки за умови високої активності студентів.

Вважаємо, що обговорення підготовлених студентами повідомлень, доповідей, рефератів є ефективним методом активізації пізнавальної

діяльності студентів, який доцільно використовувати на практичних заняттях з історії педагогіки. Так, студентам можна запропонувати такі теми рефератів для обговорення: «Педагогічні інновації древньогрецьких філософів і їх використання на сучасному етапі», «Українська педагогічна думка епохи Відродження», «Педагогічні погляди і діяльність Б. Грінченка», «Характеристика розвитку освіти України у 50–60-х рр. ХХ ст.» тощо [2].

У процесі вирішення проблемних питань доцільними є методи дискусії, диспуту, «мозкової атаки». Вони сприяють розвитку критичного мислення, здібності ретроспективно розглядати проблему, формуванню ораторських навичок, розширенню світогляду; організації колективної роботи; глибокому ознайомленню зі спадщиною видатних педагогів; дозволяють виробляти й висловлювати свій погляд на проблему тощо.

На практичному занятті з історії педагогіки можна провести дискусію на основі аналізу цитат видатних діячів освіти. Для цього студентам пропонується поміркувати над педагогічним смислом висловлювань про освіту. Наприклад, над висловлюваннями В. Сухомлинського: «Роки дитинства – це насамперед виховання серця», «Учитель готується до хорошого уроку все життя <...> Така духовна і філософська основа нашої професії і технологія нашої праці: щоб дати учням іскорку знань, вчителю треба ввібрати ціле море світла».

Актуальними є дискусії, проведені в стилі телевізійного ток-шоу. Їхніми темами можуть бути такі: «Карати дітей чи ні?» (історико-педагогічна дискусія педагогів ХVI–ХХ ст. (Я. Коменський, М. Пирогов, В. Сухомлинський, А. Макаренко); «Любити дітей чи просто навчати?», «Гендерне виховання в історії педагогіки: за і проти» (з використанням історико-педагогічних праць) тощо.

Цікавим методом, який активізує студентів, є дебати. Він може розглядатися як змагання між двома командами, учасники яких виявляють уміння спільно працювати, добирати аргументи, щоб отримати підтримку аудиторії. Наприклад, історико-педагогічні дебати «Право на освіту і рівність права в освіті» (вирішення проблеми в історії освіти та її сучасному етапі).

Дебати також доцільно використовувати під час аналізу першоджерел з історії педагогіки. Так, аналізуючи «Рідне слово» К. Ушинського, студенти об'єднуються у дві команди. Перша висловлює позитивні відгуки, інша – критичні зауваження щодо твору, який вивчається. Підсумком дебатів буде міркування майбутніх педагогів над питанням: «Які корисні ідеї з «Рідного слова» Ви запозичили б для себе?».

Також цікавими для студентів є теми для дебатів з історії педагогіки, коли порівнюється творча спадщина видатних педагогів, наприклад: («Просвітницькі ідеї Ж.-Ж. Руссо і Г. Сковороди»,

«В. Сухомлинський і С. Френе: спільне і відмінне у вихованні» та ін.).

Ефективним методом колективного обговорення, що забезпечує генерування якомога більшої кількості ідей у процесі міркування над запропонованою проблемою й здійснення пошуку різноманітних шляхів її вирішення, є «Мозковий штурм».

Таким чином, методи *інтелектуальної колективної діяльності студентів* створюють комфортну атмосферу, що дозволяє їм відчувати свою успішність та забезпечує свідому активну позицію під час засвоєння навчального матеріалу з історії педагогіки.

До *імітаційних методів* належать *індивідуальні* (імітаційні вправи, аналіз педагогічних ситуацій, метод тренажу та ін.) та *колективні* (ігрове проектування, ділові ігри, кейс-метод тощо) *методи*. Вони сприяють, як зазначають М. Пашенко, П. Щербань, формуванню професійних, організаційних і управлінських умінь [8; 13]. Так, на практичному занятті з історії педагогіки студентам можна запропонувати гру «Інтерв'ю із зіркою»: «Уявіть, що до вас завітав відомий педагог (Я. А. Коменський, К. Ушинський, М. Корф, В. Сухомлинський), який хоче поділитися своїм педагогічним досвідом». У групі вибирається студент, який виконуватиме роль зірки. Він розповідає про «свої» педагогічні погляди, а інші студенти ставлять питання «гостю».

У рольовій грі «Реклама книги» студенти об'єднуються у групи (3–5 осіб). Кожна група – «рекламне агентство», яке має представити «замовнику» (викладачу) власну рекламу твору відомого педагога. Така діяльність дозволяє майбутнім учителям розвивати педагогічне мислення, проявляти нестандартний, творчий підхід до справи, вдосконалювати практичні уміння і навички, структурувати навчальний матеріал й ефективно його презентувати.

Підсумком вивчення «Історії педагогіки» може бути заняття, на якому студенти презентують узагальнену інформацію про одного з педагогів минулого за таким планом: життєвий шлях; основні педагогічні ідеї; головні наукові та методичні здобутки тощо. Зібрану інформацію потрібно оформити у вигляді папки чи планшета. Необхідною умовою є використання фактичного матеріалу (фото, малюнки, ксерокопії титульних сторінок відомих книжок тощо). Одна з ідей педагога, яка, на думку студентів, є актуальною для сучасної освіти, оформлюється окремо як науково-публіцистична доповідь (представляється в друкованому вигляді); графічна модель; об'ємна модель (школа майбутнього, підручник майбутнього тощо); вистави педагогічного театру (інсценування уривків книг, рольова гра тощо). Публічний захист цих матеріалів відбувається у вигляді курсу «Знавці історії педагогіки».

«Знавці історії педагогіки» може мати й іншу форму. Так, студенти отримують домашні завдання: біографія Джона Локка у формі засідання суду; Я.А. Коменський і твір «Материнська школа» у формі зустрічі Я.А. Коменського, його друга і вагітної жінки; біографія Джона Локка у формі звіту агента 007 шефу про розслідування його життя тощо.

До ювілею видатних педагогів можна проводити ігри-конкурси, брейн-ринги, наприклад: «Хто краще знає спадщину педагога Я.А. Коменського?», «Чи знаємо ми В. Сухомлинського?», «Три кити» А. Макаренка та ін.

Основні етапи організації імітаційних методів: постановка проблеми, мети і завдань; розподіл ролей і визначення функцій учасників гри; розмежування інтересів учасників; обговорення проблеми (самостійні рішення й аналіз можливих перешкод); визначення переможців, стимулювання і підбиття підсумків.

Використання активних форм та методів у навчанні історії педагогіки дозволяє значно збільшити час активної самостійної практики на заняттях для кожного студента, досягти належного засвоєння матеріалу всіма учасниками групи та спонукає викладача історії педагогіки до постійної творчості, самовдосконалення, професійного та особистісного розвитку. У такий підхід викладач стає організатором самостійної навчально-пізнавальної, комунікативної, творчої діяльності майбутніх учителів початкової школи.

По-третьє, позааудиторна виховна робота з історії педагогіки, яка має безмежний простір для творчої діяльності викладача та здобувачів вищої педагогічної освіти.

Сучасні науковці А. Алексюк, В. Безпалько, О. Голік, О. Демченко, В. Коваль, Н. Крюкова, Т.Мандрикіна, Л. Онучак, В. Ортинський, Л. Паламар, М. Пентиліук, П. Підкасистий, К. Плиско одноставно вважають, що позааудиторна робота – це різноманітна планова освітня і виховна робота, спрямована на задоволення інтересів і запитів студентів. Вона проводиться в позааудиторний час і сприяє вихованню студентів, поглибленню їхніх знань з історії педагогіки, розвитку творчості майбутніх фахівців.

У процесі вивчення історії педагогіки використовуються різні форми позааудиторної навчально-виховної роботи: 1) масові: фестивалі «History fest», тижні педагогіки, конкурси «Знавці історії педагогіки»; 2) групові: клуб «Педагогічних зустрічей», дискусійний клуб «Креативний педагог: минуле і сучасність», гурток «Педагогічна старовина», екскурсії в минуле «Ніч у навчальному закладі», брейн-ринги, історико-педагогічні квести «Захисники педагогіки: молоде покоління», «Колесо історії», театральні вистави «Ляльковий театр-вертеп», «Освітній процес у Києво-

Могилянській академії», «Братські школи», «Козацька система навчання і виховання»; 3) індивідуальні: консультації, індивідуально-дослідна робота, підготовка виступів, повідомлень, статей та ін. [2; 6].

Вважаємо, що позааудиторна навчально-виховна робота з історії педагогіки має позитивно впливати на успішну професійну підготовку майбутнього вчителя Нової української школи.

По-четверте, заклади вищої освіти мають створювати розвивально-освітнє середовище, яке максимально стимулюватиме активність студентів, забезпечуватиме ефективність та результативність освітнього процесу та створюватиме умови для саморозвитку майбутнього вчителя. О. Писарчук зазначає, що освітнім середовищем стає лише тоді, коли воно виконує свої основні завдання: сприяє підготовці кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, розвитку особистісних якостей у душі гуманістичної педагогіки та підвищенню загальнокультурного рівня студентів [10].

У Бердянському державному педагогічному університеті створено таке розвивально-освітнє середовище. Зокрема, це освітній науково-дослідний музей історії БДПУ, де студенти вивчають історію чоловічої гімназії м. Бердянська (XIX ст.), педагогічних курсів, педагогічного технікуму, педагогічного інституту (XX ст.); це також навчальна археологічна лабораторія, яка містить цікаві артефакти з давньогрецького міста Ольвії (VI ст. до н.е.). Не менш важливим для становлення майбутнього педагога є фонд рідкісної ціннісної книги, експонати якого дають можливість студентам ознайомитися зі шкільними підручниками XIX ст.

Наукові дослідження з педагогічного краєзнавства сприяють формуванню в студентів умінь та навичок самостійно збирати й узагальнювати матеріал, допомагають майбутньому вчителю підготуватися до організації краєзнавчої роботи з учнями в школі. Самостійне отримання знань на основі роботи з документальними матеріалами місцевих архівів, музеїв, наукової і художньої краєзнавчої літератури сприяє включенню студентів у дослідницьку діяльність, яка позитивно впливає на формування їхніх інтересів і здібностей до наукової роботи, а також стає дійсно ефективним засобом покращення професійної підготовки майбутніх учителів.

Отже, навчальна дисципліна «Історія педагогіки» має потужний навчально-виховний потенціал, сприяє активізації самостійного пошуку студентів у галузі історико-педагогічних знань, особливо з педагогічного краєзнавства, що сприятиме підготовці вчителя Нової української школи як знавця історії пам'яті й охоронця духу народного.

Висновки і пропозиції. Виокремлені педагогічні умови (висока педагогічна майстерність

викладача історії педагогіки, активні методи навчання, організація позааудиторної виховної роботи з історії педагогіки, створення розвивально-освітнього середовища в закладах вищої освіти) позитивно впливають на зацікавленість студентів навчальним предметом, активізують їхню пізнавальну діяльність і забезпечують високу результативність процесу навчання історії педагогіки. Подальших пошуків у напрямі дослідження потребує аналіз впливу освітньо-розвивального середовища на професійне становлення майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення історії педагогіки.

Список використаної літератури:

1. Антонова О.Є. Історія педагогіки. Робочий зошит : посіб.-практикум. Вид. 2-ге, доп. і перероб. Житомир : Вид-во ЖДУ, 2007. 120 с.
2. Голік О.Б., Мандрикіна Т.С. Театралізовані дійства як форма позааудиторної роботи з історії педагогіки. Бердянськ : БДПУ, 2006. 68 с.
3. Голуб О.В. Історія педагогіки: навч.-метод. комплекс. Бердянськ : БДПУ, 2013. 248 с.
4. Зайченко І.В. Педагогіка і методика навчання у вищій школі : навч. посіб. 2-е вид., переробл. і доп. Київ : Видавництво Ліра-К, 2016. 456 с.
5. Каплінський В.В. Методика викладання у вищій школі. Вінниця : Ніланд ЛТД, 2015. 224 с.
6. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: «Педагогіка, психологія, соціологія»*. 2009. № 6. С. 19–23.
7. Пальшкова О.І. Педагогіка: професійно-педагогічна культура вчителя. Київ : Слово, 2011. 192 с.
8. Пащенко М.І. Використання активних форм та методів викладання педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*. 2016. Вип. 1. С. 258–266.
9. Петухова Л.Є. Вивчення курсу «Історія педагогіки» з використанням мультимедійної енциклопедії. *Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей*; ред. кол. : О.В. Глузман та ін. Ялта : РВВ КГУ, 2008. Ч. 1. Вип. 19. С. 3–13.
10. Писарчук О.Т. Моделювання освітньо-розвивального середовища в діяльності вчителя початкової школи: теоретичний і практичний аспекти. *Професійна освіта: зб. наук. праць. Серія: Педагогіка*. Тернопіль, 2017. № 3. С. 36–44.
11. Сухомлинська О.В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Збірник наукових праць Кам.-Поділ. держ. ун-ту*. Кам'янець-Подільський : Абетка-Нова, 2002. С. 7–15.
12. Франчук Т.Й. Модернізація навчального курсу «Історія педагогіки» на модульно-елективній основі. Кам'янець-Подільський : Медобори-2006, 2016. 78 с.
13. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Вища школа, 2004. 207 с.
14. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. Київ : Персонал, 2009. 80 с.

Holub O. Pedagogical conditions of activation of cognitive work of students in the course of studying of history of pedagogy

The article is dedicated to the definition of pedagogical conditions of activation of cognitive work of students in the course of studying the history of pedagogy. It is stated that radical changing approaches to the system of professional formation of a future specialist of elementary school today is necessary. According to the author's views, the subject "Pedagogy history" takes the leading place in this system. It is proved that one of the ways of the introduction of the general and professional competences of every future teacher is the activation of his cognitive process during the classes in pedagogy history. The concept "activation of cognitive work of students" is considered, on the one hand, as the qualitative level of educational activity of applicants of higher education, and on the other – as purposeful monitoring of the cognitive process of students by the creation of optimum pedagogical conditions.

The following pedagogical conditions of activation of cognitive work of students in the course of studying of history of pedagogics are defined in the article: high pedagogical skill of the teacher, his professionalism, emotional condition, eloquence, the authority, the optimum organization of a training material: preparation of the working curriculum of discipline, the selection of the content of the discipline, definition of teaching methods (conversation, explanation, lecture, instruction, discussion, debate, work with primary sources, the method relying on the life experience of students, the method of interest), use of visual means, in objectivity of estimation, use of a rating control form; use of playful ways and methods of formation of interest in training of history of pedagogy, namely – active methods of training (methods of intellectual collective activity and imitating); the organization of the extracurricular educational work on history of pedagogy which encourages creative activity of the teacher and applicants of the higher pedagogical education; creation developing educational environment in institutions of higher education (the museums, educational archaeological laboratories, funds of the rare valuable books, etc.).

Key words: *Pedagogical conditions, activation of cognitive work, active training, students, pedagogy history.*

Л. В. Гончар

кандидат економічних наук, доцент,
доцент кафедри обліку і аудиту
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ УНІВЕРСИТЕТУ

У статті досліджено проблемні питання формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету. Обґрунтовується необхідність запровадження нових концептуальних підходів до підготовки висококваліфікованих фахівців з урахуванням сучасних ринкових потреб. Зазначено, що формування культури професійної діяльності менеджера є актуальним завданням сучасної професійної підготовки. У процесі такої підготовки закладаються основи фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, формується світоглядна концепція фахівця, накопичуються необхідні знання, виробляються навички та вміння.

Здійснено аналіз навчальних планів різних закладів вищої освіти, що готують менеджерів. Виявлено, що більшість дисциплін, які сприяють у студентів формуванню культури професійного спілкування, належать до дисциплін за вибором університету або за вибором студента.

Встановлено, що збільшення аудиторних годин на вивчення професійно-орієнтованих дисциплін економічної специфіки за рахунок зменшення годин на вивчення соціально-гуманітарних дисциплін призводить до розрізнення отримання знань студентами і переваженості самоосвітою.

Виявлено недоліки у викладанні соціально-гуманітарних дисциплін для менеджерів, які мають негативний вплив на формування культури професійної діяльності, зокрема такі: недостатня укомплектованість навчально-методичною літературою з даних дисциплін, недосконало представлена підготовка менеджерів засобами інтерактивних технологій навчання, відсутність у планах лекційних, практичних та лабораторних занять тем, які би сприяли формуванню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

На підставі даних проведеного дослідження окреслено напрями, що сприятимуть успішній професійній підготовці майбутніх менеджерів і формуванню культури їхньої професійної діяльності, як-от: заміна застарілих методик освітнього процесу на використання сучасних психолого-педагогічних механізмів, зосереджених на розкритті особистості майбутнього менеджера; створення інтерактивного навчального середовища; зміна ролі педагога з головного носія інформації на помічника студентів у їхньому науковому пошуку, створення партнерських відносин між педагогом та студентом.

***Ключові слова:** менеджмент, менеджер, фахівець, компетенції, професійні якості, культура професійної діяльності менеджера.*

Постановка проблеми. Інтеграція української вищої освіти у світову освітню систему, розширення міжнародних контактів, співпраця із закордонними партнерами, потреба в конкурентоспроможному і компетентному фахівці, що здатний здійснювати професійну діяльність на ринку праці, зумовили зміни в сучасній системі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Серед основних завдань, що сьогодні висувуються перед системою вищої освіти, – якісно нові концептуальні підходи до підготовки високопрофесійних фахівців, зокрема майбутніх менеджерів, оскільки саме від них залежить рівень розвитку вітчизняних підприємств, а отже, надійність і стабільність економічної системи країни в цілому.

Ускладнення сучасних економічних, технологічних і політичних відносин вимагає від менеджерів не тільки глибоких знань і особистих здібностей, але й особливої професійної підготовки

і кваліфікації в галузі управління як особливої практичної діяльності, що пов'язана з процесом прийняття рішень, умінням використати різноманітні ресурси, відповідальністю за результати всього підприємницького процесу. Зазначене вище актуалізує проблему професійної підготовки майбутніх менеджерів у контексті сучасних цивілізаційних викликів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню питань, пов'язаних із проблемами професійної підготовки майбутніх менеджерів, присвячено багато досліджень. Теоретичні питання та шляхи підготовки майбутніх менеджерів висвітлено в працях таких науковців, як В. Горланчук, І. Дороховського, П. Друкера, В. Зобова, І. Черноіванова та ін. Теорію і практику підготовки до управлінської діяльності розкрито у працях: І. Анненкової, О. Виханського, І. Драча, О. Ельбрехта, С. Самігіна, Е. Печерської та ін.

Водночас в опублікованих роботах виявлено недостатній рівень наукових розробок щодо професійної підготовки майбутніх менеджерів у контексті сучасних ринкових умов, а також питання формування готовності фахівця до виконання своїх професійних обов'язків, зокрема й щодо професійної культури. Під останнім ми розглядаємо систему інтегративних властивостей і якостей особистості, що включає знання, уміння менеджерської діяльності, розвинуту мотивацію до виконання професійних завдань, саморозвитку, здатність застосовувати отримані знання в організаційній, управлінській роботі.

Мета статті – дослідити особливості формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету з урахуванням сучасних потреб ринку.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах господарювання надзвичайно важливим є питання підготовки менеджерів нового формату. З огляду на це логічним і науково обґрунтованим повинно стати розуміння професійної діяльності менеджерів як організованого, безперервного і цілеспрямованого процесу, спрямованого на оволодіння знаннями, набуття спеціальних компетентностей, які формують культуру професійної діяльності.

У загальному розумінні менеджмент (англ. to manage – управляти) – це вміння досягати поставлених завдань, використовуючи працю, інтелект і мотиви поведінки інших людей [1, с. 12]. Професійних керівників на Заході називають менеджерами (англ. manager). Отже, менеджер – це керівник, що має спеціальну управлінську освіту і відповідає за розроблення і прийняття рішень з організаційних питань менеджменту людей [2, с. 211].

Сучасний менеджер повинен володіти системними знаннями з економічної теорії, макрота мікроекономіки, обліку та оподаткування, аудиту, інформаційних систем, комп'ютеризації, маркетингу, соціології, психології тощо; має бути самостійним, ініціативним, здатним до творчого мислення, готовим до розумного ризику та прийняття рішень; досконало знати й ефективно змінювати механізми управлінського впливу на колективи працівників та окремих виконавців для досягнення мети.

На нашу думку, на сучасному етапі розвитку суспільства з його глобалізацією, інформаційними революціями просто «системи знань» недостатньо, адже знання дуже швидко застарівають. Тому має йтися про якості особистості менеджера, які й дозволять йому швидше адаптуватись у змінних умовах навколишньої дійсності.

Характер праці менеджера визначається в контексті реалізації функцій керівника, завданням якого є інтеграція системи керування в єдине ціле,

координація дій її ланок та забезпечення єдності й структурності системи управління як цілого. Тому підвищені вимоги висуваються передусім до професіоналізму та компетентностей менеджера.

Останніми роками сформувалась нова освітня парадигма, в межах якої якість сучасної освіти визначається тим, наскільки у випускників вищих навчальних закладів розвинуті компетентності.

У тлумачному словнику термін «компетентність» визначається як «обізнаність», «авторитетність», а в перекладі з латинської *competentia* означає коло питань, з яких людина добре обізнана, має знання та досвід. Компетентна в певній сфері людина має відповідні знання та здібності, що дозволяють їй обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно працювати в ній [3, с. 560].

Отже, однією з важливих форм та методів реалізації нових підходів в освітньому процесі підготовки майбутніх менеджерів стають компетентно-орієнтовані технології навчання, які вимагають, щоб сучасні навчальні засоби виконували не тільки інформаційну, а й мотиваційну та розвивальну функції. Першочерговим завданням у цьому напрямі є створення умов у освітньому середовищі університету для формування і розвитку компетентностей майбутніх менеджерів.

Питання розробки моделі успішного менеджера (керівника), встановлення переліку компетентностей, якими має володіти майбутній менеджер, та професійно значимих якостей є актуальним для багатьох досліджень. Підтвердженням цього є практичні розвідки, зокрема опитування ефективних менеджерів США, Європи, Японії, в результаті яких був складений перелік професійно значимих якостей успішного менеджера. Це такі, як: а) бажання та інтерес людини займатися діяльністю менеджера; б) вміння працювати з людьми, вміння спілкуватися, взаємодіяти, переконувати, впливати на людей (комунікативні якості); в) оптимальне поєднання ризикованості та відповідальності в характері; г) гнучкість, нестандартність, оригінальність мислення, здатність знаходити нетривіальні рішення; д) здатність передбачати майбутній розвиток подій, наслідки рішень, інтуїція; е) висока професійна компетентність та спеціальна професійна підготовка [4].

На думку вчених, навчання та виховання студентів у закладах вищої освіти економічного профілю повинні мати випереджувальний характер. В умовах ринкових відносин, які постійно змінюються, менеджер має постійно «зазирати у майбутнє». Іншими словами, вивчаючи діючий ринок, менеджер повинен не тільки вловлювати його поточну динаміку (за допомогою обліку, статистики), а й прогнозувати його перспективний розвиток (а тут не обійтися без інформатики, математики та ряду інших дисциплін). Більш того, кваліфікований менеджер покликаний сприяти

створенню нового ринку. Для цього потрібно володіти маркетингом, проектуванням інновацій, а це потребує цілого комплексу різноманітних знань [5, с. 4].

У працях учених чітко відстежується єдність поглядів на те, що потрібно створювати свою власну українську модель менеджменту, не запозичувати механічно досвід закордонного менеджменту, а відбирати з нього ті елементи, які можуть ефективно використовуватися в Україні в теперішній перехідний період і в майбутньому. Багато дослідників цієї проблеми вважають, що фахівець із менеджменту повинен мати фундаментальну підготовку. Водночас вони визнають деякі труднощі, пов'язані з наявністю прогалів між освітнім рівнем фахівців і неналежним рівнем їхньої готовності до діяльності в мінливих соціально-економічних умовах. Основні шляхи подолання цих труднощів вони вбачають у кардинальній зміні змісту професійної підготовки фахівців у освітньому середовищі університету і підвищенні якості освіти, оптимальному використанні сучасних інтерактивних технологій навчання.

Фундаментальна теоретична підготовка, безумовно, є показником професіоналізму майбутнього менеджера, але також не слід забувати, що для успішної кар'єри керівника недостатньо мати лише належний рівень підготовки з менеджменту, маркетингу, бізнесу тощо. Важливо вміти використовувати ці знання, розвивати менеджерські навички, володіти мистецтвом керування підлеглими, мати високий рівень професійної культури [6, с. 293].

Формування культури професійної діяльності менеджера є актуальним завданням сучасної професійної підготовки. У процесі такої підготовки закладаються основи фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, формується світоглядна концепція фахівця, накопичуються необхідні знання, виробляються навички та вміння [7, с. 234].

У професійній освіті менеджера необхідно враховувати одночасно процеси глобалізації та стрімкий технологічний розвиток, що зумовлює наявність єдиних професійних кваліфікацій менеджера, а саме: комунікативної культури, культури професійної діяльності, економічної культури, дотримання єдиних правових, технологічних і гуманітарних норм.

Побудова процесу формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів в освітньому середовищі університету ґрунтується на організації освітнього процесу через засвоєння предметів відповідного циклу, поєднання теоретичної підготовки з практикою та самостійною роботою.

Особливості підготовки студентів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рів-

нів вищої освіти спеціальності 073 «Менеджмент» обґрунтовано і висвітлено в стандартах вищої освіти, що визначають сукупність вимог до змісту та результатів освітньої діяльності закладів вищої освіти і наукових установ за кожним рівнем вищої освіти в межах зазначеної спеціальності відповідно до Національної рамки кваліфікацій [8, ст. 10], освітніх програм, що містять: перелік освітніх компонентів; їх логічну послідовність; вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою; кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, очікувані програмні результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти майбутній фахівець, а також у навчальних планах і робочих програмах дисциплін.

Складниками професійної підготовки майбутніх менеджерів є теоретична підготовка, що включає цикли соціально-гуманітарних, фундаментальних (математичних та природничо-наукових), фахових (загальноекономічних та професійно-орієнтованих) дисциплін, та практична, що включає навчальну та виробничу практики.

Призначення фахових дисциплін полягає в тому, щоб студенти оволоділи такими компетентностями, які необхідні їм для розуміння об'єктів, суб'єктів, процесів та інструментів менеджменту та маркетингу. У свою чергу ці дисципліни поділяються на варіативну та нормативну частину. Так, зміст нормативної частини навчального матеріалу визначається освітніми стандартами, а зміст і структура варіативної частини – окремим закладом вищої освіти.

Фахові (професійно орієнтовані) дисципліни нормативного блоку мають відповідну базу для формування професійної культури майбутніх менеджерів. Такі дисципліни, як «Менеджмент», «Теорія організації», «Управління персоналом» дозволять сформувати культуру професійної діяльності завдяки поєднанню матеріалу професійної спрямованості з проблематикою про культурні цінності, що наприкінці формує світоглядну концепцію фахівця, закладає базис для фахового, економічного та логіко-інформаційного мислення, акумулює необхідні знання, виробляє професійні навички та вміння.

Нами було досліджено навчальні плани різних закладів вищої освіти, що готують менеджерів. Їх детальний аналіз дозволив дійти висновку, що майже всі дисципліни, які сприяють у студентів формуванню культури професійного спілкування, належать до дисциплін за вибором університету або за вибором студента.

Проведений аналіз показав, що з навчального плану підготовки майбутніх менеджерів, зі списку дисциплін загального вибору студенти можуть вибрати лише половину навчальних дисциплін, а такі дисципліни, наприклад, як «Риторика та

психологія спілкування», «Логіка», «Іноземна мова (за професійним спрямуванням): поглиблений рівень», «Друга іноземна мова» просто можуть не увійти до бажаних дисциплін, що просто зводить нанівець формування культури професійного спілкування у таких студентів.

Значною мірою така ситуація пояснюється збільшенням аудиторних годин на вивчення професійно-орієнтованих дисциплін економічної спеціалізації за рахунок зменшення годин на вивчення соціально-гуманітарних дисциплін. Це призводить до розрізнення отримання знань студентами і переваженості самоосвітою. Зрозуміло, що якість самостійної підготовки залежить від відповідальності та сумлінності кожного окремого студента. Така ситуація спричиняє слабкий рівень сформованості комунікативних навичок, що унеможливує формування високого рівня культури професійного спілкування у майбутніх менеджерів.

Аналіз робочих навчальних програм зазначених дисциплін свідчить про недостатність приділеної уваги або навіть її відсутність таким темам, які б допомогли вирішити проблему формування культури професійної діяльності у майбутніх менеджерів. Також немає спецкурсів, які б допомогли зацікавленим студентам поглибити свої знання з таких дисциплін.

Також, у процесі дослідження освітнього процесу різних закладів вищої освіти було виявлено певні недоліки та недоопрацювання у викладанні соціально-гуманітарних дисциплін для менеджерів, які мають негативний вплив на формування культури професійної діяльності, зокрема такі:

1. Недостатня укомплектованість навчально-методичною літературою з даних дисциплін, що робить неможливим повноцінне засвоєння студентами теоретичного матеріалу.

2. На даний час у закладах вищої освіти не досконало представлена підготовка менеджерів засобами інтерактивних технологій навчання. Їх застосування у навчанні носить епізодичний характер і в основному залежить від особистості самого викладача та його уподобань щодо методики викладання певної дисципліни.

3. Відсутність у планах лекційних, практичних та лабораторних занять тем, які би сприяли формуванню культури професійної діяльності майбутніх менеджерів.

З огляду на викладене вважаємо, що кожна з дисциплін програмно-методичного блоку робить

свій внесок у процес формування культури професійної діяльності майбутніх менеджерів. Тому, збагачуючи ці дисципліни власними доробками, ми розкриваємо особливості даного феномену, наголошуючи на тому, що сформованість основних компонентів професійної культури є запорукою успішної професійної діяльності майбутніх менеджерів.

Висновки і пропозиції. На нашу думку, успішній професійній підготовці майбутніх менеджерів буде сприяти, по-перше, заміна застарілих методик освітнього процесу на використання сучасних психолого-педагогічних механізмів, зосереджених на розкритті особистості майбутнього менеджера; по-друге, створення інтерактивного навчального середовища. І третє, не менш важливе, – це зміна ролі педагога з головного носія інформації на помічника студентів в їхньому науковому пошуку, створення партнерських відносин між педагогом та студентом.

Список використаної літератури:

1. Пушкар Р.М., Тарнавська Н.П. Менеджмент : теорія та практика : підручник. Тернопіль : Карт-бланш, 2003. 490 с.
2. Сухарський В.С. Менеджмент : теорія, методологія, практика : монографія. Тернопіль : Астон, 2002. 416 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
4. The Big Five personality Traits, General Mental Ability, and Career Success Across / T.A. Judge et al. The Life Span. Personaliy Psychol, 1999. 52. 3; ABI/INFORM Global. P. 621.
5. Тарасова С.М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2006. 20 с.
6. Завадський Й.С. Менеджмент : Management : у 2 т. 2-е вид. Київ : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1998. Т. 1. 542 с.
7. Кириченко О.А. Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності : навч. посіб. 3-тє вид., переробл. і допов. Київ : Знання-Прес, 2002. 384 с.
8. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 03.01.2020).

Honchar L. Current issues of formation of culture of professional activity of future managers in the university environment

The article deals with the problematic issues of forming the culture of professional activity of future managers in the educational environment of the university. The necessity of introducing new conceptual approaches to the training of highly qualified specialists is substantiated, taking into account current market needs. It is stated that forming a culture of professional activity of a manager is an urgent task of modern professional training. The foundations of professional, economic and logical thinking in the process of such training are

laid, the outlook of the specialist is formed, the necessary knowledge is accumulated, skills and abilities are developed.

The syllabus of different higher education institutions preparing managers is analyzed. It is revealed that most of the disciplines that contribute to the formation of a culture of professional communication among students belong to the disciplines chosen by the university or at the choice of the student.

It is established that the increase of class hours for the study of vocational-oriented disciplines of economic specificity due to the reduction of hours for the study of social and humanitarian disciplines leads to differentiation of students' knowledge and overload of self-education.

Shortcomings in the teaching of social and humanitarian disciplines for managers, which have a negative impact on the formation of professional activity culture, were found, in particular: insufficient completeness of educational-methodical literature on these disciplines, imperfectly presented training of managers by means of interactive teaching technologies, absences of plans for lectures practical and laboratory classes on topics that would contribute to the formation of culture for the professional activity of future managers.

On the basis of the data of the conducted research the directions which will promote successful professional training of future managers and formation of culture of their professional activity are outlined, such as: replacement of outdated methods of educational process with the use of modern psychological and pedagogical mechanisms, focused on disclosing the personality of the future manager; creating an interactive learning environment; changing the role of the teacher from the main storage medium to the student's assistant in their scientific search, creating partnerships between the teacher and the student.

Key words: *management, manager, specialist, competencies, professional qualities, culture of professional activity of the manager.*

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.47>**Г. В. Горшкова**аспірантка кафедри фізичної культури і спорту
Запорізького національного університету

СУЧАСНИЙ СТАН ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЩОДО ЗАСТОСУВАННЯ АДАПТОВАНИХ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ

Статтю присвячено вивченню сучасного стану професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у закладах вищої освіти України щодо застосування адаптованих фізичних вправ. Визначено поняття «професійна підготовка», «вчитель-логопед», «адаптовані фізичні вправи». На основі думок вчених і документальної бази проаналізовано сучасні вимоги до сучасної професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів України, що збігаються з європейськими і світовими тенденціями. Проаналізовано освітні програми та навчальні плани спеціальності 016 Спеціальна освіта закладів вищої освіти України та проведено пілотне анкетування студентів, викладачів та вчителів-логопедів закладів освіти України. Питання пілотного анкетування ґрунтувались на Стандартах освіти для бакалаврів і магістрів, але для кожної категорії респондентів були запропоновані два спеціальні питання для дисертаційного дослідження щодо володіння знаннями про важливість фізичних вправ як складника корекційної роботи з особами з порушеннями мовлення та володіння знаннями про застосування адаптованих фізичних вправ (спеціальних комплексів вправ за віком) під час корекційної роботи з дітьми із порушеннями мовлення. У результаті з'ясовано, що на час дослідження всі категорії респондентів мають низький рівень знань із застосування адаптованих фізичних вправ. У навчальних планах закладів вищої освіти окремої дисципліни чи дисциплін, орієнтованих на застосування адаптованих фізичних вправ майбутніми вчителями-логопедами нами не виявлено. У зв'язку з цим досвіду професійної підготовки щодо застосування адаптованих фізичних вправ у закладах вищої освіти України на момент нашого дослідження нами не виявлено. Розробка організаційно-методичного забезпечення, впровадження окремої дисципліни або дисциплін, орієнтованих на застосування адаптованих фізичних вправ, накопичення досвіду і можливість надання його закладам вищої освіти для підвищення якості професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів та подальша розробка зазначеної теми є перспективним напрямом у дослідженнях науковців.

Ключові слова: адаптовані фізичні вправи, вчителі-логопеди, професійна підготовка.

Постановка проблеми. Сучасний соціально-економічний розвиток України вбачає постійне підвищення якості професійної підготовки студентів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО). Шляхи підвищення рівня професійної підготовки є постійним завданням для галузі освіти країни, яка ґрунтується на компетентнісному підході. Професійна підготовка має бути орієнтована на особистісний розвиток і творчу самореалізацію кожного студента, кожної особистості для повноцінної інтеграції в європейський та світовий простір. Погоджуємось із думкою вчених, що сучасна професійна підготовка виступає засобом *соціалізації* як гармонізації відносин людини з природосоціальним світом, опанування сучасної картини світу, розвитку національної самосвідомості людини, *створення умов для набуття людиною широкої базової освіти*, яка дозволяє швидко адаптуватися в соціумі, *професіоналізації* як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності, *самореалізації* як

набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самовдосконалення [1, с. 50].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів досліджували М.К. Шеремет, С.П. Миронова, Н.М. Назарова, Л.І. Фомічова, А.Г. Шевцов, Н.Г. Пахомова, Ю.В. Пінчук, В.В. Тарасун, Л.М. Томіч, Н.В. Савінова, Н.В. Федорова, Н.М. Сінопальнікова, В.І. Лозова, Г.В. Троцько, І.В. Самойлова, М.П. Васильєва; застосування фізичних вправ під час корекції порушень мовлення висвітлені в роботах науковців різних країн: порушення артикуляційної моторики – М.А. Савченко, Л.О. Федорович, Н.Г. Пахомової, С.Ю. Коноплястої, Є.Ф. Соботович; застосування артикуляційних та дихальних вправ – Ю.В. Рібцун, В.В. Тищенко, прийоми масажу – О.П. Архіпова, Л.І. Белякова, О.О. Дьякова, О.В. Новікова; Н.С. Гаврилова систематизувала та визначила правила організації та проведення корекційної роботи з урахуванням причин виникнення цих порушень у дітей, місця та обсягу їхньої локалізації, типу порушення артикуляційної моторики;

Н. Казинс. В Фрай (США) запропонували застосування сміхотерапії у діяльності логопедів.

На основі аналізу джерельної бази визначено, що в Україні досить високий рівень підготовки майбутніх вчителів-логопедів, але професійній підготовці майбутніх вчителів-логопедів щодо застосування адаптованих фізичних вправ уваги не приділялось.

Мета статті. Головна мета цієї роботи – вивчення сучасного стану професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у ЗВО України щодо застосування адаптованих фізичних вправ.

Виклад основного матеріалу. Складність і багатогранність освітньої діяльності в умовах інклюзивної освіти вимагає від майбутнього вчителя-логопеда інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та вмінь аналізувати патологічні явища психофізичного розвитку, психолого-педагогічні особливості психічного і мовленнєвого розвитку. У зв'язку з цим виникає необхідність формування нової генерації майбутніх вчителів-логопедів, які мають професійну підготовку щодо застосування адаптованих фізичних вправ.

У статті вважаємо за потрібне розглянути поняття «професійна підготовка», «вчитель-логопед», «адаптовані фізичні вправи».

В Енциклопедії професійної освіти поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, вмінь і навичок, якостей, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечує можливість успішної роботи з певної професії [19, с. 390]. На підставі теоретичного аналізу наукової літератури нами зроблено висновки: а) *вчитель-логопед* – це спеціаліст, який: зробив своєю професією науку про порушення розвитку мовлення, його подолання і запобігання йому засобами спеціального корекційного навчання і виховання, методами та прийомами розвитку і корекції; досконало володіє фахом, має високу кваліфікацію, глибокі знання з цієї галузі науки, постійно самовдосконалюється, використовує у своїй діяльності новітні розробки, методики, технології тощо; б) «адаптовані фізичні вправи у професійній діяльності вчителя-логопеда» – пристосовані фізичні вправи для подолання порушення мовлення дитини з урахуванням віку дитини, етіології та стану порушення мовлення; укріплення організму дитини як системи загалом, так і окремої групи м'язів, які використовують як додатковий складник для підвищення ефективності корекційної роботи до повного усунення порушення мовлення або значного поліпшення стану цього порушення.

Ми погоджуємось з Н.Г. Пахомовою та Н.О. Карпенко, які зазначають, що компетентнісний підхід у сучасній професійній підготовці майбутнього вчителя-логопеда є провідним у ЗВО

[7, с. 23–27; 10, с. 79–86]. У Стандарті вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта для бакалаврів [15] та у Стандарті вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта для магістрів [16] визначено компетентності майбутніх вчителів-логопедів: *інтегральні, загальні* (особистісні, соціальні, інструментальні) для обох рівнів освіти, а також *професійні* (спеціальні фахові) для бакалаврів та *спеціальні* (професійні) для магістрів. На думку Н.В. Федорової, сучасні науковці розглядають професійну компетентність педагога як сукупність трьох складових компонентів – предметно-технологічного, психолого-педагогічного, загальнокультурного [18, с. 101]. Ю.В. Пінчук зазначає, що мета професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів полягає в тому, щоб підготувати фахівця, який має зацікавленість та позитивне ставлення до логопедичної діяльності, здатний забезпечити організаційну, змістову, методичну складову частину логопедичного сегменту в єдиному освітньому просторі навчального закладу, об'єднувати зусилля та взаємодію дорослих щодо максимального розвитку дітей, діагностувати і долати мовленнєві порушення та здійснювати їх профілактику, проводити просвітницьку роботу [12, с. 41–44]. Також ми поділяємо думку Н.В. Федорової, що фахова підготовка вчителів-логопедів повинна мати дві складові частини: *універсальну*, яка не залежить від напряму підготовки та передбачає формування професійно-особистісних якостей вчителів-логопедів, які притаманні працівникам педагогічної галузі, та *специфічну*, що зумовлена особливостями професії вчителів-логопедів ранньої діагностики та корекції та полягає у формуванні компетентностей у галузі спеціальної освіти [18, с.105]. Для ефективної підготовки майбутніх вчителів-логопедів І.В. Самойловою та М.П. Васильєвою визначено склад ключових якостей: організованість, підприємливість, діловитість, соціально-професійна мобільність; готовність і здатність до швидкої зміни професії (перекваліфікації), адаптація до нових соціально-економічних умов, комунікативність і здатність до кооперації, креативність, естетична чутливість, вправність рук, розвинутий сенсомоторний апарат [13, с. 44; 2, с. 293–300], які потрібно формувати та виховувати під час професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів у ЗВО. Н.М. Сінопальнікова зазначає, що професійно-педагогічна підготовка вчителя-логопеда – це цілеспрямований керований процес, який забезпечує формування професійної компетентності та особистісно значущих якостей, необхідних для здійснення логопедичної діяльності [14, с. 25]. Н.Г. Пахомова вказує на системність у підготовці майбутніх вчителів-логопедів та інтеграцію медико-психологічної та педагогічної складових частин професійної підготовки майбутніх

вчителів-логопедів [11, с. 193]. В умовах розвитку інклюзивної освіти в Україні, О.В. Мартинчук пропонує стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Перший стратегічний орієнтир* – виокремлення методологічних підходів до фахової підготовки майбутніх вчителів-логопедів для роботи в умовах інклюзивного навчання з урахуванням соціокультурних факторів, явищ і процесів, які безпосередньо впливають на вибір стратегії освіти. *Другий стратегічний орієнтир* – концептуальне обґрунтування процесу підготовки майбутніх вчителів-логопедів до фахової діяльності в умовах інклюзивного навчання на основі компетентнісного підходу [9, с. 227–230].

Згідно із законами України «Про освіту» [5] та «Про вищу освіту» [6], майбутніх вчителів-логопедів готують на очній (денній і вечірній), заочній (дистанційній) формах здобуття освіти за відповідними освітніми програмами на першому (бакалаврському) та другому (магістерському) рівнях освіти. Впровадження і застосування в освітньому процесі ЗВО кредитно-модульної системи навчання сприяє вирішенню проблеми якості професійної підготовки майбутнього вчителя-логопеда. Зазначені умови в Україні відповідають світовим. В Україні загальний обсяг освітньої програми для бакалаврів спеціальності 016 спеціальна освіта містить 240 кредитів та розрахований на 4 курси навчання, а для магістрів – 90 кредитів і розрахований на 2 курси навчання. Кількість кредитів для першого рівня освіти в закладах вищої освіти України, Росії і Казахстану збігається, на другому – відрізняються в зазначених країнах. Є суттєва різниця в кількості кредитів для обох рівнів освіти у ЗВО України з університетами США, Канади, Австралії, Великобританії. Відповідно до Закону «Про освіту» [5], освітні програми розробляються закладами освіти, науковими установами, іншими суб'єктами освітньої діяльності та затверджуються відповідно до цього Закону та спеціальних законів. Основою для розробки освітньої програми є Стандарт освіти відповідного рівня. Освітні програми спеціальності 016 Спеціальна освіта містять у своїй структурі частину з вивчення загальних дисциплін та частину з вивчення спеціальних дисциплін, інваріативну та варіативну частину, вимоги до осіб, які можуть розпочати навчання за програмою, перелік освітніх компонентів та їх логічну послідовність, загальне навантаження та очікувані результати навчання здобувачів освіти та освітні компоненти для вільного вибору здобувачів освіти, що також відповідає європейським та світовим тенденціям.

На час дослідження майже 20 ЗВО України готують майбутніх вчителів-логопедів галузі освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, їх

кількість постійно збільшується у зв'язку з потребою суспільства та впровадженням інклюзивної освіти. Нами були розглянуті освітньо-професійні програми підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня та другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта *Комунального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»* [8], *Ужгородського національного університету* [17], *Дрогобицького державного педагогічного університету* [4] та ін. Ми дійшли висновку, що на час нашого дослідження окремої дисципліни або дисциплін, орієнтованих на застосування адаптованих фізичних вправ майбутніми вчителями-логопедами у ЗВО України під час підготовки здобувачів першого (бакалаврського) рівня та другого (магістерського) рівня вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта, нами не виявлено.

Для дослідження сучасного стану професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів щодо застосування адаптованих фізичних вправ у 2018–2019 навчальному році було проведено пілотне анкетування 232 студентів (майбутніх вчителів-логопедів) третього та четвертого курсів бакалаврату і студентів першого курсу магістратури спеціальності 016 Спеціальна освіта на базі державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (71 студент), Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара (45 студентів), комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» (57 студентів), державного вищого навчального закладу «Ужгородський національний університет» (9 студентів), Запорізького національного технічного університету (50 студентів), яким було запропоновано відповісти на 15 запитань. У 2019–2020 навчальному році до пілотного анкетування запрошено 30 викладачів спеціальності 016 Спеціальна освіта державного закладу «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», комунального закладу вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія», Запорізького національного технічного університету (з 2019 року – національний університет «Запорізька політехніка»), яким було запропоновано відповісти на 12 запитань та висловити свою думку щодо цих питань. Також опитано 35 вчителів-логопедів м. Запоріжжя і 21 фахівець з інших міст України, яким було запропоновано відповісти також на 12 запитань та висловити свою думку з теми анкетування. Запропоновані запитання для пілотного анкетування ґрунтувались на Стандартах спеціальності 016 Спеціальна освіта, але два питання для кожної категорії опитуваних стосувались нашого дослідження. На пропозицію висловити свою думку щодо кожного запитання анкетування, респонденти не надали відповідей.

Аналізуючи відповіді опитуваних, можна дійти висновку, що: *студенти*, майбутні вчителі-логопеди, загалом мають достатній рівень підготовки у ЗВО України, але не завжди критично оцінюють свої можливості; *викладачі* позитивно оцінюють контингент сучасних студентів та їх потенціал, ЗВО мають достатнє забезпечення для повноцінної підготовки майбутніх вчителів-логопедів, яке необхідно постійно вдосконалювати за вимогами часу і суспільства, але відсутнє організаційно-методичне забезпечення щодо застосування адаптованих фізичних вправ; *вчителі-логопеди* закладів освіти мають достатній рівень професійної підготовки і арсенал засобів корекції мовлення, але фахівці потребують фінансової підтримки з боку держави для можливості постійного оновлення і вдосконалення цих засобів, тому що кількість дітей із порушеннями мовлення збільшується, а самі порушення ускладнюються.

Відповіді всіх категорій опитаних щодо володіння знаннями про важливість фізичних вправ як складника корекційної роботи з особами з порушеннями мовлення були в більшості відповідей позитивними. На питання, яке нас цікавило найбільше, щодо володіння всіма категоріями опитаних знаннями про застосування адаптованих фізичних вправ (спеціальні комплекси вправ за віком) під час корекційної роботи з дітьми із порушеннями мовлення, відповіді розподілені таким чином: а) *студенти* володіють такими знаннями – 6,36%, частково володіють – 81,4%, вагаються відповісти – 10,02%, не володіють знаннями – 2,22%; *викладачі* володіють такими знаннями – 0%, частково володіють – 26,2%, вагаються відповісти – 32,13%, не володіють знаннями – 41,67%; *вчителі-логопеди* володіють такими знаннями – 0%, частково володіють – 18,65%, вагаються відповісти – 11,5%, не володіють знаннями – 69,85%. Під час спілкування зі студентами після анкетування з'ясувалось, що вони поплутали поняття «адаптивні фізичні вправи» та «адаптовані фізичні вправи», термін «адаптовані» здався знайомим і вони відповідали позитивно на питання. Коли після анкетування їм було розтлумачено значення дефініції «адаптовані фізичні вправи», опитувані зрозуміли, що неправильно відповідали на запитання. Отже, всі категорії респондентів мають низький рівень знань із застосування адаптованих фізичних вправ, що засвідчує доцільність нашого дослідження з цього питання та є підґрунтям для подальшої роботи в цьому напрямі.

Висновки і пропозиції. Україна має достатню кількість ЗВО для підготовки фахівців спеціальності 016 Спеціальна освіта, які забезпечені кваліфікованими науково-педагогічними кадрами та якісними освітніми програмами, але останні потребують постійного вдосконалення у зв'язку з вимогами часу та суспільства. Розробка

організаційно-методичного забезпечення, впровадження окремої дисципліни або дисциплін, орієнтованих на застосування адаптованих фізичних вправ, накопичення досвіду і можливість надання цього досвіду ЗВО для підвищення якості підготовки майбутніх вчителів-логопедів та подальша розробка зазначеної теми є перспективним напрямом у дослідженнях науковців.

Список використаної літератури:

1. Бальхін Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект. Москва : Экономика, 2003. 427 с.
2. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Харків : ХДПУ ім. Г.С. Сковороди, 2003. 432 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Дрогобицький державний педагогічний університет. URL: <http://dspu.edu.ua> (дата звернення: 23.11.2018).
5. Закон України «Про освіту». URL: mon.gov.ua (дата звернення: 15.01.2019).
6. Закон України «Про вищу освіту». URL: <https://zakon.help/law/1556-VII/edition01.01.2019/> (дата звернення: 10.01.2020).
7. Карпенко Н.О. Застосування інноваційних методів навчання для розвитку комунікативної компетентності майбутніх вчителів-логопедів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37(2). С. 23–27.
8. Комунальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія. URL: <https://khnnra.edu.ua> (дата звернення: 22.11.2018).
9. Мартинчук О.В. Стратегічні орієнтири удосконалення фахової підготовки вчителів-логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2014. Вип. 4. С. 225–234.
10. Пахомова Н.Г. Характеристика теоретико-когнітивної основи інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки вчителів-логопедів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2014. № 2. С. 79–86.
11. Пахомова Н.Г. Системність як методологічна основа професійної підготовки вчителя-логопеда. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2011. Випуск 18. С. 191–195.
12. Пінчук Ю.В. Готовність студентів-логопедів до професійної діяльності. *Дефектологія*. 2004. № 3. С. 41–44.

- 13.Самойлова І.В. Основні напрями професійної підготовки майбутніх учителів-логопедів у вищому навчальному закладі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2014. Випуск 38. С. 543–548.
- 14.Сінопальнікова Н.М Підготовка майбутніх учителів-логопедів до професійної діяльності. URL: <https://zenodo.org › record › files> (дата звернення: 14.01.2019).
- 15.Стандарт вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта для бакалаврів. URL: https://mon.gov.ua › app › proekty_standartiv_VO (дата звернення: 10.01.2020).
- 16.Стандарт вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта для магістрів. URL: https://mon.gov.ua › app › proekty_standartiv_VO (дата звернення: 10.01.2020).
- 17.Ужгородський національний університет. URL: <https://www.uzhnu.edu.ua> (дата звернення: 22.11.2018).
- 18.Федорова Н.В. Теоретичні аспекти фахової підготовки вчителів-логопедів в умовах університетської освіти. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія : Педагогіка*. 2018. Випуск 10. С. 98–109.
- 19.Энциклопедия профессионального образования в 3 томах / под ред. Я.Б. Батышева. Москва : АПО,1999. Т. 2. 440 с.

Horshkova H. The current state of professional training of future speech therapists on the use of adapted physical exercises in the universities of Ukraine

The article studies the modern state of professional preparation of future speech therapists in the universities of Ukraine regarding the use of adapted exercise. Define the concept of “training”, “speech therapist”, “adapted physical exercise”. Based on the opinions of scientists and documentary base, analyzed the requirements and conditions of modern professional training of future teachers-speech therapists of Ukraine, which coincide with the European and global trends. Analyzed educational burnouts and training plans of the speciality 016 Special education institutions of higher education of Ukraine. Conducted pilot surveys of students, teachers and teachers-speech therapists educational institutions of Ukraine. Question pilot survey was based on the educational Standards for bachelors and masters, but for each category, respondents were asked two special questions for the dissertation research knowledge on the importance of exercise as a component of correctional work with persons with disorders of speech and knowledge on the use of adapted physical exercises (special exercises by age) during remedial work with children with speech disorders. As a result, the study found that all categories of respondents have low level of knowledge on the use of adapted exercise and a discipline or disciplines, focused on the use of adapted exercise future teachers-speech therapists in professional activities in institutions of higher education of Ukraine is not discovered. In this regard, experience from training in the use of adapted physical exercises in higher education institutions of Ukraine at the time of our study revealed no. Development of organizational and methodological support, introduction of a discipline or disciplines, focused on the use of adapted exercise, the accumulation of experience and the ability to provide it to other institutions of higher education to improve the quality of professional training of future teachers-speech therapists and further development of this topic is a perspective direction in researches of scientists.

Key words: adapted physical exercises, teachers-speech therapists, training.

М. В. Гриньовадоктор педагогічних наук, професор,
декан природничого факультету

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

СФОРМОВАНІСТЬ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У представленому матеріалі статті розкрито значення соціального феномена професійної взаємодії в системі професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників України. У запропонованому дослідженні здійснено спробу не лише проаналізувати здатність до встановлення діалогу фахівцями у професійному середовищі, а торкнутись ширшої категорії – «взаємодії». Проаналізовано наукову літературу (публікації, монографії, дисертаційні дослідження, посібники тощо) зарубіжних та вітчизняних вчених – психологів, педагогів, філософів та соціологів. Здійснено аналіз понять «взаємодія» та «професійна взаємодія». Процес взаємодії необхідно вважати об'єктивним процесом, оскільки він залежить від особистості і водночас не залежить від неї. У проблемі взаємодії між людьми варто зрозуміти, що можливий не лише вплив один на одного, але й організація спільної діяльності, обмін переконаннями, ідеями, думками, формування цінностей, інтересів та потреб і навіть емоцій.

Сформульовано рекомендації щодо забезпечення формування здатності до професійної взаємодії в майбутніх педагогічних кадрах: впровадження достатньої кількості тренінгових занять щодо формування комунікативних вмінь та навичок; соціально-психологічні інтерактивні заняття щодо сформованості вмінь створювати соціально-психологічний портрет педагогічного колективу (норми та традиції колективу, схвалення певного зразку поведінки, виділення неформальних лідерів, осіб-поширювачів інформації, осіб-пасіонарів тощо); сприяння формуванню рефлексії та емпатії; сприяння формуванню тих професійно-особистісних характеристик, що становитимуть основу аналітичної діяльності педагога, проектної діяльності; забезпечення позитивної складової частини професійного досвіду майбутнього педагога; сприяння формуванню оптимістичного сприйняття об'єктивної діяльності; сприяння зацікавленості в побудові професійних контактів та тощо. Формування здатності до професійної взаємодії майбутніх педагогів передбачає реалізацію конкретної мети – успішне розв'язання професійних завдань, що провакують особу педагога на активність – як професійну, так і соціальну. Сформульовано висновки проведеного наукового дослідження.

Ключові слова: професійна взаємодія, взаємодія, педагогічні працівники, фахівці, здатність.

Постановка проблеми. Спроможність майбутніх фахівців будь-якої сфери до встановлення діалогу з особами різних соціальних груп, із ровесниками, колегами є однією з ознак їх готовності до успішної реалізації професійної діяльності.

У запропонованому дослідженні здійснено спробу не лише проаналізувати здатність до встановлення діалогу фахівцями у професійному середовищі, а торкнутись ширшої категорії – «взаємодії». Нас цікавить проблема здатності до професійної взаємодії представників педагогічної діяльності, яка вже передбачає діалогізацію у змісті. Проте, як свідчить аналіз практичної діяльності педагогічних фахівців, є недоліки у сформованості рівня здатності до професійної взаємодії, що, своєю чергою, викликає низку відповідних професійних проблем.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику професійної взаємодії представлено в науковій галузі в різних ракурсах. Є наукові праці, в яких увагу зосереджено лише на проблемах спілкування (лінгвістичний аспект). Частина праць представлена аналізом лише соціального змісту

взаємодії, решта присвячена лише психологічним особливостям забезпечення взаємодії фахівця будь-якої сфери.

Для глибокого вивчення проблеми професійної взаємодії майбутніх педагогічних працівників цінними є публікації, монографії, посібники представників психологічної науки, зокрема Б. Ананьєва [1], В. Бехтерева [3], Л. Виготського [5], Н. Волкової [4]. Водночас вартими уваги є праці соціально-філософського змісту таких авторів, як Г. Гегель [6], І. Зимня [10], І. Кант [12], О. Коротаєва [14]. Психологія одночасно із соціологією та філософією акцентують на тому, що за природою людини є соціальною, тобто особа потребує взаємодії з іншими особами. Жодна особистість не здатна нейтрально або позитивно сприймати ізоляцію. Тому проблема здатності до взаємодії, зокрема професійної, є ключовою проблемою і психологічної, і соціальної науки.

Вітчизняна та зарубіжна педагогіка, враховуючи напрацювання психології і філософії із соціологією, намагається сформулювати власну наукову позицію в цій проблемі. Такі дослідники, як І. Зимня [10],

Л. Петровська [9] та ін., вивчали проблему педагогічної взаємодії; Т. Чаплі аналізував зміст інформаційної взаємодії; Ф. Розанов [16] розкрив сутність соціальної взаємодії; Н. Данилевський вперше вивчав зміст міжкультурної взаємодії, Н. Кащей [13] – соціально-політичну взаємодію, а С. Кожушко [15] – професійну взаємодію фахівців комерційної сфери та багато інших.

Мета статті – узагальнений аналіз особливостей формування здатності в майбутніх педагогічних працівників до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Врахування наявних наукових праць, присвячених проблемам взаємодії, а також зростання цього феномена в західних наукових школах у професійній діяльності будь-яких фахівців, стало фундаментом для вивчення його в майбутніх педагогічних працівників.

У пануючій нині західній цивілізаційній моделі становлення особистості передбачає її активну соціальну позицію, демократичність та толерантність у взаємовідносинах з іншими особами [8]. Проте беззаперечним фактом є те, що не всім вдається забезпечити таку позицію у суспільстві. Деякі особи з легкістю налагоджують контакти, а деяким необхідно докласти чимало зусиль, щоб створити діалог у певній сфері.

Соціальна структура суспільства представлена такими спільнотами, що існували завжди і без діяльності яких неможливе нормальне функціонування соціуму [7]. Прикладом такої соціальної групи є педагогічна професійна спільнота. Саме ці фахівці здійснюють передачу свого життєвого та професійного досвіду наступним поколінням. А це вже є прикладом взаємодії, навіть якщо сучасна ситуація у світі, зокрема зростання кількості інформаційно-комунікаційних технологій та доступ до інформації, вносять суттєві трансформації в педагогічну діяльність, не кожна людина здатна навчитися, передати інформацію. На наш погляд, майбутні педагогічні працівники здійснюватимуть ефективну професійну діяльність, за умови сформованості високого рівня здатності до професійної взаємодії [2].

Основною дефініцією нашого дослідження є поняття «взаємодія». Суттєвими ознаками взаємодії є процеси впливу осіб одна на одну, і цей вплив може бути як безпосередній, так і опосередкований. Результатом такого впливу є породження між особами взаємної зумовленості.

Процес взаємодії, на нашу думку, необхідно вважати об'єктивним процесом, оскільки він залежить від особистості і одночасно не залежить від неї. У проблемі взаємодії між людьми варто зрозуміти, що можливий не лише взаємний вплив, але й організація спільної діяльності, обмін переконаннями, ідеями, думками, формування цінностей, інтересів та потреб і навіть емоцій.

Якісні та кількісні показники сформованості здатності до взаємодії в сучасному активному суспіль-

стві дають змогу сформуванню адекватну оцінку щодо працівника тієї чи іншої сфери [11].

Освітня система України знаходиться в перехідному, можливо, навіть маргінальному стані. За останні 28 років здійснено чимало спроб на різних рівнях управління щодо реалізації реформ в освітній сфері. Орієнтація на західні моделі змусила замислитись саме над проблемами забезпечення професійної взаємодії педагогічними працівниками.

Результати останніх соціально-психологічних досліджень доводять, що у будь-якій соціальній групі існують особи, які здатні легко поширити інформацію, легко створити нові контакти, знайти нових людей та нову інформацію. Саме такі люди є основою професійної взаємодії, оскільки мають вагомий вплив на забезпечення професіоналізму фахівця.

Можна стверджувати, що, окрім природних здібностей до взаємодії та до професійної взаємодії, освітня система має забезпечити відповідну підготовку до реалізації професійної взаємодії майбутніх педагогічних працівників.

У сучасній системі професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників передбачено ознайомлення їх зі змістом різноманітних педагогічних концепцій, позицій, основ дидактики та теорії виховання, освітніх технологій, змістом навчальних предметів, врахування сучасних підходів до педагогічної діяльності. Проте питання взаємодії із колегами, і такі проблеми, як оволодіння відповідними засобами щодо встановлення такої взаємодії, не є вирішеними. Професійна взаємодія знаходиться на так званому «другорядному плані», оскільки, насамперед, увага зосереджується на взаємодії педагога та учня.

Вирішення проблеми формування здатності до професійної взаємодії майбутніх педагогічних працівників можливе на засадах діалогу, володіння вербальним та невербальними комунікаційними засобами, сформованістю відповідної ціннісної системи, уміннями вивчати та інтерпретувати емоції колег із професійної сфери, здатністю попереджати появи конфліктів та вмінням їх розв'язувати ефективно тощо.

Результати епізодичних опитувань випускників педагогічних закладів вищої освіти, а також вчителів, які вже мають професійний досвід, дали нам змогу сформулювати такий висновок: по-перше, тема «професійної взаємодії», викликала зацікавлення в опитуваних, по-друге, рівень самооцінки здатності до професійної взаємодії виявився переважно невисоким, по-третє, сформульовано побажання щодо надання належної уваги питанням професійної взаємодії у змісті професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників.

З метою втілення певних змін у педагогічній системі мало виявити факт відсутності чи низького рівня сформованості певної якості, цінним є формування

відповідних висновків та рекомендацій практичного характеру.

Ми визначили зміст таких основних рекомендаційних висновків щодо формування здатності до професійної взаємодії в майбутніх педагогічних працівників:

- впровадження достатньої кількості тренінгових занять щодо формування комунікативних вмінь та навичок;

- соціально-психологічні інтерактивні заняття щодо сформованості вмінь створювати соціально-психологічний портрет педагогічного колективу (норми та традиції колективу, схвалення певного зразку поведінки, виділення неформальних лідерів, осіб-поширювачів інформації, осіб-пасіонаріїв тощо);

- сприяння формуванню рефлексії та емпатії;

- сприяння формуванню тих професійно-особистісних характеристик, що становитимуть основу аналітичної діяльності педагога, проектною діяльністю;

- забезпечення позитивної складової частини професійного досвіду майбутнього педагога;

- сприяння формуванню оптимістичного сприйняття об'єктивної діяльності;

- сприяння зацікавленості в побудові професійних контактів тощо.

Ключовим висновком здійсненого нами наукового дослідження проблеми професійної взаємодії у педагогічному колективі є те, що кожен майбутній педагог має усвідомити цінність професійної взаємодії як можливість самореалізації та самовдосконалення. Саме такі потреби та інтереси є рушійними факторами в розвитку будь-якої особистості. Педагог у сучасному суспільстві є переважно публічною особою, а це, своєю чергою, формує низку завищених вимог до нього. Задоволення цих запитів і вимог – завдання освітньої системи та особистості майбутнього педагога.

Таким чином, формування здатності до професійної взаємодії майбутніх педагогів передбачає реалізацію конкретної мети – успішне розв'язання професійних завдань, що провокують особу педагога на активність – як професійну, так і соціальну.

Висновки і пропозиції. Отже, у запропонованому дослідженні розкрито значення соціального феномена професійної взаємодії в системі професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників України. Здійснено аналіз понять «взаємодія» та «професійна взаємодія». Представлено результати аналізу наукових джерел із запропонованої проблематики. Сформульовано рекомендації щодо забезпечення формування здатності до професійної взаємодії в майбутніх педагогічних кадрах.

Список використаної літератури:

1. Ананьев Б.Г. Экспериментальная и прикладная психология : сб. ст. Ленинград. гос. ун-т Л. : Изд-во ЛГУ, 1971. 158 с.

2. Берека В. Забезпечення якості освітньої підготовки майбутніх менеджерів освіти. *Педагогічний дискурс*. 2014. Вип. 16. С. 23–28. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/peddysk_2014_16_6 (дата звернення: 12.11.2019 р.)
3. Бехтерев В.М. Объективная психология. Переиздано Москва : Наука, 1991 г. 480 с.
4. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.
5. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. Собрание соч.: в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики. Москва, 1983. С. 5–328.
6. Гегель Г.Ф. Феноменология духа. Санкт-Петербург : Наука, 1992. 444 с.
7. Дияк В. Особливості соціально-економічної підготовки як складової фахової підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2013. № 3. С. 76–85. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2013_3_10 (дата звернення: 15.11.2019 р.)
8. Діденко О. Сутність, зміст і структура поняття «професійна надійність фахівця». *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 1. С. 90–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadrspn_2015_1_10 (дата звернення: 10.11.2019 р.)
9. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : Изд-во Московского университета, 1990. 104 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997. 125 с.
11. Іщенко Д. Методика оцінювання професійної компетентності офіцерів відділів прикордонної служби. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. № 2. С. 121–130. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadrspn_2015_2_13. (дата звернення: 12.11.2019 р.)
12. Кант І. Критика практичного розуму. Київ : Юніверс, 2004. 240 с.
13. Кашей Н.А. Воля к власти как риторическое самоутверждение. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2004. № 27. С. 16–21.
14. Коротаева О. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение. Москва : КСП, 1997. 224 с.
15. Кожушко С.П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням

проектної технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30 (дата звернення: 19.11.2019 р.)

16. Розанов Ф.И. Социальное взаимодействие как информационный обмен : дис. ... канд. филос. Наук : 09.00.11. Новосибирск, 2010. 314 с.

Hrynova M. Formation of the ability to professional interaction in future pedagogical workers as a scientific and pedagogical problem

The article presents the importance of the social phenomenon of professional interaction in the system of professional training of future pedagogical workers of Ukraine. The proposed study attempts to analyze not only the ability to engage in dialogue in a professional setting, but also to touch upon a broader category – “interaction”. Scientific literature (publications, monographs, dissertations, manuals, etc.) of foreign and domestic scientists of psychologists, educators, philosophers and sociologists is analysed. The concepts of “interaction” and “professional interaction” are analysed. The process of interaction must be considered as an objective process, since it is both dependent on and independent of the individual. In the problem of interaction between people, it should be understood that there are opportunities not only to influence each other, but also to organize joint activities, exchange of beliefs, ideas, thoughts, formation of values, interests and needs, as well as emotions.

Recommendations were formulated to ensure the formation of the ability for professional interaction in future teaching staff: introduction of a sufficient number of training sessions on the formation of communication skills; social-psychological interactive lessons on the formation of skills to create a socio-psychological portrait of the pedagogical team (norms and traditions of the team, approval of a certain pattern of behaviour, the selection of informal leaders, persons who disseminate information, persons who are passionate, etc.); promoting reflection and empathy; promote the formation of those professional and personal characteristics that will form the basis of the teacher's analytical activity, project activity; to provide a positive component of the professional experience of the future teacher; promote optimistic perception of objective activity; promote interest in building professional contacts and more. Forming the ability for professional interaction of future educators involves the realization of a specific goal – successful completion of professional tasks that provoke the teacher's personality to be active, both professional and social. The conclusions of the conducted scientific research are formulated.

Key words: professional interaction, interaction, pedagogical staff, specialists, ability.

УДК 378.(4+046.4)

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.49>

Н. В. Дегтярьова

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Ю. О. Руденко

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри інформатики
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Г. О. Вернидуб

викладач вищої категорії
Коледжу Сумського національного аграрного університету

ФОРМУВАННЯ ВМІННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПРАЦЮВАТИ НАД НАУКОВИМ ТЕКСТОМ

У цій роботі розглядається досвід формування умінь та досвіду майбутніх учителів інформатики, математики, фізики, хімії описувати власне наукове дослідження з метою його подальшої публікації. Проблема є не новою, але вельми актуальною. Студенти, які навчаються на останніх курсах освітнього рівня бакалавр та у магістратурі, постають перед проблемою написання наукових тез та/або статей. Рекомендації щодо формулювання мети, завдань, об'єкта та предмета дослідження нині зустрічаються достатньо часто. Проте набуття навичок щодо втримання напряму, логіки викладу, обґрунтування власних розмірковувань і вмінь не відволікатися від суті розглядуваної проблеми у студентів та магістрантів відбувається у процесі підготовки до захисту кваліфікаційної роботи. Тому і постає проблема неякісних наукових публікацій.

Це стосується і молодих вчителів. За роз'ясненням Міністерства освіти та науки України, вчителі не зобов'язані публікувати будь-які роботи. Проте велика кількість вчителів має корисний досвід, про який варто розповісти. І знову постає проблема відсутності навичок у написанні наукових текстів. Саме для таких категорій слухачів було впроваджено рекомендації до створення наукового тексту. Зі студентами спеціальностей 014 Середня освіта проводилися теоретичні та практичні заняття в контексті вивчення дисципліни «Методика навчання інформатики», для вчителів був запропонований майстер-клас під час проведення фізико-математичного фестивалю в жовтні 2019 року. Корисність майстер-класу оцінювалась за відгуками та зацікавленістю учителів, що і спонукало продовжити практику проведення майстер-класу. У статті наведено окремі рекомендації, що пропонувалися для зазначених вище категорій слухачів.

Таким чином, було обґрунтовано необхідність навчання студентів роботи з науковим текстом та проведення майстер-класів для вчителів відповідної тематики.

Ключові слова: науковий текст, наукова робота студентів, наукова робота вчителів, кваліфікаційна робота, публікації, статті, тези доповідей.

Постановка проблеми. В епоху суспільства знань успішна комунікація є невід'ємною складовою частиною компетентності тих, хто працює в освітній галузі. Професія педагога передбачає умінь створювати, рецензувати, редагувати тексти. Посібники, статті, методичні рекомендації, тези доповідей – вся дослідницька і методична робота вчителя впливає не менше, ніж тексти письменників та журналістів. Від ясності і переконливості тексту, написаного працівником освіти, залежать ефективність складників освітнього процесу, а також його профорієнтаційна діяльність, створення позитивного іміджу професії вчителя, навчального закладу тощо. Таким чином, висловлене в текстовій формі власне дослідження здатне

суттєво впливати на особистість та суспільство. Це стосується і майбутнього вчителя. Виникають труднощі при науковій роботі студента – майбутнього педагога, до якого під час захисту кваліфікаційних робіт ставляться вимоги до написання тез доповідей чи статей. І якщо до структури публікацій ставлять вимоги і, таким чином, майбутній педагог навчається будувати логіку свого дослідження, то щодо змісту основної частини і суті самого викладу студент має рухатися інтуїтивно.

Зауважимо, що вчителю важливо формулювати свої думки так, щоб пояснення на уроці та написаний ним текст (незалежно від його рівня науковості) був переконливим, цікавим і логічним. Громадськість потребує текстів, які значущі

за змістом, а не за формою. Перевантаженість науковими термінами, що часто мають більше продемонструвати обізнаність автора, аніж поділитися результатами наукового дослідження, зрідка викликає бажання молодих науковців ознайомлюватися з такими публікаціями. Тому формувати уміння майбутніх учителів описувати власні дослідження доцільно на III, IV курсах навчання бакалаврату, а також закріплювати вміння та поліпшувати навички під час освітнього процесу в магістратурі. Для студентів та магістрантів педагогічних спеціальностей Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка в курсі вивчення методики навчання інформатики впроваджено блок, присвячений саме науковим публікаціям, а також під час проведення фізико-математичного фестивалю для учителів та викладачів коледжів міста та області пропонується лекція та майстер-клас із написання тез та наукових статей.

Розпочинати ознайомлення з особливостями наукових публікацій слухачів варто зі створення змісту та його логічного вибудовування. Поняття фахових журналів, наукометричних баз даних, індексу Гірша та інших показників публікацій доцільно розглядати за умови готовності учасників обрати місце публікації. Оскільки інакше це перетворюється на теоретичне пояснення для невідготовленої аудиторії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми тексту, його змісту і сенсу актуальні впродовж багатьох століть. Людство завжди хвилювала природа тексту, його психологічні і лінгвістичні складники та їх вплив на свідомість читача. Аналіз стану дослідженості семантики тексту свідчить про постійну увагу вчених на методологічному, теоретичному та практичному рівнях. Теорію тексту і сенсу, його емоційний, суб'єктивно-оцінний, прагматичний аспекти досліджував А. Новіков; онтологічні властивості вивчались С. Віноградовим. Науковці зазначають, що думка у тексті, головна ідея публікації має особливе значення. На ній має відбуватися акцентування. У психологічному дискурсі кризи сенсу тексту експериментально досліджувались Ю. Сурміним, М. Іл'яховим та іншими. Особливості написання сучасної наукової статті, стилістика тексту стали предметом дослідження Н. Вернигори, О. Горошкіної, М. Зарицького. Зокрема, О. Горошкіна досліджувала мовні особливості наукових текстів різних жанрів, засоби формування культури мовлення сучасного науковця, його наукового «почерку» [1]. Культуру наукової мови як її нормативне застосування в різних формах і високий рівень мовнокомунікативної культури розглядає О.М. Семенов. У своєму дослідженні він приділяє увагу культурі як наукового тексту, так і усного наукового мовлення [2].

І хоча теоретичний аналіз дає підстави констатувати, що нині є певний науковий доробок у царині смислового навантаження в текстах, особливості написання текстів на педагогічну тематику саме майбутніми учителями та/або викладачами не є вирішеною проблемою.

Потребує уваги питання написання текстів, сильних за змістом, зрозумілих і цікавих для суб'єкта навчання та виховання. Також в освітніх закладах не повністю використовується потенціал текстів через їхню словесну «засміченість», непослідовність.

Метою статті є визначення шляхів формування уміння майбутніх педагогів та науковців-початківців описувати результати власного дослідження з метою їх оприлюднення.

Виклад основного матеріалу. Першим кроком у процесі створення наукового тексту є формулювання мети, предмета та задач дослідження. Мета виокремить напрям, в якому має рухатися автор, предмет – чітко встановить ядро дослідження, задачі допоможуть побудувати план. І хоча в саму публікацію ввійде лише мета, для правильного вибудовування логіки викладу тексту є важливим визначення вказаних об'єктів.

Зростання кількості комунікаційних засобів, легкість їх поширення зумовили величезну кількість текстів, в яких особлива увага приділяється кількісним характеристикам, як-то об'єм тексту, стильове оформлення. Водночас трапляються тексти, насичені інформаційним шумом, бідні за думкою, обмежені фактами та логічними аргументами. Через невиправдану складність текстового повідомлення будь-якого формату вірогідність його прочитання, а значить, і розуміння суттєво знижуються [3–5].

Як приклад, для студентів наводимо два рівнозначних за змістом тексти і порівнюємо результат їх сприйняття.

«Хочемо зазначити, що сучасні комунікаційні технології здатні удосконалити методи забезпечення інформаційної безпеки, у тому числі кібербезпеки, але разом із тим створюють серйозні загрози, оскільки в умовах інформаційного суспільства домінуючі функції і процеси дедалі більше організуються за принципом мереж»	«Варто звернути увагу на роль мереж в умовах інформаційного суспільства. Вони можуть як покращити методи інформаційного захисту, так і створити серйозні загрози»
--	---

Наведений приклад наочно демонструє: чим складніша побудова речення, тим важче зрозуміти текст. А значить, важливо вміти позбуватися словесного «сміття» і писати ясно, лаконічно, переконливо, об'єктивно і при цьому без втрати змісту.

Пояснюємо ці якісні характеристики. Дефініція «ясно» у цьому контексті означає, що думка має бути зрозуміла відразу, а не після додаткового

роз'яснення всіх можливих застосовуваних термінів. Іноді перенасиченість науковими термінами демонструє обізнаність автора, а не бажання оприлюднити результати власного дослідження.

Важливе значення має переконливість тексту. Переконливість матеріалу пов'язана із завданням спонукати читача до вчинення чи нездійснення певних дій. Така характеристика невід'ємна для текстів виховного плану. Експериментально доведено, конкретні факти переконують краще, ніж застосування «красивих» слів. На підтвердження такого твердження представляємо порівняння аналогічних за змістом тверджень.

«Навряд чи хтось сперечатиметься, що дедалі частіше схильні в першу чергу замислюватися про власний побутовий комфорт, ніж про допомогу іншим людям»	«За даними Google, в березні 2018 року фраза «торговий центр» була в 5 разів популярніша, ніж фраза «благодійний фонд»
--	--

Варто продемонструвати у процесі навчання студентам або слухачам майстер-класів, що численна кількість текстів перевантажена штампами, канцеляризмами, «мертвими» формальними конструкціями, які використовуються невинувато і лише ускладнюють розуміння написаного. Натомість текст має бути пронизаний піклуванням про читача, його комфортність у сприйнятті і розумінні поданої інформації, незважаючи на високий рівень науковості тексту. При цьому мета його має залишатися незмінною – логічно і зрозуміло довести думку.

Отже, доцільно сформулювати вимоги, що дадуть змогу майбутнім педагогам писати досконалі, легкі в розумінні і водночас ґрунтовні тексти. Досвід написання текстів будь-якого формату розглядається фахівцями, рекомендаціями яких доцільно скористатися на заняттях. Текст має бути опрацьований на таких рівнях [5]:

- організація тексту на рівні слів;
- організація абзаців;
- організація структури тексту.

Розглянемо детальніше кожен рівень у контексті педагогічної спрямованості.

Організація тексту на рівні слів передбачає уникнення важкого синтаксису. У роботі може бути подана складна думка, використані терміни і складні поняття. Часто у пересічному житті зустрічаємося з ситуацією, коли людина, яка добре обізнана у своїй справі, може просто пояснити складні речі будь-якому слухачеві. Чим вищий професійний рівень вчителя, тим ясніше він формулює глибокі, ґрунтовні думки. Якщо думку можна висловити просто, то ускладнювати її для формальної науковості тексту є недоцільним. Отже, заради дотримання основних критеріїв комунікативної повноцінності наукового викладу, якими є точність, ясність і мовна унормованість,

текст має бути простим, але не примітивним. Це досягається шляхом вживання слів у точному, правильному «словниковому» значенні, переважанні коротких слів над довгими, доцільного вживання абстрактної лексики. Вважається, що людина має природний генератор синтаксису, завдяки якому вона вміє говорити про складні речі простими словами [6; 7]. Найяскравіше це твердження ілюструє приклад пояснення матеріалу вчителем, коли речення, що містять окремі судження, сформулюються послідовно, чітко і логічно.

Організація абзаців. Абзац найчастіше розуміють як композиційний прийом, який використовують для об'єднання спільних за змістом речень. Логічна цілісність абзацу і правильний поділ на них полегшує сприйняття тексту. Розуміння єдиної теми об'єднує його з текстом. В абзаці мають бути витримані систематичність і послідовність викладу фактів, внутрішня логіка їх подачі. Працюючи над абзацом, необхідно особливу увагу звертати на його початок. Перше речення формує тему, при цьому важливо, щоб не втрачався смисловий зв'язок із попереднім текстом.

Структура тексту. Структура тексту яскраво демонструється у вже згаданій роботі [5]. Тут проводиться аналогія між рухом від пункту А до пункту В і викладенням тексту згідно з визначеною метою. Мета – досягти В, тому цілком логічно, що найшвидше можна досягти мети, якщо автор не буде відволікатися на зайві думки, а чітко і послідовно рухатиметься в напрямі до неї. Наприклад, досліджується користь навчання алгоритмізації у школі. Для того, щоб читач погодився з цією думкою, необхідно навести аргументи, приклади. Кожен аргумент має логічно підводити до точки В (мети). Простежується такий логічний зв'язок:

- 1) учні негативно ставляться до навчання алгоритмізації (твердження);
- 2) програмування вчить алгоритмічно мислити (аргумент);
- 3) у житті алгоритмічне мислення застосовується у різних ситуаціях (аргумент);
- 4) розуміти алгоритмізацію корисно для учнів (висновок).

У такій статті наявність фактів додатково посилить аргументацію. Припустимо, необхідно написати статтю про допомогу учням відмовитися від комп'ютерних ігор. Для цього треба:

- пояснити, чому подобаються комп'ютерні ігри;
- розповісти про шкоду від них;
- запропонувати альтернативу такому проведенню часу;
- опрацювати очікування: якщо читач вирішить відмовитися, то нехай буде готовий відмовитися надовго;
- розповісти про користь, яку принесе життя без ігор.

На будь-якому рівні важливо контролювати зміст: на чому саме автор хоче акцентувати.

Висновки і пропозиції. Таким чином, важливою компетентністю педагога є уміння подати матеріал будь-якого формату логічно, зрозуміло і ясно. Штампи, канцеляризми, формальні конструкції – це зайвий інформаційний «шум», який тільки ускладнює процес сприйняття текстів. Тому доцільним є навчання студентів 3, 4 курсів освітнього рівня «бакалавр», а також магістрантів умінням роботи з науковим текстом та отримання досвіду написання текстів під керівництвом викладача. Це стане в нагоді і значно полегшить процес визначення мети, структурування тексту та формулювання думок у чіткій відповідності до мети. Результати навчання майбутніх бакалаврів та магістрантів продемонстрували підвищення якості матеріалів, що були підготовлені студентами наприкінці вивчення курсу. Критеріями оцінювання були актуальність, зрозумілість тексту, структура публікації, логічний виклад матеріалу, аргументованість, наведення прикладів, відсоток унікальності тексту, наявність висновків. Також варто зазначити, що проблема запозиченості тексту не поставала, оскільки студенти, що працювали над публікаціями, були мотивовані необхідністю їх оприлюднення і, відповідно, додатковими балами під час захисту кваліфікаційних робіт.

Перспективним напрямом дослідження є аналіз труднощів у розмаїтті представлення освітніх матеріалів та формулювання науково-практич-

них рекомендацій щодо їх запобігання чи усунення.

Список використаної літератури:

1. Горошкіна О.М., Шутова Л.І. Науковий текст: особливості мови та стилю. Луганськ : Світанок, 2013. 138 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/7420/1/O_GOROSHKINA_NAUKTEKST_GI.pdf
2. Семенов О.М. Культура наукової української мови : навч. посібник. Київ : Академія, 2010. 215 с.
3. Вернигора Н.М. Написання сучасної наукової статті. Методичні рекомендації. Київ. університет ім. Бориса Грінченка, Гуманітарний ін-т. Київ : Білий Тигр, 2015. 28 с. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/12360/1/N_Vernyhora_NSNS_GI.pdf.
4. Зарицький М.С. Стилiстика сучасної української мови. Навчальний посiбник. Київ : Парламентське видавництво, 2001. 156 с.
5. Ильяхов М., Сарычева Л. Пиши, сокращай. Как создавать сильный текст. Москва : Alpina Digital" LLC, 2017. 440 с.
6. Непийвода Н.В. Підготовка наукового тексту до друку. *Редакційно-видавнича справа: досвід, проблеми, майбутнє*. Київ, 1997. С. 112–158.
7. Івасенко Л.О. Сучасний науковий виклад: еволюція поглядів та підходів. *Поліграфія та видавнича справа*. 2004. № 41. С. 125–129. URL: <http://pvs.uad.lviv.ua/static/media/41/26.pdf>

Dehtiarova N., Rudenko Yu., Vernydub H. Formation of skills in future teachers to work about scientific text

This article examines the experience of forming the skills and experience of future teachers of computer science, mathematics, physics, chemistry to describe their own scientific research with a view to its further publication. The problem is not new, but very urgent. Students pursuing a Bachelor's or Master's degree are faced with the problem of writing a thesis and / or article. Recommendations about the formulation of the purpose, objectives, object and subject of study are common enough today. However, the acquisition of skills in the content direction, the logic of presentation of their own reasoning and the ability not to be distracted from the essence of the problem under consideration, students and undergraduates occurs in the process to protect the qualification work. Therefore, there is a problem of poor quality scientific publications.

This also applies to young teachers. According to the Ministry of Education and Science of Ukraine, teachers are not required to publish any work. However, there are a large number of teachers who have useful experience and worth talking about. There is the problem of lack of skills in writing scientific texts. It was for these categories of students that the recommendations for the creation of a scientific text were implemented. With students of specialties 014 Secondary education theoretical and practical classes were conducted in the context of studying the discipline "Methods of teaching computer science", for teachers was offered a master class at the Physics and Mathematics Festival in October 2019. The usefulness of the workshop was assessed by the feedback and interest of the teachers, which led to the continuation of the practice of conducting the workshop for other students. The article provides some of the recommendations offered for the above categories of listeners.

Accordingly, the necessity of teaching students to work with scientific text and conducting workshops for teachers of relevant topics were substantiated.

Key words: *scientific text, scientific work of students, scientific work of teachers, qualification work, publications, articles, abstracts of reports.*

О. С. Дудукалова

аспірантка

Бердянського державного педагогічного університету

ПЕРЕВІРКА ДІЄВОСТІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У статті наведено обґрунтування сучасних вимог до професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю, що зумовлено тенденціями розвитку галузі економіки та професійної (професійно-технічної) освіти. Виокремлено чинники, які справляють вплив на сформованість готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (психолого-педагогічні умови освітнього процесу та відповідні навчально-методичні ресурси), та чинники, які змінюються під цим впливом (мотиваційно-емоційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний компоненти готовності). За логічною структурою доведення гіпотези дослідження обрано паралельний експеримент. Наведено основні етапи дослідження дієвості моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності: підготовчий, безпосереднє проведення експерименту, завершальний. Визначено завдання кожного етапу дослідження, які зорієнтовано на: досягнення майбутніми інженерами-педагогами економічного профілю сформованості здатності до інноваційної професійної діяльності як очікуваного результату освітнього процесу; взаємозв'язку між визначеними складниками моделі формування готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності (цільового, методологічного, змістовно-процесуального та оцінно-результативного); забезпечення динамічного поєднання всіх компонентів готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності.

На основі аналізу результатів експериментальних вимірювань доведено статистично достовірні зміни рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. Зроблено висновки щодо дієвості розробленої моделі, зокрема запропонованих психолого-педагогічних умов, форм, методів і засобів.

Ключові слова: готовність, експериментальне дослідження, економічний профіль, майбутні інженери-педагоги, модель, професійна діяльність.

Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, зокрема професійної (професійно-технічної), що зумовлено, по-перше, тенденціями її розвитку, започаткованими в наказі Міністерства освіти і науки України «Про державну цільову програму розвитку професійно-технічної освіти (2011–2015)» [4], Указі Президента про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) [8], Концепції розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014) [1]; по-друге, низкою державних нормативно-правових документів, у яких задекларовано вимоги до професійно-педагогічної діяльності та особистості викладача нової генерації (Національна рамка кваліфікацій (2011) [6], наказ МОН «Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» (2013 р.) [5], закони України «Про вищу освіту» (2014) [3], «Про освіту» (2017) [9], «Про професійну (професійно-технічну освіту)» (2018) [10], Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) [2], розпорядження КМУ «Про схвалення

Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» (2018) [11], наказ МОН «Про затвердження стандарту вищої 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої) [7].

Нині особливої уваги потребує професійна підготовка фахівців економічного профілю, що пов'язано з непередбачуваною, нестабільною та швидкозмінною економічною ситуацією в Україні. Саме фахівцям економічного профілю, зокрема інженерам-педагогам, необхідно враховувати ці зміни, а отже, бути готовими постійно поповнювати і розширяти свій обсяг знань та умінь, бути здатними приймати важливі рішення для ефективної професійної діяльності в галузі економіки та професійної (професійно-технічної) освіти. Отже, готовність майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

У зв'язку з тим, що існує залежність вищої освіти від соціально-економічного стану суспільства, необхідно враховувати інваріантні характеристики, які є показниками готовності майбутніх

інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності. До таких характеристик відносяться самостійність дій, творчий підхід до будь-якої справи, здатність постійно навчатися і оновлювати свої знання, гнучкість розуму, здатність пристосовуватися до змін, впроваджувати досягнення науки і практики у професійну діяльність. Тобто майбутній інженер-педагог економічного профілю повинен мати хороші адаптивні здібності, які в сучасних умовах мають велике значення. Це означає якісне оновлення змісту та форм організації освітнього процесу, перегляд та переосмислення багатьох усталених традицій, внесення доповнень та коректив у систему вітчизняної професійної освіти з урахуванням інноваційних тенденцій.

Отже, перед закладом вищої освіти в умовах сьогодення постає основне завдання – забезпечити необхідний рівень підготовки фахівців, зокрема майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю, здатних до ефективної професійної діяльності, швидкої адаптації, які володіють сучасними технологіями своєї спеціальності, умінями використовувати отримані знання і навички в процесі вирішення швидкозмінних професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З огляду на специфіку професійної (професійно-технічної) освіти більшість сучасних докторських та кандидатських дисертацій присвячено професійній підготовці майбутніх інженерів-педагогів різного профілю, які в умовах ЗПТО можуть займати посади педагогічних працівників, зокрема педагогів професійного навчання та майстрів виробничого навчання (Н. Брюханова, О. Коваленко, М. Лазарев, Н. Ничкало, В. Олійник, В. Хоменко та ін.). Підвищення рівня якості професійної підготовки дослідники переважно пов'язують із: інтеграцією змісту педагогічних та технічних знань; моделюванням професійної діяльності в гуманістичному контексті; вдосконаленням педагогічного складника на основі акмеологічного підходу; структуруванням змісту та збільшенням обсягу взаємозв'язків між психолого-педагогічними дисциплінами та ін. Очікуваним результатом означеної професійної підготовки стає відповідна компетентність або різноаспектні види готовності до професійної діяльності.

Однак змінні умови праці майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю в галузі економіки та професійної (професійно-технічної) освіти вимагають новітніх підходів до їхньої професійної підготовки.

Мета статті полягає в обґрунтуванні організації експериментального дослідження з перевірки дієвості моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний експеримент розглядаємо як комплекс методів, який забезпечує переконливе підтвердження обґрунтованої на початку дослідження гіпотези, яка ґрунтується на припущенні, що посилення кадрового потенціалу галузей економіки та професійної (професійно-технічної) освіти щодо їхньої готовності швидко орієнтуватися у змінних умовах праці забезпечується, зокрема, формуванням готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності, а саме: зорієнтованістю професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю на формування здатності до інноваційної діяльності (як складової частини професійної компетентності) та створенням відповідних психолого-педагогічних умов (активізація в майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю спонукальних мотивів до варіативності у професійній діяльності; використання дидактичних можливостей дисциплін циклу професійної та практичної підготовки у здійсненні впливу на стан готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності на основі новацій у галузі економіки та професійної (професійно-технічної) освіти; організація психолого-педагогічного супроводу майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю в досягненні очікуваних результатів).

Загальна гіпотеза конкретизована частковими гіпотезами, як-то: розроблена модель формування готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності буде дієвою, якщо:

- досягнення студентами сформованості здатності до інноваційної професійної діяльності є очікуваним результатом освітнього процесу, який ґрунтується на ідеї студентоцентризму в дотриманні динамічної стратегії професійної освіти та реалізації інтеграційного, задачного та творчого підходів;

- існує взаємозв'язок між визначеними складниками формування готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності;

- стоїть мета забезпечити динамічне поєднання всіх компонентів готовності майбутніх фахівців економічного профілю до професійної діяльності.

Отже, педагогічний експеримент дає можливість перевірити дієвість педагогічного нововведення – моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

На підставі цієї моделі виокремлено чинники, які справляють вплив на сформованість готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (психолого-педагогічні умови освітнього процесу та відповідні навчально-методичні ресурси), та чинники, які змінюються під цим

впливом (мотиваційно-емоційний, діяльнісний, когнітивний та особистісний компоненти готовності до професійної діяльності). За логічною структурою доведення гіпотези дослідження нами обрано паралельний експеримент, згідно з яким створено експериментальну та контрольну групи. Освітній процес експериментальної групи здійснювався із упровадженням обраних чинників, у контрольній групі освітній процес протікав на основі традиційної практики.

Для доведення наявності або відсутності ефекту від впливу експериментального чинника слід виконати такі процедури:

1. Провести контрольний зріз в експериментальній та контрольній групах щодо однорідності вихідного рівня готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності (якщо групи неоднорідні, то зрівняти відповідно до вимог).

2. Організувати освітній процес контрольної й експериментальної групи майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю згідно із програмою дослідження та діагностувати проміжні зрізи.

3. Провести підсумковий зріз в обох групах та діагностувати сформований рівень готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

4. Порівняти результати вихідних і підсумкових зрізів в обох групах і визначити величини їх змін щодо сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності загалом та її компонентів зокрема.

5. Порівняти величину зрушень контрольних і експериментальних груп майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю.

6. Опрацювати результати зрізів методами математичної статистики, визначивши їх достовірність.

7. На основі результатів педагогічного дослідження сформулювати висновки щодо дієвості моделі формування майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Базою експериментального дослідження обрано заклади вищої освіти.

Педагогічний експеримент із перевірки дієвості моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності здійснено у три етапи протягом 2014–2020 років. На першому етапі дослідження були окреслені та виконані такі завдання: з'ясувати особливості професійної діяльності інженерів-педагогів економічного профілю та освітні вимоги до їхньої підготовки; визначити структуру готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності в інноваційному контексті, охарактеризувати критерії, показники та рівні її вияву; обґрунтувати методо-

логічні підходи формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

На другому етапі дослідження реалізовано такі завдання: здійснити діагностичні зрізи (констатувати стан сформованості компонентів готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності); конкретизувати гіпотезу дослідження; обґрунтувати, розробити та реалізувати модель формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності; виявити та обґрунтувати психолого-педагогічні умови впровадження розробленої моделі в освітній процес майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю; виміряти проміжні результати; скоригувати випробувану модель; зробити контрольні діагностичні зрізи. Тобто другий етап передбачав проходження констатувального, формувального та контрольного складників педагогічного експерименту.

Метою констатувального експерименту було встановлення реального стану професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю та рівня досліджуваних характеристик на початок експерименту.

Формувальний експеримент спрямовано на вивчення досліджуваного явища безпосередньо в процесі впровадження моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності.

Перехід до формувального експерименту здійснено на основі усвідомлення викладачами експериментальних баз дослідження вимог щодо впровадження розробленої моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності, а саме:

- 1) науково-теоретична робота: ознайомлення з понятійним апаратом дослідження, методологічними підходами, критеріями, показниками та рівнями сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів до професійної діяльності; ознайомлення з діагностичним інструментарієм дослідження; ознайомлення з елементами моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності; відстеження специфіки досліджуваного процесу, вимірювання проміжних результатів, коригування у створенні психолого-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю;

- 2) науково-методична робота: впровадження оновленого змісту циклу дисциплін професійної та практичної підготовки («Вступ до спеціальності», «Основи інженерно-педагогічної творчості», «Економіка підприємства», «Креативні технології навчання», «Економіка та організація інноваційної діяльності») в освітній процес підго-

товки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю; апробація форм, методів та засобів професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю згідно з розробленою моделлю;

3) організаційна робота: укладання згоди на впровадження експериментальної моделі в освітній процес бази дослідження; введення в дію засобів комунікації з учасниками педагогічного експерименту; інформаційний контроль за ходом педагогічного експерименту в рамках конкретної експериментальної групи здобувачів першого рівня вищої освіти; рішення проблем і завдань щодо організації освітнього процесу за експериментальною моделлю в рамках функціональних зобов'язань;

4) інші види роботи: демонстрація накопиченого досвіду на засіданнях кафедри (наукові семінари, конференції та інше).

Контрольний експеримент проводився з метою порівняння отриманих результатів експериментальної та контрольної груп. Сформульовано висновки стосовно динаміки сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності за всіма критеріями та рівнями.

На третьому, завершальному, етапі узагальнювались і систематизувались результати експериментального дослідження: проведено обґрунтування вибору методів математичної статистики; сформульовано основні висновки та рекомендації щодо впровадження та застосування моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

В основі оброблення результатів експерименту використовувалися методи математичної статистики і теорії ймовірності, зокрема розрахунку непараметричного критерію Пірсона – χ^2 та t -критерію Стюдента. Окрім того, у виборі методів діагностування керувались основними положеннями щодо об'єктивності, надійності і валідності педагогічних вимірювань, які визначені в роботі.

Діагностика рівнів сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності здійснювалася за допомогою обраних методів дослідження згідно з визначеними критеріями та показниками. Аналіз та оброблення даних проводилися за єдиною програмою, в ідентичних умовах, із використанням єдиної методики діагностики рівня сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності в усіх групах. Усе це сприяло одержанню вірогідних експериментальних даних.

Аналіз експериментальних даних засвідчив якісні зміни на інтуїтивному та репродуктивному рівнях сформованості готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до про-

фесійної діяльності, що зумовлені зменшенням кількості здобувачів вищої освіти цих категорій упродовж педагогічного експерименту в КГ (на 9,6% і 8,0% відповідно) та ЕГ (на 17,05% і 21,7% відповідно). Пошуковий та творчий рівні сформованості означеної готовності також продемонстрували позитивні якісні зміни: збільшення кількості здобувачів вищої освіти у КГ (на 12,8% і 4,8% відповідно) та ЕГ (на 27,13% і 11,62% відповідно).

Отримані дані підтверджено використанням методів математичної статистики, зокрема розрахунку t -критерію Стюдента та непараметричного критерію Пірсона – χ^2 . Так, одержане значення t -критерію Стюдента ($t_{\text{табл.}}(1,969) < t_{\text{розрах.}}(7,85)$) свідчить про відмінність рівня сформованості готовності до професійної діяльності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю експериментальної й контрольної груп з імовірністю 95%. Значення критерію Пірсона ($\chi^2_{\text{експ.}} > \chi^2_{\text{крит.}}(16,0 > 7,8)$) при рівні значущості 0,05 свідчить про вплив експериментальної моделі на формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності.

Висновки і пропозиції. Організація та проведення експериментального дослідження з перевірки дієвості моделі формування готовності майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю до професійної діяльності виявила статистично достовірні зміни рівня сформованості готовності до професійної діяльності за всіма обраними параметрами, що дає підставу стверджувати про ефективність запропонованих психолого-педагогічних умов, форм, методів і засобів. Розроблені теоретичні й методичні матеріали дослідження можуть бути використані під час підготовки фахівців галузі економіки та професійної (професійно-технічної) освіти.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр. (2014). URL : <https://pon.org.ua/novyny/3549-koncepciya-rozvitku-osviti-ukrayini-na-2015-2025.html> (дата звернення: 5.03.2020).
2. Концепція розвитку педагогічної освіти України № 776 від 16.07.2018 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.
3. Про вищу освіту : Закон України № 1556-VII від 01.07.2014. URL : <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvit> (дата звернення: 5.03.2020).
4. Про державну цільову програму розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки : Наказ МОН України № 541 від 07.06.2011 р. URL : mon.gov.ua (дата звернення: 5.03.2020).
5. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-

- педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України №665 від 01.06.2013 р. URL : mon.gov.ua (дата звернення: 5.03.2020).
6. Про затвердження національної рамки кваліфікацій : постанова КМ України № 1341 від 23.11.2011р. URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p> (дата звернення: 5.03.2020).
 7. Про затвердження стандарту вищої 015 «Професійна освіта (за спеціалізаціями)» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти: наказ М-ва освіти і науки України № 1460 від 21.11.2019 р. URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/11/22/2019-11-22-015-B.pdf>.
 8. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: указ Президента України № 344/2013 від 25.06.2013 р. URL : president.gov.ua (дата звернення: 5.03.2020).
 9. Про освіту: закон України № 38-39 від 05.09.2017р. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
 10. Про професійну (професійно-технічну освіту) України : проект закону, 2018 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dogromadskogo-obgovorennya-proekt-zakonu-ukrayini-pro-profesijnu-profesijno-tehnicnu-osvitu> (дата звернення: 5.03.2020).
 11. Про схвалення Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти : розпорядження КМУ № 660-р. від 19.09.2018 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80>.
-

Dudukalova O. Model validation of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity

In the article there have been given the substantiation of modern requirements for professional training of future economic profile' engineers-teachers that due to trends of the development of economic field and professional (professional and technical) education. There have been defined factors which influence on the formation the readiness of future engineers-teachers for professional activity (psychological and pedagogical conditions of the educational process and educational and methodical resources) and factors which can be changed under this influence (motivational and emotional, activity, cognitive and personal components of the readiness). According to the logical structure there have been selected the parallel experiment. There have been presented the main stages of the researching the model validation of forming the readiness of future economic profile's engineers-teachers for professional activity: training, experiment, final. There have been determined the tasks of every stage of the research which are focused on: achievement by future engineers-teachers of economic profile the formation of ability to innovational professional activity as an expected result of the educational process; interaction between defined parts of the model of forming the readiness of future specialists of economic profile for professional activity (target, methodological, content and procedural, evaluative and effective); provision of dynamic union of all components of the readiness of future specialists of economic profile for professional activity.

On the basis of the analysis of results of experimental measurements there have been proved the statistic reliable changes of the level of formation the readiness of future engineers-teachers of economic profile for professional activity. There have been done the conclusions as for effectiveness of the developed model and also offered psychological and pedagogical conditions, forms, methods and means.

Key words: *readiness, experimental research, economic profile, future engineers-teachers, model, professional activity.*

УДК 378.147

DOI <https://doi.org/10.32840/1992-5786.2020.68-1.51>**М. В. Елькін**кандидат педагогічних наук, професор,
професор кафедри педагогіки і педагогічної майстерності
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

МЕТОД ПРОЕКТІВ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛІВ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Статтю присвячено теоретичному обґрунтуванню використання методу проектів у фаховій підготовці вчителів Нової української школи в закладах вищої освіти, застосування якого в сучасному освітньому процесі зумовлене змінами вектору освіти (перегляд концепції), її модернізацією та розвитком суспільства. Метод проектів дає змогу подолати такі перешкоди фахової підготовки, як вузькоспеціалізована освіта, фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів у суміжних галузях науки.

Розкрито суть поняття «метод проектів», «проектне навчання», окреслено основну концепцію методу проектів та її зародження. Доведено, що метод проектів та проектна діяльність є сучасною технологією навчання в закладах вищої освіти, використання якого позитивно впливає на формування професійної компетентності, а саме: значно збільшує пізнавальну активність, інтерес до власного навчання, сприяє поглибленню та розширенню фахових знань, вдосконаленню навичок самостійної роботи, сприяє розвитку здатності до дослідницької діяльності, аналізу та творчості в здобувачів вищої освіти. Особливо акцентовано на універсальності проектних технологій та адаптивній здатності, що дає змогу застосовувати їх в освітньому процесі закладів вищої освіти при підготовці вчителів різних спеціальностей.

Автор наголошує на необхідності застосування проектної діяльності в освітньому процесі закладів вищої освіти, що займаються підготовкою вчителів із метою підвищення рівня їх фахової компетентності, що зумовлено реалізацією Концепції Нової української школи. Науковий аналіз дав змогу констатувати, що використання методу проектів та проектної технології сприяє самостійній діяльності студентів, вчить роботи з різними джерелами інформації, розвиває їх творчу самостійність. Майбутні вчителі мають змогу реально оцінювати власні навчальні можливості та відпрацювати теоретичні знання на практиці і бути підготовленими до майбутньої професійної діяльності відповідно до сучасних вимог соціуму.

Ключові слова: метод проектів, проектування, проект, вчитель, вчитель Нової української школи.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство, яке живе за транскордонними принципами обміну інформації, орієнтується на новітні світові технологічні розробки та інтелектуальні здобутки, вимагає від вчителів нової формації компетентності світового рівня. Такі обставини змушують науковців до безперервного вдосконалення форм та методів навчання, бо саме освіта є гарантом розвитку як кожної особистості, так і суспільства загалом. Освітній процес сучасності перебуває у стані глобальної модернізації, що пов'язано із значними змінами концепції вищої освіти та реалізацією Концепції Нової української школи.

Нагальною стає потреба в подоланні таких перешкод, як вузькоспеціалізована освіта, фрагментарність світосприйняття, незадовільний стан міжпрофесійних комунікацій, недостатній розвиток інтеграційних процесів (обмін або використання знань) у суміжних галузях. Такі обставини зумовлюють необхідність переосмислення змісту освіти, що передбачає зростання частки міжпредметної та міжгалузевої інтеграції знань, що може бути

реалізованим лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей – практичної реалізації теоретичних знань [1]. Беручи до уваги вищезазначені аргументи, наукова спільнота звернула увагу на метод проектів, що має великий педагогічний потенціал, є універсальним та здатним вирішити більшість проблемних аспектів у процесі підготовки майбутніх вчителів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичні засади проектної діяльності досліджували О. Аліксійчук, О. Безпалько, Т. Вороненко, О. Гітман, В. Гузеєва, С. Давидова, І. Єрмакова, С. Ізбаш, В. Киричук, О. Коберник, І. Колесникова, О. Купенко, О. Леонтєв, А. Макаренко, Н. Мойсюкова, В. Нечипоренко, В. Нищета, Є. Полат, О. Пометун, Л. Савченко, С. Северіна, С. Сисоєва, О. Слободяник, М. Ступницька та інші.

Використання методу проектів у підготовці учителів Нової української школи досліджували так вчені: Т. Бодненко, С. Давидова, В. Дем'яненко, В. Коваль, О. Кузнецова, Л. Кулик, В. Одарченко, А. Ткаченко, А. Шевантаєва, А. Шевченко та інші.

Мета статті пролягає в обґрунтуванні доцільності використання проектних технологій під час підготовки майбутніх учителів Нової української школи.

Виклад основного матеріалу. Метод проектів у педагогічній практиці активно використовують із ХХ століття, проте сама концепція зазнала значних змін. Одним із вчених, що розробляв концепцію методу проектів на початку ХХ століття, був Дж. Дьюї (John Dewey), за яким проектне навчання є спрямованими діями (мають певну мету), що поєднують у собі творчу діяльність, минулий досвід, традиції та методи, що розвивають цю діяльність. Керованість такого методу має спиратися на науковий підхід та знання. За концепцією В. Кілпатрика (William Heard Kilpatrick), який майже у той самий час працював над методом проектів, діти мають набувати досвід та знання, вирішуючи практичні проблеми у соціальних ситуаціях, а процес має бути орієнтованим на самостійну роботу із мінімальним втручанням вчителя [2, с. 803–804]. Такі дослідження стали підґрунтям для сучасних науковців і періоду, коли метод проектів стає беззаперечною частиною педагогічної науки.

Проект, за О. Безпалько, – форма випереджального відображення і перетворення дійсності, що супроводжується сукупністю скоординованих дій, обмежених у часі із зазначенням параметрів можливих витрат та етапів реалізації [3, с. 7].

Проектування – регламентована, творча, багатофункціональна діяльність, яка передбачає такі функції: аналітичну, прогностичну, конструктивну, організаційну, рефлексивну [4, с. 258].

Проектне навчання – це навчання, яке орієнтоване на самостійну роботу тих, хто навчається за участі педагога як координатора, що спрямована на визначений результат, який досягається завдяки розв'язанню теоретично або практично значущого для них фахового завдання [5, с. 16].

Розглянемо переваги проектного навчання, яке використовували в освітньому процесі закладів вищої освіти, що займались підготовкою вчителів для Нової української школи.

Учитель Нової української школи має застосувати засоби та методи, які ґрунтуються на співпраці і передбачають залучення учнів до спільної діяльності, що, безумовно, сприяє їхній соціалізації та успішному перейманню суспільного досвіду, а тому зазначене зумовило зростання частки проектних технологій в освітньому процесі підготовки вчителів у закладах вищої освіти. Поглиблене вивчення методу проектів та проектних технологій у фаховій підготовці вчителів стає нагальною потребою [6, с. 57].

Метод проектною діяльності є одним із найбільш перспективних методів у сучасній освіті. Беручи за основу особистісно-орієнтований підхід до навчання і виховання, він розвиває пізна-

вальний інтерес до різних галузей знань, формує навички співробітництва. Здобувачі вищої освіти, опановуючи програмний матеріал із різних дисциплін, часто не розуміють його значення для обраної спеціальності, не можуть визначити його місце і роль у загальній фаховій підготовці, тому не включають ці знання до системи своїх особистісних цінностей. Проекти допомагають майбутнім вчителям сформувати логічну структуру з теоретичних знань, якими вони можуть вільно оперувати на практиці, без обмежень певним предметом, вони вчаться інтегрувати та комбінувати знання, отримані під час всього освітнього процесу, та здобувати необхідні нові [7, с. 19].

Вчені В. Коваль та А. Шевантаєва зазначають, що метод проектів поєднує дослідницьку і продуктивну діяльність із процесом набуття знань та вмінь, він ґрунтується на особистих інтересах. Ця технологія якнайкраще забезпечує реалізацію міжпредметних зв'язків та інтеграцію знань і вмінь із різних навчальних дисциплін [8, с. 56].

О. Кузнецова та О. Одарченко визначають метод проектів як принципово іншу форму технологій навчання. Цей метод значно збільшує пізнавальну активність, інтерес до навчальної діяльності, поглиблюються та розширюються знання конкретної навчальної дисципліни та встановлюється взаємозв'язок з усіма дисциплінами підготовки фахівця, удосконалюються навички самостійної роботи. Проте найголовніше – розвивається здатність дослідницької діяльності, аналізу, самоаналізу та творчості, метод проектів навчає «здобувати знання», що є неможливим (досягнення такого ефективного рівня) за умови навчання іншими методами.

Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність тих, хто навчається, – індивідуальну, парну, групову. Ще більш важливо, що він розрахований на вміння працювати з різними джерелами інформації [9].

Проектне навчання є найефективнішим для опанування високого рівня навчально-дослідної самостійної роботи здобувачів вищої освіти за участі викладача як координатора, спрямованим на результат, що досягається завдяки розв'язанню теоретично або практично значущого для них фахового завдання [5, с. 16].

Проектна діяльність здобувачів вищої освіти під час навчання забезпечує орієнтацію всього освітнього процесу на засвоєння соціально значущих знань, умінь та набуття професійного досвіду, що відповідає сучасній парадигмі особистісно-орієнтованої освіти, тому що саме ці знання, вміння та досвід дають змогу молоді успішно професійно реалізуватись та навчатись упродовж життя [10, с. 107].

Творча проектна діяльність формує не лише мотивацію до самостійного навчання та здобуття

знань, здатність до соціальної адаптації, роботи в колективі та підвищує педагогічний рівень майстерності, а й надає необхідні якості для подолання як професійних, так і життєвих проблем – вміння віднаходити нетипові, творчі розв'язання поставлених задач [11].

Таким чином, ми можемо виділити низку позитивних факторів щодо застосування методу проєктів у навчанні майбутніх вчителів:

- навчає вільно та самостійно орієнтуватись у науково-методичній та довідковій літературі і здобувати необхідні знання;

- є засобом розвитку основних видів мислення;

- сприяє гармонійному психологічному розвитку;

- слугує засобом активного розвитку інтелектуальних здібностей, навчає мислити від загального – абстрактного до конкретного;

- залучає тих, кого навчають, до об'єктивної самоосвіти;

- сприяє усвідомленню себе творцем та відповідальним за власну діяльність, навчання, життя тощо;

- є фактором позитивної мотивації – проєкт добирається та реалізується відповідно до власних інтересів, потреб та можливостей колективу та кожного індивідуально;

- надає сформованості системного мислення особистості;

- навчає систематично, поетапно діяти, що підпорядковано певній меті (така діяльність є перетворюючим елементом – інформації, енергії, самого себе, перехід на новий рівень свідомості, навчання);

- є одним з елементів формування культури соціального та ділового спілкування, надає навички обґрунтовано та аргументовано захищати власні позиції, думки, досліди;

- є засобом для генерації нових ідей (великої кількості), пошуку нетипових, альтернативних рішень, їх аналізу та синтезу як основи інноваційного мислення;

- навчає конструювати внутрішній план дій із зовнішньою практичною його реалізацією.

У професійній діяльності метод проєктів має низку переваг для вчителів Нової української школи:

- надає вчителям змогу вибудувати позитивну історію стосунків з учнями за нових умов;

- підібрати учням ролі, підкресливши їхні індивідуальність і природні таланти [12].

Висновки і пропозиції. Таким чином, спираючись на дослідження вчених останніх років, ми можемо констатувати, що метод проєктів та проєктні технології стають нагальною потребою у фаховій підготовці вчителів нової формації, що реалізуватимуть Концепцію Нової української

школи, основний акцент якої робиться на проєктне навчання. Метод проєктів є універсальною та адаптивною технологією, що дозволяє її використання на всіх предметах. Проєктні технології надають змогу якісно поєднувати теоретичні знання з їх практичною реалізацією, а знання, здобуті на практиці, є більш цінними, тому що такий шлях вчить мислити, віднаходити вирішення певних задач (долати перешкоди), він не передбачає готових знань, а змушує залучатись до процесу навчання, бути його учасником та творцем. Саме метод проєктів став відповіддю на соціальний запит суспільства щодо освіти, який виник у XXI столітті.

Отже, теоретичний аналіз продемонстрував необхідність ґрунтовного вивчення методу проєктів у фаховій підготовці вчителів Нової української школи, тому що проєктні технології необхідні для їх професійної діяльності – розвитку та навчання сучасних учнів.

Список використаної літератури:

1. Концепція розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р.
2. Ciprés A.P. & Habib M. New Teaching Methods: Merging «John Dewey» and «William Heard Kilpatrick» Teaching Techniques. Proceedings of the 2014 Federated Conference on Computer Science and Information Systems. Pp. 803–808. DOI: 10.15439/2014F398.
3. Безпалько О.В. Соціальне проєктування : навчальний посібник. Київ, 2010. 127 с.
4. Шевченко І. Педагогічне проєктування та його складові. *Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Педагогічні науки. 2010. № 91. С. 256–260.
5. Проєктна діяльність учнів професійно-технічних навчальних закладів: тренінг-курс : навч. посібник / В.М. Аніщенко та ін. ; за заг. ред. Н.В. Кулалаєвої. Житомир, 2018. 180 с.
6. Бодненко Т.В., Кулик Л.О., Ткаченко А.В. Підготовка майбутнього вчителя інформатики до ефективної професійної діяльності в новій українській школі. *Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]*. Сер.: Педагогічні науки. 2019. № 177 (1). С. 57–61.
7. Дем'яненко В.І. Проєктна діяльність майбутнього вчителя початкової школи в контексті нової освітньої стратегії. *Молодий вчений*. 2017. № 10.2, т. 50.2. С. 18–22.
8. Коваль В.О., Шевантаєва А.В. Формування екологічної компетентності майбутніх вчителів початкової школи в процесі проєктної діяльності. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1, т. 54.1. С. 55–58.

9. Кузнецова О.В., Одарченко В.І. Метод проєктів – сучасна технологія навчання в умовах Нової української школи. *VIRTUS*. 2017. № 14. С. 74–77.
10. Шевченко А.І. Методика навчання художнього проєктування майбутніх фахівців з дизайну : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Київ, 2017. 351 с.
11. Давидова С. Творча проєктна діяльність у професійній підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка* : Збірник наукових праць Київського педагогічного університету ім. Б. Грінченка. 2018. № 30. С. 74–79.
12. Дьоміна І. Проєктне навчання: коротко про головне. *НУШ*. 2018. URL: <https://nus.org.ua/view/proektne-navchannya-korotko-pro-golovne/>
-

Elkin M. Project-based learning in professional training of New Ukrainian school teachers

The article is devoted to the theoretical substantiation of the project-based learning in the professional training of the New Ukrainian School teachers in higher education institutions, the use of which in the modern educational process is caused by changes in the vector of education (revision of the concept), its modernization and society development. The project-based learning allows overcoming such obstacles of professional training, such as field-specific education, fragmentation of worldview, unsatisfactory state of interprofessional communications, and insufficient development of integration processes in related fields of science.

The essence of the concept “project-based learning”, «project teaching» is revealed; the basic concept of the project-based learning and its origin is outlined. It is proved that the project-based learning and project activity is a modern technology of education in higher education institutions, the use of which has a positive effect on the formation of professional competence, namely: significantly increases cognitive activity, interest in their own learning, promotes the deepening and expansion of professional knowledge, improving independent work skills, promotes the capacity for research, analysis and creativity in higher education applicants. Special attention is paid to the versatility of project technologies and adaptive capacity, which allows them to be used in the educational process of higher education institutions in the preparation of teachers of different specialties.

The author emphasizes the necessity of applying the project activity in the educational process of higher education institutions engaged in teacher training in order to increase their professional competence, which is conditioned by the implementation of the New Ukrainian School Concept. Scientific analysis has made it possible to state that the use of the project-based learning and project technology promotes independent activity of students, teaches them to work with various sources of information, and develops their creative independence. Future teachers have the opportunity to realistically evaluate their own learning opportunities and put their theoretical knowledge into practice and to be prepared for future professional activity in accordance with the contemporary requirements of society.

Key words: *project-based learning, project activity, project, teacher, the New Ukrainian School teacher.*