

Міністерство освіти і науки України
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: Педагогіка і психологія

№ 57 • 2019 р.

Вінниця

Ministry of Education and Science of Ukraine
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

SCIENTIFIC ISSUES OF

Vinnytsia state M.Kotsyubynskyi pedagogical university

Section: Pedagogics and Psychology

№ 57 • 2019

Vinnytsia

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія

№ 57 • 2019 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 17 квітня 2018 р. (протокол № 10)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Фрицюк В. А. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, доцент (головний редактор).

Шахов В. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри психології і соціальної роботи; доктор педагогічних наук, професор (відповідальний редактор).

Акімова О. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри педагогіки і професійної освіти; доктор педагогічних наук, професор (заст. відповід. редактора).

Галузяк В. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат психологічних наук, доцент (відповідальний секретар).

Лазаренко Н. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ректор; кандидат педагогічних наук, професор.

Гуревич Р. С. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології і підготовки фахівців вищої кваліфікації; доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України.

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор.

Гусак П. М. – Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, завідувач кафедри соціальної педагогіки та педагогіки вищої школи; доктор педагогічних наук, професор.

Мазур Пьотр – Вища Державна Професійна Школа м. Хелм, завідувач кафедри педагогіки, доктор габілітований, професор (Польща).

Паламарчук О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, завідувач кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, професор.

Шпортун О. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; доктор психологічних наук, доцент.

Шурек-Борута Аліна – Університет Шльонський у Катовіце, керівник закладу суспільної педагогіки та міжнародної освіти; доктор габілітований, професор (Польща).

Перегончук Н. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; кандидат психологічних наук, доцент.

Сидоренко Ж. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; кандидат психологічних наук, доцент.

Візнюк І. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, доцент кафедри психології і соціальної роботи; кандидат психологічних наук, доцент.

Літературний редактор: В.В. Богатько

Комп'ютерна верстка: Н.Р. Опушко

Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – 208 с.

У збірнику вміщені наукові статті з актуальних проблем сучасної педагогіки та психології, в яких розкриваються питання дидактики, теорії і методики виховання, професійної освіти, соціальної педагогіки, порівняльної педагогіки, історії педагогіки, педагогічної психології.

Свідоцтво про реєстрацію КВ № 8412 видане Міністерством юстиції України 06.02.2004 р.

Збірник є науковим фаховим виданням (затверджено наказом МОН України № 1222 від 07.10.2016 р.)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-9-205

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Автори статей, 2019

ББК 74. 00+88. 40+88. 840

Н 34

SCIENTIFIC ISSUES

of Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University

Section: Pedagogics and Psychology

№ 57 • 2019

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
17 april 2018 (proceedings № 10)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Dr. Valentyna A. Frytsiuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive editor: Prof. Dr. Volodymyr I. Shakhov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Olha V. Akimova, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Executive secretary: As. Prof. Dr. Vasyl M. Haluziak, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Nataliia I. Lazarenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Roman S. Hurevytch, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Alla M. Kolomiets, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Petro M. Husak, Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)

Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chelm (Poland)

Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Oksana M. Shportun, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Prof. Dr. Alina Szczurek-Boruta, University of Silesia, (Poland)

As. Prof. Dr. Nataliia V. Perehonchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Zhanna V. Sydorenko, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

As. Prof. Dr. Inna M. Vizniuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)

Text editors: Valentyna V. Bohatko

Technical editor: Nadiya R. Opushko

The Scientific Issues of Vinnytsia State M. Kotsyubynskyi Pedagogical University. Section: Pedagogics and Psychology. – 2019. – Issue 57. – 208 p.

The volume contains scientific articles on relevant issues of modern pedagogy and psychology, which reveal questions of didactics, theory and methodology of education, vocational training, social pedagogy, comparative pedagogy, history of education, educational psychology.

Certificate of registration KB № 8412 issued by the Ministry of Jurisdiction of Ukraine 06.02.2004.

Edition is included in the list of scientific professional publications of Ukraine by the Ministry of Education and Science of Ukraine # 1222 of 07.10.2016.

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-9-205

ББК 74.00+88.40+88.840

Н 34

ISSN 2415-7872

© Authors, 2019

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

- І. Г. Герасимова, Н. Г. Мозгальова.** ВИКЛИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА 9
- М. Д. Прищак.** ДИСКУРС МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ..... 15

ДИДАКТИКА

- О. В. Зарічна, Л. В. Мельник, Т. В. Савчук.** МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ДИСКУСІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ..... 22
- О. Є. Кравець, А. М. Приймак.** ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ **Ошибка! Закладка не найдена.**
- І. М. Свириденко, С.С. Кухарьонук.** ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ..... 31
- С. І. Семчук.** ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 37

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

- Л. С. Бровчак, Л. В. Старовойт, Л. М. Ліхницька.** ДВА ПРОЯВИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ42
- О. Т. Писарчук.** ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА 48
- В. В. Шинкаренко.** ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ СТАРШО-КЛАСНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ 56

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

- О. В. Біліченко.** ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР 61
- Б. А. Брилін, В. Л. Бриліна.** ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 67
- В. М. Галузяк.** ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ..... 71
- Р. С. Гуревич, О. Ю. Бойчук, В. М. Бойчук.** ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА СФЕРИ ПОСЛУГ 82
- О. М. Джеджула.** ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАТЕГОРІЙ ТЕХНІЧНОГО ДИЗАЙНУ В ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ..... 87
- Т. І. Кавицька.** УПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНО-ТРАНСФОРМАЦІЙНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО АНГЛІЙСЬКОГО МОВЛЕННЯ В УКРАЇНСЬКИХ УНІВЕРСИТЕТАХ..... 92
- М. М. Кононова.** ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ТА МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА..... 98
- Лінь Ян.** ГОТОВНІСТЬ ДО ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА 103

І. В. Лобода, Г. А. Білецька. ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ НА ОСНОВІ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ЛІКАРІВ.....	108
О. В. Любашенко. РОЗВИТОК ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ ЗА ДОПОМОГОЮ ТАКТИК ЛАТЕРАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ.....	113
Б. І. Нестерович, О. Ю. Теплова. КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	119
Н. Р. Опушко, Р. С. Гуревич. ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ	125
С. С. Пугач. ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ.....	130
С. О. Рабійчук, А. А. Ребрина, Б. А. Максимчук, І. А. Максимчук. СИСТЕМА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВОЛОНТЕРА	137
І. О. Січко. ПРИРОДНИЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У СВІТЛІ ВИМОГ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»	145
С. В. Стеблюк. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	150
О. В. Татарін. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	155
В. А. Фрицок, В. М. Фрицок. РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН.....	161
І. Л. Холковська. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ СУБ'ЄКТІВ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	167
Хуан Ге. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З КИТАЮ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	174

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

М. О. Давидюк, В. А. Сапогов. ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВАСИЛЯ СУХОМЛІНСЬКОГО У ВИМІРІ ПОТРЕБ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ.....	179
А. К. Куліченко. СТВОРЕННЯ, ВІДКРИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ УНІВЕРСИТЕТУ ДЖОНЗА ГОПКІНЗА У 1890-Х РР.	183
Л. І. Орехова. РОЛЬ ЖІНОК-ПЕДАГОГІВ-ПРОСВІТИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ ХХ СТОЛІТТЯ.....	190

ПСИХОЛОГІЯ

О. Л. Колісник. ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ З АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (ВЕТЕРАНІВ АТО)	195
В. В. Шахов, В. В. Шахов. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ФАХОВО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЯ....	200
НАШІ АВТОРИ	206

CONTENTS

PHILOSOPHY OF EDUCATION

I. Gerasymova, N. Mozgaliova. CHALLENGES OF INFORMATIONAL SOCIETY	9
M. Pryshchak. DISCOURSE OF METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION	15

DIDACTICS

O. Zarichna, L. Melnyk, T. Savchuk. METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF IMPLEMENTATING PROBLEM-BASED DISCUSSIONS IN EFL COURSES	22
O. Kravets, A. Pryimak. THEORETICAL PRINCIPLES OF ADAPTIVE TECHNOLOGY REALIZATION IN PROJECTING EDUCATIONAL INFORMATION AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM	ОШИБКА! ЗАКЛАДКА НЕ ОПРЕДЕЛЕНА.
I. Svyrydenko, S. Kukharyonok. THE USE OF COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE DIALOGIC SPEECH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES	31
S. Semchuk. THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION.....	37

THEORY OF EDUCATION

L. Brovchak, L. Starovojt, L. Likhitska. TWO MANIFESTATIONS OF A PERSON'S SELF-DEVELOPMENT	42
O. Pysarchuk. FORMATION OF CREATIVE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND DEVELOPING ENVIRONMENT	48
V. Shynkarenko. STUDY OF THE STATUS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR ADMINISTRATORS IN GENERAL BASIC EDUCATION STAFF.....	56

VOCATIONAL EDUCATION

O. Bilichenko. STAGES OF FORMING THE PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE MEDICAL SETTLEMENTS.....	61
B. Brylin, V. Brylina. PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF MUSICAL SPECIALTIES GIFTED STUDENTS DEVELOPMENT.....	67
V. Haluziak. USE OF DIALOGICAL TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS	71
R. Gurevych, O. Boychuk, V. Boychuk. PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A NECESSARY CONDITION FOR EFFICIENT ACTIVITY OF THE FUTURE QUALIFIED WORKER OF THE SERVICES SECTOR	82
O. Dzhedzhula. FEATURES OF THE USE OF CATEGORIES OF TECHNICAL DESIGN IN GRAPHIC TRAINING OF FUTURE ENGINEERS.....	87
T. Kavytska. KNOWLEDGE-TRANSFORMATION APPROACH TO ESP TEACHING IN UKRAINIAN UNIVERSITIES.....	92
M. Kononova. THEORETICAL ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES AND MODELS OF THE FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	98
Lin Yang. READY TO ARTICLE-INTERPRETATION ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM.....	103

I. Loboda, G. Biletska. FOUNDATION OF THE EXPEDIENCY OF ELECTRONIC EDUCATIONAL COURSES BASED ON CLOUD SERVICES USE IN THE POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION....	108
O. Liubashenko. ENHANCING STUDENTS' PRAGMATIC SKILLS IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE THROUGH LATERAL THINKING TECHNIQUES.....	113
B. Nesterovych, O. Teplova. THE CONTEXT-BASED APPROACH WITHIN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART.....	119
N. Opushko, R. Gurevych. INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS IN THE PEDAGOGICAL CYCLE DISCIPLINE TEACHING.....	125
S. Pugach. CONTENTS AND STRUCTURE OF THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMIES	130
S. Rabiychuk, A. Rebryna, B. Maksymchuk, I. Maksymchuk. SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS OF THE MODERN VOLUNTEER.....	137
I. Sichko. NATURAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALIST AS A COMPONENT OF HIS PROFESSIONAL TRAINING IN LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF NEW UKRAINIAN SCHOOL CONCEPTION.....	145
S. Stebljuk. METHODOICAL PRINCIPLES OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS FROM ENTEPRENEURSHIP OF TRADE AND STOCK ACTIVITIES.....	150
O. Tatarin. METHOD OF FORMATION OF READINESS OF FACILITATORS OF BORDER SERVICE BEFORE APPLICATION OF PHYSICAL INFLUENCING ACTIVITIES IN OPERATIONAL-SERVICE ACTIVITY.....	155
V. Frytsiuk, V. Frytsiuk. DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE COURSE OF STUDYING «METHODOLOGY OF TEACHING PROFESSIONAL DISCIPLINES».....	161
I. Kholkovska. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF STUDENTS TO IMPLEMENT THE FUNCTIONS OF SUBJECTS OF INNOVATIVE ACTIVITY.....	167
Huag Ge. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING EXISTING MOBILITY OF CHINESE STUDENTS IN THE VOCAL EDUCATION PROCESS.....	174

HISTORY OF PEDAGOGY

M. Davydiuk, V. Sapogov. PEDAGOGICAL HERITAGE OF VASIL SUKHOMLINSKY IN THE MEASURE OF THE NEEDS OF MODERN EDUCATION AND PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHER	179
A. Kulichenko. JOHNS HOPKINS UNIVERSITY SCHOOL OF MEDICINE: ESTABLISHING, OPENING AND ACTIVITY IN 1890S.....	183
L. Orekhova. THE ROLE OF WOMEN OF TEACHERS-PROFESSIONALS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY	190

PSYCHOLOGY

O. Kolisnyk. ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AID ON ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF PARTICIPANTS OF MILITARY ACTIONS (VETERANS OF ATO).....	195
V. Shakhov, V. Shakhov. DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF FACTORY OF IMPORTANT QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF-IDENTITY OF STUDENTS OF SPECIALTY OF PSYCHOLOGY.....	200
OUR AUTHORS	206

УДК 37.011

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-9-15

ВИКЛИКИ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

І. Г. Герасимова

orcid.org/0000-0001-7000-7652

Н. Г. Мозгальова

Статтю присвячено проблемі професійної підготовки майбутніх педагогів, учителів природничих дисциплін в умовах інформаційного суспільства. Визначається створення нових умов існування сучасної людини, що безпосередньо пов'язано з розвитком інформаційних технологій. З'ясовано, що вплив інформаційних технологій на професійне становлення майбутніх педагогів відбувається на тлі суспільних змін, які змінили соціальне середовище, уплинули на сферу спілкування сучасної людини. Акцентовано увагу на тому, що не інформаційні технології, як такі, створюють загрозу для людини, а сама людина наносить собі шкоду, не усвідомлюючи їх психологічних наслідків.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх педагогів, вчителі природничих дисциплін, інформаційне суспільство, інформаційні технології, вплив інформаційних технологій на особистість.

CHALLENGES OF INFORMATIONAL SOCIETY

I. Gerasymova, N. Mozgaliova

This article is dedicated to the problem of professional training future pedagogues, science teachers in informational society environment. Defined creating new environments for modern human that directly related with development of information technologies. Demonstrated, that problem of influence of information technologies on personality of future professional become even more important because of its active use for effectiveness of educational process. Found out that influence of information technologies on professional development of future pedagogues happens in environment of social changes, that changed social environment, influenced on communication of modern human. Analyzed term «information», «technology», «information technology». Determined, that psychologic consequence of information technologies is indifference, possibility of consciousness manipulation, loss of individuality, changes in criteria of morality, reconstruction of values and demands system, transformation of emotional-willingness activities etc. Focused that not information technologies themselves create thread for the human, but human hurts himself not realizing psychological consequences.

Key words: professional training future pedagogues, science teachers, information society, informational technologies, influence of information technologies on personality.

Останні десятиліття ХХ століття, початок ХХІ охарактеризувались переходом до нової стадії соціального розвитку, до інформаційного суспільства. Особливістю такого суспільства є те, що передача соціального досвіду в ньому відбувається завдяки інформаційній взаємодії, що транслюється технологіями, пов'язаними з передачею інформації. Стрімкий розвиток і вдосконалення інформаційних технологій сприяє створенню принципово нових умов існування сучасної людини. Проте на сьогодні вже неможливо ігнорувати психологічні наслідки його впливу на свідомість особистості. Усе більш очевидним стає усвідомлення того, що динаміка розвитку інформаційного суспільства створює ситуацію непередбачуваності, що відображається як на становленні особистості в цілому, так і на професійному становленні фахівця. Згадаймо хоча б нагадування О. Тоффлера щодо футурошоку, який характеризується раптовою, приголомшливою втратою почуття реальності, уміння орієнтуватися в житті, що викликано страхом перед близьким майбутнім [27]. Означене свідчить про передбачення проблем психологічного характеру, що виникатимуть в суспільстві нового типу. Проблеми психологічного характеру, які притаманні розвитку інформаційного суспільства, інформаційних технологій, зумовлюють необхідність їх урахування у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів.

Проблема впливу інформаційних технологій на особистість набуває ще більшої актуальності й у зв'язку з активним їх використанням задля забезпечення ефективності навчального процесу. Вирішення завдання підвищення якості освіти, удосконалення навчально-виховного процесу на сьогодні неможливо

без застосування інформаційно-комп'ютерних технологій. Науковцями активно розробляють їх упровадження в навчальний процес як загальноосвітньої школи, так і закладів вищої освіти. Сучасна інформаційна реальність дозволяє реалізувати нову мету нової системи освіти – формування широко освіченої, всебічно розвиненої особистості, яка володіє можливістю здійснювати безперервний процес самоосвіти для швидкої адаптації до соціальних умов, які стрімко змінюються [7]. Проте завдяки цьому створюються передумови для посилення впливу інформаційних технологій на психіку особистості майбутніх педагогів.

Відзначаючи їхні переваги, учені акцентують увагу на проблемах психологічного характеру. Необхідність урахування негативного впливу інформаційних технологій на особистість майбутніх педагогів, учителів природничих дисциплін, зумовлює необхідність узагальнення досліджень науковців щодо їх впливу на особистість та врахування психологічних наслідків на процес професійного становлення майбутніх учителів ще у процесі професійної підготовки. Оскільки неможливо уявити сучасне студентство, яке не зверталось б до пошуку інформації в Інтернеті, не користувалося б соціальними мережами, мобільним телефоном. Технічні досягнення, що супроводжують розвиток інформаційного суспільства, стрімко ввійшли в нашу повсякденність, а саме молодь, студентство є найбільш сензитивним до змін умов життєдіяльності. Цілком природно, що проблема впливу інформаційних технологій є надзвичайно актуальною для тих, хто здобуває освіту.

Загальносоціологічні, філософські аспекти інформаційного суспільства започатковано такими вченими, як Д. Белл, Дж. Гелбрейт, Е. Тоффлер, М. Кастельс та ін.

Швидкий розвиток інформаційних технологій став предметом міждисциплінарних досліджень. Проблема впливу інформаційних технологій на суспільство потрапила в коло наукових інтересів таких учених, як І. Пригожин, Г. Хакен, Д. Чернавський, С. Курдюмов та ін. Використання освітніх інформаційних технологій в педагогічному процесі досліджуються такими вченими, як В. Биков, І. Булах, О. Ключко, Л. Панченко, Т. Солодка та ін. Психологічні наслідки впливу інформаційних технологій на особистість потрапили в коло наукових інтересів Г. Аркадьєва, В. Виноградського, В. Воронкової, А. Губанової, Т. Єжевської та ін.

Розглядаючи наслідки впливу інформаційних технологій на особистість, не можна ігнорувати й ті суспільні зміни, що відбулися останніми десятиліттями ХХ ст. та вплинули на життєдіяльність, сферу спілкування сучасної людини, зокрема на її комунікабельність. Ці зміни передували інформаційній революції, яка забезпечила розвиток обчислювальної техніки і втілення інформаційних технологій у всі сфери суспільного буття та зумовила становлення інформаційного суспільства. Ураховуючи, що сфера спілкування, яка включає й комунікабельність, становить стрижень професійної діяльності педагогів, усвідомлення наслідків впливу набуває особливого значення в контексті визначення завдань їхньої професійної підготовки.

У таблиці 1. наведено фактори впливу сучасного суспільства на комунікабельність людини [9].

Характеризуючи розвиток інформаційного суспільства, Д. Белл [3] відзначає відсутність принципової відмінності в кількості інтелектуальної продукції, яка створюється наразі, порівняно з Античністю, або ж Середньовіччям. Різниця полягає у принциповому збільшенні комунікацій. Що ж створює принципову відмінність, так це те, що в інформаційному суспільстві тиражування (не творення) інтелектуального продукту (істинного або хибного), передача відомостей про нього відбувається за допомогою друкованих видань, телеграфу, радіо, телебачення, лекцій та семінарів в рамках системи загальної освіти, мережі Інтернет. А за словом «інформація» криється саме комунікація, а не знання. Саме інформація стає однією з основних цінностей у житті людини [10].

Планетарний масштаб, широке використання наукових знань та наукомістких вискоєфективних технологій, першочергово інформаційних, є головними рисами інформаційного суспільства. До факторів, які сприяють глобалізації інформаційного простору відносяться:

1. Розвиток глобальної системи телебачення й радіомовлення на основі використання супутникових систем зв'язку.
2. Розвиток глобальних інформаційно-телекомунікаційних мереж, зокрема Інтернет.
3. Глобалізація телефонного зв'язку, у тому числі й мобільного.
4. Поява принципово нових засобів і технологій для інформаційних комунікацій [14; 15].

Сучасність демонструє небачене раніше збільшення темпів доступності інформації, її накопичення, можливостей передачі. А здатність її перетворення на знання надає особливої привабливості «інформатизації» освіти. «Інформатизація» передбачає навчання на більш високому рівні абстракції, як процес засвоєння безпосередньо інформації, навчання індивіда власне людському способу мислення, навчання навчанню. Мова йде про процес усвідомлення, тобто суб'єктивації отриманої інформації, внаслідок чого вона перетворюється на власні знання індивіда [20].

Фактори впливу на комунікабельність сучасної людини (за А. Добрович)

1. Фактор «особистої автономії»	Формування в кожній людині, як представника сучасної цивілізації уявлення про особисте “Я” як про щось окреме й самодостатнє
2. Фактор урбанізації	1. Підвищення добробуту, що призвело до зниження комунікабельності, взаємна зацікавленість, взаємодопомога, побутовий затишок залишилися у далекому минулому. Сучасна людина ще більшою мірою почуває себе самотньою перед проблемами, що виникають. 2. Занадто велика кількість контактів, що стають неминучими у місті, як наслідок – зниження зацікавленості іншими людьми, які сприймаються “об’єктами”, що часто змінюються. Підсумком такого становища стає те, що “Я” сучасної людини виступає як самодостатня цінність, що стає безперечною. З іншого боку, виникає відчуття особистого “Я” піщинкою серед маси схожих.
3. Фактор «відчуження»	Відсторонення сучасної людини від розв’язання низки питань, що безпосередньо пов’язані з її життям і призводять до втрати джерел активності як взагалі, так і стосовно до себе. Закономірним у таких умовах стає усвідомлення свого власного “Я” як суб’єкта споживання, що сприяє формуванню відчуття “щастя” лише від придбання чогось.
4. Фактор наживи	Нещира доброзичливість, псевдолюдська співчутливість, за якою відчуваються байдужість та корисно-егоїстичний розрахунок, призводять до втрати довіри до спілкування.
5. Фактор дегуманізації	Страх перед майбутнім, складні взаємини з близькими, що втрачають ознаки родинних зв’язків, стають все більш характерними для сучасної людини.
6. Фактор масової комунікації	Втрата необхідності шукати реального співрозмовника, при цьому до мінімуму зводиться й потреба в самовираженні. Обговорення того, що було побачене по телевізору чи прослухано по радіо, стає достатнім для спілкування, при цьому повноцінне спілкування, що припускає обговорення більш широкого кола проблем, стає все більш і більш обмеженим;
7. Фактор «інформаційного вибуху»	Надмірність інформації, що призводить до втрати сучасною людиною свіжості суб’єктивного світовідчуття. Як наслідок – обмеження творчих можливостей особистості.

Завдяки значним масштабам впливу інформації на розвиток суспільства, вона перетворюється на найважливіший стратегічний ресурс. Визначаючи ознаки інформаційного суспільства, науковці підкреслюють зростаючий вплив інформації на всі сфери людської життєдіяльності, перетворення її на предмет загальнодоступного споживання населення; інтенсивне формування інформаційного сектора економіки, який займає домінуючі позиції в новому суспільстві; вплив на всі сфери життєдіяльності кожного окремого індивіда [4; 21].

Виникнення сучасних технічних засобів сприяло глибокому проникненню інформаційних технологій у життя сучасної людини, а завдяки їх унікальним можливостям створюються передумови для розвитку знань людини, удосконаленню її діяльності.

Разом із тим, сучасні технічні засоби, завдяки опосередкуванню протікання різних видів діяльності, сприяють зміні їхньої структури. Особливо яскраво це проявляється на структурі і правилах спілкування. Зокрема, он-лайн і sms-спілкування відбувається за іншими законами, аніж безпосереднє спілкування, що вимагає й нових навичок.

Розглядаючи вплив інформаційних технологій на формування особистості майбутнього вчителя, візьмомо до уваги й неможливість перевірити достовірність інформації, яку отримує людина захоплюючись «знаковою інформацією». Таким чином, утрачається так звана «смілова чуттєвість», з’являється байдужість до того, що відбувається в світі. Стають можливими маніпуляції свідомістю, завдяки якій відбувається зміна потреб, поглядів, соціальної орієнтації в інтересах. Відбувається деформація психіки, яка торкається як сфери свідомого, так і сфери несвідомого. Як наслідок – втрата індивідуальності, зомбування, схильність до керованості зі зміною критеріїв добра і зла, зникненням притаманних людині якостей співчуття, співстраждання, співпереживання, терпимості, а пасивність стає нормою життя [16].

На цьому тлі занепокоєння викликає те, що Інтернет-форуми, сайти стають провідниками радикальної інформації, інтегруючись на початковому етапі в мережеві співтовариства і з часом ініціюють активний радикалізм в реальну політику [29].

Означене лише підтверджує вплив сучасних інформаційних технологій на сферу моральності сучасної людини.

Науковці [18; 22] піднімають проблему перетворення всіх сторін соціального та психічного буття індивіда. Зазначають реконструювання системи цінностей і потреб людини, уносять зміни як у зміст когнітивних процесів, так і в емоційно-вольову регуляцію. Підкреслюють, що ЗМК сприяють уніфікації уявлень та стандартизації особистості. За своєю спрямованістю, способом навіювання вони сприяють закріпленню в людини трафаретних реакцій та оцінок, що призводить до нівелювання особистості. Завдяки ЗМК людина пізнає сьогодні набагато більше того, що здатна пережити на рівні особистісного сприйняття та відповідальності. Між полем знань та полем переживань виникає безодня, саме тому до більшої частини інформації, що надходить, вона стає індіферентною. Байдужість стає своєрідною формою захисної реакції, що оберігає від втрати моральної енергії. Засоби передачі та розповсюдження інформації зв'язують людей на рівні знань, але фактично ізолюють на рівні особистісного спілкування, якому притаманні безпосередня наочність та інтимність. Моральність припускає чуйність. Вона виявляється у вчинках. Конкретні можливості людини відповісти справою досить обмежені, вони набагато менші, порівняно з обсягом інформації, що отримується. Уперше в історії спостерігається виявлення такого типу моральності, головний зміст якої – схвильованість, здригання, обурення, що не поєднуються з дією. ЗМК сприяють тому, що в сучасної людини виникає залежність від посередників передачі інформації. Досить часто трапляються випадки, коли стосовно одних і тих самих подій висловлюються різні точки зору, що викликають і різні реакції на повідомлення.

До цього додамо й те, що умови сучасного життя сприяють формуванню в молоді тверезого розрахунку замість романтичного максималізму, який був притаманний молоді раніше. Замріяність поступається місцем невпевненості в собі та своєму майбутньому. На зміну романтизму приходять скептицизм та цинізм, прагнення до творення змінюється споживанням [23].

Відзначається також і зміна акустичного середовища, звукового оточення, в якому живе сучасна людина, що пов'язано з «монополізацією» акустичного середовища людини звучанням, що супроводжує технічний прогрес і призводить до неадекватного уявлення людини про зовнішнє середовище [19].

Згадаймо хоча б молодих людей, які постійно слухають щось завдяки можливостям сучасних мобільних телефонів, а з проїжджаючих автомобілів, досить часто, гучно лунає сучасна музика, що заглушає звуки вулиці. І це не враховуючи музичного супроводу молодіжних вечірок, концертів сучасних музичних гуртів з їх потужним звучанням та емоційним збудженням молоді по їх завершенні.

У цьому контексті цікавими є дослідження Е. Головахи і Н. Паніної [6]. Досліджуючи вплив сучасної культури на емоційний світ людини, вони відзначають, на перший погляд, два протилежних, але по суті взаємопов'язаних процеси – підвищення емоційної збудженості та розповсюдження апатії. Подібні явища, коли емоційний стан людини починає наближуватись до полюсів, коли втрачається контроль над емоціями та помірне їх виявлення, усе частіше змінюється на крайності – це наслідок наявного неблагополуччя в емоційній сфері. Результатом такого стану емоційної сфери є зростання напруги у стосунках між людьми.

Дезінтеграція емоційного життя, що притаманна сучасній людині, зумовлена двома причинами. Перша з них пов'язана з певною дезорганізацією та невідповідністю нормам поведінки природних основ афективного життя під впливом напружених умов та ситуацій, у які включені екстремальні, емоційні, стресові і т. ін. Друга – з недостатніми рівнями сформованості вищих соціальних емоцій. Останнє пояснюється однобічним, іноді чисто раціональним вихованням людини в епоху прискореного науково-технічного прогресу. Ця суперечність найчастіше проявляється в різноманітності стресових ситуаціях, недостатній продуктивності напруженої діяльності, «афектах неадекватності» та відповідних формах поведінки – розгубленості, впертості, негативізму, дратівливості, загальмованості та ін. [1].

Означене лише підтверджує розповсюдження негативних ціннісних установок, які генеруються ЗМІ, і мають особливо потужний вплив на молодь із неповною мірою сформованим світобаченням. Змінам піддається як діяльність з пошуку інформації, так і структура робочої діяльності. Зокрема, відпочинок зводиться майже виключно до взаємодії з технічними засобами, на протигагу реальній активності у вільний час. З'являються й принципово нові види діяльності – зокрема електронні і комп'ютерні ігри. З розвитком Інтернету нового втілення набуває діяльність із самоствердження – можливість залишати повідомлення «для всіх» і управляти постами, що суттєво відрізняється від публічних виступів. До того ж редукуються існуючі види діяльності, людина приділяє їм значно менше часу, або ж зовсім відмовляється від них. А це, перш за все, безпосереднє спілкування, розгорнуте письмове мовлення, усне рахування, планування і передбачення результату. Утрачають свої позиції й активні види відпочинку, хобі [12].

Активне використання сучасних технічних, комп'ютерних засобів сприяє звуженню кола інтересів, які вимагають зусиль, активності і навичок саморегуляції. Додамо до цього й те, що сучасні інформаційні технології дозволяють не дотримуватися норм і етики реального спілкування, перетворювати людське спілкування в стандартизовані прийоми «знеособлених» ціннісних орієнтацій, у набір раціональних кліше, порушуючи тим самим світ людської культури. До того ж відсутність рефлексії власної поведінки сприяє привабливості Інтернет спілкування [8].

У своєму дослідженні Г. Аркадьєв [2] підкреслює відносну гнучкість ціннісних орієнтацій і установок молоді. Завдяки Інтернет молодь досить легко засвоює нові норми і цінності, спираючись на настанову, відповідно якій інформація, що розповсюджується Інтернет, соціально схвалюється. Ця обставина сприяє готовності приймати будь-яку інформацію без належної критики, що сприяє формуванню інформаційного конформізму. Науковець також акцентує увагу на створенні специфічної віртуальної культури, яка продукує віртуальний знак включеності в дане співтовариство персони (віртуальне ім'я); віртуальність особистості (карнавальний чи бажаний образ); вік; стать; зовнішні фізичні дані; характерологічні особливості діяльності.

Учені [12] висувають припущення, що інформаційні технології причетні до зниження ролі сім'ї й безпосереднього спілкування у формуванні особистості, а також до зміни значення цінностей і труднощам ідентифікації.

Зростання прагматичних і утилітарних цінностей, переважання індивідуалізації поряд із дезінтеграцією особистісного соціального простору при інтеграції людського співтовариства «всесвітнім павутинням» В. Івущкіна [13] відносить до основних соціокультурних змін, пов'язаних із становленням інформаційного суспільства.

Дослідники порушують питання інформаційно-психологічної безпеки унаслідок можливості настання негативних наслідків для суб'єктів, які піддаються інформаційно-психологічному впливу. Серед форм такого впливу називають:

- нанесення шкоди здоров'ю людини;
- блокування на неусвідомленому рівні волі, волевиявлення людини, штучне прищеплення їй синдрому залежності;
- утрата здатності до політичної, культурної, моральної самоідентифікації людини;
- маніпуляція суспільною свідомістю [4].

Усе частіше науковці наголошують про загрозу індивідуалізованих форм залежності від сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, що сприяє порушенню не тільки нормальних особливостей людського світогляду, а й взаємодії з навколишнім світом. Як наслідок – тривала гра наодинці, потреба в грі на рівні базових фізіологічних потреб, виникнення комп'ютерної залежності, ознаками якої стають незадоволеність, відчуття негативних емоцій у разі відсутності в доступі до технічних засобів, можливість виникнення клінічного випадку [17].

Піднімається питання щодо маніпуляцій станом інформаційного середовища, що призводить до змін стану духовної сфери суспільства, деформації і деструктивних змін якої у формі психоемоційної й соціальної напруженості, спотворених норм і неадекватних соціальних стереотипів і установок, оманливих і неприродних орієнтацій та цінностей [25].

Розглянуте дозволяє акцентувати увагу на негативному інформаційно-психологічному впливі, під яким розуміють вплив інформації на психіку й свідомість людини, що призводить до неадекватного відображення оточуючої дійсності, і як наслідок до змін поведінки [11].

Але при цьому важливо усвідомлювати, що не інформаційні технології мають вплив на психіку людини, а сама людина – реальний суб'єкт наносить собі шкоду за допомогою створених нею ж самою квазісуб'єктів [7].

Таким чином, попри переваги, які надають сучасні інформаційні технології як важливий елемент розвитку інформаційного суспільства, неможна ігнорувати й негативних наслідків такого впливу. Тому перед системою освіти постає завдання забезпечення успішної адаптації до суспільних умов, які стрімко трансформуються, підготовки фахівців здатних вижити в умовах інформаційної або «цифрової» взаємодії. З цією метою необхідним є розроблення педагогічного забезпечення нівелювання негативного впливу інформаційних технологій на особистість майбутнього педагога в навчальному процесі.

Література

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека – Казань : Изд.-во ун.-та, 1987. – 216 с.
2. Аркадьев Г.И. Влияние поля современных информационных технологий на личность в юношеском возрасте : дис. ... канд. п. наук: 19.00.13 / Г. И. Аркадьев. – Москва, 2003 – 156 с.
3. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество / Д. Белл. – М. : Наука, 1999. – 221 с.

4. Воронкова В. Г. Формування інформаційної культури особистості як умова успішної адаптації людини до життя в інформаційному суспільстві / Воронкова В. Г. // Гілея: науковий вісник. – 2016. – № 86. – С. 198 – 203.
5. Воронов А.И. Обзор материалов симпозиума, не вошедших в сборник / А.И. Воронов // VR как феномен науки, техники и культуры. Матер. перв. всеросс. симп. по философским проблемам виртуальной реальности. СПб., 1996. 155 с.
6. Головаха Е.И. Психология человеческого взаимопонимания / Е.И.Головаха, Н.В.Панина – Киев: Политиздат Украины, 1989. – 187 с.
7. Грязнова Е.В., Афанасьев С.В. Индивидуализация человека в информационной социализации / Е.В.Грязнова, С.В.Афанасьева // Философская мысль. – 2017. – № 1. – С.17-29.
8. Губанова, А. Ю. Интернет для детей: социальные функции, специфика аудитории, требования к контенту: автореф. дис. ... канд. соц. н. 22.00.04. / А.Ю.Губанова – М., 2016. – 26 с.
9. Добрович А.Б. Воспитателю о психологии и психогигиене общения / А.Б.Добрович.– М: Просвещение, 1987.– 205 с.
10. Дубов Д. В. Інформаційне суспільство в Україні: глобальні виклики та національні можливості / Д. В. Дубов, М. А. Ожеван, С. Л. Ечатюк. – К.: НІСД, 2010. – 64 с.
11. Ежевская Т. И. Психологическое воздействие информационной среды на современного человека / Т.И.Ежевская // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2009, – № 2 – С.38-41.
12. Емелин В.А. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А.Емелин, Е.И.Рассказова, А.Ш.Тхостов // Национальный психологический журнал. – 2012. – №1. – С.81-87.
13. Ивушкина О.В. Социализация молодежи в условиях информационного общества / О.В. Ивушкина // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2012. – № 2. – С. 164-170.
14. Колин К.К. Гуманитарные проблемы формирования информационного общества / К.К.Колин. // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусства. – 2010. – №12. – С.8-19.
15. Колин К.К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция / К.К.Колин <http://spkurdyumov.ru/globalization/informacionnaya-globalizaciya-obshhestva/>
16. Левицкий В. Информационно-психологическая безопасность [Электронный ресурс]. / В.Левицкий – Режим доступа : / <https://www.partner-inform.de/partner/detail/2007/6/272/2445>) – Заголовок с экрана.
17. Марута Н. О. Інформаційно-психологічна війна як новий виклик сучасності: стан проблеми та напрямки її подолання / Н. О. Марута, М. В. Маркова // Український вісник психоневрології. – 2017. – № 23, вип. 3. – С. 21 – 28.
18. Матвеева Л.В. Коммуникативный акт в условиях опосредования / Л.В.Матвеева // Вестник Московского университета. – Серия 14, психология, 1996. – №4. – С.21-26.
19. Носуленко В.Н. Психология звукового восприятия / Отв. ред.Б.Ф.Ломов. – М.: Наука, 1988. – 216 с.
20. Писаренко О.Л. Сутність інституту освіти в інформаційному суспільстві: соціально-філософський аналіз / О. Л. Писаренко // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. – К.: ІВЦ «Політехніка», 2009. – № 2 (26). – С. 121-124.
21. Пожурев В. І. Формування інформаційного суспільства в умовах глобалізації / В.І.Пожурев [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_36_1.pdf – Заголовок з екрану.
22. Рубенис А.А. Техника и нравственность// Этическая мысль. Научно-публицистические чтения. / Общ. ред. А.А. Гусейнова. 1991. – М.: Республика, 1992. – 446с.
23. Савотина Н.А. Проблемы формирования будущего специалиста// Педагогика, 1997. – №1. – С.58-60.
24. Сіленко А. Інформаційні технології – новий імпульс для пошуку парадигми майбутнього суспільства / А.Сіленко // Політичний менеджмент. – 2007. – №3. – С.96-111.
25. Сумський В. І. Методика і теорія застосування ЕОМ у процесі вивчення психології у педагогічних закладах: монографія / Сумський В. І. – Вінниця: ВДПУ, 2015. – 380 с.
26. Тлумачний словник сучасної української мови: бл. 50000 сл. / [уклад. І.М. Забіяка].– К.: Арії, 2007. – 512 с
27. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. / Э. Тоффлер. – М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. – 557с.
28. Чернавский Д.С. Синергетика и информация (динамическая теория информации) / Д.С. Чернавский. – М.: Изд-во «Едиториал УРСС», 2004. – 288 с.
29. Madden M. Teens, social media, and privacy| Pew Research Center, Washington, D.C. (May 21, 2013) [Електронний ресурс] / M. Madden, A. Lenhart, S. Cortesi, U. Gasser, M. Duggan, A. Smith, M. Beaton – Режим доступу: <http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/> – Заголовок з екрану.

References

1. Abolin L.M. Psihologicheskie mekhanizmy ehmocional'noj ustojchivosti cheloveka – Kazan': Izd.-vo un.-ta, 1987. – 216 s.
2. Arkad'ev G.I. Vliyanie polya sovremennyh informacionnyh tekhnologij na lichnost' v yunosheskom vozraste : dis. ... kand. p. nauk: 19.00.13 / G. I. Arkad'ev. – Moskva, 2003 – 156 s.
3. Bell D. Gryadushchee postindustrial'noe obshchestvo / D. Bell. – М.: Nauka, 1999. – 221 s.
4. Voronkova V. H. Formuvannia informatsiinoi kultury osobystosti yak umova uspishnoi adaptatsii liudyny do zhyttia v informatsiinomu suspilstvi / Voronkova V. H. // Hileia: naukovyi visnyk. – 2016. – #. 86. – S. 198 – 203.
5. Voronov A.I. Obzor materialov simpoziuma, ne voshedshih v sbornik / A.I. Voronov // VR kak fenomen nauki, tekhniki i kul'tury. Mater. perv. vseross. simp. po filosofskim problemam virtual'noj real'nosti. SPb., 1996. 155 s.
6. Golovaha E.I. Psihologiya chelovecheskogo vzaimoponimaniya / E.I.Golovaha, N.V.Panina – Kiev: Politizdat Ukrainy, 1989. – 187 s.
7. Gryaznova E.V., Afanas'ev S.V. Individualizaciya cheloveka v informacionnoj socializacii / E.V.Gryaznova, S.V.Afanas'eva // Filosofskaya mysl'. – 2017. – № 1. – S.17-29.

8. Gubanova, A. YU. Internet dlya detej: social'nye funkicii, specifika auditorii, trebovaniya k kontentu: avtoref. dis. ...kand. soc. n. 22.00.04. / A.YU.Gubanova – M., 2016. – 26 s.
9. Dobrovich A.B. Vospitatel'nyy o psikhologii i psihogigiyeh obshcheniya / A.B.Dobrovich – M: Prosveshchenie, 1987. – 205 s.
10. Dubov D. V. Informatsiine suspilstvo v Ukraini: hlobalni vyklyky ta natsionalni mozhlyvosti / D. V. Dubov, M. A. Ozhevan, S. L. Echatiuk. – K.: NISD, 2010. – 64 s.
11. Ezhevskaya T. I. Psihologicheskoe vozdejstvie informacionnoy sredy na sovremennogo cheloveka / T.I.Ezhevskaya //Psihopedagogika v pravoohranitel'nyh organah. – 2009, – № 2 – S.38-41.
12. Emelin V.A. Psihologicheskie posledstviya razvitiya ifnormacimonnnyh tekhnologij / V.A.Emelin, E.I.Rasskazova, A.SH.Thostov // Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal. – 2012. – №1. – S.81-87.
13. Ivushkina O.V. Socializaciya molodezhi v usloviyah informacionnogo obshchestva / O.V. Ivushkina // Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'. – 2012. – № 2. – S. 164-170.
14. Kolin K.K. Gumanitarnye problemy formirovaniya informacionnogo obshchestva / K.K.Kolin. // Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstva. – 2010. – №12. – S.8-19.
15. Kolin K.K. Informacionnaya globalizaciya obshchestva i gumanitarnaya revolyuciya / K.K.Kolin <http://spkurdyumov.ru/globalization/informacionnaya-globalizaciya-obshchestva/>
16. Levickij V. Informacionno-psihologicheskaya bezopasnost' [Elektronnyj resurs]. / V.Levickij – Rezhim dostupa : / <https://www.partner-inform.de/partner/detail/2007/6/272/2445> – Zagolovok s ehkrana.
17. Maruta N. O. Informatsiino-psikhologichna viina yak novyi vyklyk suchasnosti: stan problemy ta napriamky yii podolannia / N. O. Maruta, M. V. Markova // Ukrainskiy visnyk psikhonevrolohii. – 2017. – #. 23, vyp. 3. – S. 21 – 28.
18. Matveeva L.V. Kommunikativnyj akt v usloviyah oposredovaniya / L.V.Matveeva // Vestnik Moskovskogo universiteta. – Seriya 14, psihologiya, 1996. – №4. – S.21-26.
19. Nosulenko V.N. Psihologiya zvukovogo vospriyatiya / Otv. red.B.F.Lomov. – M.: Nauka, 1988. – 216 s.
20. Pysarenko O.L. Sutnist instytutu osvity v informatsiinomu suspilstvi: sotsialno-filosofskiy analiz / O. L. Pysarenko // Visnyk Natsionalnoho tekhnichnogo universytetu Ukrainy «Kyivskiy politekhnichnyi instytut». Filosofii. Psihologhiia. Pedagogika : zb. nauk. prats. – K.: IVTs «Politekhnik», 2009. – # 2 (26). – S. 121-124.
21. Pozhuiev V. I. Formuvannia informatsiinoho suspilstva v umovakh hlobalizatsii / V.I.Pozhuiev [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_36_1.pdf – Zaholovok z ekranu.
22. Rubenis A.A. Tekhnika i nrvstvennost'// EHticheskaya mysl'. Nauchno-publicisticheskie chteniya. / Obshch. red. A.A. Gusejnova. 1991. – M.: Respublika, 1992. – 446s.
23. Savotina N.A. Problemy formirovaniya budushchego specialista// Pedagogika, 1997. – №1. – S.58-60.
24. Silenko A. Informatsiini tekhnologii – novyi impuls dlia poshuku paradyhmy maibutnoho suspilstva / A.Silenko // Politychnyi menedzhment. – 2007. – #3. – S.96-111.
25. Sums'kiy V. I. Metodyka i teoriia zastosuvannia EOM u protsesi vyvchennia psikhologii u pedahohichnykh zakladakh: monohrafiia / Sums'kiy V. I. – Vinnytsia: VDP, 2015. – 380 s.
26. Tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy: bl. 50000 sl. / [uklad. I.M. Zabiaka]. – K.: Arii, 2007. – 512 s
27. Toffler Eh. Shok budushchego: Per. s angl. / Eh. Toffler. – M.: OOO «Izdatel'stvo ACT», 2002. – 557s.
28. Chernavskij D.S. Sinergetika i informaciya (dinamicheskaya teoriya informacii) / D.S. Chernavskij. – M.: Izd-vo «Editorial URSS», 2004. – 288 s.
29. Madden M. Teens, social media, and privacy| Pew Research Center, Washington, D.C. (May 21, 2013) [Elektronnyj resurs] / M. Madden, A. Lenhart, S. Cortesi, U. Gasser, M. Duggan, A. Smith, M. Beaton – Rezhim dostupu: <http://www.pewinternet.org/2013/05/21/teens-social-media-and-privacy/> – Zagolovok z ekranu.

УДК 37.013.73:101

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-15-21

ДИСКУРС МЕТОДОЛОГІЧНИХ ЗАСАД ЕКОЛОГІЧНОЇ ОСВІТИ

М. Д. Прищак

У статті здійснено аналіз причин та наслідків екологічної кризи в другій половині ХХ століття. Розкрито роль екологічної освіти як ключового фактору вирішення екологічних викликів у сучасному світі. З метою визначення методологічних засад сучасної екологічної освіти проаналізовано екологічний дискурс «комунікативної практичної філософії», зокрема творчість відомих її представників (Г. Йонас, Д. Бюлер, К.-О. Апель, В. Гюсле, К. Маєр-Абіх) та виділено ключові світоглядні установки їх поглядів на питання вирішення екологічних проблем, які можуть стати методологічною основою розробки системи екологічної освіти.

Аналіз екологічного дискурсу комунікативної практичної філософії дав можливість визначити методологічні засади формування та реалізації екологічної освіти: подолання філософії свідомості («Я») та антропоцентричності етики; розвиток комунікативної свідомості («Я – Інший») як онтологічної, аксіологічної, телеологічної основи взаємодії людини та природи; природа повинна виступати рівноправним партнером дискурсу; предметом екологічної етики є не просто відносини людини з природою, а відносини людей між собою і з суспільством в цілому щодо

природи; «етика відповідальності» є ключовим методологічним принципом розробки та вирішення екологічних проблем.

Ключові слова: екологія, педагогіка, освіта, екологічна освіта, екологічний дискурс, комунікація, комунікативна практична філософія, етика відповідальності, екологічна етика.

DISCOURSE OF METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF ENVIRONMENTAL EDUCATION

M. Pryshchak

The ecological discourse of «communicative practical philosophy» has been analyzed in order to determine the methodological principles of modern ecological education, in particular the works of its well-known representatives (Hector Jonas, Dietrich Böler, K.-O. Apel, Vittorio Hösle, K. Maer-Abikh) and the key outlook ideas of their views on the issues of solving environmental problems.

The analysis of the ecological discourse of communicative practical philosophy has made it possible to determine the methodological principles of the formation and implementation of environmental education: the need to overcome the philosophy of consciousness («I») and overcome the anthropocentric nature of ethics; the development of the communicative consciousness «I – Other» as the basis of the ontological, axiological, teleological basis of interaction in the system of «human – nature» and the system «human – the world» in general; the realization that nature must act as an equal partner in discourse; the subject of environmental ethics is not just the relationship of human with nature, but the relationship of people with each other and society in general with regard to nature; analysis and solution of environmental problems in the context of the relations between «human – nature» and «human – the world» in general, actualizes the methodological and ideological significance of the concepts of «communication», «communicative philosophy», «discourse», «ethics of discourse», «argumentation», «dialogue», «justification»; discourse is the basis of the justification of values. The key result of the ecological discourse of communicative practical philosophy has become the emergence of a problem of human responsibility, institutionalized in the «ethics of responsibility». Responsibility for nature and the environment is a fundamental requirement.

Key words: ecology, pedagogics, education, environmental education, ecological discourse, communication, communicative practical philosophy, ethics, responsibility, ecological ethics.

У другій половині ХХ ст. перед людством виникають проблеми, які загрожують існуванню людської цивілізації. Вони викликані екологічною кризою, яка значною мірою спричинена технічною експансією людини у сферу природи.

Ключову роль у подоланні екологічної кризи має відігравати освіта, зокрема екологічна освіта. Але освіта (педагогіка) вимагає попереднього визначення відповідних методологічних засад взаємодії в системі «людина – природа», на яких має базуватись екологічна освіта.

Тому, відоме кантівське запитання: «Що таке людина?», яке розкривається відповіддю на три інші запитання: «Що я можу знати?», «Що я можу робити?» і «На що я можу сподіватися?» [12, с. 332], не лише не втратило своєї актуальності, але й набуло в ХХ – на початку ХХІ ст. ще більшої, драматичнішої гостроти й має вже не лише теоретичний, а й практичний характер.

Не заглиблюючись у всі аспекти проблеми вирішення екологічних проблем, можемо зазначити, що першим кроком до подолання екологічних викликів є усвідомлення необхідності подолання філософії свідомості (філософії «Я», філософії імперативу та монологу), основними принципами якої є: «людина – міра всіх речей», «підкоримо природу» та розкриття онтологічних, телеологічних, аксіологічних засад взаємодії (комунікації) в системі «людина – природа» [21, с. 534].

Філософським і світоглядним проблемам екології, філософському осмисленню екологічної кризи присвячені праці українських науковців, таких як А. Єрмоленко [8], Ф. Канака [13], М. Кисельов [13], В. Крисаченко [14], В. Малахов [17], В. Сидоренко [23] та ін.

Освіта як стратегічний фактор виживання людства, одна із засад подолання екологічних проблем аналізується в працях М. Дробнохода [4], В. Крисаченка [14], Л. Лук'янової [15] В. Огнев'юка [18], О. Салтовського [22], С. Шмалей [27] та ін.

Ключову роль у визначенні методологічних засад сучасної західної екологічної освіти відіграє «комунікативна практична філософія».

Аналізу екологічної проблематики в контексті розвитку комунікативної практичної філософії присвячені наукові розвідки таких українських учених як А. Єрмоленко [6; 7; 9], М. Кисельов [12], Ю. Мелков [19], Л. Сидоренко [23], Л. Ситниченко [24], О. Фельдман [25], В. Шаповал [26] та ін. Питання екологічних вимірів практичної філософії автор розглядає статті в попередніх дослідженнях [20; 21].

Однак дослідженню комунікативної практичної філософії як методологічної основи системи екологічної освіти в Україні ще не приділяється належна увага.

З метою формування системного світогляду людини на проблеми взаємодії людини в світі, зокрема в системі «людина – природа», постає нагальна потреба формування системного підходу до визначення методологічних засад екологічної освіти. Ключова роль в цьому процесі належить комунікативній практичній філософії. Тому, формування системи екологічної освіти, на нашу думку, вимагає більш

глибокого дослідження екологічного дискурсу комунікативної практичної філософії з метою визначення методологічних засад екологічної освіти. Ця проблема є предметом нашого дослідження.

Наприкінці ХХ ст. технічна експансія людини у сферу природи стала настільки потужною, що вона вже не лише не забезпечує виживання людини, а й загрожує знищенню довкілля.

У цій ситуації пошук відповіді на кантівські запитання зумовлюються усвідомленням ролі комунікативних й екологічних засад людського буття, які на сучасному етапі розвитку людської цивілізації суттєво взаємопов'язані. Теоретичною основою такого усвідомлення може бути аналіз комунікативної практичної філософії (етики). Внутрішня логіка її розвитку базується на подоланні класичної парадигми філософії свідомості та розкритті комунікативних засад сутності й розвитку людини та суспільства.

Комунікативна філософія прагне дати відповіді на головні питання сучасності. Першочергово, це проблеми власне філософсько-теоретичного обґрунтування моральних норм. Потреба нових підходів до обґрунтування етики за доби кризи традиційних форм обґрунтування, пов'язаних як з релігійним, так і з раціоналістичним світоглядом, значно посилює інтерес до етики як практичної філософії. Усе це зумовило необхідність етичного повороту як у свідомості людини, так і в самоусвідомленні філософією необхідності зміни парадигми – від філософії буття до етики. Етика стверджується як перша філософія, яка передує питанню про буття [6, с. 8 – 12].

За умов, коли стає сумнівною можливість подальшого існування самого життя на Землі, посилюються тенденції пошуку підвалин таких етичних норм і цінностей, де саме життя, його збереження, а також виживання розглядаються як головний ціннісно і нормоутворювальний принцип [6, с. 197 – 198].

Обумовленість відповіді на запитання «Що таке людина?» еколого-комунікативними факторами по-іншому формулює кантівські запитання. У праці «Екоетика у світлі парадигмального повороту в філософії» (2008) відомий сучасний український дослідник комунікативної практичної філософії А. Єрмоленко зазначає, що глобальна екологічна криза поставила питання усвідомленням меж нашого пізнання, тобто необхідності відповіді на кантове запитання, що я можу знати, тобто, що я можу знати про відносини людини з довкіллям, з природою загалом, зрештою, про екологічну кризу?

А далі, кожен з нас має відповісти на кантівське запитання: що я повинен робити за умов екологічної кризи? Якими нормами має керуватися індивідуальна та колективна дії та яким чином вони можуть бути легітимовані на сьогодні? І лише після відповіді на ці запитання ми можемо шукати відповідь на запитання: «На що я можу сподіватися?»

Чи можу я сподіватися на гармонічні відносини людини з природою, де ця гармонія співвіднесена з гармонією людських відносин, з гідністю людини, чи лише на виживання людини та суспільства в цілому, на те, щоб продовжити нашу ходу в історії? [5, с. 89 – 90]

Пошук відповіді на питання суті та змісту екологічної етики, як і практичних аспектів подолання екологічної кризи, базується на міждисциплінарному підході. У цьому плані екологічна етика поєднана з проблематикою практичної філософії. На думку А. Єрмоленка, відповідаючи на питання вирішення екологічних проблем, не варто обмежуватися лише проблемами філософії природи, чи навіть етики. Потрібна відповідь на запитання, як саме ми повинні жити в злагоді одне з одним і в злагоді з природою? А це вже запитання практичної філософії, як нам варто впорядковувати наше життя, як нам потрібно господарювати, яку ми повинні мати техніку, які правові й моральні норми. Питання практичної філософії природи об'єднує в собі питання і філософії природи, і філософії науки, і філософії культури, і філософії господарства, і філософії права [5, с. 106].

Ключовим, в умовах цивілізаційних викликів, є запитання «Що я повинен робити?». Результатом дискурсу суті та змісту комунікації людини в світі став вихід на проблему відповідальності людини, яка інституалізувалася в «етику відповідальності». Відповідальність за природу і довкілля постає в комунікативній практичній філософії фундаментальною вимогою. Природа «дана людині» як «предмет етичної відповідальності і піклування» [6, с.198].

Аналіз сучасних проблем людської цивілізації, уключаючи її прикладні аспекти, зокрема екологічні, важко уявити без праць Ганса Йонаса – видатного німецько-американського філософа. У своїй фундаментальній праці «Принцип відповідальності», яка має величезний вплив на свідомість нашого часу, учений висловлює занепокоєння розвитком сучасного суспільства й висуває ідею створення нової етики. Г. Йонас сформулював категоричний імператив для сучасної доби: «Чини так, щоб наслідки твоєї діяльності узгоджувалися з продовженням автентичного людського життя на Землі» [10]. Саме цей імператив, у різних його варіантах, став базовим принципом подальшого розвитку різних сфер людського буття (політика, економіка, екологія, наука, педагогіка та ін.).

Г. Йонас одним із перших углядев екологічну кризу, пов'язану з кумулятивним характером науково-технічного прогресу і непередбачуваністю його далекосяжних планів, що особливо проявилось в суспільстві останньої третини ХХ століття і на початку ХХІ століття. Але, на відміну від «діагнозу доби» інших філософів, він витлумачує екологічну кризу як онтологічну, як загрозу буттю як такому. Його

заслугою є те, що він одним із перших перевів обговорення цих проблем в етичну площину, розробляючи новаторську стратегію створення нової етики, яка б відповідала сьогоdnішній добі [7, с. 362].

Логіка філософії Г. Йонаса ставить питання подолання антропоцентризму в етиці. Учений критикує антропоцентричність традиційної етики, відповідно до якої сфера застосування етики обмежується людиною і міжлюдським спілкуванням. На його думку, закладені в сучасній технології апокаліптичні можливості навчили нас, що антропологічна винятковість може бути забобоном. Г. Йонас у своїй етиці відповідальності долає традиційне обмеження етики між людськими стосунками, поєднує етику переконання телеологічною етикою відповідальності за наслідки людської діяльності, зокрема й відповідальністю за природу. З цього випливає, що не лише інтереси людини можуть претендувати на моральну цінність, а й позиція захисту природи задля самої природи. Тобто, природа входить у нормативну мораль і прикладну етику [7, с. 371 – 372].

Відповідальність розглядається Г. Йонасом як універсальна здатність людини, так само невідокремлена від неї як і здатність говорити. У цьому сенсі належність виражена в бутті людей. На основі цього вчений розробляє іншу парадигму відповідальності: не відповідальність суб'єкта перед ним самим установленим моральним законом (як у Канта) і не відповідальність перед моральним законом комунікативної спільноти (комунікативна теорія), а відповідальність «за» – за те, щоб людство існувало. Це монологічна відповідальність. Тому відповідальність «за» має перевагу у Г. Йонаса перед відповідальністю «перед».

«Принцип відповідальності» визначає суть діяльності Центру Ганса Йонаса (Німеччина). Метою Центру є «сприяння здатності до відповідальної за майбутнє діяльності, вихованню відповідальності за майбутнє й відповідальному за майбутнє публічному рішенню на підставі аргументативного діалогу» [9, с. 108].

Значним внеском в розвиток практичної філософії в контексті етики відповідальності є творчість одного із найвидатніших представників сучасної практичної філософії Німеччини Дитриха Бюлера. На думку філософа, «бути відповідальним за майбутнє означає брати на себе співвідповідальність за постійний поступ морального» [2, с. 96].

Діяльність Д. Бюлера спрямована на обґрунтування й реалізацію етики дискурсу як етики спільної відповідальності, етику господарства, екологічну та медичну етики, етику права, політичну й педагогічну етики. Він також ініціював ряд проєктів, які спрямовані на практичну реалізацію етики відповідальності в різних сферах розвитку суспільства.

Так, у 1999 році вчений започаткував проєкт «Діалог етики й педагогіки», який є конкретною реалізацією мети Центру Ганса Йонаса «прискорити розробку концепції виховання, спрямованого на відповідальність за майбутнє, на відповідальність за людську гідність та її індивідуальну реалізацію, що є особливо нагальним з огляду на те, що школа та вища школа доволі мало цим переймається, а про навчальні плани годі й казати» [9, с. 110]. Головними аспектами педагогіки визначаються «спільна відповідальність, виховання і здатність до відповідальної за майбутнє дії» [9, с. 110].

Одним із фундаторів комунікативної практичної філософії є К.-О. Апель. Акцентуючи увагу на комунікативних засадах розвитку людського буття, він головну увагу приділяє питанню обґрунтування етичних норм, цінностей, зокрема і в сфері екології. Тому дискурсивну етику К.-О. Апеля розглядає як адекватну відповідь на виклики екологічної кризи [1, с. 413 – 454].

Вчений критикує філософські підходи, які ігнорують планетарний аспект етичної відповідальності, яка вперше в історії каталізована екологічною кризою, а тому й стала нагальною. Він підкреслював, «якого ж ще значення має набувати принцип відповідальності, слушно висунутий Гансом Йонасом як головний принцип сьогоdnішньої етики, як не те, що індивідуально ставиться в обов'язок кожній окремій людині, а саме відповідальність як спільна вселюдська співвідповідальність усіх за наслідки й побічні наслідки колективної діяльності людей» [1, с. 449].

На думку іншого відомого представника сучасної практичної філософії Вітторіо Гьосле, експансія технологічної цивілізації і зумовлена нею екологічна криза, пов'язані з виникненням новоєвропейської суб'єктивності, яка в рамках західноєвропейської філософії і особливо новоєвропейського просвітництва, весь світ редукує до об'єкта панування й експлуатації. А відтак і подальший розвиток техніки, господарства, політики та взаємин між культурами потребують ціннісної переорієнтації. Основним питанням, на думку вченого, тут постає питання про об'єктивність і загальнозначущість етичних норм і цінностей. Тому, В. Гьосле прагне обґрунтувати матеріальну етику цінностей, яка відповідала б загрозливим викликам науково-технічної цивілізації [3, с. 180 – 212].

Акцентуючи увагу на проблемі екологічного дискурсу в комунікативній практичній філософії, ми не можемо обійти стороною діяльність сучасного німецького філософа Клауса Міхаеля Маєра-Абіха.

Як пише К. М. Маєр-Абіх у передмові до українського видання книжки «Повстання на захист природи. Від довкілля до спільно світу», «ми поводимося як орди міжпланетних загарбників, які хотіли б

якомога довше і якомога комфортніше жити на цій землі, не вважаючи при цьому її своєю батьківщиною, а поводячись так, начебто збираються податися до наступної планети, споживши тут геть усе або зробивши його непридатним для споживання» [16, с. 9-10]. «Загарбницьке» ставлення людини до природи пов'язане з тією обмеженою формою мислення, формою раціональності, що були започатковані Декартовим поділом на річ мислячу, тобто людину, і річ протяжну, або природу. Згідно з цією формою раціональності природа перетворюючись на засіб, або ресурс, втрачає свою власну самоцінність, власну гідність, яку вона мала за античності.

Практична філософія Маєр-Абіха – це філософія відповідальності й за збереження людства, і за збереження природи. Це має бути не тільки відповідальність за інших людей, не тільки відповідальність за тварин і рослин, а й відповідальність за всі речі, створені людиною і не створені нею, оскільки «не людина є мірою всіх речей, а все, що нас оточує, є мірою нашої людяності» [16, с. 96].

Дослідник не пропонує простого повернення до природи, тобто до такого світу, в якому людей начебто й не було. Розвиваючи класичну діалектичну ідею тріади (єдність з природою, втрата єдності – екологічна криза, відновлення єдності на вищому рівні), він вбачає можливість повернення до природи через розум і культуру. Культуру Маєр-Абіх розглядає як людський унесок в історію природи. Культура є тим, завдяки чому природа продовжується нами, тим, що завдяки людям приходить у світ і що природний спільносвіт сам створити не в змозі.

Філософ буде свою практичну філософію природи на засадах етики, яка вимагає подолання «центризмів», зростаючого прагматизму, фрагментарності світогляду сучасної людини, який не орієнтований на цілісне розуміння природи в єдності з людиною та цілісного усвідомлення людини в єдності з природою. Основою взаємовідносин людини та природи мають стати партнерські відносини, які закликають до динамічної рівноваги між людиною і природою.

У відносинах з людиною природа постає певним квазісуб'єктом. Філософського обґрунтування такий підхід дістає завдяки запровадженню концепту «Mitwelt» – «спільносвіт». Маєр-Абіх протиставляє поняття «спільносвіт» поняттю «довкілля». На противагу довкіллю природний спільносвіт людини – це не функціональний, підручний світ, що його використовують як ресурс, або засіб, а світ, в якому людина живе разом з іншими Божими творіннями, які разом з нею належать до цілості природи, а тому мають свою власну цінність і власну гідність.

Філософ ставить питання необхідності розробки правових аспектів ставлення людини до природи, які б наділяли природу тими визначеннями, які донедавна належали тільки людині, або світові людини: цінність, гідність, право, повага та ін., визнавали в Конституції, і в окремих законах власну гідність життя природи.

Ключову роль у визначенні методологічних засад сучасної екологічної освіти відіграє «комунікативна практична філософія».

Результатом дискурсу комунікативної практичної філософії став вихід на проблему відповідальності людини, яка інституалізувалася в «етику відповідальності». Відповідальність за природу й довкілля постає в комунікативній практичній філософії фундаментальною вимогою.

Ознайомлення з творчістю відомих представників західної практичної філософії дає можливість визначити онтологічні та методологічні засади аналізу екологічних проблем, обґрунтувати шляхи подолання екологічної кризи та визначити методологічні засади екологічної освіти.

Узагальнюючи погляди представників західної практичної філософії на проблеми екології, можемо визначити такі методологічні засади екологічної освіти:

- дослідження дискурсу явища та поняття відповідальності засвідчує не просто актуальність, а й термінову необхідність його актуалізації в різних сферах людського буття;
- подолання антропоцентричності етики;
- предметом екологічної етики є не лише відносини людини з природою, а взаємовідносини людей і суспільства в цілому щодо природи;
- природа має виступати рівноправним партнером дискурсу;
- аналіз та вирішення екологічних проблем в контексті відносин «людина – природа» та «людина – світ» в цілому актуалізує методологічну та світоглядну значимість понять «комунікація», «комунікативна філософія», «дискурс», «етика дискурсу», «аргументація», «обґрунтування»;
- дискурс є основою обґрунтування, легітимації цінностей.

Література

1. Апел К.-О. Екологічна криза як виклик дискурсивній етиці // Комунікативна практична філософія : підручник / Апел К.-О. – К. : Лібра, 1999. – С. 413 – 454.
2. Бюлер Дитрих. Ідея та обов'язковість відповідальності за майбутнє / Бюлер Дитрих // Філософська думка. – 2007. – № 1. – С. 117 – 134; № 2. – С. 77 – 95; № 3. – С. 81 – 99.
3. Гьосле Вітторіо. Практична філософія в сучасному світі : пер. з нім., примітки та післямова Анатолія Єрмоленка / Гьосле Вітторіо. – Київ : Лібра, 2003. – 248 с.
4. Дробноход М. І. Філософія екологічної освіти: концептуальні основи // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 3. – С. 43-49.
5. Єрмоленко А. М. Екоетика у світлі парадигмального повороту в філософії (попередні зауваги до критики екологічного розуму) / Єрмоленко А. М. // Філософська думка. – 2008. – № 3. – С. 88 – 108.
6. Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник / Єрмоленко А. М. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.
7. Єрмоленко А. М. Післямова / Ганс Йонас. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер з нім. / Єрмоленко А. М. – К. : Лібра, 2001. – С. 357 – 393.
8. Єрмоленко А. М. Соціальна етика та екологія. Гідність людини – шанування природи: монографія / Єрмоленко А. М. – К.: Лібра, 2010. – 416 с.
9. Єрмоленко А. М. Філософувати дискурсом. Практична філософія Дитриха Бюлера та берлінська етика дискурсу / Єрмоленко А. М. // Філософська думка. – 2007. – № 1. – С. 107 – 116.
10. Йонас Ганс. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації : пер з нім. / Йонас Ганс. – К. : Лібра, 2001. – 400 с.
11. Кант І. Трактати и письма / Кант І. – М.: Наука, 1980. – 652 с.
12. Кисельов М. М. Біологічна етика в системі практичної філософії / Кисельов М. М. // Практична філософія. – 2000. – № 1. – С. 166 – 174.
13. Кисельов М. М. Національне буття серед екологічних реалій / М. М. Кисельов, Ф. М. Канак – К.: Тандем, 2000. – 320 с.
14. Крисаченко В. С. Екологічна культура: теорія і практика: навч. посібник / Крисаченко В. С. – К.: Заповіт, 1996. – 352 с.
15. Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта в професійно-технічних навчальних закладах: теоретичні і практичні аспекти : монографія / Лук'янова Л. Б. – К.: Міленіум, 2006. – 231 с.
16. Майер-Абіх К. М. Повстання на захист природи. Від доповіді до спільноствіту : пер. з нім., післямова, примітки А. Єрмоленка / Майер-Абіх К. М. – К. : Лібра, 2004. – 196 с.
17. Малахов В. А. Етика : курс лекцій : навч. посібник / Малахов В. А. – вид. 6-е. – К. : Либідь, 2006. – 382 с.
18. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / Огнев'юк В. О. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
19. Мелков Ю. А. Практическая философия как идеальность повседневности / Мелков Ю. А. // Практична філософія. – 2009. – № 1. – С. 80 – 88.
20. Прищак М. Д. Етика відповідальності: дискурс еколога-комунікативних засад / Прищак М. Д. // III-й всеукраїнський з'їзд екологів з міжнародною участю (Екологія/Ecology), 21–24 вересня, 2011. Збірник наукових статей. Т.2. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – С. 648 – 651.
21. Прищак М. Д. Практична філософія: екологічний вимір / Прищак М. Д. // Міжнародна науково-практична конференція IV-й Всеукраїнський з'їзд екологів з міжнародною участю. 25–28 вересня 2013 р. Збірник наукових статей. – Вінниця: Видавництво-друкарня ДІЛО, 2013. – С. 534 – 536.
22. Салтовський О. І. Основи соціальної екології: навч. посібник / Салтовський О. І. – К.: Центр навч. літератури, 2004. – 382 с.
23. Сидоренко Л. І. Сучасна екологія. Наукові, етичні та філософські ракурси: навч. посібник / Сидоренко Л. І. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 152 с.
24. Ситниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії: навч. посібник / Ситниченко Л. А. – К. : Либідь, 1996. – 173 с.
25. Фельдман О. Б. Альтруїзм як чинник екологічної безпеки людства / Фельдман О. Б. // Гуманітарний вісник запорізької державної інженерної академії. – 2015. – № 60. – С. 184 – 192.
26. Шаповал В. М. Філософські аспекти екологічних проблем сучасності в тлумаченні В. Гьосле / Шаповал В. М. // Філософські обрії. – 2011. – № 25. – С. 106 – 115.
27. Шмалей С. В. Система екологічної освіти в загальноосвітній школі в процесі вивчення предметів природничо-науково циклу: монографія / Шмалей С. В. – Херсон: ХДУ, 2004. – 369 с.

References

1. Apel K.-O. Ekologichna kryza yak vyklyk dyskursyvniy etytsi // Komunikatyvna praktychna filosofiiia : pidruchnyk / Apel K.-O. – K. : Libra, 1999. – S. 413 – 454.
2. Boler Dytrykh. Ideia ta oboviazkovist vidpovidalnosti za maibutnie / Boler Dytrykh // Filosofska dumka. – 2007. – # 1. – S. 117 – 134; # 2. – S. 77 – 95; # 3. – S. 81 – 99.
3. Hosle Vittorio. Praktychna filosofiiia v suchasnomu sviti : per. z nim., prymitky ta pisliamova Anatoliiia Yermolenka / Hosle Vittorio. – Kyiv : Libra, 2003. – 248 s.
4. Drobnokhod M. I. Filosofiiia ekolohichnoi osity: kontseptualni osnovy // Pedahohika i psykholohiia. – 1996. – # 3. – S. 43-49.

5. Yermolenko A. M. Ekoetyka u svitli paradyhmalnogo povorotu v filosofii (poperedni zauvahy do krytyky ekolohichnoho rozumu) / Yermolenko A. M. // *Filosofska dumka*. – 2008. – # 3. – S. 88 – 108.
6. Yermolenko A. M. Komunikatyvna praktychna filosofiiia : pidruchnyk / Yermolenko A. M. – K. : Libra, 1999. – 488 s.
7. Yermolenko A. M. Pisliamova / Hans Yonas. Pryntsyp vidpovidalnosti. U poshukakh etyky dlia tekhnolohichnoi tsyvilizatsii : per z nim. / Yermolenko A. M. – K. : Libra, 2001. – S. 357 – 393.
8. Yermolenko A. M. Sotsialna etyka ta ekolohiia. Hidnist liudyny – shanuvannia pryrody; monohrafiia / Yermolenko A. M. – K.: Libra, 2010. – 416 s.
9. Yermolenko A. M. Filosofuvaty dyskursom. Praktychna filosofiiia Dytrykha Bolera ta berlinska etyka dyskursu / Yermolenko A. M. // *Filosofska dumka*. – 2007. – # 1. – S. 107 – 116.
10. Yonas Hans. Pryntsyp vidpovidalnosti. U poshukakh etyky dlia tekhnolohichnoi tsyvilizatsii : per z nim. / Yonas Hans. – K. : Libra, 2001. – 400 s.
11. Kant I. Traktaty i pis'ma / Kant I. – M.: Nauka, 1980. – 652 s.
12. Kyselov M. M. Biolohichna etyka v systemi praktychnoi filosofii / Kyselov M. M. // *Praktychna filosofiiia*. – 2000. – # 1. – S. 166 – 174.
13. Kyselov M. M. Natsionalne buttia sered ekolohichnykh realii / M. M. Kyselov, F. M. Kanak – K.: Tandem, 2000. – 320 s.
14. Krysachenko V. S. Ekolohichna kultura: teoriia i praktyka: navch. posibnyk / Krysachenko V.S.– K.: Zapovit, 1996.– 352 s.
15. Lukianova L. B. Ekolohichna osvita v profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: teoretychni i praktychni aspekty : monohrafiia / Lukianova L. B. – K.: Milenium, 2006. – 231 s.
16. Maier-Abikh K. M. Povstannia na zakhyst pryrody. Vid dovkillia do spilnosvitu : per. z nim., pisliamova, prymitky A. Yermolenka / Maier-Abikh K. M. – K. : Libra, 2004. – 196 s.
17. Malakhov V. A. Etyka : kurs lektsii : navch. posibnyk / Malakhov V. A. – vyd. 6-e. – K. : Lybid, 2006. – 382 s.
18. Ohneviuk V. O. Osvita v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytku : monohrafiia / Ohneviuk V. O. – K. : Znannia Ukrainy, 2003. – 450 s.
19. Melkov YU. A. Prakticheskaya filosofiya kak ideal'nost' povsednevnosti / Melkov YU. A. // *Praktichna filosofiya*. – 2009. – № 1. – S. 80 – 88.
20. Pryshchak M. D. Etyka vidpovidalnosti: dyskurs ekoloho-komunikatyvnykh zasad / Pryshchak M. D. // III-y vseukrainskyi zizd ekolohiv z mizhnarodnoiu uchastiu (Ekolohiia/Ecology), 21–24 veresnia, 2011. Zbirnyk naukovykh statei. T.2. – Vinnytsia : VNTU, 2011. – S. 648 – 651.
21. Pryshchak M. D. Praktychna filosofiiia: ekolohichnyi vymir / Pryshchak M. D. // Mizhnarodna naukovo-praktychna konferentsiia IV-y Vseukrainskyi zizd ekolohiv z mizhnarodnoiu uchastiu. 25–28 veresnia 2013 r. Zbirnyk naukovykh statei. – Vinnytsia: Vydavnytstvo-drukarnia DILO, 2013. – S. 534 – 536.
22. Saltovskiy O. I. Osnovy sotsialnoi ekolohii: navch. posibnyk / Saltovskiy O. I. – K.: Tsentri navch. literatury, 2004. – 382 s.
23. Sydorenko L. I. Suchasna ekolohiia. Naukovi, etychni ta filosofski rakursy: navch. posibnyk / Sydorenko L. I. – K. : PARAPAN, 2002. – 152 s.
24. Sytnychenko L.A. Pershodzherela komunikatyvnoi filosofii: navch. posibnyk / Sytnychenko L.A.– K.: Lybid, 1996.– 173 s.
25. Feldman O. B. Altruizm yak chynnyk ekolohichnoi bezpeky liudstva / Feldman O. B. // *Humanitarnyi visnyk zaporizkoi derzhavnoi inzhenernoi akademii*. – 2015. – # 60. – S. 184 – 192.
26. Shapoval V. M. Filosofski aspekty ekolohichnykh problem suchasnosti v tlumachenni V. Hosle / Shapoval V. M. // *Filosofski obrii*. – 2011. – # 25. – S. 106 – 115.
27. Shmaliei S. V. Systema ekolohichnoi osvity v zahalnoosvitnii shkoli v protsesi vyvchennia predmetiv pryrodnycho-naukovo tsykladu: monohrafiia / Shmaliei S. V. – Kherson: KhDU, 2004. – 369 s.

УДК 37.002

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-22-26

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ ПРОБЛЕМНИХ ДИСКУСІЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ІНОЗЕМНОЇ

О. В. Зарічна, Л. В. Мельник, Т. В. Савчук

orcid.org/0000-0002-6999-0538

У статті зосереджено увагу на особливостях алгоритму впровадження проблемно-орієнтованого навчання в контексті англомовних курсів на рівні закладу вищої освіти. Зокрема, розглянуті такі варіанти проблемно-орієнтованих сесій як тематична дискусія, дискусія із застосуванням знань загального рівня, дискусія із застосуванням фахових знань з інших предметів (CLIL). Окремо проведений компаративний аналіз традиційних і проблемних методів навчання, а також стратегічні параметри, які є важливими у впровадженні проблемного методу.

Ключові слова: *проблемно-орієнтоване навчання, EFL (англійська мова як іноземна), CLIL (предметно-мовне інтегроване навчання), предметна тематична дискусія, дискусія за тематично суміжною темою, дискусія на основі загальних знань, дискусія на основі фахових знань з інших дисциплін.*

METHODOLOGICAL FRAMEWORK OF IMPLEMENTATING PROBLEM-BASED DISCUSSIONS IN EFL COURSES

O. Zarichna, L. Melnyk, T. Savchuk

The main focus of the article is the algorithm of implementing problem-based learning in EFL university courses. In particular, the varieties of PBL considered are the curriculum-based discussion, the topic-related discussion, the small talk, the PBL CLIL-based discussion. Examples of each are also provided. The two main issues addressed are the aspects that the instructor should take into consideration while designing a problem and organizing pre-discussion in tutorial groups of EFL and the stages a PBL session should include. The role of the instructor as that of the facilitator presupposes careful planning and extra preparatory work: selection of thought-provoking issues that can be subjected to analysis and argumentation, following the appropriate discussion strategies like avoiding sensitive issues, pursuing political correctness and exercising tolerance, supplying students with provisional material and functional vocabulary etc. An explicit comparative analysis of traditional and problem-based methods is provided with regard to their procedural specificities and learning outcomes. An important aspect of PBL implementation as well as a possible challenge is the involvement and explication of the learners' unique mental dispositions such as personal attitudes, classifications, conclusions, categorizations, emotional memory and experience. Being a heuristic method, PBL allows permeating into learning material on the interdisciplinary level which enables the tutor to apply content and language integrated learning as a PBL practice.

Key words: *problem-based learning, EFL (English as a Foreign Language), CLIL (content and language integrated learning), subject-based discussion, topic-related discussion, small talk, CLIL-based discussion.*

Problem solving is viewed as one of the major 21-century skills embracing enhancement of critical, prognostic and creative thinking and thus having a unique developmental effect. The ability to find creative solutions in the professional domain is a particularly valuable asset in view of the uprising demand for multiple-skilled professionals. In this regard, problem-based learning (PBL) is to be regarded as an indispensable method in institutions responsible for professional training. PBL positions itself as a method involving heuristic search of a solution through engaging in team discussions, facilitated rather than led or dominated by the teacher. What makes problem-based learning unique is its core focus on learning through solving real, open-ended problems to which there are no fixed solutions (Ertmer, Lehman, Park, Cramer, & Grove, 2003).

With regard to the recent findings in theory and practice of PBL in various settings, and taking into account our own experience, we intend to lay out an algorithm of its implementation in EFL courses. In particular, this article is aimed to provide answers to the following set of questions:

What aspects should the instructor take into consideration while designing a problem and organizing pre-discussion in tutorial groups of EFL?

What are the stages a PBL session should include and what are its possible variations?

Comparative Analysis of PBL and Traditional Methods of Instruction

	Traditional Instruction	Problem-Based Learning
What does the teacher do?	presents the material, explains; corrects mistakes; provides assessment guided by how correct the student's speech is	exercises the communicative approach in language teaching; sets the problem; provides assistance in tricky or conflict-prone episodes of discussion
What do the students do?	receive ready knowledge and practice it according to an assigned scheme; learn by heart and reproduce the texts or dialogues made up by somebody else; follow the assigned roles if engaged in role-play or dramatization	take individual effort to speak spontaneously in the settings of natural dialogue; apply their speaking skills in authenticated interactions;
Learning paradigm	reproductive	productive
Type of inclusion	passive, initiated and directed by the teacher	active, innerly motivated
Type of interaction	material-based; teacher-centred; teacher-student instructional and learning activities	problem-based; student-centred; collaborative project work
Subject orientation	subject that is on the curriculum planned for final test or exam	subject that relates to the students' knowledge, interests and experience
How do the students learn?	students learn the language as a concept through drills, exercises and reproduction	students learn the target language by using it
Expectations:	short-time learning outcomes: retaining the knowledge presented; learning skills	long-term learning outcomes: interpersonal, communicative skills by fostering team work, diversity and mutual respect; strategic thinking; problem-solving skills; skills related to planning, organization, negotiation, and role distribution.
How does it work?	students are presented with and then practice predetermined language structures; students' motivation is to learn all the words they will need for the exam or a test.	enhances the integration of knowledge or relevance to future profession; increases engagement and reduces the achievement gap; can involve senior students acting as peer tutors to the students; provides a meaningful reason or context to use the language; students acquire a sense of when and how to use which vocabulary

Considering the fact that the primary goal of the ESL classroom is the development of ESL competences and namely speaking skills the ratio between language and expertise in a certain domain rather favours the former.

Unlike it is in other subject areas (law, medicine, economics etc.): students of medicine, for example, are given a practical task which will model a professional situation (e.g. *You have received a grant from an institution intending to improve the conditions in your clinic. How will you distribute the money?*). Language has an instrumental role in the discussion. The EFL classroom is different: the function of English shifts from being a tool to being a goal and a tool simultaneously. Consequently, the PBL tutor should direct all effort at selecting tasks that promote language production through activating creative thinking, different viewpoints, associations, emotional memory, experience, individual classifications, preferences and generalizations.

So, the aspects to consider while designing a problem and in the pre-discussion phase can be viewed as follows:

1. The problem itself does not have to be a problem to solve but rather a problem to discuss. It means it can be positioned in the PROS & CONS or FOR & AGAINST frames, it can be based on a home reading story with a moral dilemma implied (parables i.e. open-ended narratives at best) or encourage students to give tips or make generalities on a certain issue.

It might concern curriculum-based thematic field (Family Structures, Employment, Health) or just be placed in a small-talk format ("Should school uniform be mandatory?"). It is the problematic character of question setting

that matters.

While planning a PBL session we should not only go into the problem area, but also into the background and mindset of every student involved in the discussion. Thus we should:

- avoid points that might appear to be sensitive or intimidating to some of the participants (e.g. selecting a problem issue on the topic “Appearance” we’d rather avoid the problem of obesity if there is an overweight student in class);
- pursue political correctness and tolerance (e.g. if there are children from single parent families in class, discussing the potential outcomes of this status would appear to be somewhat allusive);
- avoid issues that hold too much controversy or can be viewed as suggestive and provocative (like single-sex marriages or legalization of drugs).

2. The aspect that matters in terms of idea generating and opinion exchange is topic specification. Whatever the topic addressed, the issues for discussion might relate to the individual experience, knowledge and mainly range of interest of the students. In short, the issues should be motivational. The questions must be intellectually challenging and exclude the necessity of expert knowledge. However, the students can receive a preparation task to collect statistic data on certain phenomena or information on a certain subject. The students may be encouraged to develop their own questions, mind maps or short lists of issues they can point out.

3. To ensure a sustainable talk in the PBL discussion the tutor is to provide the students with a provisional topic-related vocabulary list or material – short texts, essays or articles which might appear to come handy throughout the pre-discussion phase.

4. Complying with the objectives of the ESL class, the tutor should make use of its prerogative of involving the language material in all its possible representations. A problem concerned does not necessarily have to be set in a strictly rational or logical frame, it might be presented implicitly in a metaphorical text, a quotation, an aphorism or even a picture. Again, unlike the subject matter in other domains, the possibility of introducing metaphorisation and symbolization seems to be something that makes PBL in the EFL class still more special. Herein we provide an example of such, a method referred to as Thinking Story. The students may be encouraged to formulate their own issues or discuss those provided by the tutor.

A PBL session comprises three major stages: pre-discussion, actual discussion and reflection. While the pre-discussion phase is related both to clarifying the language points (working with functional and topical vocabulary, practicing the models of the argumentative discourse) and to familiarization with the topic-related material, the actual discussion is the engagement and involvement stage occurring in a variety of forms.

The framework in which PBL appears to be effectively applicable in the EFL format is curriculum-based thematic field discussion (Personality, Family Structures, Employment) which can also be placed in a small-talk format (“Should school uniform be mandatory?”); a discussion with a CLIL element, a moral dilemma; a situation related to the professional field, say pedagogy («In what succession should the tense forms be presented to learners?», «A pupil brings a bunch of flowers picked on the school flower-bed, what should you do?»).

The topic-related discussion is based on the previously introduced and thoroughly practiced language material involving a set of vocabulary units whose use is mandatory and carefully tracked by the tutor as an assessment criterion. This particular type of PBL session may obtain the form of a case study including a set of sub-tasks to be accomplished in the course of the discussion. The examples below represent a possible sequence of tasks for topic-related PBL sessions.

Table 2

Examples of Topic-Related PBL Session Tasks

<p>Topic: Environmental Protection. Specific issue: Preventing and reducing deforestation in the area. Aspects to be considered: the causes of deforestation; general statistics on deforestation; consequences of deforestation; what can be done about it; promoting the idea of forest protection through providing information, statistics etc.; ways of attracting investors to the project; suggesting alternative ways of producing paper and saving paper and wood; what prospective partner organizations the project may involve.</p>	<p>Topic: Business and Employment. Specific task: Opening a cat café in the city. Aspects to be considered: situation with stray cats in the city (official statistics); views and opinions of common people on the problem; review of existing cat cafes around the world (reasons, specifics, description); choice of the location for the café; possibilities of adoption; attracting investors; advertising techniques; staffing and administration; design and colour scheme; possible effects.</p>
--	---

Small talk thematic discussions are the most flexible as well as open-ended variety of a PBL session. Nevertheless, preliminary information search and vocabulary studies are most desirable. The three basic formats to be applied for small talk thematic discussions are as follows: pros and cons or agree-disagree, identifying problems and giving tips, insight into a problem, making predictions. Some examples are provided in the table below.

Table 3

Examples of small talk thematic discussion issues

Pros & Cons	Identifying Problems and Giving Tips	Insight into a Problem	Making predictions
<ul style="list-style-type: none"> - Au-pairing. - Working from home. - Taking a gap year. 	<ul style="list-style-type: none"> - Boomerang Kids: Life with Parents after Graduation. - The first year at university: Challenges and Opportunities 	<ul style="list-style-type: none"> - Men and women in employment. - The future of the labour market. 	<ul style="list-style-type: none"> - Will English become a state language in all the countries of the world? - What professions will not exist in the future?

The aspect that matters in terms of idea generating and opinion exchange is topic specification. Whatever the topic addressed, the issues for discussion might relate to the individual experience, knowledge and mainly range of interest of the students. In short, the issues should be motivational. The questions must be intellectually challenging and exclude the necessity of expert knowledge. However, the students can receive a preparation task to collect statistic data on certain phenomena or information on a certain subject. They can be encouraged to develop their own questions, mind maps or short lists of issues they can point out.

Elements of CLIL can also be introduced as a problem-based discussion or a simulation game. The specific feature of this format of discussion is that the students should be expected to attach expertise from the relevant subject fields, like those of astronomy, physics and physiology. The example below shows the necessity of applying interdisciplinary knowledge for solving a particular practical problem.

Table 4

Example of Using a CLIL element in PBL discussion (derived from NASA exercise: Survival on the Moon)

Scenario: You are in a space crew originally scheduled to rendezvous with a mother ship on the lighted surface of the moon. Mechanical difficulties however, have forced your ship to crash-land at a spot some 200 miles from the rendezvous point. The rough landing damaged much of the equipment aboard. Since survival depends on reaching the mother ship the most critical items available must be chosen for the 200 mile trip. 15 items are left intact after landing.

Task: Your task is to rank them in terms of their importance to your crew in its attempt to reach the mother ship.

Items left intact	Rating (from 1 to 15)
Box of matches	_____
Food concentrate	_____
50 feet of nylon rope	_____
Parachute silk	_____
Portable heating unit	_____
Two 45 calibre pistols	_____
One case dehydrated milk	_____
Two 100 pound tanks of oxygen	_____
Stellar map (of the moon's constellation)	_____
Life-raft	_____
Magnetic compass	_____
5 gallons water	_____
Signal flares	_____
First aid kit containing injection needles	_____
Solar-powered FM receiver transmitter	_____

For this type of PBL-session the preliminary insight into the problem, statistical review and some expertise attached from other fields of knowledge are essential. To ensure a sustainable talk in the PBL discussion the tutor is to provide the students with a provisional topic-related vocabulary list or material – short texts, essays or articles which might appear to come handy throughout the pre-discussion phase. However, it is the learners who should be given the prerogative of selecting the appropriate information and presenting it in the course of the discussion. The

problem can be set in varied formats from statements to situations, from preambles to possible solutions with further reconsiderations.

Complying with the objectives of the ESL class, the tutor should make use of its prerogative of involving the language material in all its possible representations. A problem concerned does not necessarily have to be set in a strictly rational or logical frame, it might be presented implicitly in a metaphorical text, a quotation, an aphorism or even a picture. Again, unlike the subject matter in other domains, the possibility of introducing metaphorisation and symbolization seems to be something that makes PBL in the ESL class still more special.

A PBL class in EFL practice has a two-fold mission – to enhance speaking skill building as well as to develop research skills of students and their analytical mindset. Whether the tutor should do the selection and structuring of the problem as well as providing the materials for the would-be PBL class rather depends on how experienced and competent the learners are as PBL participants. The peculiarity of an ESL modification of PBL is that the key factor is the language. It is the tutor who already has a set of materials he finds appropriate for using as basis for an English class. The students will benefit more from the right linguistic material provided by the tutor than from a Wikipedia article interspersed with new and complicated vocabulary. It is also the tutor who can predict whether the problem set can be potentially “talkable”, that is appropriate for an active discussion. As far as the formulation of the problem is concerned, it can be a collaborative effort undertaken both by the tutor and the students. It is actually the students’ prerogative and a matter of their interest to choose the issues they would like to discuss.

Literature

1. Ertmer, P. A., Lehman, J., Park, S. H., Cramer, J., & Grove, K. (2003). Barriers to teachers’ adoption and use of technology in problem-based learning. In Proceedings of the Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Society for Information Technology and Teacher Education (SITE) international conference.
2. Hung, W. (2011). Theory to reality: a few issues in implementing problem-based learning. Educational Technology Research and Development, Volume 59, Issue 4, p. 529-552. Nasa Exercise: Surviving on the Moon. Retrieved from: <https://www.humber.ca/centreforteachingandlearning/assets/files/pdfs/MoonExercise.pdf>
3. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Проблемно-орієнтоване навчання у викладанні англійської мови як іноземної: теоретичні і практичні питання): монографія/за заг. ред. Н.Є. Дмитренко. – Вінниця:ФОП Т.П. Барановська, 2017. – 164с.

References

1. Ertmer, P. A., Lehman, J., Park, S. H., Cramer, J., & Grove, K. (2003). Barriers to teachers adoption and use of technology in problem-based learning. In Proceedings of the Association for the Advancement of Computing in Education (AACE) Society for Information Technology and Teacher Education (SITE) international conference.
2. Hung, W. (2011). Theory to reality: a few issues in implementing problem-based learning. Educational Technology Research and Development, Volume 59, Issue 4, p. 529-552. Nasa Exercise: Surviving on the Moon. Retrieved from: <https://www.humber.ca/centreforteachingandlearning/assets/files/pdfs/MoonExercise.pdf>
3. Problem-based learning in teaching English as a foreign language: theoretical and practical issues (Problemno-orientovane navchannia u vykladanni anhliiskoi movy yak inozemnoi: teoretychni i praktychni pytannia): monohrafiia/za zah. red. N.Ye. Dmitrenko. – Vinnytsia:FOP T.P. Baranovska, 2017. – 164s.

УДК 378:371.315.7

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-26-31

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РЕАЛІЗАЦІЇ АДАПТИВНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

О. Є. Кравець, А. М. Приймак

orcid.org/0000-0001-9113-9515

У сучасній Україні, яка активно інтегрує в світове співтовариство й розвиває в зв'язку з цим міжнародне співробітництво в різних сферах, активізувався інтерес до вивчення іноземних мов. Збільшується й попит на фахівців іноземних мов, проте підвищуються й вимоги до якості навчання, удосконалення методів, розробки та ефективного упровадження в навчальний процес нових методик. Актуальним є дослідження теоретичних і практичних аспектів упровадження викладачами вищої школи адаптивної технології проектування навчальної інформації в ході педагогічної діяльності, що організує подачу навчальної інформації та забезпечує продуктивну взаємодію викладачів і студентів, а також допомагає у формуванні професіоналів нової формації.

Ключові слова: вивчення іноземної мови, вища школа, проектування, адаптивна технологія навчання, навчальна інформація

THEORETICAL PRINCIPLES OF ADAPTIVE TECHNOLOGY REALIZATION IN PROJECTING EDUCATIONAL INFORMATION AT THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM

O. Kravets, A. Pryimak

Ukraine is currently integrating into the world community and developing international cooperation in various fields. In this regard, the interest to foreign languages has grown significantly. Consequently, the demand for specialists in foreign languages is constantly increasing. As a result, the requirements for quality and improvement of teaching methods, development and effective introduction of new techniques in the learning process are increasing too. This article deals with the study of theoretical and practical aspects of the adaptive technology introduction. The authors of the article propose their adaptive technology as a tool for designing educational information by teachers of the English language at higher educational institutions. This technology is supposed to diagnose the students' level of knowledge English, to adapt educational information to their level, to create atmosphere for productive interaction between teachers and students. According to the authors, it helps in the formation of professionals of the new formation. The results of theoretical analysis and practical experience of the professional and pedagogical activity of high school teachers has helped to reveal certain contradictions in the design of educational information.

Interesting for this study is the fact associated with the introduction of domestic science in the late 70's – the beginning of the 80-ies. It is the concept of pedagogical technology, which at the current stage of education system development functions as a science which studies the most rational ways of learning. By developing an experimental program for designing educational information by a teacher, the authors rely on the hierarchy of goals as a condition for maximum adaptation of the developed technology to the educational process in the higher school. The construction of the technology by the university teacher is justified in the course of professional pedagogical activity. The ways of its implementation in educational process are presented. Authors analyze the concept of teaching mode as a motivating factor in studying foreign languages, as it facilitates the formation of general cultural and professional competences of students.

Key words: foreign language learning, higher education, projecting, adaptive learning technology, educational information

Останнім часом у нашій країні помітно зріс інтерес до вивчення іноземних мов, що пов'язано, насамперед, з інтеграцією України в світову спільноту, розвитком у зв'язку з цим міжнародної співпраці, появою нових спільних підприємств, різних виробничих, освітніх, наукових, культурно-історичних, країнознавчих та інших проектів. Як наслідок, зростає попит на фахівців з іноземних мов. Зростають і вимоги до якості та вдосконалення методів їх навчання, розробки й ефективного впровадження в навчальний процес нових методик тощо.

На сучасному етапі модернізації вітчизняної системи освіти наявний рівень знань майбутніх фахівців нефілологічних факультетів ВНЗ з іноземної мови не дозволяє їм вирішувати професійні завдання іноземною мовою й наразі не відповідає вимогам суспільства. Тому актуальним є дослідження теоретичних та практичних аспектів упровадження викладачами вищої школи адаптивної технології проектування навчальної інформації під час професійно-педагогічної діяльності, яка, з одного боку, організує подачу навчальної інформації, з іншого – забезпечує в навчальному процесі продуктивну взаємодію викладачів і студентів, а також допомагає у формуванні професіоналів нової формації.

Ознайомлення з результатами теоретичного аналізу і практичним досвідом професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи в контексті проектування навчальної інформації дало змогу виявити певні суперечності:

а) між соціальним замовленням професійно-компетентних викладачів вищих навчальних закладів, здатних вдало проектувати й оновлювати зміст освіти, актуалізувати наявний обсяг інформації, трансформувати її в навчальну інформацію й досягати бажаних результатів та наявним рівнем їх готовності до проектування навчальної інформації;

б) між ступенем особистісної та професійної адаптивності педагогів та динамікою інформаційної реальності;

в) між збільшенням обсягу професійно-педагогічної інформації та активним використанням викладачами традиційних технологій її презентації, що достатньою мірою не забезпечує компетентісної орієнтації в сучасному інформаційному просторі;

г) між зростаючою потребою використання педагогічної інформації у процесі розв'язання навчально-професійних завдань та відсутністю необхідних для цього педагогічних умов у вищих навчальних закладах.

Одним із шляхів подолання цих суперечностей є формування в сучасному інформаційному просторі проектної компетенції викладачів ВНЗ за допомогою засобів технологізації професійної діяльності, оскільки досконале знання базових технологій та вміння працювати за чітко окресленою схемою забезпечує викладачам резерв часу для творчого пошуку, удосконалення педагогічної майстерності тощо.

Цікавим для нашого дослідження є факт, пов'язаний з уведенням у вітчизняну науку наприкінці 70-х – самому початку 80-х років поняття *педагогічна технологія*, яке тоді виступало синонімом часто вживаного

в усіх навчальних посібниках розгорнутого ряду: «... поєднання методів, форм, способів, організаційних рішень і т.п. спільної діяльності вчителя та учнів для досягнення мети розвитку, виховання, навчання, відповідно до». На тлі актуалізованої в дослідженні проблеми інформатизації суспільства традиційне словосполучення залишилось, а новостворене поняття розпочало самостійне життя й увійшло до активного обігу в педагогічній теорії і практиці. На його існування вплинуло й те, що поняття *технологія* тоді було широко живим у зарубіжній педагогіці [1].

На сучасному етапі розвитку системи освіти педагогічна технологія функціонує як: наука, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання; система способів, принципів і регуляторів, які застосовуються професіоналами під час реалізації навчального та виховного процесів; реальний процес навчання; конструкція, стратегія, алгоритм дій педагога, організація педагогічної діяльності [2].

У цілому педагогічну технологію з позицій професійної діяльності педагога розглядають як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання й засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їхніх взаємодій, завданням яких є оптимізація форм освіти [3].

Спираючись на *проектну спрямованість навчального процесу*, І.П. Підласий, наприклад, педагогічною технологією називає комплексний педагогічний вплив, що дозволяє одержати педагогічний продукт заданої кількості та якості відповідно до запроєктованих витрат часу, сил і засобів [4], що на практиці означає прийняття чітких зобов'язань. Наприклад, той, хто навчає, гарантує за певний час довести конкретну особу, що навчається, до певного рівня навченості за умови надання його точних характеристик, параметрів кінцевого продукту та умов, за яких буде здійснюватись запланована взаємодія.

За низкою інструментально значущих ознак у педагогіці розроблено ряд класифікацій педагогічних технологій. У контексті досліджуваної проблеми в світовій практиці найчастіше використовують: інформаційні [5], інформаційно-комунікаційні [6], інформатизації навчального процесу [7], метод проектів [1] тощо. Запропоновані види педагогічних технологій не окреслюють загального спектру технологій, що розробляються педагогами-практиками. Так звані авторські педагогічні технології поєднують у різних варіантах елементи апробованих технологій та зорієнтовані на реалізацію мети, змісту, конкретного навчального процесу.

Для експериментальної перевірки досліджуваної проблеми запропоновано *технологію проектування навчальної інформації викладачами вищого навчального закладу в ході професійно-педагогічної діяльності*. Дано її теоретичне та практичне обґрунтування.

Основою побудови будь-якої технології є визначення її концептуальних засад, що окреслюють провідну думку наукового експерименту. Концептуальною основою побудови технології проектування навчальної інформації викладачами вищого навчального закладу під час професійно-педагогічної діяльності став адаптивний підхід як перспективний напрям оновлення навчального процесу вищої школи, теоретико-методологічні засади використання якого обґрунтовані в дослідженнях В.В. Богорева, Т.В. Мухлаєва, В.І. Соколова, І.С. Якіманської, Є.О. Ямбурга та ін.

Слово «адаптивний» походить від англ. *to adapt* та означає пристосування до нових вимог та змін середовища. Дослідження соціально-філософських основ адаптації дозволило відокремити наступні її характеристики: здатність до пристосування дорослого до соціальних норм, узгодження вимог з потенційними тенденціями розвитку як суб'єкта, так і соціального середовища, здатність до подальшого психологічного, особистісного розвитку.

У сучасній педагогічній літературі аналіз проблеми адаптації (з урахуванням комплексних лабораторних досліджень адаптивних систем 2001–2003 рр., в яких взяли участь д.п.н., проф. Т.Г. Браже, д.п.н. Л.Ю. Монахова, к.п.н. Л.Л. Горбунова та ін.) відбувається в колі визначення концептуальних основ моделювання адаптивних систем як соціально-орієнтованих, навчально-розвиваючих моделей взаємодії викладачів, студентів, джерел інформації, основною ознакою яких є адаптивність дорослої людини [7]. Змістом категорії «адаптивності» є варіативність, персоналізація, гнучкість, дозування навчальної інформації, нелінійність інформаційних структур.

У контексті нашого дослідження педагогічна технологія, схарактеризована за таким підходом, полегшує, мінімізує й раціоналізує педагогічну працю викладача, дозволяє науково, системно представити проектування навчальної інформації, а також сприяє оволодінню майбутніми спеціалістами необхідними професійними функціями (пізнавальною, контрольною, проектувальною та ін.). Таким чином, цей підхід має на меті зняття на заняттях стресової ситуації й створення доброзичливої атмосфери співробітництва. На думку Г.А. Русскіх, принцип адаптивності передбачає опору на модуль навчання, в якому відбувається адаптація навчальної інформації до інтелектуального рівня і потреб тих, хто навчається [3].

Розробляючи експериментальну програму проектування навчальної інформації викладачем, ми спиралась на ієрархію цілей як умову максимальної адаптації розробленої технології до навчального процесу у вищій школі. Розроблена технологія реалізує процес цілеутворення на двох рівнях: стратегічному та поетапному.

На *стратегічному рівні* відбувається педагогічна інтерпретація суспільно-державного замовлення й визначення стратегічних пріоритетів професійно-педагогічної діяльності викладачів у зазначеному напрямі (проектування навчальної інформації). Такий підхід зумовлює переорієнтацію навчально-професійних завдань педагогів у межах інформаційно-освітнього простору.

Рівень *поетапного цілеутворення* передбачає подальшу конкретизацію стратегічної мети, упровадження якої представлено в розробленій технології на основі інтерпретації навчального процесу через його *проектну спрямованість*.

Так, Н.М. Суртаєва, розглядаючи проблему проектування педагогічних технологій у професійній підготовці вчителів, визначає її через систему дій, спрямованих на побудову певної педагогічної системи, в основу якої покладено проектування й реалізацію проекту шляхом використання *послідовних етапів та операцій*. Це набір процедур, які оновлюють професійну діяльність викладачів і гарантують запланований кінцевий результат.

Ураховуючи зазначене вище, представимо рівень *поетапного цілеутворення* визначеного типу технології на основі проектної стратегії (виділення загальних стратегічних ліній) роботи з інформацією: з опорою на те, що робота викладачів з інформацією поєднує як прямі, так і непрямі техніки, що забезпечують ефективну взаємодію учасників навчального процесу.

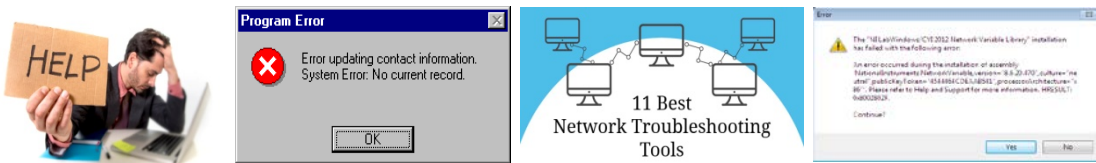
За таких умов під час експерименту виділено такі етапи технології проектування навчальної інформації викладачами вищого навчального закладу в ході професійно-педагогічної діяльності: I – докомунікативна фаза; II – комунікативна фаза; III – посткомунікативна фаза. Ці фази фактично описують повний цикл інформаційної взаємодії.

На етапі *докомунікативної фази* відбувається формування цілей діяльності та визначення потреб при обміні інформацією, а також чітко окреслюються та конструюються способи інформаційної взаємодії.

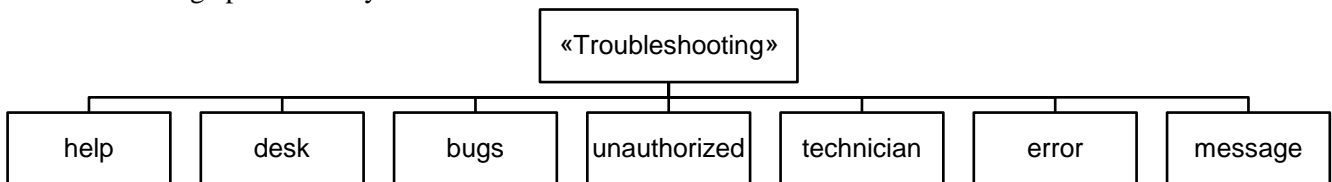
Комунікативна фаза, або власне комунікація (безпосередня реалізація навчальних завдань) включає передачу та сприйняття навчальної інформації й переведення її в поле засвоєння знань.

Наведемо приклад заняття з англійської мови на III курсі фізико-математичного факультету, спеціальність «Інформатика», на тему «Troubleshooting», з використанням представленої технології:

I. Have a look at these pictures. Can you explain what you see on them?



II. Warming up. What are your associations with it?



III. Now you will be in the shoes of sociologists. Find out who from your group-mates have ever tried -to update his computer?

- to use a recovery tool?
- to install antivirus software? ets.

IV. Look at the blackboard. Here you can Sally Harrison. She works as a help desk technician. What are her responsibilities? What information is she usually interested in?

Now you will listen to the telephone call between Sally and her client. Fill in the form.

Name, Surname	
Organization	
Problem	
Recommendations	

V. Take cards (blue and red). According to the colour we have two groups: help desk technicians and their clients. One group has a list with number of problems:

- A) 1. My printer is producing fuzzy, not clear, printouts.
2. I get a lot of error messages. Some of my files won't open. They're corrupted, damaged.
3. The monitor flickers, the image is unsteady.

4. My optical drive fails: it won't read or write discs.
5. My machine is running very slowly and it shows low memory error messages.
6. My computer is behaving strangely. I think it's got a virus.
7. I get a 401 message: I'm unauthorized, not allowed to enter that website.
8. I've tried to access a website but I get a 404 Not Found message, as if it didn't exist.
9. I try to connect but I get this message: Network connection refused by server.

B) Another group is presented by clients. Making guesses and giving advice:
Turn the computer off and on again. It often works.

You should check that dust is not affecting the computer cooling fan, the device that prevents the parts inside the computer from overheating.

Why don't you reboot, restart, the system again?

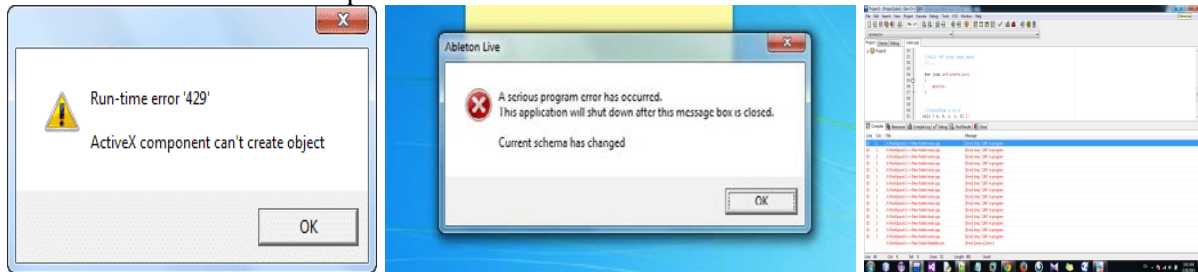
If this doesn't work, use a recovery tool, a software application to restore your deleted data.

You should back up your files in the future, make copies.

If I were you, I'd get a UPS, an uninterruptible power supply, a device to maintain the continuous supply of electric power.

C) Find your partner and present a telephone conversation on the problem base.

VI. Work in groups of three people. Go to the blackboard and choose one of the screenshots. Give your instructions how to solve technical problems:



VII. In groups make a presentation of your Troubleshooting office.

Основною метою *поскомунікативної фази* є визначення результатів інформаційної взаємодії як стратегічно побудованого (спроєктованого) процесу.

Отже, *технологію проектування навчальної інформації викладачами ВНЗ під час професійно-педагогічної діяльності* визначаємо як поетапно побудовану в межах навчального процесу вищої школи суб'єкт-суб'єкту взаємодію викладачів, студентів, джерел інформації на основі адаптивного підходу, що забезпечує, з одного боку, варіативність, персоналізацію, гнучкість, дозування навчальної інформації, з іншого – здатність майбутніх фахівців до пристосування в соціумі, узгодження вимог до вивчення іноземної мови із тенденціями розвитку як суб'єкта, так і соціального середовища, здатність суб'єкта навчального процесу до подальшого професійного, психологічного, особистісного та іншого розвитку.

Література

1. Підласий І.П. Продуктивний педагог. Настільна книга вчителя / Іван Павлович Підласий. – Х. : Вид. група «Основа», 2010. – 360 с. – (Серія «Настільна книга»).
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навч. посіб.] / Ілона Миколаївна Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Педагогічні технології в журналістській освіті [Електронний ресурс] / С.Електронна бібліотека інституту журналістики. – Режим доступу: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=340>. – 10.02.2012 р. – Загол. з екрану.
4. Інформаційно-комунікаційні технології як засіб модернізації освітніх систем на засадах євроінтеграційних процесів // Інформаційно-комунікаційні технології у сучасному освітньому просторі : зб. матеріалів Всеукр. науково-методичного семінару міжнар. участю, (Кременець, 1–2 грудня 2011 р.) / за заг. ред. Л. О. Данильчук, Т. В. Захарчук, І. Ф. Лизун. – Кременець : Вид-во КОГШ ім. Тараса Шевченка, 2011. – 128 с.
5. Жебровський Б.М. Інформатизація навчального процесу столиці: крок у ХХІ ст. / Б.М. Жебровський, Г.В. Ломаковська // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 1998. – № 3. – С. 3-6.
6. Арванітопуло Е.Г. Зміст і структура курсу з навчання майбутніх учителів з метою створення професійно-орієнтованих проектів для навчання іноземної мови / Е. Г. Арванітопуло // Іноземні мови. – 2007. – № 4. – С. 21–26.

7. Longman Dictionary of English Language and Culture / [Editorial Director Della Summers]. – Burnt Mill, England: Longman Group UK Limited, 1995. – 1528 p.
8. Марон А. Е. Ведущие тенденции развития андрогических исследований / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2001. – № 1. – С. 32–39.
9. Русских Г. А. Авторська педагогічна технологія: інструкція для конструювання / Г. А. Русских // Завуч. – 2004. – № 33. – С. 5–9.
10. Суртаева Н. Н. Проектирование педагогических технологий в профессиональной подготовке учителя (на примере естественнонаучных дисциплин) : автореф. дис. на соискание науч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. Н. Суртаева. – М., 1995. – 48 с.
11. Энциклопедический социологический словарь / общ. ред. Г.В. Осипова; [ред.-сост. Кабыща А.В.]. – М.: ИСПИ РАН, 1995. – 939 с.

References

1. Pidlasyi I.P. Produktivnyi pedahoh. Nastilna knyha vchytelia / Ivan Pavlovych Pidlasyi. – Kh.: Vyd. hrupa «Osнова», 2010. – 360 s. – (Seriiia «Nastilna knyha»).
2. Dychkivska I.M. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii : [navch. posib.] / Iona Mykolaiivna Dychkivska. – K. : Akademydav, 2004. – 352 s.
3. Pedahohichni tekhnolohii v zhurnalistskii osviti [Elektroni resurs] / S. Elektronna biblioteka instytutu zhurnalistyky. – Rezhym dostupu: <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=340>. – 10.02.2012 r. – Zahol. z ekranu.
4. Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii yak zasib modernizatsii osvitynich system na zasadakh yevrointehratsiinykh protsesiv // Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u suchasnomu osvithnomu prostori : zb. materialiv Vseukr. naukovo-metodychnoho seminaru mizhnar. uchastiu, (Kremenets, 1–2 hrudnia 2011 r.) / za zah. red. L. O. Danylchuk, T. V. Zakharchuk, I. F. Lyzun. – Kremenets : Vyd-vo KOHPI im. Tarasa Shevchenko, 2011. – 128 s.
5. Zhebrovskiy B.M. Informatyziatsiia navchalnoho protsesu stolytsi: krok u KhKhI st. / B.M. Zhebrovskiy, H.V. Lomakovska // Kompiuter u shkoli ta sim'i. – 1998. – № 3. – S. 3-6. Arvanitopulo E .H. Zmist i struktura kursu z navchannia maibutnykh uchyteliv z metoiu stvorennia profesiino-oriento-vanykh proektiv dlia navchannia inozemnoi movy / E. H. Arvanitopulo // Inozemni movy. – 2007. – № 4. – S. 21–26.
6. Longman Dictionary of English Language and Culture / [Editorial Director Della Summers]. – Burnt Mill, England: Longman Group UK Limited, 1995. – 1528 p.
7. Maron A. E. Vedushchye tendentsyy razvytyia androhycheskykh yssledovanyi / A. E. Maron, L. Yu. Monakhova // Chelovek y obrazovanye. – 2001. – № 1. – S. 32–39.
8. Russkikh H. A. Avtorska pedahohichna tekhnolohiia: instruktisiia dlia konstruiuvannia / H. A. Russkikh // Zavuch. – 2004. – № 33. – S. 5–9.
9. Surtaeva N. N. Proektyrovanye pedahohycheskykh tekhnolohiy v professyonalnoi podhotovke uchytelia (na prymere estestvennonauchnykh dystsyplin) : avtoref. dys. na soyskanye nauch. stepeny doktora ped. nauk : spets. 13.00.08 «Teoriya y metodyka profesyonalnoho obrazovanyia» / N. N. Surtaeva. – M., 1995. – 48 s.
10. Entsiklopedicheskiy sotsiologicheskii slovar / obsch. red. G.V. Osipova; [red.-sost. Kabyischa A.V.]. – M.: ISPI RAN, 1995. – 939 s.

УДК 81 282:243-057.87

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-31-37

ВИКОРИСТАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ПІДХОДУ В НАВЧАННІ ІНШОМОВНОГО ДІАЛОГІЧНОГО МОВЛЕННЯ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ФАКУЛЬТЕТІВ

І. М. Свириденко

orcid.org/0000-0002-9186-4001

С.С. Кухарьонук

orcid.org/0000-0001-6719-0812

У статті розглянуто на основі теоретичного аналізу науково-педагогічної літератури поняття комунікативність, комунікація, комунікативний підхід, комунікативний метод, діалог та діалогічне мовлення. Проаналізовано загально-дидактичні та методичні принципи комунікативного методу. З'ясовано, що принципи комунікативності, передбачає таку організацію процесу навчання, за якої моделюються ознаки реального процесу комунікації, в результаті чого студенти вдосконалюють мовленнєві навички та вміння з метою використання іноземної мови як засобу спілкування в майбутній професійній діяльності. Установлено важливість та необхідність використання комунікативного підходу в навчанні іноземного діалогічного мовлення студентів немовних факультетів. Акцентовано увагу на методиці навчання діалогічного мовлення та наведено приклади вправ, які

сприяють ефективному навчанню ініціативного діалогу студентів немовних факультетів вищих навчальних закладів. Доведено, що на заняттях із використанням комунікативної методики студенти більш продуктивно засвоюють програмний матеріал та є мотивовані до навчання.

Ключові слова: комунікація, комунікативність, комунікативний метод, комунікативний підхід, ініціативне діалогічне мовлення, студенти немовних факультетів.

THE USE OF COMMUNICATIVE APPROACH IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE DIALOGIC SPEECH TO STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES

I. Svyrydenko, S. Kukharyonok

The article deals with the concept of communicativeness, communication, communicative approach, communicative method, dialogue and dialogic speech, which is investigated on the basis of theoretical analysis of scientific and pedagogical literature. The general didactic and methodological principles of the communicative method are analyzed. It is noted that the principle of communicativeness involves the organization of a learning process that simulates a real communication process, as a result of which students improve their language skills in order to use a foreign language as a means of communication in future professional activities. The importance and necessity of using the communicative approach in teaching foreign language dialogic speech to students of non-linguistic universities are established. The communicative approach is focused on language learning through communication. Its value is the ability to individualize the goals and contents of learning, its methods and tools. It is pointed out that the communicative method, based on the communicative approach for the study of foreign languages, has absorbed all the positive from the traditional teaching methods and develops taking into account modern requirements. It is revealed that foreign language dialogic speech performs the following communicative functions: request for information; information message; acceptance or rejection of the requested information; exchange of judgments, thoughts, impressions; mutual trust and approval of the point of view. Each of the above-mentioned functions has its own specific linguistic means and is dominant in the appropriate type of dialogue. The emphasis is placed on the methodology of teaching foreign language dialogic speech to students of non-linguistic universities and the examples of exercises that are effectively used in teaching foreign language dialogue are given. It is proved that at classes using communicative method students are more productive in mastering foreign languages and are motivated to study.

Key words: communication, communicativeness, communicative method, communicative approach, foreign language dialogic speech, students of non-linguistic universities.

На сучасному етапі процесу інтеграції української освіти в європейський освітній простір підвищується важливість вивчення іноземної мови. Студенти немовних факультетів повинні не тільки практично оволодіти іноземною мовою, але й набути комунікативно поведінкові навички та уміння, які їм у майбутньому стануть принагідним. Сучасний фахівець має володіти іноземною мовою на принципово новому рівні, який дозволить йому вільно орієнтуватися в сучасному суспільстві та допоможе якісно виконувати свої професійні функції, розширювати професійний і культурний кругозір у процесі залучення до різноманітних джерел інформації. Відповідно до загальноєвропейських Рекомендацій Ради Європи, метою є не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування нею, тобто формування в індивіда ініціативної комунікативної компетенції.

Зазначимо, що іноземна мова є невід'ємним компонентом освіти, а володіння нею – це запорука успішної професійної діяльності особистості. Проблема навчання ініціативного діалогічного мовлення студентів немовних факультетів є надзвичайно актуальною. Викладачі, які працюють на цих факультетах намагаються навчити студентів вільно спілкуватися іноземною мовою упродовж кількох семестрів за обмеженої кількості годин, розвинути в молоді навички ініціативного діалогічного мовлення. З огляду на це, питання використання комунікативного підходу в навчанні ініціативного діалогічного мовлення студентів немовних факультетів ВНЗ набуло особливої актуальності й стала предметом низки наукових досліджень. Теоретична та практична актуальність проблематики зумовила мету статті, а саме, дослідити важливість та необхідність використання комунікативного підходу в навчанні ініціативного діалогічного мовлення студентів немовних факультетів.

Такі вчені, як В.А. Бухбіндер, І.О. Зимня, С.С. Коломієць, В.П. Скалкін, Л.В. Славгородська, О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко досліджували проблему навчання ініціативного діалогічного мовлення. Цю тему обговорювали на Всеукраїнських науково-практичних конференціях у доповідях О.М. Гордій (“Проблемні комунікативні ситуації та діалогічне мовлення як основа розвитку творчого мислення у навчанні іноземних мов”), Ю.А. Жароїд, Н.П. Рудь (“Ефективність навчального діалогу у процесі вивчення іноземної мови”), Т.В. Корець (“Особливості навчання діалогічному мовленню студентів першого та другого курсів немовних вузів”), К. Костюченко (“Особливості навчання діалогічного мовлення на заняттях з англійської мови у ВНЗ”), Л.Й. Олійник, О.В. Денисова (“Оптимізація усної мовленнєвої діяльності студентів на заняттях з англійської мови у ВНЗ”), І.С. Оришин, О.Л. Цубова (“Навчання студентів-економістів англійському діалогічному мовленню”). Однак проблема формування навичок ініціативного спілкування студентів немовних факультетів залишається надзвичайно актуальною.

Поняття «комунікативність» необхідно розглядати у значенні категорії методики як науки. «Без комунікативності немає сучасної методики» – зазначали В. Костомаров та О. Митрофанова [1, с.312].

Комунікативність визначають як процес подібний до процесу комунікації. Тобто, комунікативний метод базується на тому, що процес навчання є моделлю комунікації. Учені вважають, що наближення до потреб комунікації можливо лише при врахуванні системи мовленнєвих засобів і відповідної організації матеріалу за допомогою ситуацій і мовленнєвих завдань [4, с. 40].

Оволодіння іноземною мовою відбувається завдяки комунікації, тому необхідно розглянути засади комунікативного методу. У науці цей метод визначається як система функціонально взаємообумовлених частково методичних принципів, які об'єднані єдиною, стратегічною ідеєю, спрямованою на навчання будь-якому виду мовленнєвої діяльності. Отже, комунікативність навчання – це основна ідея комунікативного методу. Погоджуємося з думкою вчених, що комунікативність – це процес подібний до процесу комунікації.

Ю. І. Пасов зазначає, що комунікативний підхід є пріоритетним у теорії та практиці навчання мов. Принцип комунікативності передбачає побудову процесу навчання іноземної мови як моделі процесу реальної комунікації. Учений вважає, що наближення до потреб комунікації можливо лише при врахуванні системи мовленнєвих засобів і відповідної організації матеріалу за допомогою ситуацій і мовленнєвих завдань [4, с. 40].

Б.Д. Паригін зазначає, що «комунікація» – це складний та багаторівневий процес, який може виступати, одночасно, і як процес взаємодії індивідів, і як інформаційний процес, і як відношення людей один до одного, і як процес їх взаємовпливу, і як процес взаємного розуміння [3, с.328-349].

Комунікативний підхід є орієнтованим на вивчення мови через спілкування, його цінність полягає в можливості індивідуалізувати цілі та зміст навчання, його методи та засоби. Комунікативний метод, що ґрунтується на комунікативному підході для вивчення іноземних мов увібрав усе позитивне з традиційних методик викладання та розвивається з урахуванням сучасних вимог. У ньому поєднуються: використання рідної мови студентів для розкриття значення навчального матеріалу, сприйняття мови в процесі навчання як засобу спілкування, розвиток усного мовлення при вивченні іноземної мови, вивчення граматики в мовних моделях, що сприяють кращому засвоєнню мови.

За Ю. І. Пасовим, комунікативний метод базується на таких загально-дидактичних і методичних принципах:

- а) принцип мовленнєво-мисленнєвої активності – передбачає, що будь-який мовленнєвий матеріал (фраза, текст) активно використовується носіями мови в процесі спілкування;
- б) принцип індивідуалізації – головний засіб створення мотивації при оволодінні мовою;
- в) принцип функціональності – відповідно до цього принципу визначаються функції говоріння, читання, аудіювання й письма як засобу спілкування;
- г) принцип ситуативності – передбачає визнання ситуації як базової одиниці організації процесу навчання іншомовного спілкування;
- д) принцип новизни – забезпечує підтримку інтересу до оволодіння іноземною мовою, формування мовленнєвих навичок, розвиток продуктивності й динамічності мовленнєвих умінь [4].

Л. А. Петровська зазначає, що в процесі формування комунікативної компетентності спеціаліста необхідним є використання всього набору «засобів, орієнтованих як на розвиток суб'єкт – суб'єктних, продуктивних, особистих сторін спілкування, так і його суб'єкт – об'єктних, репродуктивних, операційних складових» [5].

Основу наукових знань про діалог як форму навчання, діалогічну проблематику організації навчального процесу було досліджено ще в працях М. Бахтіна, В. Біблера, М. Бубера, Г. Гадамера, М. Гайдегера, В. Роменця, С. Рубінштейна. Ідея діалогу як організації форми навчання повинна поєднувати культурний і гуманістичний аспекти процесу навчання іноземних мов.

Питаннями навчальних діалогів, які базуються на комунікативних засадах, займалася низка видатних педагогів, психологів та методистів минулих років і сьогодення: В. А.Артемів, П. О.Бех, Л. В.Биркун, О.І. Близнюк, Л. С. Панова, О. М.Гордій, А. А.Леонт'єв, Є. І. Пасов, С. В. Перкас, Л. А. Петровська, Т. Л. Романенко, М. М. Тешева та ін. Учені підкреслюють, що принцип комунікативності, передбачає таку організацію процесу навчання, за якої моделюються ознаки реального процесу комунікації, у результаті чого студенти вдосконалюють мовленнєві навички та вміння з метою використання іноземної мови як засобу спілкування в майбутній професійній діяльності. Великі можливості для реалізації вказаного принципу має діалог, який за своєю суттю є конкретним способом існування людини, її характеристикою. Процесуальні форми діалогу розрізняють залежно від того, чи здійснюється він за допомогою слів, чи жестів, міміки, чи практичних дій. У реальних умовах найчастіше діалог здійснюється у змішаних формах. Діалогічні відносини відбуваються тоді, коли один партнер сприймає цілісний образ іншого на основі

визнання його належним до певної спільноти, до якої він зараховує і самого себе; звідси випливає, що сторони діалогічної взаємодії створюють колективний суб'єкт [6].

Ми погоджуємося з думкою, що діалог – це основа творчого мислення, а розвиток діалектичності як компонента творчого мислення неможливий без діалогу. Викладачі немовних факультетів справедливо вважають, що навчання усного мовлення необхідно починати з діалогу, адже тоді іноземна мова постає як процес, як нова форма спілкування, і навчання починається із прагнення встановити комунікативний контакт з групою в цілому та з окремими студентами зокрема. Ми переконані, що саме в діалозі найповніше проявляються творчі здібності студента, адже проявляється критичність мислення особистості.

Розглянемо поняття діалогічне мовлення. Н.А. Сура зазначає, що в науковій літературі діалогічне мовлення – процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників спілкування. Діалогічне мовлення виконує такі комунікативні функції: запити інформації; повідомлення інформації; пропозиції (у формі прохання, наказу, поради); прийняття або неприйняття запропонованого; обміну судженнями, думками, враженнями; взаємопереконання; обґрунтування своєї точки зору. Кожна з вище згаданих функцій має свої специфічні мовні засоби і є домінантною у відповідному типі діалогу [7, с.77–78]. Учена вважає, що залежно від провідної комунікативної функції, яку виконує той чи інший діалог, розрізняють функціональні типи діалогів.

С. Ю. Ніколаєва зазначає, що найпоширенішими є чотири основні типи діалогів: діалог-розширення; діалог-домовленість; діалог-обмін враженнями (думками); діалог-обговорення (дискусія) [2, с. 150].

Під час навчання іншомовного діалогічного мовлення ми також дотримувались методичних порад С. Ю. Ніколаєвої і навчали студентів: відповідати на запитання різних видів; ставити запитання різних видів; відповідати реплікою на репліку; вести розгорнутий діалог з опорою на діалог-зразок; вести розгорнутий діалог без опори; починати й підтримувати розмову у стереотипних ситуаціях спілкування; стимулювати співрозмовника на висловлювання; просити роз'яснень, додаткової інформації; вести бесіду в типових комунікативних ситуаціях; швидко реагувати на зовнішні стимули; демонструвати в бесіді іншомовну мовленнєву активність; у разі необхідності, ввічливо перервати бесіду і звернутися до співрозмовника по допомогу [2, с. 150].

Пропонуємо методичку навчання діалогічного мовлення студентів немовних факультетів на прикладі теми «Їжа. В ресторані» на заняттях з англійської та німецької мов.

Look at the picture of the restaurant and discuss the questions.

1. Do you eat at fast food restaurants? What food do you prefer?

2. What is your favourite restaurant?

Listen to a dialogue in a restaurant. Who orders these things?

cheese sandwich fries salad coffee water

Dialogue 1. Ready to order?

Waitress, Sam, Jenny

W: Hi. What can I get you today?

S: Hi. I'd like a cheese sandwich, please.

W: On white or brown bread?

S: On brown, please.

W: Would you like fries?

S: Yes.

W: Regular or large size?

S: Large.

W: And your friend?

S: Jenny, what would you like?

J: Do you have salads?

W: Yes. Small, medium or large?

J: Can I have a medium salad, please?

W: Sure. Anything to drink?

J: Sam, do you want some juice?

S: No, thanks. I'll have a coffee.

J: Ok, a small cup of coffee for....

S: No, no, a large one.

J: Ok. A large cup of coffee for him and a small glass of mineral water for me.

W: Fine. Coming right up!

Listen to the second part of the dialogue and answer the questions.

1. What does the waitress bring first?
2. What is wrong with the order?
3. How does Sam ask for the price of the meal?
4. What is the total for the bill?
5. How does Sam pay for the meal?

Dialogue 2.

W: Ok, here we are. Two vegetarian pizzas.

S: No, they're not for us. Our order is a sandwich with fries and a salad.

W: Oh, sorry, that's the wrong order. Just a moment.

J: Two vegetarian pizzas? I really like them! Can we change our order?

S: Of course not.

W: Ok, I think this is your order. A medium salad for you, sir.

S: Oh no, the salad is for her.

W: Ok. Right. A medium salad and a small glass of mineral water for you, madam, and a cheese sandwich on brown bread with large fries and a large cup of coffee for you, sir.

S: Yes. Thanks. Can we pay now?

W: Sure.

S: How much is that?

W: That's sixteen dollars and seventy cents, please.

S: Can I pay by credit card?

W: Of course.

Use some of the word from the dialogue to complete the conversation.

A: Hello, what I get you today?

B:a vegetarian burger, please.

A: Any side orders?

B: salads?

A: No, we don't. Do you some fries?

B: Ok. Small fries.

A: Anything?

B: Yes. I'll an orange juice, please.

A: Ok.

B: is that?

A: That's €10.95.

B: by credit card or in cash?

A:

Pair up. Imagine that you are in the restaurant, look at the menus and make up a conversation by analogy. Present it to the group. While listening the students should write down the dishes which are ordered [9, c. 44-45].

Hören Sie das Gespräch und lesen Sie.

Anna, Kellner, Manfred

A: Wir möchten gern bestellen.

K: Bitte, was bekommen Sie?

A: Ich nehme eine Gemüsesuppe und Schweinebraten.

K: Und was möchten Sie trinken?

A: Ein Glas Weisswein, bitte.

K: Und Sie? Was bekommen Sie?

M: Ein Rindersteak, bitte. Aber keine Pommes frites, ich möchte lieber Bratkartoffeln. Geht das?

K: Ja, natürlich. Und was möchten Sie trinken?

M: Einen Apfelsaft, bitte.

Hören Sie die 3 Gespräche. Ergänzen Sie die Sätze.

a) Was möchten die Leute essen? Was möchten Sie trinken?

Hörtext 1.

Der Mann nimmt eine Zwiebelsuppe, einen Schweinebraten, ein Bier.

Die Frau nimmt eine Fischplatte, einen Weisswein.

Das Kind nimmt eine Bratwurst mit Pommes frites und eine Limonade.

Hörtext 2.

Die Frau nimmt ein Brathänchen mit Reis und ein Bier.

Der Mann nimmt ein Brathänchen mit Reis.

Hörtext 3.

Der Mann nimmt eine Rindfleischsuppe, eine Bratwurst mit Kartoffeln und ein Bier.

Das Kind nimmt einen Bratfisch, eine Cola und ein Eis mit Sahne.

b) Erzählen Sie.

Der Mann nimmt einen...

Die Frau isst eine...

Das Kind trinkt...

Üben Sie. Ergänzen Sie die Sätze.

Bitte, was möchten Sie? Ich möchte, nehme, esse

Und was möchten Sie trinken? Ich trinke

Spielen Sie ähnliche Dialoge im Kurs.

Hören Sie das Gespräch und lesen Sie.

M: Wir möchten bitte bezahlen.

K: Zusammen oder getrennt?

M: Getrennt bitte.

K: Und was bezahlen Sie?

A: Den Schweinebraten und den Wein.

K: Das macht 11 Euro 90.

A: 13, bitte.

K: Vielen Dank.

M: 3 Und ich bezahle das Rindersteak und den Apfelsaft.

K: Das macht 14 Euro 20.

M: 15 Euro. Stimmt so.

K: Danke schön.

Dialogarbeit.

a) Schreiben Sie zwei Dialoge wie oben.

Frau: Kotelett, Bier.

Mann: Bratwurst, Cola.

Frau: Apfelkuchen, Kaffee

Mann: Fischplatte, Weisswein.

b) Hören Sie jetzt die Dialoge und vergleichen Sie.

c) Spielen Sie ähnliche Dialoge im Kurs. [8, c. 38-39].

Запропонована методика навчання діалогічного мовлення студентів немовних факультетів має враховувати загальнодидактичні й лінгводидактичні принципи, вимоги до використання системи вправ, принципи навчання усно-мовному спілкуванню, фази підготовки діалогу та включає підбір вправ і завдань. Зазначимо, що запропоновані нами вправи були ефективно використані на заняттях з англійської та німецької мов при вивченні програмних тем.

У майбутньому плануємо використовувати цей матеріал для підготовки методичних рекомендацій щодо навчання студентів немовних факультетів діалогічного мовлення на заняттях з іноземної мови.

Література

1. Дементьева Т. Ф. Использование учебно-речевых ситуаций в процессе формирования коммуникативной компетенции студентов иностранцев подготовительных факультетов // Збірник наукових праць. Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. Випуск 30. К.-3., 2004.
2. Николаева С.Ю. Основы современной методики преподавания иностранных языков. – К.: Ленвіт, 2008. – 285 с.
3. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории/ Б.Д. Парыгин. – Санкт-Петербургский гуманитарный университет.- Спб, 1999.- 592с.
4. Пассов Е. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Пассов Е.– М.: Просвещение, 1991.– 222 с.
5. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социальнопсихологический тренинг. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
6. Розвиток діалогічного мовлення на уроках іноземної мови в навчальних закладах I–II рівнів акредитації. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua.textreferat.com/referat-13212.html>.
7. Сура Н.А. Навчання студентів університету професійно орієнтованому спілкуванню іноземною мовою. – Луганськ: Вид-во Східноукраїнського НУ ім. В. Даля, 2008. – 126 с.
8. Hartmut Aufderstraße. Heiko Bock. Mechthild Gerdes. Themen aktuell 1. Kursbuch. Max Hueber Verlag. 2004.- 160 S.
9. Mark Foley. Diane Hall. New Total English. Elementary Students' Book. –Pearson Longman 2011. – 160 p.

References

1. Dement'eva T. F. Ispolzovanie uchebno-rechevyih situatsiy v protsesse formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii studentov inostrantsev podgotovitelnyih fakultetov // Zbirnyk naukovykh prats'. Pedahohika i psykholohiya formuvannya tvorchoyi osobystosti: problemy i poshuky. Vypusk 30. K.-Z., 2004.
2. Nikolayeva S.Yu. Osnovy suchasnoyi metodyky vykladannya inozemnykh mov. – K.: Lenvit, 2008. – 285 s.

3. Parygin B.D. Sotsialnaya psihologiya. Problemy metodologii, istorii i teorii/ B.D. Parygin. – Sankt-Peterburgskiy gumanitarniy universitet. – Spb, 1999.- 592s.
4. Passov E. Kommunikativnyj metod obucheniya inoyazychnomu govoreniyu / Passov E.– М.: Prosveshchenie, 1991.– 222 s.
5. Petrovskaya L.A. Kompetentnost v obschenii. Sotsialnopsihologicheskij trening. – М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1989.
6. Rozvytok dialohichnogo movlennya na urokakh inozemnoyi movy v navchal'nykh zakladakh I–II rivniv akredytatsiyi. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ua.textreferat.com/referat-13212.html>.
7. Sura N.A. Navchannya studentiv universytetu profesiyno oriyentovanomu spilkuvannyu inozemnoyu movoyu. – Luhans'k: Vyd-vo Skhidnoukrayins'koho NU im. V. Dalya, 2008. – 126 s.
8. Hartmut Aufderstraße. Heiko Bock. Mechthild Gerdes. Themen aktuell 1. Kursbuch. Max Hueber Verlag. 2004.- 160 S.
9. Mark Foley. Diane Hall. New Total English. Elementary Students' Book. –Pearson Longman 2011. – 160 p.

УДК 372: 37. 035

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-37-41

ВИКОРИСТАННЯ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

С. І. Семчук

У статті розкрито проблему використання комп'ютерних технологій в освітньому процесі дошкільної установи. Проаналізовано сучасні погляди науковців щодо означеної проблеми. Визначено особливості впливу комп'ютерних технологій на становлення особистості дитини-дошкільника. Описано форми впливу комп'ютерних технологій на становлення особистості дитини дошкільного віку та виділено ознаки Інтернет-залежності в молодого покоління. Виокремлено функції, які виконують комп'ютерні технології в суспільстві: комунікативну, ідеологічну, культурно-освітню, рекламно-довідкову, рекреативну.

Ключові слова: комп'ютерні технології, освітній процес, заклади дошкільної освіти, інформаційна компетентність.

THE USE OF COMPUTER TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL EDUCATION

S. Semchuk

The article describes the problem of using computer technologies in the educational process of a pre-school institution. The modern viewpoints of scientists on the problem are analyzed. The peculiarities of the influence of computer technologies on the development of the preschool child personality are determined. The forms of the influence of computer technologies on the formation of the personality of preschool age child are described. The factors of Internet dependence in the younger generation are highlighted. The functions performed by computer technologies in society such as communicative, ideological, cultural-educational, advertising and reference, recreational are singled out. Cognitive function is associated with the expansion of general awareness of the younger generation; educational – with the dissemination and consolidation of knowledge about the surrounding reality; educational – with the formation of universal humanistic values and contributes to the spiritual enrichment of the individual. The advantages of spreading computer technologies are highlighted. They include the following: virtual education, mobile telephones-radios, Internet auctions, new subcultures that have appeared on the Internet. The negative consequences of Internet development are mentioned. It was noted that informatization of preschool education is an integral part of society informatization. It reflects the general tendencies of the globalization of world processes of development and acts as the determining information and communication basis of education and harmonious development of the child personality. There were mentioned the components of information competence of a personality such as a system of notions on computer science, computer literacy, an appropriate style of thinking.

Key words: computer technologies, educational process, pre-school education institutions, information competence.

Одне із основних завдань освітнього процесу закладів дошкільної освіти в сучасних умовах полягає не стільки в накопиченні різноманітної інформації засобами комп'ютерних технологій, скільки в засвоєнні соціокультурного досвіду побудови людських стосунків і на цій основі збагачення уявлень дітей про довкілля.

Культурними формами становлення особистості в процесі виховання й освіти є, поряд з дитячими іграми – комп'ютерні технології. Потрібно зазначити, що комп'ютерні технології є потужним інструментом впливу на становлення особистості дитини дошкільного віку. Підрастаюче покоління XXI століття, яке не володіє комп'ютерною технікою, можна порівняти з особистістю минулого століття, яке не вміє, ні читати, ні писати.

Проблема використання сучасних інформаційних та комп'ютерних технологій у педагогічному процесі, висвітлена в роботах учених (Р. Вільямса, Б. Гершунського, В. Глушкова, А. Єршова, К. Маклін, Ю. Машбиця, С. Пейперта, Є. Полат та ін.). Науковці стверджують, що впровадження комп'ютерних технологій у практику навчання є однією з форм підвищення ефективності освітнього процесу.

Проблемою розробки й використання комп'ютерних технологій навчання займалися вчені (Н. Апатова, А. Верлань, М. Головань, А. Гуржій, Ю. Дорошенко, М. Жалдак, Ю. Жук, І. Іваськів, В. Лапінський, В. Мадзігон, Д. Матро, Н. Морзе, С. Раков, Ю. Рамський, І. Роберт, П. Ротаєнко, В. Руденко, М. Семко, О. Християнінов).

Технології комп'ютеризованого навчання досліджували вчені (А. Ашероф, А. Довгялло, О. Савельєв, О. Молибог та зарубіжні – Г. Клейман, Н. Краудер, С. Пейперт, В. Скіннер) [7, с. 404].

Підготовка дітей дошкільного віку до сприйняття інформації з комп'ютерного екрану, формування у них комп'ютерної культури й інформаційної компетентності в реаліях сьогодення постає як нова соціально значуща проблема.

Використання комп'ютерних технологій в освітньому просторі – це не примха, а жорстка вимога сьогодення. З одного боку, комп'ютерні технології надають дитині-дошкільнику можливість навчатися, знаходити джерела інформації, виховувати самостійність і відповідальність при одержанні нових знань, розвивати дисципліну інтелектуальної діяльності. З іншого, комп'ютерні технології здійснюють негативний вплив на молоде покоління.

Мета статті полягає у з'ясуванні проблеми використання комп'ютерних технологій у освітньому процесі закладу дошкільної освіти та у визначенні особливостей їхнього впливу на становлення особистості дитини-дошкільника зокрема.

У нашій країні процес комп'ютеризації навчання та виховання розпочався нещодавно. Це пов'язане з появою комп'ютерів нового покоління і масовим впровадженням їх у дошкільні та навчальні заклади різних типів і рівнів акредитації.

Виникнення в 50-х роках ХХ століття і поступове поширення комп'ютерних технологій, відчутно змінило ситуацію в освітньому та культурному житті суспільства, істотно вплинуло на становлення особистості загалом та дітей дошкільного віку, зокрема.

Формами впливу комп'ютерних технологій на становлення особистості дитини-дошкільника є: 1) трансляція інформації про культуру та її репродукція; 2) власні творчі, продуктивні можливості комп'ютерних технологій; 3) естетична функція. Окремі спеціалісти вважають, що принаймні половина людства формує свої погляди під впливом комп'ютерних технологій [4, с. 291].

Комп'ютери та їх програмне забезпечення надали людству величезні можливості для отримання різнобічної інформації в найкоротші терміни. Винахід комп'ютера ознаменував собою перехід людства від моделювання, посилення фізичних можливостей і функцій людини до моделювання і посилення її інтелектуальних можливостей [4, с. 290].

Загальновідомо, що від народження діти не володіють здатністю критично мислити. Цю здатність необхідно формувати протягом тривалого періоду. Усі події та явища, що оточують дитину, стають звичними і сприймаються як норма. Це пов'язано із недостатнім життєвим досвідом дитини. Комп'ютерні ігри формують відповідні характери [7, с. 14].

Психологи-дослідники вважають, що комп'ютерні технології дають молодому поколінню більше можливостей для активного розрядження, ніж пасивного вбирання емоційних вражень біля екрана монітору. Між тим науковці довели, що у великих дозах комп'ютерні технології приводять до накопичення хронічного стресу з усіма негативними для організму дітей наслідками [1, с. 111].

Комп'ютерні технології формують віртуальний світ підростаючого покоління, де уявне, створене фантазією і виражене символічною комп'ютерною мовою, засвоюється і переживається як справжнє, де боротьба комп'ютерно персоніфікованих сил добра і зла, правди і кривди, любові і відрази сприймається «правдиво». Комп'ютер є формотворенням здатності пережити уявне як справжнє, як засіб засвоєння і перетворення в «неорганічну природу» людського в людині і основ моральності, людських почуттів і моральних переживань, власне того, що зветься сумлінням. Діти дедалі більше залежать від комп'ютерів та проводять усе більше часу перед монітором.

Психологи (К. Янг та Ф. Сарасота) у 2001 році заявили, що діти дошкільного віку особливо підпадають під вплив Інтернет-залежності. І особливо насторожує те, що кількість користувачів цього віку невпинно зростає. Посилаючись на дослідження Кімберлі Янг, В. Бондаровська та Н. Пов'якель виділили такі ознаки Інтернет-залежності в молодого покоління:

- ейфорія (піднесений стан) від перебування в Інтернеті;
- відмова від харчування та сну заради розваг в Інтернеті;
- багатогодинне просиджування в Інтернеті;
- погіршення пам'яті й уваги;

- нехтування інтересів рідних, близьких та друзів заради перебування в Інтернеті ;
- роздратованість від того, що хтось або щось не дає змоги користуватись Інтернетом [2, с. 21].

У сучасному світі особистість дитини з раннього дитинства опиняється в оточенні техносфери, істотною частиною якої є комп'ютерні технології. Сучасні комп'ютерні технології виконують певні функції в суспільстві, а найважливішими серед яких є:

- 1) комунікативна (функція спілкування);
- 2) ідеологічна, пов'язана з прагненням впливати на світосприйняття та ціннісні орієнтації молодшої аудиторії, на її свідомість, ідеали, мотивацію поведінки тощо;
- 3) культурно-освітня (трансляція в суспільстві культурних цінностей, виховання на зразках загальнолюдської культури, а отже, сприяє індивідуальному розвитку);
- 4) рекламно-довідкова, спрямована на задоволення практично-утилітарних потреб особистості;
- 5) рекреативна, пов'язана зі світом розваг, зняття напруження, отримання задоволення [6, с. 48–72].

Зауважимо, що це нормативні функції. Але якщо йдеться про функціонування комп'ютерних технологій, які впливають на становлення особистості дошкільника, то слід вказати на пізнавальну, освітню та виховну функції. Пізнавальна функція пов'язана з розширенням загальної інформованості молодого покоління; освітня – з розповсюдженням та закріпленням знань про навколишню дійсність; виховна – з формуванням загальнолюдських гуманістичних цінностей та сприяє духовному збагаченню особистості.

Сьогодні все частіше почали говорити про гіпнотичний вплив комп'ютерних технологій на свідомість дитини-дошкільника. Комп'ютерні технології виконують також релаксаційну функцію, заповнюючи час відпочинку дітей, формують потреби, що не співвідносяться з можливостями їхнього задоволення. Нова картина світу, що формується в молодого покоління завдяки комп'ютерним технологіям, призводить до певних змін у психології: змінюється механізм сприйняття світу, виникають специфічні ціннісні орієнтації, несподівані способи самореалізації особистості [5, с. 116].

Аналізуючи сучасний стан постіндустріального суспільства, ми з усією впевненістю можемо констатувати, що комп'ютерні технології, виконуючи зазначені функції, з одного боку, сприяють засвоєнню та утвердженню нових норм життя, з іншого – фальсифікована, необ'єктивна інформація. Головним наслідком комп'ютерних технологій стала доступність величезних масивів інформації [4, с. 289].

У сучасних наукових джерелах широко висвітлюються переваги поширення комп'ютерних технологій – віртуальна освіта, мобільні телефони-радіоприймачі, Інтернет-аукціони, нові субкультури, що виникли в мережі Інтернет. Водночас широко обговорюються й негативні наслідки розвитку мережі Інтернет:

- 1) страхи перед інформаційною війною, втрата державного суверенітету, засилля порнографії та її згубна дія на розум і почуття юних відвідувачів мережі Інтернет;
- 2) страшні історії про захоплення найбільших банків, усебічну поінформованість терористів у справах своїх майбутніх жертв [3, с. 10].

У світлі цього С. Лемсон зазначає таке, що «діти привчаються до думки, що страхи та насилля – це норма, побоюються стати жертвою злочинця і найменше спроможні допомогти жертві злочину. Вони зростають більш агресивними і жорстокими» [9, с. 25].

Слушною є і думка А. Федорова про те, що «медіа показують дітям велику кількість лякливих образів, які викликають страх. Більшість з них ймовірно діти ніколи б не побачили в реальному житті» [8, с. 47].

Сучасним дошкільникам необхідна не лише ґрунтовна інформаційна підготовка. Не менш важливою є естетична готовність сприйняти, відчутти соціально-психологічну атмосферу епохи, оцінити її здобутки. У цьому вбачається розуміння необхідності створення належної бази, пов'язаної з удосконаленням культури почуттів, взаємин, потреб, без яких не можна соціалізувати особистість, здатну усвідомити цінності людського буття, красу природи, мистецтва, суспільних відносин, зрештою, самої людини.

Інформатизація дошкільної освіти є невід'ємною складовою інформатизації суспільства, відображає загальні тенденції глобалізації світових процесів розвитку, виступає як визначальний інформаційний і комунікаційний базис освіти та гармонійного розвитку особистості.

Основою інформаційної культури особистості є знання про інформаційне середовище, закони його функціонування та розвитку; вміння орієнтуватися в безмежному просторі різноманітних повідомлень і даних, раціонально використовувати засоби сучасних комп'ютерних технологій для задоволення інформаційних потреб. Всі ці трансформаційні процеси розкривають актуальне поняття компетентності особистості.

В основу концепції «інформаційної компетентності» покладено ідею виховання компетентної людини, яка не лише має необхідні знання, високі моральні якості, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи набуті ним із комп'ютерних технологій знання і беручи на себе відповідальність на певну діяльність.

Складовими інформаційної компетентності є:

- система уявлень про інформатику (знання про інформаційне середовище, закони його функціонування, уміння орієнтуватися в інформаційних потоках);
- комп'ютерна грамотність (уміння працювати з комп'ютером, навички користувача, здатність використовувати допоміжні апаратні засоби);
- відповідний стиль мислення.

Проблема впливу комп'ютерних технологій на становлення дитини-дошкільника тісно переплітається з іншими аспектами її життя: індивідуальним розвитком, навичками користування комп'ютером, впливом батьків, спілкуванням з групою однолітків, виховною роботою вихователів. Ця проблема тісно пов'язана зі складною системою цінностей, яка реалізується в процесі соціалізації.

Комп'ютер сьогодні посідає значне місце в освітньому процесі. Він є засобом оптимізації навчальної діяльності дошкільників і розвитку їхньої інформаційної компетентності, своєрідним «інтелектуальним знаряддям». Комп'ютер як інструмент діяльності формує у дітей передумови теоретичного мислення, здатність свідомо обирати спосіб дії та працювати самостійно в індивідуальному темпі. У процесі роботи на комп'ютері розвиваються особистісні якості, які в майбутньому житті сприятимуть реалізації потенціалу особистості дитини та дадуть їй змогу почуватися компетентною.

Застосування комп'ютерних технологій в закладі дошкільної освіти створює умови для:

- формування у дітей здатності орієнтуватися в інформаційних потоках довкілля;
- опанування практичних засобів роботи з інформацією на рівні вікових можливостей;
- формування вміння обмінюватися інформацією за допомогою сучасних технічних засобів, що сприятиме досягненню успіху в будь-якій діяльності в сучасному інформаційному суспільстві.

З інтеграцією комп'ютерних технологій в освітній процес з'являються можливості розширення його змістового наповнення. Навчальна інформація при цьому стає доступнішою для сприймання дошкільниками.

Отже, створення сприятливих умов для набуття дітьми інформаційної компетентності та соціального досвіду під впливом комп'ютерних технологій, є одним із найважливіших педагогічних завдань дошкільної освіти.

Протягом дошкільного віку дитина вчиться орієнтуватися на вимоги і стандарти дорослих – рідних, вихователів. Суттєвий вплив здійснює група однолітків (дитяче співтовариство), членом якої є сама дитина. Особливого значення набуває процес інформування, який забезпечує діяльність і розвиток особистості та за своєю сутністю має формувальний вплив на особистість дитини-дошкільника, про що ми вже вище зазначали. Процес інформування за своїми функціями та структурою близький до педагогічного процесу ДНЗ. Вважаємо, що при певних умовах формувальний ефект впливу комп'ютерних технологій на становлення особистості дитини-дошкільника може бути підсилений і, відповідно, стати соціально ціннісним і особистісно визначальним.

Використання комп'ютерної техніки в освітньому процесі ЗДО позитивно впливає на соціалізацію дітей. Тож комп'ютер має входити в життя молодого покоління через гру, конструювання, художню творчість та інші види символіко-модельовальної діяльності. Як показують дослідження Л. Венгера, Л. Виготського, П. Гальперіна, В. Давидова, М. Поддякова, у дитини до п'яти років повністю розвивається символічна функція наочно-образного мислення, що є основним показником рівня розумового розвитку дитини в цьому віці. Саме тому, вже починаючи із середнього дошкільного віку, дитина здатна свідомо обирати спосіб дії, сприймати особливі умови, що запропоновані комп'ютерною технологією.

Працюючи на комп'ютері, дошкільник має справу з наочними екранними образами, які він наділяє символічним, ігровим значенням, переходячи в такий спосіб від звичних практичних дій з предметами до дії з ними в образному (модельному, символічному) плані. Опановуючи комп'ютерні технології, у дитини формуються передумови теоретичного мислення, що характеризуються усвідомленим вибором способу дії для розв'язання поставленого завдання. До того ж діти, які вміють користуватися комп'ютером, більше підготовлені до мисленої діяльності, розвиток якої є запорукою успішного навчання в школі.

Застосування в закладі дошкільної освіти комп'ютерних технологій в органічному поєднанні з традиційними засобами виховання сприяє підвищенню загальної якості виховання, розвитку творчої особистості. Але тут визначальними є компетентність вихователя щодо предмета навчання й застосовуваних ним методів та засобів, а також розвивальний зміст комп'ютерних програм.

Комп'ютер сам собою не відіграє жодної ролі за відсутності загальної концепції його використання в дошкільній освіті, програмно-методичного забезпечення, яке відповідає завданням розвитку, виховання і навчання дитини та психофізіологічним можливостям.

Отже, комп'ютер – це насамперед засіб діяльності дитини. Інформаційний потік здійснює вплив на формування системи знань й емоційну сферу сприйняття дитини, тому необхідно широко використовувати комп'ютерні технології в навчанні. Тому, організовуючи ознайомлення дошкільника з комп'ютерними

технологіями, педагог має ставити в центрі уваги саму дитину. Саме ці орієнтири націлюють педагогів на комплексну реорганізацію умов перебування дитини в дошкільному навчальному закладі.

Подальше дослідження планується провести у напрямі розробки й теоретичного обґрунтування інтегрованої моделі формування інформаційної компетентності дітей дошкільного віку засобами комп'ютерних технологій навчання.

Література

1. Бовть О. Б. Комп'ютерні ігри та дитяча агресивність: випадковий взаємозв'язок чи прикра закономірність? / О. Б. Бовть // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1–2. – С. 110–116.
2. Бондаровська В. М. Людина у світі інформаційно-комунікаційних технологій / В. М. Бондаровська, Н. І. Пов'якель // Психолог. – № 25 (169). – 2005. – С. 5–9.
3. Бондаровська В. М. У мережі інтернет: психологічні, етичні, культурологічні проблеми / В. М. Бондаровська, Н. І. Пов'якель, // Психолог. – № 25 (169). – 2005. – С. 10–15.
4. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навчальний посібник для студентів педагогічних ВНЗ і слухачів інститутів післядипломної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Київ: «Освіта України». – 2006. – 390 с.
5. Діти і соціум: Особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку: монографія. А. М. Богуш, Л. О. Варяниця, Н. В. Гавриш та інші. Луганськ: Альма-матер, – 2006. – 368 с.
6. Прохоров Е. П. Введение в теорию журналистики / Е. П. Прохоров. – Москва. – 1995. – 172 с.
7. Сарапулова Є. Чим шкідливі «Том і Джеррі»? / Є. Сарапулова // Дошкільне виховання. – 2003. – № 11. – С. 21–23.
8. Федоров А. В. Школьники и компьютерные игры с «экраным насилием» / А. В. Федоров // Педагогика. – 2004. – № 6. – С. 45–49.
9. Lamson S. R. Media Violence Has Increased the Murder Rate / S. R. Lamson, C. Wekesser (ed.). – Violence in the Media. San Diego. – 1995. – P. 25.

References

1. Bovt O. B. Kompiuterni hry ta dytiacha ahresyvniat: vypadkovyi vzaiemozviazok chy prykra zakonimnist? / O. B. Bovt // Pedagogika i psykholohiia. – 2002. – # 1–2. – S. 110–116.
2. Bondarovska V. M. Liudyna u sviti informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii / V. M. Bondarovska, N. I. Poviakel // Psykholoh. – # 25 (169). – 2005. – S. 5–9.
3. Bondarovska V. M. U merezhi internet: psykholohichni, etychni, kulturolohichni problemy / V. M. Bondarovska, N. I. Poviakel, // Psykholoh. – # 25 (169). – 2005. – S. 10–15.
4. Hurevych R. S. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v navchalnomu protsesi ta naukovykh doslidzhenniakh: navchalnyi posibnyk dlia studentiv pedagogichnykh VNZ i slukhachiv instytutiv pislidyplomnoi osvity / R. S. Hurevych, M. Yu. Kademiia. – Kyiv: «Osvita Ukrainy». – 2006. – 390 s.
5. Dity i sotsium: Osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku: monohrafiia. A. M. Bohush, L. O. Varyaniysia, N. V. Havrysh ta inshi. Luhansk: Alma-mater, – 2006. – 368 s.
6. Prohorov E. P. Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki / E. P. Prohorov. – Moskva. – 1995. – 172 s.
7. Sarapulova Ye. Chym shkidlyvi «Tom i Dzhherri»? / Ye. Sarapulova // Doshkilne vykhovannia. – 2003. – # 11. – S. 21–23.
8. Fedorov A. V. SHkol'niki i kompyuternye igry s «ehkrannym nasiliem» / A. V. Fedorov // Pedagogika. – 2004. – № 6. – S. 45–49.
9. Lamson S. R. Media Violence Has Increased the Murder Rate / S. R. Lamson, C. Wekesser (ed.). – Violence in the Media. San Diego. – 1995. – P. 25.

УДК 159.923.2; 37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-42-48

ДВА ПРОЯВИ САМОРОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

Л. С. Бровчак, Л. В. Старовойт, Л. М. Ліхницька

У статті проаналізовано конструкт «саморозвиток особистості» в психологічній і педагогічній науці. Звернено увагу на протистояння двох паралельних позицій розуміння його природи як довільної й цілеспрямованої самозміни. Закцентовано на правомірності відокремленого дослідження суб'єктивних і об'єктивних проявів саморозвитку особистості. Позначено позицію: саморозвиток особистості вже з підліткового віку є складним процесом, містить і спонтанні, і цілеспрямовані прояви. Проаналізовано результати емпіричного дослідження мотивів саморозвитку у представників трьох вікових підгруп: підлітки, студенти (рання дорослість), дорослі (середня дорослість). Доведено припущення, що з віком значимість саморозвитку в різних життєвих сферах й інтерес до нього зростають.

Ключові слова: саморозвиток, самовиховання, мотиваційні тенденції, життєві сфери, особистісний контекст.

TWO MANIFESTATIONS OF A PERSON'S SELF-DEVELOPMENT

L. Brovchak, L. Starovojt, L. Likhitska

The article is focused on the analysis of the construct «a person's self-development» in the psychological and pedagogical sciences. The authors draw attention to the opposition of the two parallel attitudes in understanding of its nature as random and focused self-transformation. The article considers the appropriateness of a discreet research of the subjective and objective manifestations of a person's self-development. The attitude is drawn: a person's self-development, starting from the teenage years, is a rather complicated process and includes spontaneous as well as intentional manifestations. The authors analyze the results of the empirical research of self-development motives in the groups of three generations: teenagers, students (early adulthood), adults (median adulthood). The article proves a supposition that the significance of self-development in different spheres of life and the attitude towards it draw closer with the age. It confirms as well the assumption that the integration of self-development motives into the personal context intensifies with the age.

Key words: Self-development, self-education, motivational tendencies, spheres of life, personal context.

Проблема саморозвитку людини є однією з тих, осмислення яких сходиться до античної філософії. Теоретичні дослідження феномену саморозвитку особистості, що обґрунтовані філософією, активно підтримала педагогіка й вже з кінця XVII століття розвиває прикладні аспекти цієї проблеми. Психологія ж звернулася до вивчення саморозвитку тільки в XX ст., але одразу надзвичайно активно запропонувала низку авторитетних концепцій.

Покликаючись на компаративний аналіз генезису саморозвитку особистості як предмета педагогіки і психології [1, с. 234], звернемо увагу на те, що з часів Сократа, Платона і Аристотеля в розумінні природи саморозвитку особистості та інтерпретації його концепту збереглося протистояння двох паралельних позицій.

Прихильники першої позиції уявляють саморозвиток як довільну самозміну, як природний, спонтанний процес, що висвітлює еволюцію розвитку особистості. Якщо два-три століття тому їх основним аргументом було покликання на божественну природу людини, то сучасні автори апелюють до постулатів синергетичного підходу щодо розуміння розвитку складних біологічних систем. Зокрема, зазначається, що спрямованість розвитку визначається закладеними в самій системі (в нашому випадку – особистості) цілями, які спонукають її до руху на новий рівень. У процесі розвитку змінюється структура системи, виявляються нові точки біфуркації, кожна з яких представляє спектр можливих напрямків її розвитку; відповідно, з'являються нові цілі, які, важливо зауважити, не є зовнішніми відносно системи.

Друга позиція характеризується розумінням саморозвитку як свідомої, цілеспрямованої самозміни, як «роботи над собою». У цьому випадку цілі задаються соціальними зразками як зовнішні відносно до системи психологічних координат. Більшою чи меншою мірою вони можуть відповідати внутрішньому

світу людини і психологічному контексту, а тому потребують спеціального осмислення й вольового рішення, щоб бути прийнятими як важливі й значущі для подальшого розвитку.

Сторінки наукових видань до сьогодні містять виклад концепцій, які зводять саморозвиток спонтанного розвитку, особистісного росту або, навпаки, уважають його цілеспрямованим керованим процесом. Але ще Л. С. Виготський закликав розглядати психіку в її цілісності: «... ми повинні вивчати не окремі, вирвані з єдності психічні та фізіологічні процеси, які при цьому стають абсолютно незрозумілими для нас; ми повинні брати цілий процес, який характеризується з боку суб'єктивної і об'єктивної одночасно» [2, с. 137].

Цей явний діхотомізм традиційних позицій вносить певну плутанину функціонування в контексті поняття «самовиховання» (тексти, які тяжіють до публіцистики, використовують синонім «самовдосконалення»), так що в інтерпретації цього поняття не тільки немає єдності, а й вражає широта тлумачення предмета:

- управління саморозвитком (В. І. Андрєєв);
- вища форма саморегуляції (А. І. Кочетов);
- засіб саморозвитку (В. Г. Маралов);
- самоорганізація виховання (С. В. Кульневич);
- внутрішня педагогічна підтримка (А. В. Прохоров).

Є. П. Ільїн виокремлює в самовдосконаленні такі сфери, як моральна, інтелектуальна і фізична, співвідносячи моральне вдосконалення з самовихованням; інтелектуальне – з самоосвітою і фізичне – з саморозвитком [3].

Деякі дослідники, визначаючи самовиховання як педагогічно керовану самозміну особистості, а саморозвиток – як більш широкий процес, в якому реалізується й свідоме культивування певних якостей, і спонтанна самозміна), допускають об'єднання цих двох варіантів розвитку в єдиному процесі. Так, М. А. Щукіна зазначає: «... саморозвиток може здійснюватися не тільки засобами цілеспрямованого самовиховання. Самотворення, плекання особистості може бути постійним, не обов'язково явним, але наскрізним її устремління третьому в різних сферах самореалізації, включаючись в які, особистість відповідає на нові життєві виклики готовністю розвивати ще неосвоєні потенціали» [4, с. 52].

На наш погляд, таке доповнення допускає включення в процес саморозвитку значної частки спонтанності й природності, які інколи можуть не тільки не регулювати свідомо поставлені цілі, а й не усвідомлюватися людиною, а іноді й суперечити обраним цілям, на які орієнтовано самовиховання.

Спонтанна мотивація виражається насамперед як прояв інтересу. У численних дослідженнях обдарованих дітей виявляється характерне для них прагнення до нових і нових знань; такі діти відрізняються підвищеною цікавістю, дослідницькою активністю, прагненням до самостійного навчання. Але інтереси дитини можуть бути короточасні і нестійкі, тоді як інтереси дорослої людини – це більш стійкі утворення, які можуть еволюціонувати, перетворюючись у спрямованість особистості (Є. Ільїн, А. Г. Ковальов, О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов).

Інший випадок – коли мотиваційна установка формується в результаті розуміння важливості, необхідності тієї чи іншої дії. Свідома спрямованість на саморозвиток складається внаслідок інтеріоризації зовнішніх до людини вимог і співвіднесення їх із власними цілями розвитку. У цьому випадку людина застосовує спеціальні прийоми й методи самостимулювання й самозмушення.

У цьому дослідженні ми виходили з того, що саморозвиток, принаймні вже з підліткового віку, являє собою складний процес, що містить і спонтанні, і цілеспрямовані тенденції.

Мета дослідження – виявити співвідношення між двома тенденціями саморозвитку особистості: спонтанністю, що виражається через інтереси, і цілеспрямованістю, усвідомленням, що виражається в підлітків і дорослих установкою важливості.

Ми припускали, що:

- існують відмінності в прояві обох тенденцій саморозвитку в дорослих і у підлітків, але в підлітків вони будуть виражені сильніше; з віком же зближується значимість (важливість) саморозвитку в різних життєвих сферах і інтерес до нього;
- мотивація саморозвитку в дорослих інтегрована в особистісний контекст більшою мірою, ніж у підлітків.

В авторській анкеті «Спрямованість на саморозвиток в різних життєвих сферах» нами було виділено 10 життєвих сфер, які є значущими, з нашого погляду, для прояву цього виду активності: навчальна, професійна, комунікативна, сімейна, сфера захоплень (хобі), моральна, естетична, фізична, вольова (самоуправління та самоконтролю) і духовна.

Для кожної сфери сформулювали по одному твердженню, що характеризує процес саморозвитку в цій галузі. Були розроблені дві паралельні форми: для підлітків і для дорослих із запропонованих тверджень передбачено було оцінку за ступенем їх важливості для розвитку і ступеня інтересу до розвитку

в цьому напрямку. Наприклад: «Відзначте, будь ласка, наскільки для вас важливо (в іншій інструкції – цікаво) займатися самоосвітою, а не обмежуватися тим, що вже знаєте?» або «... вдосконалювати свої фізичні можливості (удосконалювати своє тіло, розвивати силу, покращувати фігуру)» тощо.

Крім того, для вимірювання мотиваційної тенденції до особистісного зростання використовували методика Е. Дессі – Р. Райана, що трактує особистісне зростання як прагнення розвивати свої здібності, осмислювати життєві цілі, пізнавати себе, самостійно приймати рішення.

Дані, отримані за методикою саморозвитку, зіставляли з показниками смислової спрямованості (методика смислів В. Ю. Котлякова), задоволеності життям в цілому (методика Е. Дінер) і її окремими сторонами, такими, зокрема, як відносини в сім'ї, матеріальне благополуччя, спілкування, відносини в колективі та ін. (модифікована методика Дембо – Рубінштейн).

Вибірка (133 особи) складалася з 3 вікових підгруп досліджуваних: підліткового і юнацького віку – 24 особи від 14 до 16 років (середній вік 15,2 років; 12 дівчаток і 12 хлопчиків); періоду ранньої дорослості – 79 осіб: студенти від 18 до 23 років (середній вік – 20 років; 28 чоловіків і 51 жінка); періоду середньої дорослості: 30 осіб від 25 до 62 років (середній вік 41 рік; 10 чоловіків і 20 жінок).

Дослідження вираженості «цікаво» і «важливо» як двох мотиваційних тенденцій виявило такі результати.

У підлітків найбільш виявлений інтерес до саморозвитку в професійній сфері, тоді як значимість і важливість саморозвитку відзначається і в професійній, і в освітній сферах (табл. 1). Найменший інтерес виражений до саморозвитку в сфері моральності. Естетична сфера також розглядається ними як і важлива, що можемо пояснити і недооцінкою цієї життєвої сфери в сучасному нам суспільстві, і характерною для цього віку особливістю. За результатами численних досліджень ціннісної сфери підлітків естетичні цінності займають останні місця [5-8].

Таблиця 1

Виразність двох тенденцій саморозвитку в підлітків: «цікаво» й «важливо»

Сфери	підлітки		значимість відмінностей Р
	цікаво М	важливо М	
освіта	3,41	4,13	0,010
професійна	4,25	4,21	0,019
соціальна	3,21	3,70	0,050
сімейна	3,62	3,70	-
захоплення	3,70	3,95	-
моральна	2,87	3,58	0,002
естетична	2,95	3,12	-
фізична	3,83	4,04	0,050
вольова (самоврядування)	3,54	4,08	0,004
духовна	3,66	3,87	-

З табл. 1 видно також, що в деяких сферах (сімейна, сфера захоплення, естетична і духовна) важливість саморозвитку й інтерес до нього збігаються. Відмінності за параметрами «важливо» і «цікаво» в цих сферах незначущі; їх рівневі показники відносно невисокі. Мабуть, підлітки випускних класів школи більше орієнтовані на практичну цінність отриманих знань та навичок, а не на розвиток особистості.

Цікава велика кількість сфер, в яких спостерігаються значні розбіжності між інтересом і важливістю (б з 10), що свідчать про внутрішню неузгодженість спрямованості. За деякими сферами (освіта, комунікації, моральна, вольова, фізична) підлітки усвідомлюють важливість саморозвитку, але це їм не дуже цікаво. І тільки професійна сфера являє для них більший інтерес із погляду саморозвитку, ніж її важливість. Ми пояснюємо це віковими завданнями, що стоять перед підлітками. Професійне самовизначення – свого роду домінанта в випускних класах школи (Л. І. Божович, Е. А. Клімов, Н. С. Пряжников і ін.).

У студентів найбільш виражений інтерес до сфер освіти, захоплення й волі (самовираження). Ці ж сфери вони відзначають як найбільш важливі, а значущих розбіжностей між інтересом і важливістю саморозвитку в цих сферах ми не спостерігаємо (табл. 2). Крім зазначених, важливою відзначається сімейна сфера, проте цікавить вона значно менше, оскільки в період ранньої дорослості молоді люди більш зацікавлені вибудовуванням відносин, спрямованих на майбутнє. Вони усвідомлюють важливість батьківської сім'ї, але їхні інтереси фокусуються в інших сферах.

Істотні розбіжності отримані також в сферах: професійній, моральній та духовній. Професійна сфера стає менш цікавою, ніж важливою, а моральна і духовна – навпаки, більш цікавою, ніж важливою. Зниження інтересу до професійної сфери у студентів пояснюється, можливо, тим, що на цей момент

завдання, пов'язані з вибором професії, вирішені (вони вже в виші і здобувають освіту). Можна припустити, що після закінчення вишу їх інтерес до цієї сфери посиляться. А інтерес студентів до духовної і моральної сфери можна пояснити характерним для їх вікового періоду інтересом до внутрішнього світу іншої людини, прагненням зрозуміти себе й визначити своє місце в цьому світі, осмислити свої життєві цілі тощо.

Таблиця 2

Виразність двох тенденцій саморозвитку в студентів: «цікаво» й «важливо»

Сфери	Період ранньої дорослості (студенти)		Значимість відмінностей Р
	цікаво М	важливо М	
освіта	4,13	4,21	-
професійна	3,88	4,12	0,04
соціальна	3,72	3,82	-
сімейна	3,85	4,12	0,04
захоплення	4,04	3,86	-
моральна	3,60	3,32	0,02
естетична	3,79	3,00	-
фізична	3,76	3,56	-
вольова (самоврядування)	4,06	4,21	-
духовна	3,63	3,15	0,00

Загальна кількість сфер, за якими спостерігається розбіжність в цій вибірці вже менша, ніж у підлітків – їх 4. Інакше кажучи, поступово гармонізується мотивація саморозвитку, що включає інтерес і важливість.

У дорослих, як видно з табл. 3, найбільш виражений інтерес до саморозвитку в професійній сфері. Ця галузь найбільш важлива для них разом з освітою, які перебувають на другому місці. Можна припустити, що в сучасному світі дорослі відчують дефіцит знань і навичок, необхідність розвитку себе в цих сферах. Найменш цікавою для саморозвитку у студентів виявилася моральна сфера. Вона ж і найменш важлива, що, з нашого погляду, можна пояснити відчуттям власної моральної правоти, що співвідноситься з відсутністю необхідності щось удосконалювати і чомусь учитися в моральній сфері.

Значні відмінності між мотиваційними тенденціями саморозвитку «важливо» і «цікаво» виявлені тільки в естетичній сфері. Для дорослих вона цікавіша, ніж важлива. Усі фундаментальні сфери рівною мірою як цікаві, так і значущі. Тож, можна відзначити, що під час періоду середньої дорослості відбувається максимальне зближення обох мотиваційних тенденцій з більшістю сфер: що для них важливо, то і цікаво, і навпаки.

Таблиця 3

Виразність двох тенденцій саморозвитку в період середньої дорослості: «цікаво» і «важливо»

Сфери	Період середньої дорослості		значимість відмінностей Р
	цікаво М	важливо М	
освіта	4,3	4,3	-
професійна	4,37	4,17	-
соціальна	3,6	3,66	-
сімейна	3,87	4,0	-
захоплення	4,0	4,0	-
моральна	3,33	3,21	-
естетична	4,17	3,79	0,009
фізична	3,83	3,66	-
вольова (самоврядування)	3,83	3,97	-
духовна	3,53	3,41	-

З віком, як і очікувалося, відбувається все більше зближення й узгодження досліджуваних мотиваційних тенденцій саморозвитку.

Подальший аналіз ми проводили за віком груп: дорослих періоду середньої дорослості й підлітків. Таким чином, ми прагнули відстежити крайні тенденції. За параметром саморозвитку «цікаво» дорослі й підлітки відрізняються в сферах: освіта, моральна й естетична. З віком інтерес до самоосвіти в інших значно збільшується (табл. 4).

Таблиця 4

Значні відмінності за показником «цікаво» в групах дорослих і підлітків

Сфери	Цікаво		Значимість відмінностей Р
	Дорослі М	Підлітки М	
освіта	4,3	3,41	0,004
моральна	3,33	2,87	0,05
естетична	4,17	2,95	0,004

За мотиваційною тенденцією «важливо» отримано тільки одну значущу відмінність, яка доводить те, що соціальні, зовнішні вимоги прочитуються й усвідомлюються в більшості сфер приблизно однаково (табл. 4). Відмінності ж стосуються важливості естетичної сфери. У підлітків вона нижча, ніж у дорослих.

Таблиця 5

Виразність показників «важливо» в групах дорослих і підлітків

Сфери	Важливо		Значимість відмінностей Р
	Дорослі М	Підлітки М	
естетична	3,79	3,12	0,04

Як бачимо, за абсолютними величинами розбіжностей в групі періоду середньої дорослості і в групі підлітків за параметром «цікаво» більше, ніж за параметром «важливо». Відмінності в інтересах очікувано пов'язані з віковими завданнями розвитку. За важливістю ж саморозвитку в досліджуваних сферах уявлення обох груп збігаються, за винятком естетичної, яку підлітки недооцінюють. Можливо, за цим приховується якийсь універсальний сенс, пов'язаний із сучасними реаліями нашого життя, які актуалізуються незалежно від вікової приналежності. Але, можливо, також у цьому виявилася специфіка наших вибірок із урахуванням їхнього невеликого обсягу.

Для виявлення співвідношення тенденцій саморозвитку була вирахована різниця між установками на «саморозвиток цікаво» й «саморозвиток важливо» в кожній із сфер. Позитивний знак в цій формулі означав переважання тенденції на саморозвиток «цікаво», а негативний – на саморозвиток «важливо». Щоб осмислити вияв цих тенденцій в контексті особистісних властивостей і якостей, ми вираховували кореляції цих показників (різниця між «цікаво» і «важливо» для кожної зі сфер) з характеристиками смислової сфери, задоволеності й особистісного зростання. За результатами кореляційного аналізу було виявлено, що переважання тієї чи іншої мотиваційної тенденції в дорослих у значною мірою визначено смисловими установками, пов'язано з показниками задоволеності життям в цілому та її окремими сторонами, а також – показниками особистісного зростання (табл. 5).

Таблиця 6

Кількість зв'язків між переважною тенденцією саморозвитку та іншими особистісними характеристиками

Сфери	Показники смислової спрямованості, кількість зв'язків		Показники задоволеності, кількість зв'язків		Показники особистісного зростання, кількість зв'язків	
	дорослі	підлітки	дорослі	підлітки	дорослі	підлітки
освіта	2	1	7	-	1	-
професійна	2	-	6	3	2	-
соціальна	1	-	9	2	1	-
сімейна	1	-	2	2	1	-
захоплень	1	1	3	5	1	-
моральна	1	-	2	4	1	1
естетична	1	-	1	5	2	1
фізична	2	-	18	-	1	-
вольова	1	1	6	2	2	-
духовна	-	-	6	-	2	-
Разом	12	3	60	23	14	2

Як ми бачимо з табл. 6, кількість зв'язків у дорослих за усіма характеристиками перевищує аналогічний показник у підлітків у кілька разів. Тобто спрямованість на саморозвиток, чим би вона не була викликана (інтересом або усвідомленням значущості) в дорослих інтегрована в особистісний контекст більше, ніж у підлітків. Зв'язки зі смислами означають, що саморозвиток дорослого більше вбудовано в ієрархічну структуру цінностей. Характер цих зв'язків показує, що більшість дорослих людей, орієнтованих в саморозвитку на мотив «цікаво», виділяють як найбільш значущі комунікативний, сімейний і екзистенціальний смисли, а орієнтовані на «важливість» – частіше вибирають самореалізацію (при $0,001 \leq p \leq 0,05$). За цим стоять різні життєві установки: або на соціум і на осмислення свого місця в світі (саморозвиток здійснюється переважанням інтересу в різних сферах); у другому – на успіх і об'єктивізації в суспільстві (саморозвиток через розуміння важливості). Така мотивація вимагає певних зусиль над собою.

У підлітків ми спостерігаємо поєднання переважної тенденції саморозвитку з вибором статусного, когнітивного та комунікативного смислів (при $0,01 \leq p \leq 0,05$). Тільки для тих, у кого провідний мотив – важливість, переважають пізнання й спілкування як життєві смисли, що, припустимо, пов'язане з усвідомленням вікових завдань розвитку, а для тих, у кого провідним мотивом є інтерес – статусний сенс.

Зв'язки з показниками задоволеності означають, що спрямованість на саморозвиток пов'язана з емоційною оцінкою свого життя і різних її сторін. Причому, що вище представлена мотивація «цікаво» у дорослих, тим вище в них задоволеність і загальна, і приватна: людина, що розвивається в тих життєвих сферах, які її цікавлять, отримує від цього задоволення. Цікаво, що найбільша кількість зв'язків цих показників виявлена між інтересом до саморозвитку у фізичній сфері й показниками задоволеності (10 зв'язків, всі позитивні при $0,001 \leq p \leq 0,05$). Іншими словами, фізичний саморозвиток (в разі, якщо він цікавий) стає системоутворюючим фактором отримання задоволення й від інших сфер життя.

У підлітків переважає зворотний знак зв'язків, і задоволеність різними сферами життя проявляється в разі переважання «важливості» над «інтересом», зокрема, у таких сферах, як естетична, сімейна, сфера захоплень, соціальна, професійна сфери. Можливо, що усвідомлення важливості саморозвитку і проходження в цьому напрямку сприяють відчуття «правильності» побудови життєвого шляху підлітка, що й обумовлює його почуття задоволеності.

Зв'язки з показниками особистісного зростання свідчать про те, що до нього прагнуть, головним чином, ті дорослі, в основу спрямованості на саморозвиток у яких покладено принцип важливості. Можливо, вони частіше вдаються до самостимуляції й самопримусу, результати чого оцінюють як особистісне зростання. У підлітків же не спостерігається будь-якої стійкої тенденції. Формування уявлень про важливість певних напрямків саморозвитку у підлітків – безпосередня турбота педагогічної практики. Педагоги й батьки покликані ввести в життя підлітків значущі ідеали, допомогти їм зрозуміти себе, усвідомити свої інтереси і прагнення, підтримувати в них бажання стати кращими.

Отже, обидві наші гіпотези підтвердилися, і за результатами дослідження їх можна конкретизувати в наступних висновках.

По-перше, в єдиному процесі саморозвитку особистості можуть бути виділені дві основні мотиваційні тенденції, одна з яких представлена інтересом як наслідком скоріше спонтанного розвитку особистості, друга – важливістю, як усвідомлення завдань саморозвитку.

По-друге, порівняння цих двох тенденцій в різних вікових групах виявило, що в підлітків спостерігається розбіжність у багатьох сферах життя (6 з 10): те, що важливо, може бути нецікаво і навпаки. У період ранньої дорослості (у студентів) – кількість розбіжностей зменшується (4 з 10). У період середньої дорослості відмінність виявлено лише в одній сфері (естетичній). Тобто, з віком спостерігається більш узгоджена взаємодія зазначених тенденцій саморозвитку.

По-третє, у дорослих, на відміну від підлітків, спостерігається більш виражена мотиваційна тенденція «цікаво», принаймні, в трьох життєвих сферах: освіта, моральна й естетична; а також зростає усвідомлення важливості саморозвитку останньої.

По-четверте, спрямованість на саморозвиток дорослих в досліджуваних сферах інтегрована в їхній особистісний контекст більшою мірою, ніж у підлітків. Кількість зв'язків спрямованості на саморозвиток із такими психологічними характеристиками, як смисли, задоволеність, особистісне зростання у дорослих істотно більше, ніж у підлітків.

По-п'яте, спрямованість на саморозвиток у дорослих і підлітків співвідноситься з різними смисловими установками:

а) інтерес до саморозвитку в дорослих – з комунікативним, сімейним і екзистенціальним смислом, усвідомлення важливості саморозвитку – із самореалізацією.

б) інтерес до саморозвитку у підлітків – із статусним змістом, а усвідомлення важливості саморозвитку – з комунікативним і когнітивним.

По-шосте, задоволеність життям в цілому і окремими його гранями в дорослих співвідноситься з більш вираженою представленістю інтересу до саморозвитку, а в підлітків – з усвідомленням важливості саморозвитку.

По-сьоме, особистісне зростання як прагнення розвивати свої здібності, осмислювати життєві цілі, пізнавати себе, самостійно приймати рішення – більш характерно для тих дорослих, у котрих більше виражене усвідомлення важливості саморозвитку на протигагу мотиву інтересу; у підлітків стійкої тенденції не спостерігається.

Література

1. Калініченко А. І. Інноваційні педагогічні технології у самовихованні студентів вищих навчальних закладів / Калініченко А. І // Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Херсонський державний університет. – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С. 234–238.
2. Виготський Л. С. Психіка, свідомість, несвідоме / Л. С. Виготський. // Собр. Соч. : в 6 т. Т. 1. М., 1982.
3. Ільїн Є. П. Мотивація і мотиви / Є. П. Ільїн. – СПб., 2002.
4. Щукіна М. А. Психологія саморозвитку особистості : [монографія] / М. А. Щукіна. – СПб., 2015.
5. Яницький М. С. Ціннісний вимір масової свідомості / М. С. Яницький. – Новосибірськ, 2012.
6. Яницький М. С. Ціннісні орієнтації особистості як динамічна система / М. С. Яницький. – Кемерово, 2000.
7. Калачова Е. М. Виховання у старшокласників естетичних цінностей в педагогічному процесі: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. М. Калачова. – Армавір, 2001.
8. Парфьонова Д. А. Структурно-рівневі характеристики ціннісно-сислової сфери особистості в зв'язку з особенностями інтелектуального розвитку в період ранньої дорослості: дис. ... канд. психол. наук / Д. А. Парфьонова. – СПб., 2016.

References

1. Kalinichenko A. I. Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii u samovykhovanni ctudentiv vyshchых navchalnykh zakladiv / Kalinichenko A. I // Zbirnyk naukovykh ppats. Pedahohichni nauky. Khepconcky depzhavnyi univepcytet. – Khepcon: Vydavnychy dim «Helvetyka», 2017. – С. 234–238.
2. Vyhotckyi L. C. Pcykhika, cvidomict, necvidome / L. C. Vyhotckyi. // Cobr. Coch. : v 6 t. T. 1. M., 1982.
3. Ilin Ye. P. Motyvatsiia i motyv / Ye. P. Ilin. – SPb., 2002.
4. Shchukina M. A. Pcykholohiia samopozvytku ocobyctocti : [monohpafiiia] / M. A. Shchukina. – SPb., 2015.
5. Yanytskyi M. C. Tsinnicnyi vymip macovoi cvidomociti / M. C. Yanytskyi. – Novocybipck, 2012.
6. Yanytskyi M. C. Tsinnicni opiiientatsii ocobyctocti yak dynamichna cyctema / M. C. Yanytskyi. – Kemerovo, 2000.
7. Kalachova E. M. Vykhovannia u ctapshoklacnykiv ectetychnykh tsinnoceti v pedahohichnomu pprotseci: avtopef. dys. ... kand. ped. nauk / E. M. Kalachova. – Arnavip, 2001.
8. Papfonova D. A. Ctpuktupno-pivnevi khapaktepyctyky tsinnicno-cmyclovoi cfepy ocobyctocti v zviazku z ocobennocitamy intelektualnoho pozvytku v pepid pannoї dopoclociti: dys. ... kand. pcykhol. nauk / D. A. Papfonova. – SPb., 2016.

УДК 37.015.3:159.954

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-48-56

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

О. Т. Писарчук

orcid.org/0000-0003-0110-9174

У статті охарактеризовано особливості формування творчих здібностей учнів початкової школи в умовах освітньо-розвивального середовища, конкретизовано умови розвитку творчих здібностей молодших школярів, розвиток їх творчого потенціалу; обґрунтовано основні напрями реалізації творчої потреби учнів: розвиток інтересу до навчально-пізнавальної діяльності та формування ігрової діяльності; вказано на провідну роль позашкільної діяльності як важливого фактора розкриття здібностей молодших школярів, конкретизовано основні методи і прийоми самовдосконалення творчості педагога, розвитку його власного творчого потенціалу, що дає можливість ефективно співпрацювати з учнями в умовах освітньо-розвивального середовища початкової школи. Запропоновано приклади завдань для розвитку творчих здібностей учнів початкової школи згідно з вимогами, які ставляться до такого виду роботи. Конкретизовано умови створення сприятливих умов розвитку творчих здібностей молодших школярів у практиці роботи сучасної початкової школи.

Ключові слова: творчі здібності, молодші школярі, початкова школа, освітньо-розвивального середовища, креативна особистість, творча діяльність.

FORMATION OF CREATIVE CHARACTERISTICS OF PRIMARY SCHOOL IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL AND DEVELOPING ENVIRONMENT

O. Pysarchuk

The article describes the peculiarities of the formation of creative abilities of elementary school students in the educational environment, specifies the conditions for the development of creative abilities of junior pupils, development of their creative potential; the basic directions of realization of creative demand of students are grounded: development of interest to educational-cognitive activity and formation of gaming activity; it is indicated on the leading role of extracurricular activities as an important factor in the disclosure of abilities of junior pupils. The basic methods and techniques of self-improvement of the teacher's creativity, development of his own creative potential, which gives an opportunity to cooperate effectively with students in the conditions of educational and developing environment of elementary school, are specified. Described the approaches to the concept of «creativity» and their differentiation into groups (research of the products of creative activity – inventions, scientific theories, works of art and literature, moral norms, etc., research of creative process, studying the personality of the creator: the dependence of creative productivity on the intellect as a whole, from the personality trait, their peculiar set and combination, the study of the influence of external conditions, primarily social, promoting creativity or inhibiting it). Based on the study of outstanding scientists described types of creative abilities. Examples of tasks for the development of creative abilities of elementary school pupils according to requirements related to this kind of work are offered (construction of sentences taking into account the proposed speech situation; compilation of the text by the suppressed title and the ending; textual descriptions of analogs for the given beginning; compiling the text by name and reference words; self-determination of the topic and compilation of text for reference words; deployment of a certain plot in the text; compilation of communication messages in a series of plot drawings). The conditions for creating favorable conditions for the development of creative abilities of junior pupils in the practice of the work of a modern elementary school are specified.

Key words: creative abilities, junior schoolchildren, elementary school, educational and developing environment, creative personality, creative activity.

Підвищення інтелектуального потенціалу нації і розвиток творчої особистості є однією з найактуальніших завдань освіти. З цією метою мають бути створені максимально сприятливі умови для прояву та розвитку здібностей і таланту учнів, їх самовизначення і самореалізації. Враховуючи те, що молодший школяр більшу частину часу перебуває в навчальному закладі, можна стверджувати, що його соціокультурний розвиток відбувається з урахуванням специфіки шкільного середовища, яке впливає на найважливіші процеси індивідуалізації школяра, формування його творчої особистості.

В умовах нової української школи (НУШ) постає завдання повноцінного розвитку особистості, який передбачає всебічне виявлення її потенціалу, здібностей, талантів, підвищення пізнавальної активності та позитивної мотивації навчання. Акцент педагогічної та психологічної науки зміщується на особистісний чинник, забезпечення особистісно значущого навчання, виявлення та реалізацію здібностей людини. А тому на часі не лише перебудова методів і форм роботи, а й принципів та підходів до виховання і навчання учнів. Власне, сучасна освіта повинна створюватися на основі поєднання процесу набуття нових знань із формуванням життєвої стратегії, що даватиме змогу оволодіти життєвими та соціальними ролями задля повноцінної життєдіяльності в умовах інтегрування до світового освітнього простору.

Творчість супроводжувала людину ще з давніх часів і тому завжди була об'єктом зацікавленості різних дослідників. Дослідники здебільшого визначають творчість як особливо специфічне та малодосліджене явище, називаючи його процесом створення нового, адже творчість – це спроможність генерувати щось таке, про що до того не було відомо, що не зустрічалося та не спостерігалось.

Творча особистість в усі періоди розвитку суспільства вважалася одним з найголовніших його досягнень, адже без неї неможливим був би рух вперед до подальшого прогресу. Сучасне українське суспільство також потребує творчих людей в усіх галузях людської діяльності і саме тому проблема виявлення і розвитку творчого потенціалу кожної особистості є однією з найбільш актуальних і невідкладних у своєму вирішенні.

Сучасною НУШ творчість розглядається у широкому розумінні як важлива умова формування багатогранної особистості. У світлі нових концепцій виховання людини перевага надається формуванню молодого покоління, здатного творчо включатися в життєдіяльність, самостійно розв'язувати пізнавальні проблеми. Водночас початкова школа гостро відчуває потребу в оновленні наукової бази, яка б забезпечувала можливість учителям розвивати творчий потенціал особистості. У цьому віці творча діяльність стає природною і необхідною для подальшого формування і розвитку людини, формою пізнання матеріально-предметного світу. Творчість дає змогу задіяти приховані резерви особистості. Завдяки творчій діяльності дитина має можливість пізнати нові шляхи власного вдосконалення повною мірою, розкрити природні здібності, знайти своє місце в житті, ставити значущі цілі й досягати їх. Організація занять з розвитку творчих здібностей дітей робить початкову школу й усе подальше навчання в школі і

ВНЗ усвідомленим, а вибір фахового шляху не випадковим, обдуманим, формує стійку потребу у творчій і дослідницькій роботі.

Мета статті – охарактеризувати основні особливості освітньо-розвивального середовища НУШ та його вплив на формування творчої особистості молодшого школяра.

Проблему освітнього простору активно досліджують як зарубіжні, так і вітчизняні науковці, такі як: Н. Гонтаровська, М. Кастельс, В. Лебедева, В. Лозова, В. Моляко, В. Панов, О. Писарчук, К. Приходченко, В. Рубцов, А. Хуторський, В. Ясвін та ін. Більшість дослідників проблеми навчання, виховання та розвитку вивчають в контексті цілісної системи «дитина – освітньо-розвивальне середовище».

Результати аналізу емпіричного досвіду навчання в початковій школі, вивчення наукових джерел створюють можливості подолати основну її суперечність: між репродуктивним характером традиційної системи освіти і нагальною потребою суспільства у креативній системі розвитку особистості.

Дослідники (В. Дружинін, Дж. Гілфорд, Л. Єрмолаєва-Томіна, М. Козленко, О. Лук, А. Маслоу, О. Матюшкін, В. Петухов, Е. Торенс, К. Тошина, М. Лещенко, В. Франкл, Е. Фром, Я. Пономарьов, П. Торенс, В. Рогозіна, Л. Шрагіна, Д. Богоявленська, С. Рубінштейн та ін.) визначають здатність до творчості по-різному, але загальним поняттям є те, що здатність до творчості ґрунтується на створенні чогось нового, оригінального. Критерієм творчості під час цього є не результат, а характеристики та процеси, що активізують творчу продуктивність, яку називають креативністю.

Значний внесок у вивчення освітнього середовища, як одного із чинників навчання та розвитку дітей пов'язуємо з дослідженнями проблеми комфортних умов розвитку творчості (О. Моляко, О. Кульчицька), створення інтелектуального середовища (М. Смульсон), творчо-освітнього середовища (К. Приходченко), «виховного середовища» (Т. Алексеєнко, Л. Новікова, В. Семенов), «особистісно орієнтованого виховного середовища» (І. Бех), етновиховного (О. Будник, Н. Лисенко), освітньо-розвивального середовища (О. Писарчук) та ін. Водночас формування нового освітнього середовища має на меті створення своєрідної системи забезпечення можливостей для ефективного особистісного саморозвитку кожної дитини, що є показником його якості. Відтак для сучасної системи освіти характерне співіснування освітніх парадигм традиційного, особистісно зорієнтованого, розвивального навчання, кожна з яких має свої специфічні ознаки та властивості, які забезпечують можливість саморозвитку.

Науково-психологічні умови організації освітньо-розвивального середовища як невід'ємної складової освіти учнів молодшого шкільного віку досліджувалися в працях Л. Виготського, Д. Ельконіна, О. Запорожця, А. Леонтєва, С. Рубінштена та інших вчених. У психолого-педагогічній літературі значна увага приділяється вивченню особливостей середовища предметного, ігрового, творчого (М. Басов, П. Блонський, Д. Узнадзе та ін.). Ці дослідники вважають, що середовище – це оточуючі соціально-побутові, суспільні, матеріальні та духовні існування дитини.

Сучасний педагог повинен слідувати певним вимогам часу, дотримуватись відповідних норм і правил діяльності, виховувати кожного школяра за законами творчої поведінки. Це збільшує питому вагу інтелектуальної свободи в активній самостійно-творчій діяльності учнів та уможливує досягнення високих результатів у формуванні особистості.

Розвиток особистості в умовах розвивального освітнього простору має власні пріоритети, одним із яких є повнота інтелектуального життя, духовна єдність, утвердження поваги, гідності, справедливості у взаєминах. Учнім необхідно надавати права і можливості вибору, створювати ситуації успіху та наближати освітній простір до умов реального життя. Іншими словами, сучасна школа покликана формувати життєві концепції учнів, слугувати реалізації їх творчих планів та задумів, допомагати вибудовувати власну стратегію, яку ми розглядаємо як ідеальну, динамічну модель свідомої побудови і здійснення дитиною власного життя з урахуванням життєвої перспективи, що відображає ключові цілі особистості.

Л. Виготський вважав, що «... життя розвивається як система творчості, постійної напруги, подолання, постійного комбінування і створення нових форм поведінки. Таким чином, кожна думка, кожний рух і переживання є прагненням до створення нової дійсності, проривом вперед до чогось нового» [6].

На думку Н. Гонтаровської, цілеспрямоване створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра можливе за умов: забезпечення творчої готовності педагогів до створення освітнього середовища для розвитку особистості молодшого школяра; посилення суб'єктності учня у процесі його особистісного становлення шляхом педагогічного супроводу розвитку особистості школяра в освітньому середовищі на суб'єкт-суб'єктних засадах; урахування типів освітніх середовищ, визначених за критерієм вікових особливостей та відповідно до нормативної бази загальної середньої освіти: освітнє середовище для учнів початкової школи, освітнє середовище для учнів основної школи; діяльнісно-комунікативного наповнення конкретних освітніх середовищ з урахуванням провідних завдань і специфіки кожного типу середовища; цілеспрямованого створення просторово-предметного поля освітнього середовища з метою його конструктивного впливу на особистість школяра; урахування потенційних можливостей соціально-

педагогічного партнерства учасників створення освітнього середовища, визначальна роль у якому належить педагогам; реалізації структурно-функціональної моделі створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра; діагностування ефективності створеного освітнього середовища, яке опосередковується вивченням рівнів розвитку окремих сфер особистості школяра шляхом використання відповідних критеріїв та показників [7].

Аналізуючи основні підходи до феномену «освітнє середовище» Р. Семенова вказує, що психічний та творчий розвиток молодших школярів в процесі навчання розглядається в контексті системи «людина – освітнє середовище». Враховуючи дане положення, автор вважає за правомірне трактування освітнього розвивального середовища як динамічної системи психолого-педагогічних умов і впливів, спрямованих на розкриття та оптимальний прояв творчої природи психіки обдарованої особистості, включаючи здатність її до довільної саморегуляції своїх дій і станів, у відповідності з природними задатками, інтересами, потребами, вимогами вікової соціалізації, з одного боку, і соціальним запитом, з іншого. До пріоритетних принципів ефективного функціонування освітнього розвивального середовища автор відносить: принцип цілісного розвитку психіки (створення освітніх умов для розкриття творчого потенціалу різних сфер психіки обдарованих та їх здібностей); принцип специфіки вікового зростання особистості (забезпечення можливостей задоволення потреб кожного індивіда у відповідності з індивідуальними інтересами, особистісними властивостями і задачами вікової соціалізації); принцип природовідповідності (застосування таких розвивальних освітніх технологій, які відповідають природним особливостям і закономірностям саморозвитку обдарованих).

Зважаючи на особливості розвитку соціальних здібностей молодших школярів і молодших підлітків, до вищезгаданих загальних принципів побудови розвивального освітнього середовища варто додати принцип комунікативно-орієнтованої діяльності, який забезпечить учням із проявом соціальної обдарованості можливість розвивати свої здібності; принцип формування соціально-креативної здатності особистості до продуктивного розв'язання соціальних проблем; принцип взаємодії емоційних, когнітивних і креативних компонентів соціальних проявів свідомості особистості як соціально-творчого суб'єкта та принцип творчої взаємодії [14, с. 22].

Освітньо-розвивальне середовище має слугувати не лише освіті та навчанню, а й вихованню особистості як суб'єкта власного життя й успіху, оволодіння дитиною життєвими компетентностями. Отже, створення освітньо-розвивального середовища у школі першого ступеня як фактора формування творчих здібностей – це багатоплановий процес, який є результатом думок, зусиль та дій різних суб'єктів впливу.

Сьогодні є близько 100 програм досліджень творчості, які мають, здебільшого емпіричний характер. У зв'язку з цим є широкі розбіжності в їхніх теоретичних розробках. Усі підходи до характеристики поняття «творчість» можна диференціювати на такі групи:

- дослідження продуктів творчої діяльності – винаходи, наукові теорії, твори мистецтва та літератури, моральні норми тощо;
- дослідження творчого процесу;
- вивчення особистості творця: залежність творчої продуктивності від інтелекту в цілому, від рис особистості, їх своєрідного набору та поєднання;
- дослідження впливу зовнішніх умов, насамперед соціальних, що сприяють творчості або гальмують її.

На нашу думку, жодний з цих напрямків дослідження, окремо взятий, не може слугувати основою для побудови загальної теорії творчості.

У спеціальній науковій літературі творчість найчастіше визначається як процес діяльності, наслідком якого є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, які мають суспільну та особистісну значущість. Водночас творчість – це здатність людини створювати з наявного матеріалу дійсності на основі пізнання закономірностей об'єктивного світу нову реальність, що задовольняє різноманітні суспільні та особистісні потреби. Суспільство загалом і кожен його член зокрема є суб'єктом творчої діяльності. На думку академіка В.Вернадського, саме завдяки своїй продуктивній праці та творчій думці людство здійснило перехід від біосфери до ноосфери («ноос» – з грецької – розум).

Вчені зазначають, що творчість людини – явище складне, багатогранне і суперечливе, охоплює чимало сфер її буття. У людини немає благороднішого заняття, яке б виправдовувало б її існування на землі, підтверджувало б високе звання людини, давало б їй глибоку й істинну насолоду від ранньої юності до похилої старості, ніж творчість.

Спираючись на біографії видатних учених, винахідників, художників і музикантів, дослідники проблеми творчості, виділяють такі творчі здібності:

1. Здатність бачити проблему там, де її не бачать інші.

2. Здатність згортати розумові операції, замінюючи декілька понять одним і використовуючи все більш складні в інформаційному відношенні символи.
3. Здатність застосувати навички, сформовані під час вирішення однієї задачі, до вирішення інших.
4. Здатність сприймати дійсність цілісно, не дроблячи її на частини.
5. Здатність легко асоціювати віддалені поняття.
6. Здатність запам'ятовувати і відтворювати необхідну інформацію у потрібну хвилину.
7. Гнучкість мислення.
8. Здатність вибрати одну з альтернатив вирішення проблеми до її перевірки.
9. Здатність синтезувати нову інформацію у вже наявній системі знань.
10. Здатність «бачити» речі такими, якими вони є, виділяти спостережуване з того, що привноситься інтерпретацією.
11. Легкість генерування ідей.
12. Творча уява.
13. Здатність доопрацювання деталей, до вдосконалення первинного задуму.

В. Кудрявцев і В. Синельников, ґрунтуючись на широкому історико-культурному матеріалі (історія філософії, соціальних наук, мистецтва, окремих сфер практики), виокремили наступні універсальні креативні здібності, що сформувалися в процесі людської історії:

1. Реалізм уяви – образне схоплення деякої істотної, спільної тенденції або закономірності розвитку цілісного об'єкту, до того, як людина має про неї чітке поняття і може вписати її в систему суворих логічних категорій.

2. Уміння бачити ціле раніше від окремих частин.

3. Надситуативно-перетворювальний характер творчих рішень – здатність при вирішенні проблеми не просто вибрати з наявних зовні альтернатив, а самостійно створювати альтернативу.

4. Експериментування – здатність свідомо і цілеспрямовано створювати умови, в яких предмети найбільш повно виявляють свою приховану в звичайних ситуаціях суть, а також здатність прослідкувати і проаналізувати особливості «поведінки» предметів у цих умовах [1].

На думку Л. Орбан-Лембрик, потенціал розвитку особистості закладено в ній самій, у її потребах та здібностях, особливо в спрямованих на саморозвиток. Серед умов, що стимулюють розвиток творчих здібностей особистості, виокремлюються такі: а) ситуації незавершеності або відкритості (на відміну від регламентованих, суворо контрольованих); б) спонукання до постановки питань; в) стимулювання відповідальності й незалежності; г) акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях тощо. Важлива роль у розвитку особистості належить соціальній групі, в якій вона долучається до спільного розв'язання творчих завдань [11, с. 855–856].

В. Моляко вважає, що до внутрішніх бар'єрів належать: незібраність, лінощі; незацікавленість у роботі; хвороби; незадовільний психічний стан; погані звички; робота без режиму; невміння організувати свій час; негативні якості характеру та мислення [15, с.37]. До зовнішніх бар'єрів належать: незручне середовище (наприклад, приміщення); сторонні перешкоди (шум, спека, холод і т. ін.); поганий психологічний клімат у колективі; неадекватна (занижена) оцінка діяльності.

У творчій діяльності недопустимі такі фактори: копіювання; діяльність за шаблоном; наслідування. Творчість має на меті внутрішню досконалість, тобто створюючи нове, людина творить саму себе.

В. Сухомлинський вказував та те, що у кожної людини є її золота жилка. Якою б запущеною, безталанною, нездібною до оволодіння знань не здавалась дитина, дорогоцінне зерно таланту десь приховується під пластами звичайності, посередності, відсталості. Завдання істинного виховання полягає в тому, щоб знайти це зерно, відкрити золоту жилку, поставити людину на ту життєву доріжку, йдучи якою, вона засяє своїм неповторним блиском. Це болісно складна справа, яка потребує великого терпіння і безмежної віри в людину [цит. за 14].

Робота вчителя – це теж творчість. Учні повинні вчитися не заради оцінки, а відчувати потяг до нових знань, до творчості. Так, учитель може використовувати на уроках систему запитань, створювати різного роду проблемні ситуації або вносити творчі елементи, завдяки чому, учні отримують змогу активізувати розумову діяльність, зробити «відкриття».

Молодший шкільний вік – важливий етап виховання творчого мислення дитини. Але в пошуках методів та прийомів розвитку творчого потенціалу слід урахувати особливість психіки, своєрідність пізнавальної та емоційної сфер дітей цього віку, особливості освітньо-розвивального середовища.

Наше експериментальне дослідження передбачало розробку завдань для формування творчих здібностей учнів початкової школи і тут особливу увагу потрібно звернути на:

- *організацію спостережень*. Потрібно акцентувати увагу дітей на суттєвому, новому, тому, що робить процес навчання оригінальним.

- *стимулювання творчої уяви.* Діти 6-9 років яскраво сприймають світ, для них характерною є особлива емоційність уяви. Потрібно допомогти зрозуміти побачене, почуте, пережите, допомогти віднайти взаємозв'язки між явищами та предметами, і тим самим закласти основи творчого мислення.

- *розвиток потреби творчості.* Створити атмосферу престижності творчого процесу. Варто використати притаманну дітям цього віку імпульсивність та спрямувати її на творчість: запропонувати придумати риму, загадку, казку, самостійно віднайти що-небудь цікаве в природі тощо.

- *підтримку позитивних емоцій.* Відомо, що діти молодшого шкільного віку дуже цінують думку дорослих, радіють власним і чужим успіхам. Тому завдання педагога – дозволити дитині отримати почуття задоволення від власних досягнень, від творчої праці.

- *виховання вольових рис характеру.* У творчому процесі, зокрема у творчому мисленні, важливу роль відіграють такі вольові риси характеру, як самостійність, сміливість, наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, здатність іти на ризик. На думку відомого педагога А. Макаренка, «відмова від ризику означає відмову від творчості». Одним з ефективних засобів виховання вольових рис характеру є різноманітні ігри.

- *будь-який вид діяльності, який повинен містити елементи творчості.* Для того, щоб здатність до творчого мислення не залишалася лише в пасивному стані, щоб отримати певні результати, потрібен постійний стимул, двигун, котрий буде активізувати творчість. Таким двигуном стають гуртки, конкурси, олімпіади, змагання, де діти виявляють свій творчий потенціал.

Одним із найцікавіших для школярів видів творчості, найбагатшим джерелом дитячого мислення, благородних почуттів та прагнень є створення казок та історій.

Вважаємо, що першими творчими роботами, які складають учні початкової школи, повинні бути саме казки чи історії про те, що вони бачать і переживають, що їх оточує.

Під час роботи над текстом потрібно розвивати уяву учнів, їхню фантазію, привчати вимогливо ставитися до слова, до його влучності, образності. Не тільки практикувати перекази, а й використовувати різноманітні види творчих завдань:

- конструювання речень з урахуванням запропонованої мовленнєвої ситуації;
- складання тексту за поданим заголовком та кінцівкою;
- побудова тексту-опису за аналогією та за поданим початком;
- складання тексту за назвою та опорними словами;
- самостійне визначення теми й складання тексту за опорними словами;
- розгортання певного сюжету в текст;
- складання зв'язної розповіді за серією сюжетних малюнків.

Важливо частіше використовувати межпредметні зв'язки. На уроках образотворчого мистецтва учні із задоволенням ілюструють казки, історії, прочитані на уроках читання.

Цікавою формою роботи для учнів початкової школи є «Незвичайна декламація» віршів. Бо декламувати їх треба в різному емоційному стані, наприклад: «коли сильно замерзли»; «коли придавили ногу»; «коли дуже хочеться спати»; «коли до дзвоника з уроку залишилось 30 секунд» тощо. Учні легко вживаються в образи, вмикають індивідуальний досвід та фантазію, бо від природи вони є акторами, і перевілюватися в персонажі для них природно. Вони майстерно передають інтонацію голосів казкових героїв. Із задоволенням перевілюються в киплячий чайник та легеньку пір'їнку. Таким чином, театралізація стає ще одним важливим методом активізації творчих здібностей учнів.

Ефективною формою формування творчих здібностей учнів початкової школи є дитячий та ляльковий театр, пантоміма, драматична розповідь. Форма гри в театр визначає цілеспрямований розвиток чуттєвої сфери дітей. Представляючи той чи інший персонаж у різних ситуаціях, діти засмучуються, радіють, веселяться, сердяться, обурюються – емоційно освоюють світ відносин, що сприяє більш глибокому розумінню духовних зв'язків у реальному житті. З часом учні складають авторські вистави і самостійно виконують ролі вигаданих ними персонажів. Систематично потрібно використовувати в навчальному процесі нестандартні форми уроків: урок-казка, урок-гра, змагання, екскурсії тощо.

Важливим у формуванні творчих здібностей молодших школярів в умовах освітньо-розвивального середовища є створити ситуацію успіху для розвитку особистості кожного учня, дати можливість кожному відчувати радість досягнення, усвідомлення своїх здібностей, віру у власні сили; допомогти зрости в умовах успіху, дати відчувати радість від здолання труднощів, допомогти зрозуміти, що задарма в житті нічого не дається, скрізь треба докласти зусиль. І тоді успіх супроводжується відчуттям радості та задоволення від діяльності, виникає почуття компетентності. Іншими словами – здатність дивуватися, віра у власні сили та бажання творити помножене на наполегливу працю, і буде своєрідною моделлю творчого учня.

Наведемо декілька прийомів створення «ситуації успіху»:

«лінія горизонту» – перший успіх дитини одразу підхоплюється вчителем, пропонується повторити завдання на більш складному рівні, наче «відсуваючи» лінію горизонту;

«авансування» – вчитель в індивідуальній роботі виконує з учнем завдання, пояснюючи йому складні місця, а потім у класі дає подібне завдання, що самостійно виконується учнем, і він відчуває успіх;

«радість класу» – емоційний відгук навколишніх на успіх учня класу, констатація будь-якого, навіть незначного позитивного результату діяльності, навіювання у дитини віри в себе.

Досліджуючи активізацію творчих можливостей учнів початкової школи, неможливо не зупинитися на так званому методі проектів. Сучасні відкриття в галузі інформаційних і телекомунікаційних технологій стали поштовхом для широкого впровадження проектного навчання. Саме метод проектів, орієнтований на виявлення нових колективних форм навчальної діяльності і спрямований на активацію творчих можливостей учнів початкової школи саме в умовах освітньо-розвивального середовища. Завдяки самостійній діяльності усіх учнів класу, яку вони виконують протягом певного відрізка часу, були виконані такі навчальні проекти «Ластівка сільська», «Головні міста України», «Народний календар», «Новорічні свята», «Час – навколо нас». А вчитель з носія готових знань перетворюється в організатора пізнавальної діяльності і лише спрямовує учнів самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі та презентувати свою роботу.

Місце розвивальних та творчих вправ у структурі різноманітних форм уроку залежить від багатьох факторів, зокрема: дидактичної мети; характеру навчального матеріалу; часу, відведеного на вивчення теми.

Використовуючи розвивальні творчі вправи на уроках, потрібно дотримуватись таких вимог:

- цілеспрямованість застосування;
- підпорядкованість тематиці, навчально-виховній меті уроку;
- відповідальність тематики дитячим інтересам, віковим та індивідуальним особливостям;
- різноманітність форм організації навчальної праці учнів (індивідуальні, групові, колективні);
- нерозривний зв'язок з іншими формами та методами роботи.

Дитина високого рівня творчої спрямованості здатна заглибитися в те, що її цікавить, вона дуже винахідлива в образотворчій діяльності, іграх, використанні різних матеріалів, висловлює багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатна по-новому підійти до розв'язання певної проблеми. Творча дитина, зазвичай, енергійна, дотепна, відрізняється розвиненою пам'яттю і виявляє значну самостійність у думках і поведінці. Звичайно, що здатність дитини до творчості, поєднана з високим інтелектуальним рівнем – це виняток, рідкісне явище у звичайному шкільному класі. Проте, потенційна творчість, як свідчать наукові дослідження, притаманні дитині раннього віку. Завдання ж учителя – створити умови, за якими схильність дітей до нового, нестандартного, бажання самостійно вирішувати поставлені завдання можуть розвиватися.

Крім навчальної діяльності, існує позашкільна діяльність, яка розглядається як важливий фактор найповнішого розкриття здібностей молодших школярів та розв'язання різноманітних освітніх проблем, створення цілісної системи пошуку та виховання творчо обдарованої особистості. Тобто, позашкільні заклади найдієвіше впливають на безперервне і свідоме духовне вдосконалення і самовизначення дітей.

Заняття у позашкільних закладах, будучи необов'язковими, природно «добудовують» незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позашкільних закладах сприятливо впливає на молодших школярів. Під час цього організація діяльності дітей у формі дозвілля сприяє вільному спілкуванню у середовищі ровесників, з якими дитина вважає себе найтісніше пов'язаною і авторитет яких для неї безперечний. У той же час, переживання успіху викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складовими творчої особистості. Тільки спільно з родиною школа здатна сприяти розвитку творчих здібностей.

Важливу роль в початковій школі відіграють групові заняття, заходи, ігри. Вони допомагають учням адаптуватися в суспільстві і відчувати себе частиною соціального середовища. Такі заняття покращують комунікативні компетенції молодих школярів, роблять їх більш розкутими і товариськими. Дитина повинна вміти ділитися враженнями і розповідями, не соромитися висловлювати свої почуття і думки, а також ставити питання, відповіді на які він не знає.

Відтак, основною рисою освітньо-розвивального середовища є комфортні умови як для творчого розвитку, так і саморозвитку усіх учасників педагогічного процесу; належні можливості для розкриття й удосконалення здібностей особистості школяра; прояву творчості, індивідуальності; унікальності; включення у різні види діяльності, як важливої умови задоволення природної та соціальної потреби у розвитку задатків, нахилів і талантів.

Загалом, в умовах освітньо-розвивального середовища для розвитку творчих здібностей молодших школярів необхідно врахувати його функції: забезпечення можливості розвитку і прояву творчої активності; пріоритетне використання психологічних закономірностей розвитку здібностей; відповідність освітніх технологій природним закономірностям розвитку особистості; здатність забезпечити всім суб'єктам освітнього процесу систему можливостей для ефективного особистісного розвитку, створення цілісності педагогіко-психологічних умов для прояву і розвитку соціальних здібностей.

Отже, проблема розвитку творчих здібностей особи є однією з центральних в педагогіці, оскільки прогрес суспільства – це шлях постійної творчості, долання стереотипів і вироблення нових, нестандартних, часто несподіваних ідей, оригінальних підходів і шляхів до їх втілення. Освітньо-розвивальне середовище для творчих учнів початкової школи повинно включати сукупність умов, які сприятимуть прояву і подальшому розвитку обдарованості особистості, стимулюватимуть різноманітну творчу діяльність, забезпечуватимуть формування здатності бути суб'єктом розвитку власних здібностей і стати суб'єктом процесу власної соціалізації.

Перспектива дослідження проблеми пов'язується з визначенням особливостей динаміки формування творчих здібностей на різних етапах розвитку учнів.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : Наук.-метод. посіб. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Власова О.І. Актуальні проблеми побудови концепції соціальної обдарованості / О. І. Власова // Обдарована особистість – пошук, розвиток, допомога: матеріали доповідей та повідомлень на Міжнародній науково-практичній конференції 27-29 квітня 1998 р. – К.: Гносис, 1998. – С. 89-94.
3. Войцехівська О.В. Формування комунікативних здібностей молодших школярів / О.В. Войцехівська // [Електронний ресурс] Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2012_18/107-115.pdf
4. Волобуєва Т. Розвиток творчої компетентності школярів / Т. Волобуєва. – Х.: Основа. – 2011. – 76с.
5. Волощук І. Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку / І. Волощук // Рідна школа. – 2008. – № 6 – С.29-37
6. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребёнка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии, 1966. – № 6. – С. 74–75.
7. Гонтаровська Н.Б. Теоретичні і методичні засади створення освітнього середовища як фактору розвитку особистості школяра / Н.Б. Гонтаровська // автореф... дис... докт. психол. наук. К., 2012.
8. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1996. – 278 с.
9. Житник Б. О. Методичний порадинок: форми і методи навчання. – Харків : Вид. група «Основа», 2005. – С.7-10.
10. Панов В. И. От развивающего обучения к развивающему образованию / В.И. Панов // Известия Российской академии образования, 2000. – № 2. – С. 60–69.
11. Петрочко Ж. Соціально-виховне середовище / Ж. Петрочко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 855– 856.
12. Писарчук О.Т. Організація освітньо-розвивального середовища в системі підготовки майбутнього вчителя початкової школи: методичні рекомендації для викладачів ВНЗ, вчителів, студентів. Тернопіль: Вектор, 2015. – 60 с.
13. Рогозіна В. Особливості розвитку творчих здібностей молодших школярів // Мистецтво та освіта. –1997. – №2. – С.5-9.
14. Семенова Р. О. Концептуальні основи побудови освітнього середовища для обдарованих дітей та молоді / Р. О. Семенова // Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – Т. VI. Психологія обдарованості. – Випуск 8. – С. 5–31.
15. Сирочетник Н. О. Організація виховного середовища в початкових класах: навч.-метод. посібник / Н. О. Сирочетник. – Київ: Володарка, 2009. – 100 с.

References

1. Bekh I. D. Osobystisno zoriientovane vykhovannia : Nauk.-metod. posib. – Kyiv : IZMN, 1998. – 204 s.
2. Vlasova O.I. Aktualni problemy pobudovy kontseptsii sotsialnoi obdarovanosti / O. I. Vlasova // Obdarovana osobystist – poshuk, rozvytok, dopomoha: materialy dopovidei ta povidomlen na Mizhnarodnii naukovo-praktychnii konferentsii 27-29 kvitnia 1998 r. – K.: Hnosys, 1998. – S. 89-94.
3. Voitsekhivska O.V. Formuvannia komunikatyvnykh zdibnostei molodshykh shkoliariv / O.V. Voitsekhivska // [Elektronnyi resurs] Rezhym dostupu: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspl/2012_18/107-115.pdf
4. Volobuieva T. Rozvytok tvorchoi kompetentnosti shkoliariv / T. Volobuieva. – Kh.: Osnova. – 2011. – 76s.
5. Voloshchuk I. Metody rozvytku tvorchykh zdibnostei uchniv molodshoho shkilnoho viku / I. Voloshchuk // Ridna shkola. – 2008. – # 6 – S.29-37
6. Vygotskij L.S. Igra i ee rol' v psihicheskom razvitii rebyonka / L.S. Vygotskij // Voprosy psihologii.– 1966.– №6.– S. 74–75.
7. Hontarovska N.B. Teoretychni i metodychni zasady stvorennia osvitnoho seredovyscha yak faktor rozvytku osobystosti shkoliara / N.B. Hontarovska // avtoref... dys... dokt. psyhol. nauk. K., 2012.
8. Davydov V. V. Problemy razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. – M. : Pedagogika, 1996. – 278 s.
9. Zhytnik B. O. Metodychni poradnyk: formy i metody navchannia. – Kharkiv : Vyd. hrupa «Osнова», 2005. – S.7-10.
10. Panov V. I. Ot razvivayushchego obucheniya k razvivayushchemu obrazovaniyu / V.I. Panov // Izvestiya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2000. – № 2. – S. 60–69.

11. Petrochko Zh. Sotsialno-vykhovne seredovyshche / Zh. Petrochko // Entsyklopediia osvity / Akad. ped. nauk Ukrainy; holovnyi red. V.H. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – S. 855– 856.
12. Pysarchuk O.T. Orhanizatsiia osvitho-rozvyvalnoho seredovyshcha v systemi pidhotovky maibutnoho vchytelia pochatkovoi shkoly: metodychni rekomendatsii dlia vykladachiv VNZ, vchyteliv, studentiv. Ternopil: Vektor, 2015. – 60 s.
13. Rohozina V. Osoblyvosti rozvytku tvorchykh zdibnostei molodshykh shkoliariv // Mystetstvo ta osvita. –1997.– #2.– С.5-9.
14. Semenova R. O. Kontseptualni osnovy pobudovy osvitho seredovyshcha dlia obdarovanykh ditei ta molodi / R. O. Semenova // Aktualni problemy psykholohii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPPN Ukrainy. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2012. – Т. VI. Psykholohiia obdarovanosti. – Vypusk 8. – S. 5–31.
15. Syrovetnyk N. O. Orhanizatsiia vykhovnoho seredovyshcha v pochatkovykh klasakh: navch.-metod. posibnyk / N. O. Syrovetnyk. – Kyiv: Volodarka, 2009. – 100 s.

УДК 378: 32. 016.68

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-56-60

ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ ПАТРІОТИЧНОЇ ВИХОВАНOSTІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

В. В. Шинкаренко

orcid.org/0000-0003-0929-9160

У статті досліджено та обґрунтовано стан патріотичної вихованості старшокласників у закладах загальної середньої освіти. Проаналізовано досвід роботи закладів загальної середньої освіти з патріотичного виховання, підібрані й реалізовані діагностичні методики по вивченню рівня патріотичної вихованості старшокласників у закладах загальної середньої освіти. Обґрунтовано комплекс застосованих діагностичних методів (анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, творчі завдання різноманітні опитувальники). Проведений якісний і кількісний аналіз отриманих результатів для виявлення рівня патріотизму у старшокласників.

Ключові слова: патріотичне виховання, старшокласники, заклади загальної середньої освіти, освітній процес.

STUDY OF THE STATUS OF PATRIOTIC EDUCATION OF SENIOR ADMINISTRATORS IN GENERAL BASIC EDUCATION STAFF

V. Shynkarenko

The article examines and substantiates the state of patriotic upbringing of high school students in institutions of general secondary education. The experience of the institutions of general secondary education in patriotic education has been analyzed, diagnostic methods have been selected and implemented to study the level of patriotic upbringing of high school students in institutions of general secondary education. The complex of applied diagnostic methods (questionnaires, tests, conversations, interviews, creative tasks, various questionnaires) was substantiated. Qualitative and quantitative analysis of the obtained results was carried out for revealing the level of patriotism in senior pupils. In the course of the recording experiment, based on different approaches of teachers and psychologists to determine the formation of patriotic upbringing of high school students, a system of indicators of the quality of the basic components of patriotism was developed. All these indicators are closely interconnected and interdependent. They can characterize several components of patriotic upbringing of high school students: cognitive, emotional and motivational, activity-creative, ethno-identification. The following criteria were developed and substantiated: value-patriotic outlook; patriotic-directed activity; patriotic and creative activity; personification and cultural identification of personality. There are four levels of patriotic parenting according to certain criteria and indicators: high, sufficient, average, low. On the basis of philosophical, psychological and pedagogical literature, an analysis of the concept of «patriotism» was conducted.

Key words: patriotic education, senior pupils, institutions of general secondary education, educational process.

Соціально-економічна ситуація в Україні сьогодні багато в чому обумовлюється загальносвітовими процесами глобалізації, яка тією чи іншою мірою деструктивно впливає на традиційну вітчизняну культуру й відповідну систему цінностей.

Дослідники констатують, що сучасна культурна криза в Україні багато в чому обумовлена зміною психології людей. Система колишніх духовних цінностей і орієнтирів утрачена, а нова – поки не вироблена. Відповідно, поширюється система помилкових цінностей «масової» культури та субкультур: агресія, вандалізм, гедонізм, свобода без відповідальності, культ сили. Звідси одним із гострих та актуальних питань є питання патріотичного виховання підростаючого покоління.

Патріотичне виховання в освітньому процесі загальноосвітніх навчальних закладів завжди було одним з найважливіших завдань для школи, адже шкільний вік – найбільш придатна пора для виховання любові до Батьківщини. На нашу думку учнів має поступово вироблятися почуття гордості за свою Батьківщину й свій український народ, повага та гордість до його великих звершень та перемог гідних сторінок минулого. Багато залежить від сучасної школи: її роль у цьому нелегкому завданні неможливо переоцінити. Проблемою є те, що наразі шкільне патріотичне виховання майже зійшло «нанівець». Цьому сприяло багато факторів: посилене насадження ЗМІ думки про хибний шлях розвитку України, відсутність загальної державної, так би мовити, базової ідеології. Крім того, відсутність методичної літератури з патріотичного виховання в якій учителі могли б знайти та скористатись рекомендаціями та порадами з цієї проблеми. Ми впевнені в тому, що, якщо, вчитель закладів загальної середньої освіти в повсякденній роботі почне систематично звертатися до матеріалів навчальних посібників із патріотичного виховання, то це дасть змогу виростити нове покоління людей благородних, переконаних, готових до подвигу на благо України, тих, яких ми називаємо «патріот».

Серед видатних зарубіжних та вітчизняних науковців до проблеми патріотичного виховання підростаючого покоління звертались Г. Ващенко, А. Дістервег, О. Духнович, Дж. Дьюї, А. Коменський, Я. Корчак, А. Макаренко, І. Огієнко, С. Русова, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, С. Френе та ін.

В Україні проблеми патріотичного виховання старшокласників досліджували А. Бондар, В. Бондар, О. Захаренко, І. Зязюн, А. Дем'янчук, О. Мороз, І. Ткаченко, О. Рудницька, В. Фарфоровський, Т. Шашло, М. Шкіль, М. Ярмаченко та ін.

Сучасна філософія тлумачить «патріотизм» як явище, морально-політичний принцип, зміст якого містить любов до Вітчизни, гордість за її сучасне й минуле, відданість інтересам рідної країни та прагнення до її захисту [3, с. 46].

У психолого-педагогічній літературі поняття «патріотизм» також трактується по-різному. Так, у «Педагогічному словнику» *патріотизм* визначається як «любов до Батьківщини, до свого народу», а радянський патріотизм як «почуття любові радянських людей до соціалістичної Батьківщини. Він нерозривно пов'язаний з будь-якими проявами буржуазного націоналізму, шовінізму і космополітизму» [1, с. 8].

Майже в усіх наукових роботах, публіцистичних статтях автори дотримуються думки, що патріотизм – це, перш за все, любов до Батьківщини та діяльність на її користь. Погляди збігаються із визначенням одного із найавторитетніших енциклопедичних видань Larousse: «Патріотизм – любов до вітчизни, тобто країни, міста, місця, де народився, спільноти індивідів, які мешкають на одній землі, єдині у своїх культурних прив'язаності й в прагненнях захищати свої цінності» [2, с. 34].

Мета статті – виявити рівень патріотичної вихованості старшокласників в закладах загальної середньої освіти.

Констатувальний етап експерименту був спрямований на вивчення стану освітнього процесу закладів загальної середньої освіти з точки зору патріотичного виховання. На цьому етапі було проаналізовано досвід роботи закладів загальної середньої освіти із патріотичного виховання, підбрані й реалізовані діагностичні методики щодо вивчення рівня патріотичної вихованості старшокласників закладів загальної середньої освіти; проведено якісний і кількісний аналіз отриманих результатів для виявлення рівня патріотизму у старшокласників.

Експеримент проводився в природних умовах освітнього процесу закладів загальної середньої освіти (№5, №10, №14, №47 м. Дніпро, №28, №75, №26 м. Кривого Рогу), окремі положення перевірялися з-поміж викладачів старших класів, студентів, вчителів – слухачів курсів підвищення кваліфікації «Дніпровської академії неперервної освіти», Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини, Кіровоградського державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка.

Базою для констатувального експерименту були обрані експериментальні та контрольні групи учнів 10-11 класів закладів загальної середньої освіти. Всього у дослідно-експериментальній роботі взяли участь 45 вчителів, 567 старшокласників, з них 281 старшокласник експериментальної групи та 286 контрольної.

Критеріями вибірки досліджуваних слугували: приблизно однаковий рівень уявлень про патріотизм, їхня кількість у класах.

У процесі констатувального експерименту, виходячи з різних підходів педагогів і психологів для визначення сформованості патріотичної вихованості старшокласників, нами була розроблена система показників якісного стану основних компонентів патріотизму. Усі ці показники тісно взаємопов'язані між собою та взаємообумовлюють один одного. Вони можуть охарактеризувати кілька компонентів патріотичної вихованості старшокласників: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльнісно-творчий, етноідентифікаційний.

Патріотичне виховання старшокласників передбачало реалізацію таких груп завдань, до яких відносились: оволодіння та формування мовної культури, вживання української мови як духовного коду нації; розвиток духовних цінностей: любові до історії України та українського народу, національної свідомості, почуття патріотизму, гордості за сучасне й минуле українського народу; розвиток та формування у старшокласників інтересу до діяльності певного виду, до виконання конституційного та громадянського обов'язку щодо відстоювання національних інтересів та незалежності держави, розвиток мотивації старшокласників та підвищення престижу до військової та державної служби; турбота про людей з особливими потребами, виховання поваги до людей похилого віку, батьків та молодших товаришів; фізичний, духовний та психічний розвиток старшокласників, задоволення їхніх культурних та естетичних потреб; виховання здатності протидіяти проявам бездуховності, правопорушень, аморальності та антигромадської діяльності.

Для вирішення поставлених у дослідженні завдань і перевірки гіпотези дослідження використовувалась сукупність загальнонаукових і педагогічних методів, взаємоперевіряючих і доповнюючих один одного.

Основними теоретичними методами стали: історико-бібліографічний, порівняльно-зіставний, системний, логічний, ретроспективний; метод моделювання, узагальнення досліду.

До складу емпіричних методів долучались: експериментальні методики – констатувальний і формувальний експерименти, анкетування, тестування, спостереження, експертну оцінку. На кожному з етапів використовувалися різні методи пізнання, котрі склали комплексну методику дослідження.

Дослідження проводилося в три етапи (підготовчий, основний, заключний)

Основними кроками констатувального експерименту стали:

- відвідування та аналіз уроків у старшій школі;
- спостереження за творчою діяльністю старшокласників на уроках та аналіз їхніх результатів;
- індивідуальні бесіди зі старшокласниками й учителями;
- анкетування старшокласників;
- аналіз результатів експериментальних завдань, творчих робіт старшокласників;
- спостереження за позакласною роботою в старшій школі.

Дослідження рівня патріотичної вихованості старшокласників відбувалося на підставі розроблених нами критеріїв, а саме: ціннісно-патріотичний світогляд; патріотично-спрямована активність; патріотично-творча діяльність; персоніфікація і культурне ототожнення особистості.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури О. Волошиної, В. Землянської, В. Каюкова, В. Сухомлинського, вивчення думок науковців, аналізу стану патріотичної вихованості старшокласників, розроблено та науково обґрунтовано чотири рівні патріотичної вихованості за визначеними критеріями й показниками: високий, достатній, середній, низький.

Комплекс застосованих нами діагностичних методів (анкетування, тестування, бесіди, інтерв'ю, творчі завдання різноманітні опитувальники) під час контрольних зрізів мав виявити той чи інший ступінь прояву певного показника патріотичної вихованості старшокласників. Для цього було здійснене шкалування відповідних критеріям показників за ознаками їх прояву в балах (0-3 бали). За сумарною кількістю балів по кожному з показників визначався рівень сформованості досліджуваної якості за тим чи іншим критерієм. Діагностика загального рівня патріотичної вихованості старшокласників проводилося за здалегіть розробленою нами методикою.

Далі ми представили отримані результати та їх аналіз. Інтерв'ювання старшокласників (567 осіб) і вчителів старших класів (62 особи) проводилось за за здалегіть складеною програмою (опитувальник). У ролі тих, хто брав інтерв'ю, були співробітники школи, які мають педагогічну освіту і здатність легко вступати в контакт зі співрозмовником, невимушено і вміло ставити питання, керувати ходом інтерв'ю. Співробітники, що брали інтерв'ю в учителів та учнів старших класів, дотримувались розроблених нами правил. Насамперед інтерв'ю проходило сам на сам з учасником без сторонніх. Його тривалість не мала перевищувати 20 хвилин. Питання задавалися з пам'яті, а інтерв'ю мало дух невимушеної бесіди. Відповіді реєструвалися під час інтерв'ю в блоктоті у вигляді коротких поміток, що потім розшифровувалися й записувалися в стандартну анкету-опитувальник.

Анкети складалися з урахуванням сучасних вимог до них. Особлива увага під час складання анкет зверталася на формулювання питань, які з метою однозначного їх розуміння старшокласниками піддавалися первинній стандартизації, а також випробувалися на простоту й доступність наступної їхньої обробки.

Наступним етапом констатувального експерименту було виявлення наявних рівнів патріотичної вихованості у старшокласників. Для цього нами було використано спеціально розроблені завдання, пов'язані зі змістом навчальної програми й розраховані на сприйняття старшокласниками народних

цінностей, на їхнє порівняння, на вияв творчої уяви, формулювання суджень про те чи інше патріотичне явище.

Для зручності користування та підрахунку результатів дослідження нами було введено скорочення назв критеріїв патріотичної вихованості старшокласників. А саме:

Ка – критерій «Патріотично-спрямована активність»

Кд – критерій «Патріотично-творча діяльність»

Кс – критерій «Ціннісно-патріотичний світогляд»

Кп – критерій «Персоніфікація і культурне отожднення особистості».

Вимірювання результатів експериментальної роботи проводилося завдяки використанню статистичних методів: методів кількісної обробки дослідницьких результатів і систематизації кількісних показників експерименту.

Відповідно, результат виконання завдань оцінювався бальною шкалою: 3 бали – показник реалізується; 2 бал – показник проявляється нечітко; 1 бал – показник проявляється слабо; 0 балів – показник відсутній.

За підсумками обчислення оцінювальних балів визначався коефіцієнт сформованості того чи іншого показника патріотизму старшокласників в тій чи іншій групі як середньо числове значення за формулою:

Якісний аналіз даних табл. 1 і 2 засвідчує перевагу середнього й низького рівнів сформованості патріотичної вихованості старшокласників за всіма досліджуваними нами критеріями.

Таблиця 1

Зведена таблиця результатів констатувального дослідження патріотичної вихованості старшокласників, у %

	Рівні прояву показників патріотичної вихованості									
	ЕГ				Значення коефіцієнту k	КГ				Значення коефіцієнту k
	Вис	Дост	Сер	Низь		Вис	Дост	Сер	Низь	
Кс	10,7	17,7	25,6	46,0	0,43	11,7	19,0	28,6	40,7	0,42
Ка	9,7	15,5	28,0	46,8		10,3	13,6	28,5	47,6	
Кд	13,9	21,9	28,6	35,6	0,71	13,7	22,0	28,9	35,4	0,70
Кп	11,8	16,3	25,2	46,7	0,47	13,1	18,3	27,8	40,8	0,49
Середнє значення	11,5	17,9	26,8	43,8	0,58	12,2	18,2	28,5	41,1	0,59

З таблиці 2 бачимо, що недостатнього рівня отримали старшокласники за критерієм *персоніфікація і культурне ототожнення особистості* (коефіцієнти складають 0,47 для старшокласників експериментальних і 0,59 для старшокласників контрольних груп), Ціннісно-патріотичний світогляд (0,43 і 0,42 відповідно).

Таблиця 2

Результати констатувального дослідження сформованості критеріїв патріотичної вихованості старшокласників

Критерій	Коефіцієнт сформованості		Рівень сформованості	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Ціннісно-патріотичний світогляд	0,72	0,73	Середній	Середній
Патріотично-спрямована активність	0,71	0,70	Середній	Середній
Ціннісно-патріотичний світогляд	0,43	0,42	Низький	Низький
Персоніфікація і культурне ототожнення особистості	0,47	0,49	Низький	Низький
Середнє значення	0,58	0,59	Низький	Низький

Порівнявши отримані дані з ознаками рівнів патріотичної вихованості старшокласників, ми з'ясували вихідний рівень сформованості досліджуваної якості (див. табл. 3).

Таблиця 3

Вихідний рівень вихованості патріотизму старшокласників, у %

Групи	Високий	Достатній	Середній	Низький
Експериментальні групи	11,5	17,9	26,8	43,8
Контрольні групи	12,2	18,2	28,5	41,1

Результати свідчать, що в більшості старшокласників як контрольної, так і експериментальної груп патріотична вихованість знаходиться на низькому рівні (в межах від 40% до 50%), високий рівень мають лише близько 20% старшокласників.

Література

- Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гонський. – Київ. : Либідь 1997. – С. 34.
- Міщенко Н. Який же проросте патріотизм? / Н. Міщенко // Рідна школа. – 2004. – №1. – С. 1-8.
- Патріотизм: філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – 2-ге вид., перероб. і доповн. – К., 1986. – С. 46

References

- Goncharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary / S. Gonsky Kyiv . : Lybid 1997. P. 34.
- Mishchenko N. What kind of germinate patriotism? / N. Mishchenko // Native school. – 2004. – №1. – P. 1-8
- Patriotism: a philosophical dictionary / ed. V. Shynkaruk. – 2nd form., Processing. and complemented – K., 1986. – P. 46.

ЕТАПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

О. В. Біліченко

У статті розглядаються етапи формування професійної етики майбутніх медичних сестер: аналітико-діагностичний, мотиваційно-установочний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний. Охарактеризовано завдання кожного з етапів. Запропоновано огляд діагностичних методів, спрямованих на візуальне, вербальне, практичне вивчення студентів з погляду відповідності їх поведінки професійно-етичним вимогам. Висвітлено особливості використання мобілізаційно-спонукальних методів, що виявляють ефективність за умов формування професійно-етичного світогляду майбутніх медичних сестер у вигляді етичних поглядів, переконань, ідеалів, позицій та етичних оцінок. У статті розглядаються організаційні методи, що відповідають колективним та індивідуальним формам роботи в аудиторний і позааудиторний час і спрямовані на активізацію самореалізації студентів у різних соціально-професійних ролях у відповідності з професійно-етичними нормами. Охарактеризовано комунікативні методи, що забезпечують набуття вмінь полегшення процесу взаємодії суб'єктів лікувального процесу, вмінь об'єднання колег на основі загальних професійних інтересів і професійно-етичних цінностей, пов'язаних з відновленням здоров'я пацієнта. Висвітлено методичні вимоги до використання бесіди, дискусії, проблемних ситуацій, ділової гри, тренінгу, «театру читців» як методів формування професійної етики майбутніх медичних сестер. Визначено специфіку впровадження контрольних-аналітичних і оцінних методів, що дозволили перевірити хід і результати використання виховного потенціалу соціально-професійного середовища медичного коледжу у формуванні професійної етики майбутніх фахівців.

Ключові слова: етапи, методи, формування, професійна етика, майбутні медичні сестри, експериментальна методика.

STAGES OF FORMING THE PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE MEDICAL SETTLEMENTS

O. Bilichenko

The article examines such stages of future nurses' professional ethics formation as analytical-diagnostic, motivational-setting, communicative-active, reflexive-evaluative. The tasks of each of the stages are described. The review of diagnostic methods directed to visual, verbal, practical study of students to know whether they suit their professional and ethical requirements is proposed. The features of mobilization-inductive methods usage are highlighted. Their effectiveness in the formation of the professional and ethical outlook of future nurses in the form of ethical views, beliefs, ideals, positions and ethical assessments is revealed. Particular attention is drawn to methods of purpose-setting, related to the ways of realizing moral and ethical qualities in the context of the nurses' professional functions performance. The article deals with organizational methods corresponding to the classroom and out-of-class collective and individual forms of work. They are aimed at increasing the students' self-realization in different social-professional roles in accordance with professional and ethical standards. The communicative methods providing acquisition of skills to facilitate the process of individuals' interaction in the medical process is described. The associating ability of colleagues' having common professional interests and professional and ethical values related to the patient's health restoration, are characterized. The methodological requirements for the use of conversation, discussion, problem situations, business game, training, «theater of readers» as methods of future nurses' professional ethics formation are highlighted. The specifics of the implementation of control-analytical and evaluative methods, which allow to check the course and results of using the educational potential of the social-professional environment of the medical college in future nurses' professional ethics formation are determined.

Key words: stages, methods, formation, professional ethics, future nurses, pilot technique.

Динамізм і напружений характер професійної діяльності зумовлюють високі вимоги до підготовки майбутніх медичних сестер, які повинні володіти високим рівнем деонтологічної компетентності та сформованості моральної свідомості. Професійна діяльність медичних сестер відрізняється потужною деонтологічною домінантою, що реалізується в глибокому розумінні свого професійного і людського обов'язку, у високій професійній і морально-етичній відповідальності за якість і результати своєї діяльності. Саме морально-етичні норми є основним регулятором діяльності медичних працівників, забезпечуючи функціонування медицини як соціально-професійної і морально-етичної системи, сфери самореалізації фахівців медичного профілю як її суб'єктів. У зв'язку з цим проблема формування

професійної етики майбутніх медичних сестер є однією з найбільш актуальних у сучасній теорії та методиці професійної освіти.

Проблематика формування професійної етики майбутніх фахівців розглядалася багатьма дослідниками (І. Бех, В. Бралатан, Г. Васянович, І. Жадленко, Р. Зозуляк-Случик, А. Каленський, Т. Спіріна, О. Шиманова та ін.). Методичні підходи до формування професійної етики були запропоновані С. Гончаренко [7]. Методичний аспект формування професійної етики майбутніх соціальних працівників розкрила Р. Зозуляк-Случик [9]. Окремі аспекти формування професійної етики майбутніх медичних працівників у контексті становлення їх професійної спрямованості розглядалися В. Галузяком і С. Тихолаз [4]. Професійно-етичні якості як чинники успішності професійної діяльності проаналізовано в працях В.Єремєєвої, І. Котова [8]. Педагогічні умови формування професійно-етичних якостей студентів розглядалися А. Болдовою [1]. Б. Веденко, Ю. Колісник-Гуменюк, С. Корнага, С. Левенець у своїх дослідженнях розкрили шляхи вдосконалення професійно-етичної культури медичних працівників. Водночас проблема формування професійної етики майбутніх медичних сестер залишається поки що відкритою для подальших пошуків. Потребують вдосконалення, зокрема, методичні шляхи розвитку моральної свідомості студентів медичних коледжів.

Мета статті: проаналізувати етапи і визначити методи формування професійної етики майбутніх медичних сестер.

Методика формування професійної етики характеризується сукупністю прийомів, операцій та дій суб'єктів освітнього процесу (студентів і викладачів) з використання методичного інструментарію для досягнення поставлених цілей. Їх комплексне, взаємопов'язане застосування має системний і методично узгоджений характер. Розроблена нами експериментальна методика складається з низки компонентів і передбачає: всебічне і постійне вивчення сформованості у студентів професійно-етичних знань, морально-етичних якостей, важливих для реалізації функцій медичної сестри; ознайомлення з професійними планами, наміченими перспективами; вивчення конкретних програм з формування професійної етики у відповідності з індивідуальними особливостями особистості і ставленням студентів до даної проблеми; цілеспрямоване, планомірне, систематичне проведення заходів, що сприяють виробленню у студентів позитивного ставлення до формування професійної етики; формування вираженої установки на самовиховання професійно необхідних якостей особистості.

Спираючись на результати аналізу педагогічних досліджень, присвячених проблематиці розвитку етичної культури майбутніх фахівців, та беручи до уваги особливості підготовки медичних сестер у медичних коледжах, ми визначили основні етапи формування їх професійної етики. Відповідно до визначених етапів відбувалося формування основ професійної етики у студентів Вінницького медичного коледжу ім. акад. Д.К. Заболотного.

На *аналітико-діагностичному етапі* реалізації експериментальної методики формування професійної етики майбутніх медичних сестер ставилися такі завдання: аналіз студентами власного рівня сформованості знань про професійно-етичні норми і правила поведінки фахівця медичної сфери; усвідомлення необхідності і важливості формування морально-етичних особистісних якостей медичного працівника; формування емпатійного ставлення до людей і гуманістичної спрямованості особистості.

Діагностичні методи спрямовані на візуальне, вербальне, практичне вивчення студентів з погляду відповідності їх поведінки професійно-етичним вимогам, на аналіз самими студентами результативності процесу професійної підготовки з погляду сформованості в майбутніх медичних сестер умінь побудови професійної взаємодії відповідно до деонтологічних основ.

На *мотиваційно-установочному етапі* відбувається процес мобілізації майбутніх фахівців на досягнення поставленої мети, настанови на роботу над собою. Для того, щоб цей процес характеризувався максимальною ефективністю, щоб у студентів виникла і закріпилася переконаність у необхідності формування професійної етики, необхідні яскраві, живі приклади для наслідування – повсякденні прояви цих якостей з боку викладачів коледжу.

Завдання мобілізаційно-установочного етапу вирішувалися за допомогою *мобілізаційно-спонукальних методів*: мобілізації, актуалізації, мотивації, підкріплення значущих психічних станів, діяльності і поведінки студентів, що виявляють ефективність за умов формування професійно-етичного світогляду майбутніх медичних сестер у вигляді етичних поглядів, переконань, ідеалів, позицій та етичних оцінок.

Група *методів цілепокладання* містить ранжування, диференціацію, персоніфікацію завдань, пов'язаних зі способами реалізації морально-етичних якостей у контексті виконання медичною сестрою її професійних функцій. До методів планування належать структуризація, нормування, персоніфікація, планування діяльності, що відображають готовність майбутніх медичних сестер до використання етико-деонтологічних норм у сфері регулювання стосунків, що виникають у процесі професійної діяльності.

Завдання *комунікативно-діяльнісного етапу* полягають у формуванні в студентів медичного коледжу орієнтувальної основи професійної поведінки медичного персоналу відповідно до професійно-етичних

норм діяльності. Використані на цьому етапі *організаційні методи* відповідають колективним та індивідуальним формам роботи в аудиторній і позааудиторній час, спрямованим на активізацію самореалізації студентів у різних соціально-професійних ролях у відповідності з професійно-етичними нормами. *Комунікативні методи* складаються з вибору адекватної позиції, адаптації стосунків, запобігання конфліктам, вироблення норм стосунків, накопичення згоди, забезпечення співпраці, що обумовлюють набуття вмінь полегшення процесу взаємодії суб'єктів лікувального процесу, вмінь об'єднання колег на основі загальних професійних інтересів і професійно-етичних цінностей, пов'язаних з відновленням здоров'я пацієнта.

Однією з важливих ознак цього етапу роботи є *використання текстів*, в яких збережені моральні цінності, – міфів, казок, приказок, байок, притч, філософських текстів і афоризмів народів світу. Цей засіб застосовували В. Сорока-Росинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші педагоги. Дослідниками наголошується, що особливу роль у становленні етичної людини відіграють ті твори культури, що мають таку ознаку, як «притчевість», тобто сюжетність і полісемантичність [12]. Притча концентрує у собі багатовіковий духовний досвід людства, зберігає його нев'янучу актуальність і таємницю залучення до мудрості. Педагоги цінують у притчі відсутність прямого моралізаторства, повчання, яке зазвичай відштовхує молодь. Притча має багато значень і тлумачень, що дає можливість кожному студентові знайти в ній свій сенс. Можливість багаторівневої смислової інтерпретації забезпечує вирішальний вплив на становлення етичної самосвідомості людини [3].

Педагоги, розробляючи заняття з етики, рекомендують вибирати тексти, в яких є яскраво виражена проблема, дилема, в межах яких можлива якісно нова когнітивна напруженість, за умов якої студенти відкривають нові сенси. На думку дослідників, не варто нехтувати такими текстами, які, загалом, виражають одну і ту ж думку. Подібні тексти потрібні, оскільки вони допомагають поглибити думку, порівняти, виявити нюанси. Більш того, варіативні паралельні тексти необхідні, оскільки не кожен текст знаходить дорогу до серця студента. Окрім цього, підвищити можливість включення в діалог того, хто вчиться, допомагає включення у зміст заняття не одного, а декількох текстів [2]. У зв'язку з цим, цікавим є той факт, що з початку 70-х рр. XX століття в зарубіжній практиці викладання етики в медичних університетах використовується метод оповідань (narratives). Існують два різновиди цього методу: 1) використання літературних текстів; 2) складання власних оповідань (розповідь про самого себе). Необхідно відзначити, що досвід використання літературних творів для обговорення етичних питань і розуміння сутності професії медика є і у вітчизняних педагогів. На думку авторів методики, що рекомендує використання розповідей письменників-лікарів М. Амосова, М. Булгакова, А. Чехова, багатовимірність художнього тексту, множинність інтерпретацій, взаємодія емоційного, етичного, філософського, естетичного компонентів дозволяють збагатити обговорення біоетичної та деонтологічної проблематики [13].

Текстами, що супроводжували латинські афоризми, в нашому дослідженні були фрагменти з книг відомих і заслужених лікарів, що містили історії з життя видатних діячів медицини, випадки з реальної медичної практики, міркування знаменитих лікарів про медицину і свою професію. За дидактичною спрямованістю ці тексти ціннісно-орієнтовані та емоціогенні, при цьому перед студентами з'являлися як позитивні, так і негативні приклади; тональність текстів варіювалася від трагічної до гумористичної. Зміст тексту був орієнтований на усвідомлення, переживання і внутрішнє прийняття майбутніми медичними сестрами професійно етичних норм: ввічливе і поважливе звернення до хворих, увага до тривог і страждань пацієнта, ретельний збір анамнезу; на сприйняття найважливіших етичних цінностей: цінність людського життя, рівність усіх людей, пріоритет інтересів хворого. Під час аналізу текстів студенти вступали у внутрішній діалог зі знаменитими лікарями. Відбувалося особистісне осмислення і зіставлення накопичених студентами уявлень про професійно етичні засади реалізації функцій медика з тими положеннями, що сформувався у фахівців-авторів текстів за довгі роки лікарської практики.

З пропозиції студентам уявити себе в ситуації, подібній до тієї, що описана в тексті, починався *діалог*. Діалог як метод навчання і виховання реалізується в формі бесіди. *Бесіда* зі студентами на етико-деонтологічні теми зазвичай має сократичний або евристичний характер [2].

Найбільш важливий аспект сократичної бесіди, яка використовувалася нами в процесі формування професійної етики майбутніх медичних сестер, полягав у відкритті студентами нового в собі, залученні їх власного життєвого досвіду у пошуках відповідей на складні морально-етичні проблеми медичної діяльності. Такий підхід найбільш значущий для розвитку культури етичних почуттів: прояву емпатії, формування ставлення до професійно-етичних норм і правил. Звернення до особистості слугувало неодмінною смисловою складовою діалогів, присвячених етичним проблемам. Актуалізація життєвого й етичного досвіду студентів відбувалася за допомогою запитань: «Чи знайома вам описана ситуація?», «Чи доводилося вам зустрічатися з такими лікарями?», «Чи переконувалися ви в справедливості наведених слів?». Якщо проблема стає особистісно значущою, створюються умови для осмислення студентами свого особистого «Я», висвітлюються шляхи етичного вирішення непростих життєвих питань, здійснюються

самоаналіз і самооцінка, що сприяють самовдосконаленню. Отже, ми приділяли увагу тому, щоб діалог ставав значущим для студентів, викликав у них прагнення думати, мислити про етичний сенс власних учинків, слів, прийнятих рішень. У цьому випадку стає можливим прогнозування подальшої лінії своєї поведінки в тій або іншій професійній ситуації, у морально-етичній сфері взаємин, що складаються у професійному оточенні. Услід за В. Малаховим [11], ми визначаємо такі принципи побудови діалогу на етичні теми: відбір педагогічних прийомів, засобів і методів побудови діалогу з урахуванням вікових особливостей студентів, їх інтересів, ціннісних орієнтацій; сприйняття студентів як суб'єктів освітнього процесу в медичному коледжі; опосередкований характер виховного впливу; включення в канву діалогу діагностичних методик, спрямованих на вивчення студентів і на їх самоаналіз.

Педагогічні положення методики обумовили необхідність поступового введення студентів у контекст етичної бесіди. На перших заняттях студенти звикали читати тексти, визначати їх основну ідею, спираючись на латинські прислів'я і афоризми, аргументувати свій вибір. На початковому етапі пропонувалися невеликі за обсягом тексти, що не містили яскраво вираженої проблеми.

Поступово тексти ускладнювалися завдяки введенню в них *проблемних ситуацій*, історій, що викликали яскраві емоційні реакції. Як один зі способів пред'явлення текстів, що ілюстрували яскраві випадки з практики відомих лікарів у вигляді невеликих розповідей, використовувалася запропонована американськими педагогами форма опанування медико-соціальних й етичних проблем – «*театр читців*» («Readers Theater») [15]. Автори порівнюють цю форму роботи з прослуховуванням аудіокнижки: «читці» сидять перед аудиторією з текстами в руках і зачитують слова свого персонажа. Така подача матеріалу не передбачає ані костюмів, ані руху персонажів, ані заучування тексту напам'ять; використовуються лише голос і міміка. Допускається відсутність репетицій, у цьому випадку «читці» вибираються з числа присутніх. За такого представлення тексту, на думку педагогів, слухачі концентрують увагу на словах, а вся дія відбувається в їх уяві. В той же час, вважають автори, при прослуховуванні розповіді персонажі і події «оживають» значно більше, ніж за умов читання тексту вголос або «про себе». Виникає «ефект присутності», що живо залучає слухачів до сюжету, змушує їх подумки брати участь у подіях. Основний етап роботи – обговорення – починається безпосередньо після прослуховування тексту. Перевага такого обговорення полягає в тому, що у слухачів ще свіжі в пам'яті сама розповідь і емоції, що виникли під час прослуховування. «Персонажі» розповіді знаходяться перед слухачами, що робить їх «реальними» для аудиторії. Крім того, «читці» можуть описати, як вони відчували себе в ролі цього персонажа, або спробувати пояснити, чому їх персонаж зробив той або інший учинок. Все це сприяє більш відкритому обміну думками з приводу прослуханої розповіді [15].

Як свідчать результати емпіричного дослідження, в процесі обговорення текстів бесіда може переходити в *дискусію*. Дискусія як метод навчання і виховання є колективним обговоренням якогось-небудь питання, проблеми або зіставленням інформації, ідей, думок, пропозицій [10]. Дискусії, спрямовані на обговорення моральних дилем, є одним з найбільш ефективних методів морального виховання особистості, оскільки сприяють ознайомленню з поглядами інших людей, розвивають мислення та вміння аргументувати, формують здатність приймати моральні рішення, здійснювати власний моральний вибір [4, с. 160].

І. Холковська головною метою дискусії вважає цілеспрямований і впорядкований обмін ідеями, думками заради пошуку істини, причому всі – кожен у свій спосіб – беруть участь в організації цього обміну [14]. Як з'ясувалося, під час проведення дискусії виховну спрямованість має і сам процес: він сприяє формуванню професійно важливих якостей майбутнього медичного персоналу – дозволяє навчитися виявляти терпимість до чужої думки і повагу до співбесідника, розвинути комунікативні вміння і навички. Як до обговорення, так і під час нього ми прагнули нагадувати студентам про необхідність стримувати свої емоції, проявляти терпіння, щоб дати іншому можливість висловитися, бути ввічливими і не «переходити на особистість».

Експериментальна методика формування професійної етики майбутніх медичних сестер передбачала використання на заняттях *медико-деонтологічних завдань*, що моделювали різноманітні ситуації спілкування медичного персоналу і пацієнта. У процесі обговорення проблемних професійно-етичних ситуацій студенти осмислювали, аналізували й інтеріоризували певні моральні норми і правила. Побудова етичних діалогів була спрямована на активізацію інтелектуальних і емоційних ресурсів особистості, забезпечувала тонку роботу рефлексії студентів у досягненні розуміння інших і самих себе.

Згідно з В. Малаховим, роздуми над етичними проблемами мають своїм наслідком зростання етичної свідомості. Під час обговорення ситуацій взаємодії медичної сестри з пацієнтом відбувалося первинне занурення студентів у сферу майбутньої професії, а також стимулювання зусиль особистості в моральному самовизначенні і самовихованні. Діалог дозволяв майбутнім медичним сестрам відчути міру своєї майбутньої відповідальності перед суспільством і конкретною людиною. Вирішення проблемних етичних

ситуації дозволяло студентам апробувати себе в етично зорієнтованій позиції і переконатися, що це приносить їм схвалення інших і власне задоволення.

Найбільшою мірою ефективності в етичній підготовці майбутніх медичних сестер (поряд з перерахованими вище методами) характеризувалися інтерактивні методи навчання, такі як *ділова гра і тренінг*. Використання гри в експериментальній методиці забезпечувало максимальне емоційне залучення студентів у події, допускаючи за необхідності можливість реалізації іншої стратегії, створення оптимальних умов для розвитку комунікативних та організаторських умінь, гнучкості мислення, цілеспрямованості та ініціативності. В грі відбувалася зміна мотивації навчання: студенти розуміли, що знання засвоюються ними не лише для забезпечення безпосередніх ігрових успіхів у реальному для них процесі, але й для майбутнього. Ділові ігри сприяли формуванню у студентів стратегій конструктивної професійної поведінки, розвитку професійної інтуїції, умінь оперативно орієнтуватися і діяти в складних обставинах, передбачати можливі наслідки тих або інших рішень.

Методи вдосконалення у процесі формування професійної етики майбутніх медичних сестер були представлені вивченням праць видатних науковців, які висвітлили специфіку побудови ефективної взаємодії медичного персоналу з тими, хто потребує професійної допомоги, передового досвіду побудови професійно-етичних стосунків зі всіма суб'єктами лікування, дослідною й експериментальною роботою студентів медичного коледжу.

Важливе значення для реалізації завдань експериментальної методики формування професійної етики майбутніх медичних сестер мали засоби, що виконували світоглядну, розвивальну і виховну функції: лекції, науково-практичні конференції, відвідини музеїв, бесіди, зустрічі з визначними фахівцями медичного профілю, перегляд кіно- і відеофільмів з наступним обговоренням, шефська робота в медичних установах, заняття в гуртках. Програма експериментального навчання завершувалася *рефлексивно-оцінним етапом*, на якому підводилися підсумки роботи з формування професійної етики майбутніх медичних сестер. Завдання рефлексивно-оцінного етапу передбачали діагностику рівнів сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер з використанням педагогічного інструментарію, проведення коригувальних заходів і прогноз використання виховного потенціалу соціально-професійного середовища медичного коледжу. Рефлексивно-оцінний етап слугував не лише для перевірки досягнутої мети, але й дозволив зробити висновки щодо ефективності засобів, форм, методів роботи, передбачав постійний зворотний зв'язок і моменти корекції, що базувалися на педагогічному моніторингу. У завдання моніторингу входили: систематичний аналіз результатів, оцінка і прогноз змін, виявлення причин прояву несприятливих ефектів, проведення превентивної і коригувальної роботи. Робота велася за такими напрямками: корекція мотиваційної сфери особистості, задоволеності суб'єктів освітнього процесу ходом і результатами виховання, індивідуально-творчою і колективно-творчою діяльністю. Особлива роль у цій діяльності відводилася викладачеві, який виконував роль організатора.

Контрольно-аналітичні й оцінні методи (аналіз, синтез, класифікація, типізація, порівняння, узагальнення, оцінювання ефективності навчально-професійної діяльності) дозволили перевірити хід і результати використання виховного потенціалу соціально-професійного середовища медичного коледжу у формуванні професійної етики майбутніх фахівців. Оцінні методи передбачали вибір і використання єдиних і персоніфікованих вимог до студентів як майбутніх фахівців, що дозволило здійснити аналіз результатів роботи з формування в студентів медичного коледжу професійної етики, оцінку рівнів її сформованості, самооцінку кожною особистістю результатів власної діяльності, корекцію способів досягнення цілей.

Мета експериментальної методики визначалася соціально-особистісним аспектом формування професійної етики майбутніх фахівців. Загальна мета – формування у майбутнього медичного працівника професійної етики, створення умов для розвитку професійної самосвідомості, здатності до етичної стійкості в процесі реалізації професійних функцій; вироблення позитивного ставлення до життєвих і професійних цінностей; здатності до емпатії; прагнення до професійно-етичної самореалізації у процесі виконання різних соціально-професійних ролей.

Зміст визначених завдань відображав гуманістичний характер професійної підготовки майбутніх медичних працівників, пріоритет загальнолюдських та етичних цінностей, що реалізуються в спільній професійно-виховній діяльності суб'єктів професійної підготовки у медичному коледжі: створити практичне середовище професійно-етичного наочного простору виховання в процесі соціалізації особистості майбутнього медичного працівника; забезпечити умови для формування у студентів професійно-етичної мотивації, знань теоретичних основ професійно-етичної поведінки, професійно важливих морально-етичних якостей, здатності до емпатії; стимулювати прагнення студентів до самореалізації у різних соціально-професійних ролях; сприяти усвідомленню студентами цінності здоров'я людини і діяльності з його збереження як обов'язкової умови самореалізації і формування професійної позиції медичного фахівця.

Завдяки забезпеченню морально-етичної спрямованості змісту навчання і моделюванню в навчальному процесі елементів професійної діяльності медичної сестри відбулася перебудова внутрішньої структури особистості студентів, що знайшло відображення в сформованості їх професійної етики, глибшому усвідомленні моральних норм і цінностей майбутньої діяльності.

Література

1. Болдова А. А. Формування професійної етики майбутніх працівників податкової служби в навчально-виховному процесі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / А. А. Болдова; Київ. ун-т ім. Б.Грінченка. – К., 2009. – 20 с.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посіб. / Г.П.Васянович. – Львів: Сполом, 2010. – 420 с.
3. Вовк В. Етика: вчора, сьогодні, завтра: методико-бібліогр. посіб. /уклад. В. Вовк ; ДЗ «Держ. б-ка України для юнацтва». – Київ, 2012. – 80 с.
4. Галузяк В. М. Когнітивно-еволюційна теорія морального розвитку і виховання особистості / В. М. Галузяк, О.В. Алексеева // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 3. – Вінниця, 2000. – С. 156-163.
5. Галузяк В. М. Розвиток професійної спрямованості студентів вищих медичних навчальних закладів: монографія / В. М. Галузяк, С.І. Тихолаз. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. – 228 с.
6. Гиппократ. Этика и общая медицина: письма / Гиппократ ; пер. с древнегреч. В. Руднев.– М.: Мир, 2007.– 334 с.
7. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
8. Єремєєва В.М. Професійно-етичні якості – важлива складова успішності професійної діяльності // Науковий пошук молодих дослідників : зб. наук. праць студ., магістр. та викл. / за ред. В.М.Єремєєвої, О.М.Королюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – С. 201-204.
9. Зозуляк-Случик Р. В. Формування професійної етики майбутніх соціальних працівників в університетах: методичний аспект / Р. В. Зозуляк-Случик // Social Work and Education. – 2018. – Vol 5. – № 7. – С. 57–66.
10. Лозовой В.О. Етика: Навч. посібник / В.О. Лозовой, М.І. Панов, О.А. Стасевська та ін.– К.: Юрінком Інтер, 2004. – 223 с.
11. Малахов В. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник для вищ. навч. закл./ Віктор Малахов; Ред. Світлана Головка (гол.), Тетяна Янголь. – 4-те вид.. – К.: Либідь, 2002. – 382 с.
12. Сухомлинский В.А. Хрестоматия по этике/ В.А. Сухомлинский. – М.: Педагогика, 1990. – 303с.
13. Турак Й. А. Етичні та правові засади медичного втручання: з погляду лікаря-практика / Й. А. Турак. – Ужгород : ВАТ «Вид-во Закарпаття», 2002. – 192 с.
14. Холковська І.Л. Методика виховної роботи: Практикум / І.Л. Холковська. – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2003. – 215 с.
15. Savitt T. L. Medical Readers' Theater as a Teaching Tool / T. L. Savitt// Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics.– 2010.– Vol. 19. – P. 465-470.

References

1. Boldova A. A. Formuvannia profesiinoi etyky maibutnix pratsivnykiv podatkovoi sluzhby v navchalno-vykhovnomu protsesi : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / A. A. Boldova; Kyiv. un-t im. B.Hrinchenka. – K., 2009. – 20 с.
2. Vasianovych H.P. Pedahohichna etyka: navch. posib. / H.P.Vasianovych. – Lviv: Spolom, 2010. – 420 с.
3. Vovk V. Etyka: vchora, sohodni, zavtra: metodyko-bibliohr. posib. /uklad. V. Vovk ; DZ «Derzh. b-ka Ukrainy dlia yunatstva». – Kyiv, 2012. – 80 s.
4. Haluziak V. M. Kohnityvno-evoliutsiina teoriia moralnoho rozvytku i vykhovannia osobystosti / V. M. Haluziak, O.V. Aleksieieva // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykhohohiia». Vypusk 3. – Vinnytsia, 2000. – S. 156-163.
5. Haluziak V. M. Rozvytok profesiinoi spriamovanosti studentiv vyshchych medychnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia / V. M. Haluziak, S.I. Tykholaz. – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2016. – 228 s.
6. Gippokrat. EHtika i obshchaya medicina: pis'ma / Gippokrat ; per. s drevnegrech. V. Rudnev.– M.: Mir, 2007.– 334 s.
7. Honcharenko S.U. Pedahohichni doslidzhennia. Metodolohichni porady molodym naukovtsiam / S.U. Honcharenko. – Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia», 2008. – 278 s.
8. Yermieieva V.M. Profesiino-etychni yakosti – vazhlyva skladova uspishnosti profesiinoi diialnosti // Naukovyi poshuk molodykh doslidnykiv : zb. nauk. prats stud., mahistr. ta vykl. / za red. V.M.Yermieievoi, O.M.Koroliuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I.Franka, 2011. – S. 201-204.
9. Zozuliak-Sluchyk R. V. Formuvannia profesiinoi etyky maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv v universytetakh: metodychnyi aspekt / R. V. Zozuliak-Sluchyk // Social Work and Education. – 2018. – Vol 5. – # 7. – S. 57–66.
10. Lozovoi V.O. Etyka: Navch. posibnyk / V.O. Lozovoi, M.I. Panov, O.A. Stasevska ta in.– K.: Yurinkom Inter, 2004.– 223 s.
11. Malakhov V. Etyka: Kurs lektzii: Navch. posibnyk dlia vyshch. navch. zakl./ Viktor Malakhov; Red. Svitlana Holovko (hol.), Tetiana Yanhol. – 4-te vyd.. – K.: Lybid, 2002. – 382 s.
12. Suhomlinskij V.A. Hrestomatiya po etike/ V.A. Suhomlinskij. – M.: Pedagogika, 1990. – 303s.
13. Turak Y. A. Etychni ta pravovi zasady medychnoho vtruchannia: z pohliadu likaria-praktyka / Y. A. Turak. – Uzhhorod : VAT «Vyd-vo Zakarpattia», 2002. – 192 s.
14. Kholkovska I.L. Metodyka vykhovnoi roboty: Praktykum / I.L. Kholkovska.– Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2003.– 215 s.
15. Savitt T. L. Medical Readers' Theater as a Teaching Tool / T. L. Savitt// Cambridge Quarterly of Healthcare Ethics.– 2010.– Vol. 19. – P. 465-470.

УДК 378.132:37.036(043.3)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-67-70

ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Б. А. Брилін

orcid.org/0000-0002-9130-1364

В. Л. Бриліна

orcid.org/0000-0002-1167-6888

Статтю присвячено розгляду різних підходів до проблеми розвитку музично обдарованих студентів у вищих навчальних закладах. Проаналізовано деякі теоретико-методичні засади їхньої професійної підготовки на підставі загальнонаукових принципів і конкретно мистецьких можливостей. Виокремлено основні структурні складові музичної обдарованості: здібності, творча діяльність, уява та інші. У статті також зацентровано увагу, на тому, що робота з обдарованими студентами-музикантами потребує не лише відповідне методичне портфоліо, але й активне творче та наукове забезпечення педагогічних дій у процесі навчання.

Ключові слова: розвиток обдарованості студентів-музикантів у вищих навчальних закладах, музична творчість, психолого-педагогічний підхід, методичне забезпечення.

PEDAGOGICAL ASPECT OF THE PROBLEM OF MUSICAL SPECIALTIES GIFTED STUDENTS DEVELOPMENT

B. Brylin, V. Brylina

The article is devoted to the consideration of various approaches to investigation the problem of professional development of musical specialties gifted students at higher educational establishments and colleges. Certain theoretical and methodological principles of their professional training on the basis of general scientific principles and specific artistic abilities have been analyzed. The author determines the main structural constituents (aspects) of student's musical talent: aptness, professional abilities, creative activity, imagination etc. The author also emphasizes the standpoint that work with talented musicians-students requires not only appropriate methodological portfolio but active creative and scientific implementation of pedagogical actions in the process of learning. Besides the new approaches to solving the problem of musically gifted students training at higher educational institutions has been proposed. Theoretical and methodological foundations of musically gifted students' professional training on the basis of methodological principles, general scientific and specific scientific approaches have been elaborated and substantiated for the first time. The structural components of musical giftedness and orientation to creative musical activities have also been theoretically grounded. The fundamentals of the conception of musically gifted students' professional training at higher educational institutions have been formulated. The preparedness of musically gifted students' professional training which include interrelated components have been worked out, theoretically proved and experimentally verified.

Key words: development of gifted musicians-students in higher schools, musical creative activity, psychological and pedagogical approaches, methodological implementation.

Одним із важливих завдань гуманістично орієнтованого виховання молодого покоління є сприяння задоволенню його освітніх і культурних потреб, що зазначаються в Концепції діяльності Інституту обдарованої дитини АПН України. Значну роль у вирішенні цих завдань відіграють Укази Президента України про підтримку обдарованих дітей, Національна стратегія розвитку освіти на 2012-2021 роки, а також зусилля Всеукраїнської громадської організації «Союз обдарованої молоді» і засоби масової інформації (журнал «Обдарована дитина», спеціальні програми на радіо, ТВ, Інтернеті). Не зважаючи на зусилля суспільства, за попередні роки значна кількість, молодих обдарованих музикантів, художників, учених виїхали з України. Ситуація сьогодення потребує надзвичайної уваги до вивчення потреб обдарованої молоді, прийняття відповідних засобів розробки нових резервів для її підтримування й заохочення в цьому напрямку.

Зміни, що відбуваються останнім часом у сучасній освітній сфері, орієнтовано на Європейські стандарти педагогічних систем і потребують пошуку для створення умов для розвитку особистісних задатків учнів, студентів, аспірантів.

В умовах євроінтеграції, – підкреслює Н.Лазаренко, – педагог має бути не традиційним транслятором знань, а фасилітатором, тренером, парадником, другом студенту. Найважливішим чинником розвитку

професіоналізму майбутніх учителів уважаємо оновлення змісту й характеру організації освітнього процесу в педагогічному університеті, який має забезпечувати не лише засвоєння знань, умінь, навичок, а й стимулювати розвиток важливих особистісних якостей: мотиваційно-ціннісної сфери студентів, їхньої здатності до набуття вищого рівня професіоналізму [5, с. 105].

Аналіз наукових праць з цієї проблеми свідчить про наявність висвітлення окремих аспектів індивідуального розвитку обдарованості на різних вікових етапах, які знайшли відображення у дослідженнях І. Беха, А. Брушлінського, В. Давидова, Б. Ельконіна, В. Моляко, С. Науменко, В. Паламарчука.

Питання професійної підготовки обдарованих студентів мистецьких спеціальностей відображено у наукових працях вітчизняних вчених О. Антонової, Н. Васильєвої, Л. Данилевич, І. Карпової, І. Полубояриної, Я. Рудик, М. Холодної, та зарубіжних науковців Г. Вілсона, Е. Курта, Дж. Пераррі, К. Сішора.

Розв'язання завдань творчого розвитку особистості й вирішення в музичній педагогіці проблеми підготовки обдарованих студентів неможливе без використання наукових праць Б. Ананьєва, Д. Богоявленської, Л. Виготського, Е. Ільїна, В. Кудрявцева, О. Леонтьєва, В. Мазепи, В. Пономарьова, П. Якобсона; А. Бергсона, А. Камю, А. Маслоу, Н. Роджерса, Г. Уолтера, Н. Ферстера.

Накопичений значний досвід в теорії творчої діяльності став основою теоретичних і методичних засад професійної підготовки обдарованих студентів мистецьких спеціальностей у вищих навчальних педагогічних закладах.

Метою статті є узагальнення концептуальних підходів до розвитку творчо обдарованих студентів вищих навчальних закладів в контексті естетичної, психолого-педагогічної науки та мистецтвознавства.

Поняття «обдарованість» учені розглядають як індивідуальне сполучення здібностей людини й неповторну своєрідність його творчої особистості. Доведено, що в праці, творчості, навчанні кожна людина відрізняється від іншої за темпом розвитку та якістю досягнутих результатів. Коли такі відмінності впливають при відносно рівному багажі знань, навичок і однаковому ставленні до тої чи іншої творчої цілі, то це вказує на ті особистості психіки, які називають обдарованістю. Безперечно, яку б феноменальну музичну обдарованість людина не мала, але якщо вона не навчалася музиці і не займалася систематично, то навряд чи вона зможе на відповідному рівні виконувати функції музиканта – виконавця, диригента, композитора.

Ученими доведено, що музична обдарованість відображає два різних значення уявлень: природжені задатки, які виходять за рамки чисто слухових функцій і високий рівень розвитку певних музичних здібностей. Комплекс музичних здібностей, їхнє якісне співвідношення Б.Тепловим названо музикальністю, що тісно пов'язане з поняттям музичної обдарованості [8, с. 41-42]. Але вроджена здатність людини являє собою тільки потенційну можливість, яка при несприятливих умовах може залишитися нереалізованою.

Наявність особливих творчих здібностей, тісний зв'язок їх із емоційно-енергетичними особливостями людини, наявність дивергентного типу мислення, високий рівень сенсорики, а також потужна пізнавальна наполегливість плюс працездатність – ось основні складові обдарованості. Проте не кожна обдарована людина може бути талановитою, а причиною цього може стати відсутність в структурі обдарованості творчих задатків, вольових якостей, сміливості ризикувати.

Кожна обдарована людина повинна розвивати свої творчі здібності до того рівня, який наданий їй природою, щоб займатися тією діяльністю, в якій вона зможе краще себе проявити. Високий рівень розумових здібностей необхідний для творчості в одних галузях, зовсім не потрібний в інших. Відомо, що в Бетховена були труднощі щодо засвоєння таблиці множення, а відомий фізик з світовим ім'ям Ландау не знаходив нічого привабливого в звуках найкращої музики [6, с. 73-74]. Успіхи в навчанні й оцінки, які отримують в вищих та середніх учбових закладах, також далеко не завжди виявляються надійним показником прояву творчої особистості.

Передумовою прояву таланту служить творче натхнення, пристрасть до пошуку нового. Специфічним синтезом здібностей і домінуючого показника музично обдарованої особистості є насамперед – музикальність, основою якої є емоційна чутливість до музики.

Коли людина музично обдарована, володіє почуттями, має відповідні здібності то можна припустити, що в неї добре розвинута свідомість, у свою чергу «свідомість контролюють гени, які є головним авторитетом, – відзначає Д. Гудінг, – а справжнє творче мислення ґрунтоване на врахуванні їхньої стратегії» [4, с. 288-290].

Написання, наприклад, музичного твору потребує вміння автора мислено створювати художні образи. Невипадково деякі композитори в процесі творчої об'єктивізації зосереджують увагу комплексно і одночасно стають слухачем своїх творів. В листі до свого брата Модеста Петро Чайковський писав: «Вчора ввечері зіграв ледве не всього «Євгенія Онєгіна». Автор був і слухачем. Соромно зізнаватись, але так і

бути, тобі по секрету скажу: слухач до сліз захопився музикою і наговорив автору тисячу люб'язностей» [9, с. 285-286].

Сучасний учений, педагог О. Акімова обґрунтувала цікаву концепцію розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, яка включає такі ідеї: спрямованість освітнього процесу на формування ключових компетенцій, а саме, створення умов для появи тенденцій єдності розвитку та саморозвитку творчого мислення студента; орієнтація пізнавально-творчого процесу на засвоєння культурних цінностей, що передбачає зміну освітніх парадигм від традиційного навчання до розвивальної освіти [1, с. 25-26].

Вивчення індивідуальних особливостей пізнавальної сфери у студентів має першорядне значення для творчого виховання, особливо при роботі з обдарованими студентами, оскільки вони відрізняються широким спектром індивідуальних часто протилежних відмінностей. Аналізуючи сучасні концепції поняття «обдарованість», відзначимо, що в більшості з них основна роль приділяється творчому потенціалу, творчим задаткам, творчій активності, які разом становить творчі можливості, які розкриваються під час реалізації творчих мрій, завдяки чого мобілізуються внутрішні художні сили і приховані резерви. Оскільки музична творчість суттєво впливає на всі механізми психічної діяльності студента, вона включає не тільки різноманітні пізнавальні, але й емоційні властивості.

Як елемент музичного мислення, творчий розвиток студента проявляється в його діяльності: здатності оцінювати, класифікувати, узагальнювати отриману інформацію і здійснювати програму творчих завдань. Такий процес характеризується переходом кількості ідей та підходів до вирішення проблеми в їх своєрідну нову якість. Будь-яке значення творчого відкриття – це якісний стрибок розумових зусиль, який передбачає: виявлення можливостей творчої самостійності; здібності до генерування ідей; варіантів та способів дій; експериментування та самовираження за допомогою уваги, сприймання, уяви, пам'яті та емоційних проявів.

Процеси творчості, як прояву вищої форми психічної активності розглядалися в дослідженнях Б. Ананьєва, Л. Виготського, П. Гальперіна, О. Леонтьєва, В. Медушевського, Е. Назайкінського, К. Тарасової, Б. Теплова. Проблема розвитку музичної творчості у студентів мистецьких спеціальностей висвітлена в працях відомих педагогів-музикантів: Ю. Алієва, Н. Ветлугіної, Н. Добровольської, А. Казир, Л. Масол, С. Мельничука, Н. Мозгальової, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В. Фрицюк, О. Щолокової.

Професійна підготовка музично обдарованих студентів є складним динамічним процесом, який ґрунтується на різних підходах до проблеми розвитку обдарованості студентів, здатних виконувати художню творчу діяльність. Для музично обдарованого студента характерною є емоційна реакція, чутливість, а також оцінювальна вибірковість, оригінальність пошуку і прогнозування. Професійні знання, творчі вміння, якими оволодівають студенти у процесі навчання, повинні бути розширені за рахунок відповідного методичного забезпечення: психолого-педагогічного, музикознавчого, виконавського та дослідницького.

Творчий педагог є натхненним провідником студентських фантазій і творчого запалу, завжди має арсенал творчих засобів, програм, задіяних у цьому напрямку. У світлі психологічних підходів до розвитку обдарованої особистості студента враховують значущість індивідуальних характеристик студента, його різноманітних здібностей, як факторів успішної діяльності. При цьому важливо надавати особливого значення здатності до саморозвитку, самореалізації.

Внутрішній «голос» самоконтролю, завдяки активізації самостійності студента, дозволяє йому зрозуміти, що успіх в його власних руках. Майбутній фахівець у процесі професійної підготовки рано чи пізно починає відчувати, що якість оцінки його творчої зрілості, знаходиться в ньому самому [2, с. 297-299].

Підхід до виховання обдарованих студентів у процесі музичної діяльності – це виокремлення в педагогічному напрямку найважливішого, що репрезентативно впливає на результати виховних дій, а саме: заохочення і стимулювання студентів до творчості з використанням багатьох видів діяльності (слухацької, виконавської, композиторської, хореографічно-постановочної, режисерської). Принципи виховання обдарованих студентів у процесі музично-академічної творчості педагог-практик Н. Васильєва трактує як вихідні положення, що відображають загальні закономірності виховання та визначає основні з них: 1) загальнопедагогічні (варіативність, новизна, гуманізація, індивідуалізація, диференціація, послідовність, систематичність); 2) специфічні (креативність, мотивація творчої діяльності, врахування особливостей різних видів музичної діяльності, спрямованість музично-академічної творчості, оптимальність створення педагогічних умов) [3, с. 9].

Виходячи з аналізу проблеми професійної підготовки обдарованих студентів мистецьких спеціальностей, у сучасних дослідженнях можна зробити висновок, що при всій різноманітності, вони спрямовані на поліпшення якості навчання. І.Полубоярина запропонувала цілком логічне визначення поняття «обдарованість»: від однофакторної властивості, що проявляється в рівні інтелектуального

розвитку, до складної інтегральної системи властивостей, що включають в себе не тільки спеціальні, але й творчі, мотиваційні ресурси особистості [7, с. 70-71].

Аналіз філософських, психолого-педагогічних та мистецтвознавчих досліджень дозволив узагальнити неоднозначність та багатоаспектність проблеми розвитку обдарованих студентів-музикантів. Ефективність цього напрямку зазначається в позиції впровадження у навчальний процес концептуальних підходів, на яких ґрунтується й актуалізується резервний потенціал творчих можливостей кожного майбутнього фахівця.

Таким чином, проведений розгляд проблеми розвитку творчо обдарованих майбутніх фахівців свідчить про її комплексний характер, який включає ряд підходів, спрямованих на створення умов для вияву й розвитку індивідуальних проявів студентів. Реалізація цих підходів потребує вдосконалення методики викладання циклу навчальних дисциплін, спецкурсів, відповідних рекомендацій з урахуванням потреб обдарованих студентів, що в цілому може створити передумови для оновлення змісту мистецької підготовки майбутнього вчителя.

Література

1. Акімова О.В. Обґрунтування концепції формування творчого мислення майбутнього вчителя / О.В.Акімова // Наукові записки ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 36 / Редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2012. – С. 22-26.
2. Василенко Л.М. Теорія і методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання / Л.М.Василенко. – К., 2014. – С. 297-299.
3. Васильєва Н.В. Виховання обдарованих студентів педагогічних університетів у процесі музично-академічної творчості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук зі спеціальності 13.00.07 – теорія і методика виховання / Н.В.Васильєва. – Вінниця, 2018. – 20 с.
4. Гудінг Д. Людина та її світогляд / Д.Гудінг, Дж.Леннокс [пер. з англ.]. – Львів: МБФ, 2009. – Т.1. – С. 288-290.
5. Лазаренко Н.І. Нові вимоги до професіоналізму вчителя з урахуванням процесів Євроінтеграції / Н.І.Лазаренко // Наукові записки ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Вип. 54 / Редкол.: В.І.Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С. 100-106.
6. Петрушин В.И. Музыкальная психология / В.И. Петрушин. – М.: Владос, 1997. – С. 73-74.
7. Полубоярина І.І. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки обдарованих студентів музичних спеціальностей у вищих навчальних закладах: дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І.І.Полубоярина. – Ялта, 2014. – С. 70-71.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей: Избр. тр. В 2-х т. / Б.М.Теплов – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 41-42.
9. Чайковский П.И. Письма близким / П.И.Чайковский. – М.: Музыка, 1955. – С. 285-286.

References

1. Akimova O.V. Obgruntuvannia kontseptsii formuvannia tvorchoho myslennia maibutnoho vchytelia / O.V.Akimova // Naukovi zapysky VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vyp. 36 / Redkol.: V.I.Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2012. – S. 22-26.
2. Vasylenko L.M. Teoriia i metodyka vokalnoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva na hedonistychnykh zasadakh: dys. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. ped. nauk zi spetsialnosti 13.00.02 – teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia / L.M.Vasylenko. – K., 2014. – S. 297-299.
3. Vasylieva N.V. Vykhovannia obdarovanykh studentiv pedagogichnykh universytetiv u protsesi muzychno-akademichnoi tvorchosti: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk zi spetsialnosti 13.00.07 – teoriia i metodyka vykhovannia / N.V.Vasylieva. – Vinnytsia, 2018. – 20 s.
4. Hudinh D. Liudyna ta yii svitohliad / D.Hudinh, Dzh.Lennoks [per. z anhli.]. – Lviv: MBF, 2009. – T.1. – S. 288-290.
5. Lazarenko N.I. Novi vymohy do profesionalizmu vchytelia z urakhuvanniam protsesiv Yevrointehratsii / N.I.Lazarenko // Naukovi zapysky VDPU im. Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedagogika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vyp. 54 / Redkol.: V.I.Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2018. – S. 100-106.
6. Petrushyn V.Y. Muzykalnaia psykholohiia / V.Y. Petrushyn. – M.: Vlados, 1997. – S. 73-74.
7. Poluboiaryna I.I. Teoretychni i metodychni zasady profesiinoi pidhotovky obdarovanykh studentiv muzychnykh spetsialnostei u vyshchykh navchalnykh zakladakh: dys. na zdobuttia nauk. stupenia dokt. ped. nauk zi spetsialnosti 13.00.04 – teoriia i metodyka profesiinoi osvity / I.I.Poluboiaryna. – Yalta, 2014. – S. 70-71.
8. Teplov B.M. Psykholohiia muzykalnykh sposobnostei: Yzbr. tr. V 2-kh t. / B.M.Teplov – M.: Pedagogika, 1985. – T. 1. – S. 41-42.
9. Chaikovskiy P.Y. Pysma blyzkyim / P.Y.Chaikovskiy. – M.: Muzyka, 1955. – S. 285-286.

ВИКОРИСТАННЯ ДІАЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

orcid.org/0000-0001-7223-3821

Навчальний діалог розглядається як форма конструктивної пізнавальної взаємодії рівноправних суб'єктів, що характеризується відкритістю до альтернативних поглядів, толерантністю, імпровізаційністю, свободою самовираження та спрямованістю на інтеграцію суперечностей і творення нових смислів. Визначено й проаналізовано три групи діалогічних методів навчання, які можуть використовуватися у підготовці майбутніх учителів: методи, побудовані на внутрішньому діалозі (діалогічно орієнтована проблемна лекція, лекція-конференція, твір-міркування, есе, відповідь авторові, письмовий аналіз наукового або художнього педагогічного тексту); методи, побудовані на міжособистісному діалозі (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів); методи, побудовані на полілозі (дискусія, дебати, симпозіуми, творчі, рольові, ділові ігри, драматизації). Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі, передбачають взаємодію студентів з науковими і художніми педагогічними текстами як смисловими структурами, особистісну оцінку презентованих у текстах професійних цінностей і смислів, осмислення і засвоєння професійно важливої інформації, аналіз педагогічних суперечностей і способів їх вирішення, співвіднесення педагогічної інформації з власним досвідом і оцінювання її значення для майбутньої професійної діяльності. Методи, в основі яких лежить міжособистісний діалог, забезпечують розвиток у майбутніх учителів культури міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування, формування умінь діалогічного спілкування і спільного пізнавального пошуку, формування здатності презентувати і відстоювати свою позицію, конструктивно взаємодіяти з прибічниками альтернативних поглядів. Методи, побудовані на полілозі, забезпечують пізнавально-оцінне сприйняття професійних знань, особистісно-професійне самовизначення щодо пріоритетів і способів організації педагогічної діяльності, формування досвіду особистісного включення в аналіз професійних ситуацій, спільної участі в обговоренні та розв'язанні педагогічних проблем, роботи в команді, розвиток здатності виконувати професійно-ділові ролі. Використання діалогічних методів навчання у підготовці майбутніх учителів створює умови для розвитку їх особистісно-професійної зрілості, формування професійно важливих якостей, становлення професійної позиції та життєвої філософії, формування готовності до діалогічної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

Ключові слова: діалог, полілог, діалогічний підхід, діалогічне навчання, методи діалогічного навчання, підготовка майбутніх учителів.

USE OF DIALOGICAL TEACHING METHODS IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS

V. Haluziak

The educational dialogue is considered as a form of constructive cognitive interaction of equal subjects, characterized by openness to alternative views, tolerance, improvisation, freedom of expression and the focus on the integration of contradictions and the creation of new meanings. Three groups of dialogical teaching methods that can be used in the preparation of future teachers are defined and analyzed: methods based on internal dialogue (dialogically oriented problem lecture, lecture-conference, essay, answers to the author, written research of scientific or artistic pedagogical text); methods built on interpersonal dialogue (heuristic conversation, binary lecture, pair work of students); methods built on polylogogenesis (discussion, debates, symposiums, creative, role-playing, business games, dramatization). Methods based on internal dialogue include the interaction of students with scientific and artistic pedagogical texts as semantic structures, personal evaluation of professional values and meanings presented in texts, comprehension and assimilation of professionally important information, analysis of pedagogical contradictions and ways of their solution, correlation of pedagogical information from own experience and evaluation of its importance for future professional activity. The methods based on interpersonal dialogue provide the development of future interpersonal and professional-pedagogical communication culture, the formation of dialogic communication skills and cognitive search, the ability to present and defend their position, and constructively interact with supporters of alternative views. Methods built on polylogue provide cognitive and evaluative perception of professional knowledge, personal and professional self-determination in relation to priorities and methods of organizing pedagogical activities, the formation of the experience of personal inclusion in the analysis of professional situations, joint participation in discussing and solving pedagogical problems, teamwork, development of the ability to perform professional and business roles. The use of dialogic teaching methods in the training of future teachers creates conditions for the development of their personal and professional maturity, the formation of professionally important qualities, the development of a professional position and philosophy of life, and the formation of readiness for dialogue interaction in future professional activities.

Key words: dialogue, polylogue, dialogical approach, dialogical training, methods of dialogical training, preparation of future teachers.

Організація освіти на принципах особистісно орієнтованого підходу вимагає вдосконалення підготовки майбутніх учителів, розвитку їх особистісної зрілості, оскільки особистість, як відомо, виховується особистістю. «У вихованні, – стверджував К. Ушинський, – все повинно ґрунтуватися на особистості вихователя, тому що виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості. Ніякі статuti і програми, ніякий штучний організм закладу, як би хитро він не був влаштований, не може замінити особистість вихователя...» [21, с. 63]. Тому важливо, щоб майбутні вчителі у процесі професійної підготовки не тільки опанували необхідні знання й уміння, а й досягли певного рівня особистісної зрілості, що виявляється передусім у сформованості власної життєвої та професійної позиції, рефлексії, емпатії, суб'єктності, здатності до саморегуляції та самодетермінації. Реалізація цього завдання потребує використання відповідних методів і форм підготовки, які б сприяли особистісно-професійному становленню майбутніх учителів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктну позицію у педагогічному процесі. До таких методів належать, зокрема, проблемні, творчо-пошукові, інтерактивні, діалогічні методи навчання, які активізують пізнавальну діяльність студентів, їх особистісно-професійне самовизначення.

Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал діалогу як засобу професійної підготовки і стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів (С. Белова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Г. Дьяконов, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, І. Колеснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, В. Сериков, Т. Шалавіна та ін.). У філософських (М. Бахтін, В. Біблер, М. Бубер, М. Каган та ін.) і психологічних дослідженнях (Г. Балл, А. Брушлинський, В. Зінченко, С. Рубінштейн, В. Слободчиков і ін.) обґрунтоване розуміння педагогічного спілкування як діалогу, що акцентує увагу на позиції співпраці, співтворчості, партнерства, обміну особистісним досвідом суб'єктів педагогічної взаємодії. Діалог як особлива форма навчання розглядалася В. Андрієвською, С. Кургановим, О. Матюшкіним, Є. Машбіцем та ін. На значних розвивальних можливостях творчого діалогу акцентується увага в теорії проблемного навчання (А. Алексюк, В. Біблер, В. Вергасов, І. Ільницька, З. Калмикова, В. Кудрявцев, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь, Л. Фрідман, А. Фурман і ін.). Діалог як форма міжособистісного спілкування, взаємовпливу та взаєморозуміння розглядається Г. Андрєєвою, О. Бодальовим, А. Добровичем, Л. Крамущенко, В. Ляудіс, О. Ковальовим, Т. Флоренською, А. Харашем і ін. Рефлексивні можливості діалогу в розвитку особистості окреслені Ю. Кулюткіним, І. Семеновим, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін.

На думку Г. Балла, діалогічна переорієнтація освіти відповідає поступово зростаючій ролі діалогу у сучасному світі, коли все менш обґрунтованими виявляються претензії на монополне володіння Істиною в науці, в політиці чи інших сферах суспільного життя [2, с. 79]. Все більшою мірою визнається право особистості на вибір між різними світоглядними позиціями і стилями життєдіяльності, конкуруючі позиції все частіше сприймаються як такі, що не суперечать одна одній, а, діалогічно взаємодіючи, доповнюють і збагачують одна одну.

Досвід діалогічного навчання, узагальнений в дослідженнях О. Абрамкіної, С. Белової, Л. Бурман, Т. Дикун, Ю. Ємельянова, Л. Зазуліної, Є. Крюкової, Є. Рябухіної, Г. Селевка, В. Соколова, свідчить, що за допомогою його форм, методів і засобів можна успішно вирішувати завдання, які важко реалізувати у традиційному навчанні: формувати у студентів вміння партнерського спілкування і науково-пізнавальної взаємодії, індивідуального і групового прийняття рішень; розвивати не лише пізнавальні, але й професійні мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, вдосконалювати професійно важливі якості студентів; розвивати системне мислення, що полягає в цілісному розумінні та ціннісному позиціонуванні себе у світі; формувати цілісне уявлення про професійну діяльність та її комунікативний аспект [1; 5; 6; 14].

Парадигма діалогу у навчальному процесі є «гуманістичною альтернативою авторитаристським і маніпулятивним підходам у мікро- і макросоціальних стосунках, а також байдужості до партнерів» [3, с. 336]. На переконання Г. Балла, настав час для зміщення «полюсу» педагогічної взаємодії від монологічної до діалогічної, забезпечення варіативності та діалогічності змісту, форм і методів навчання. Водночас у підготовці майбутніх учителів особистісно розвивальні можливості діалогу поки що використовуються далеко не повною мірою. Не в останню чергу це зумовлюється багатоаспектністю феномену діалогу та складністю операціоналізації теоретичних положень діалогічного підходу. Існує потреба в розробці дидактичних технологій і методів, які б відповідали ідеології діалогічного підходу й сприяли розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Мета нашої статті полягає у визначенні сутності діалогічних методів навчання, їх систематизації та з'ясуванні можливостей використання у професійній підготовці студентів педагогічних закладів вищої освіти.

Впровадження діалогічного підходу в освітню практику загалом і професійну підготовку майбутніх учителів, зокрема, значною мірою ускладнюється багатозначністю поняття діалогу. Загалом можна стверджувати про існування чотирьох основних підходів до розуміння сутності діалогу [9]:

- *діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії суб'єктів*, у процесі якої виявляється й уточнюється сутність повідомлення, відбувається збагачення і розвиток інформації;

- *діалог як спільне просування до істини* у процесі обговорення суперечливих питань, розв'язання особистісно значущих проблем; такий діалог проявляється в способах розуміння і взаємодії різних позицій, пошуку шляхів розв'язання суперечностей, збагачення на цій основі картини світу суб'єктів комунікації; при цьому основною характеристикою діалогу виступає не спілкування двох або декількох суб'єктів, а наявність двох або декількох різних смислових позицій, що висловлюються різними суб'єктами (зовнішній діалог) або одним суб'єктом (внутрішній діалог);

- *діалог як спілкування, засноване на особистісному, суб'єкт-суб'єктному характері стосунків* між співрозмовниками: взаємній повазі, довірі, емпатії, доброзичливості, рівноправності, емоційній відкритості, безоцінному прийнятті один одного. Основними атрибутами міжособистісного діалогу є свобода партнерів, їх взаємно визнане рівноправ'я і глибина особистісного контакту, що характеризується взаєморозумінням, емпатією, взаємною довірою. Завдяки цим особливостям діалог забезпечує таку якість міжособистісних стосунків, яка дає змогу кожному учасникові максимально повно проявити себе як особистість;

- *діалог як екзистенціальна подія*, духовний контакт між співрозмовниками, у процесі якого породжуються і розвиваються смисли існування, досягається цілісність особистості, забезпечується повнота її життєдіяльності.

Очевидно, що перераховані підходи до трактування сутності діалогу тісно взаємопов'язані і частково перетинаються, але у кожному з них акцентується увага на певному аспекті цього багатогранного феномену: у першому підході – на лінгвістичній формі діалогу (обмін висловлюваннями – запитаннями і відповідями), у другому – на його змісті (різних позиціях), у третьому – на ставленні його суб'єктів один до одного, у четвертому – на духовному вимірі діалогу як способу досягнення повноти людського буття. На наш погляд, у підготовці майбутніх учителів важливу роль можуть відігравати всі розглянуті виміри діалогу. Діалог як форма двосторонньої мовленнєвої взаємодії викладача і студентів (запитання – відповідь) знаходить вияв передусім у проблемних, інтерактивних методах навчання (евристична бесіда, диспут, дискусія), які забезпечують суб'єктну позицію студентів у навчальному процесі, активізують їх пізнавальну діяльність, сприяють розвитку критичного мислення та формуванню комунікативної компетентності.

Діалог як спільне просування до істини у процесі обговорення різних позицій, підходів має важливе значення у контексті розвитку діалектичного професійного мислення майбутніх учителів, уточнення і поглиблення розуміння ними амбівалентних, внутрішньо суперечливих педагогічних явищ і процесів, однозначна оцінка яких неможлива: спадковість – середовище, формування – саморозвиток, свобода – примус, виховання – самовиховання, соціалізація – індивідуалізація, особистість – колектив, формальна освіта – матеріальна освіта, репродуктивне навчання – проблемне навчання тощо [13]. Діалогізація педагогічної взаємодії передбачає перехід від монологічної до діалогічної стратегії взаємин викладачів зі студентами. За монологічної стратегії викладач діє таким чином, ніби тільки він є повноправним суб'єктом і носієм істини. На відміну від цього, діалогічна стратегія ґрунтується на визнанні суб'єктивної повноцінності та принципової рівноправності суб'єктів педагогічного процесу і в цьому сенсі абстрагується від можливих відмінностей у соціальному статусі викладача і студентів [10, с. 37]. Завдяки осмисленню у процесі діалогу різних педагогічних поглядів, альтернативних концепцій і позицій у майбутніх учителів розвивається діалектичне мислення, формується власна професійна позиція, виникає новий спосіб бачення педагогічної реальності та інтеграції педагогічних суперечностей [8]. Ознайомлення студентів з конкуруючими педагогічними підходами, альтернативними концепціями задає простір внутрішнього діалогу та професійного самовизначення. Такий діалог сприяє глибшому розумінню, емоційному переживанню, рефлексивному аналізу ціннісно-смислових суперечностей і проблем педагогічної діяльності. Процес особистісно-професійного розвитку завдяки цьому набуває варіативного характеру, створюються умови для вироблення студентами індивідуальних підходів до розв'язання педагогічних проблем, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності, формування власної професійної позиції [12, с. 56].

Діалог, на думку В. Серикова, є не лише засобом, але й метою навчання, джерелом особистісного досвіду, чинником актуалізації смислоутворюючої, рефлексивної, критичної та інших функцій особистості [19]. Діалогічний підхід забезпечує можливості для самовизначення й особистісних проявів студентів у навчальному процесі. Особистісна спрямованість цього підходу означає, що навчання будується з урахуванням життєвого досвіду студентів, особливостей їх світосприйняття та характеру суб'єкт-

суб'єктної взаємодії. Навчання «переломлюється» крізь особистість студента, його мотиви, ціннісні орієнтації, інтереси, вподобання тощо.

Специфіка і цінність навчального діалогу полягає також у тому, що він ніколи не може бути повністю запрограмованим, оскільки відбувається як взаємодія суб'єктів, кожен з яких має власну позицію і свободу самовираження. У зв'язку з цим діалог має власну логіку розвитку, а його результати можуть виявитися несподіваними і непередбачуваними для суб'єктів взаємодії. Характерними рисами продуктивного діалогу є процесуальна незавершеність, свобода думок, оригінальність, імпровізаційність під час обговорення проблем, відсутність шаблонних оцінок і хрестоматійних суджень, які приймаються на віру, без критичного аналізу. На відміну від монологічних методів навчання, які зазвичай характеризуються категоричністю й однозначністю оцінок педагогічних явищ і процесів, діалогічні методи не передбачають прямолінійних і однозначних оцінок, відкриваючи простір для творчої інтеграції та взаємного розвитку суперечливих позицій на основі принципу доповнюваності.

Діалогічний підхід до навчання не можна вважати абсолютно новим у дидактиці. Ідеї щодо важливості суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладачів і студентів у навчальному процесі висловлювали прибічники теорій проблемного, інтерактивного, контекстного навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, А. Брушлинський, Ю. Кулюткін, А. Вербицький та ін.). Особливе значення у вищій школі надається методам проблемного навчання, обґрунтована технологія проблемного навчання, що ґрунтується на спільній діяльності викладача і студентів, їх взаємодії у процесі розв'язання навчально-професійних проблем [16]. Інший напрям інтенсифікації навчання, що виник відносно незалежно від теорії проблемного навчання, пов'язаний з так званими активними методами навчання, до яких відносять передусім ділові та імітаційні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусію, а також методи включення студентів у практичну діяльність [7]. Особливо інтенсивно розробляються ділові ігри і метод аналізу конкретних професійних ситуацій (метод кейсів), імітаційне моделювання. Спільним як для проблемного, так і для активного навчання є діалогічний суб'єкт-суб'єктний характер взаємодії викладача і студентів.

Діалогічні методи навчання з процесуального погляду можна поділити на три групи: методи, побудовані на внутрішньому діалозі суб'єкта; методи, побудовані на міжособистісному діалозі (спілкуванні двох суб'єктів); методи, побудовані на полілозі (спілкуванні багатьох суб'єктів). Методи, побудовані на основі внутрішнього і міжособистісного діалогу (полілогу), передбачають демонстрацію викладачем у процесі повідомлення теоретичного матеріалу конкуруючих підходів до вирішення педагогічних проблем. Ці методи принципово схожі з методом проблемного викладу [11]. Студенти спочатку подумки стежать за логікою викладу матеріалу, осмислюючи етапи вирішення цілісних проблем, потім беруть участь у реалізації окремих етапів розв'язання поставленої викладачем проблеми, що характерно для евристичного методу, і далі здійснюють пізнавальну діяльність самостійно, актуалізуючи наявні знання, плануючи свої дії і виробляючи в підсумку власний погляд на проблему. Діалогічні методи навчання забезпечують оволодіння студентами дослідницькими вміннями, способами наукового пізнання, розвивають здатність до творчості, самостійної пізнавальної діяльності [15].

До методів, побудованих на внутрішньому діалозі суб'єкта, можна віднести вербальні методи навчання, які розвивають аналітичне мислення, рефлексію, культуру самовираження особистості в тексті: написання есе, проблемна лекція, відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо. Аналіз особливостей створюваних студентами текстів дає змогу визначити індивідуальну специфіку їх мислення, особливості сприйняття і розуміння педагогічних проблем, зміст культурних і професійних смислів. У процесі внутрішнього діалогу відбувається поступовий перехід студентів від розуміння педагогічних понять до формування особистісних смислів. У цьому процесі можна виокремити декілька етапів:

- 1) актуалізація смислових структур «Я» при входженні суб'єкта в педагогічну проблему;
- 2) вичерпування цих смислів під час апробації різних стереотипів особистого досвіду і шаблонів діяльності;
- 3) переосмислення ситуації і самого себе в ній;
- 4) реалізація нових смислів через реорганізацію особистого досвіду і дієве подолання суперечностей під час вирішення педагогічних проблем [18, с. 39-42].

Інтенсивність смислотвірних процесів зростає під час переходу студентів до емоційно-образного вирішення поставлених викладачем навчальних завдань, які за своїм характером можуть бути стандартними або творчими, художньо-образними або конкретно-науковими.

Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі суб'єкта, передбачають роботу з текстом як семіотичною і смисловою структурою. Вони зорієнтовані на реалізацію принципу рефлексивності, індивідуальне осмислення і засвоєння студентами інформації, що стосується різних аспектів педагогічної діяльності. Формування у студентів культури роботи з науковими і художніми педагогічними текстами вимагає їх ретельного підбору. Вони мають бути насичені проблемними моментами, що породжують

діалогічне зіткнення різних педагогічних позицій. Передбачається вихід студента за рамки власне текстів як знакових систем шляхом співвіднесення навчальної інформації з власним досвідом і потребами майбутньої професійної діяльності, в якій вона виконуватиме регулятивну функцію. Завдяки цьому знання набувають для студентів особистісного смислу, забезпечується особистісне включення майбутніх учителів у проблематику педагогічної діяльності.

З метою активізації внутрішнього діалогу студентам доцільно пропонувати для аналізу полемічні педагогічні тексти, які містять оригінальні ідеї, педагогічні антиномії, парадоксальні висновки, альтернативні погляди, що суперечать загальноприйнятим підходам. Діалог зазвичай розпочинається із зіткнення протилежних позицій: «закони діалогічного жанру вимагають початкового екстремізму думок», які стикаються [4, с. 166]. Наприклад, під час з'ясування сутності виховання та оцінювання різних виховних концепцій студентам можна запропонувати прочитати й проаналізувати статті Л. Толстого «Виховання і освіта», «Кому у кого вчитися писати: нам у селянських дітей чи селянським дітям у нас?», «Про народну освіту», в яких висловлюються парадоксальні погляди про виховання як цілеспрямоване формування особистості за певним зразком: «Виховання є прагненням однієї людини зробити іншу такою ж, як вона сама... Але чи є у нас право робити з інших людей нашу власну подобу? Хіба ми кращі за дітей, щасливіші за них? Чи можемо ми, поклавши руку на серце, сказати, що наше життя хороше, і що ми можемо насильно змусити інших бути такими ж, як ми, мати ті ж смаки, моральні поняття, займатися тими ж справами? Ні, «виховання» як умисне формування людей за відомими зразками – непродуктивне, незаконне і неможливе. Права на виховання не існує»; «Виховання псує, а не виправляє людей»; «Краща система у справі виховання – не мати ніякої системи».

Тексти, в яких пропонуються категоричні оцінки педагогічних явищ, радикально протиставляються педагогічні підходи, висловлюються альтернативні погляди, зазвичай викликають у студентів особливий інтерес, активний протест або підтримку, бажання висловити власне ставлення, погодитися або заперечити, прийняти або відхилити ідеї автора. Вступаючи в діалог з автором тексту, студенти намагаються віднайти аргументи, які підтверджують або спростовують його позицію. При цьому вони спираються на власний життєвий досвід, особистісне бачення і емоційне сприйняття педагогічних реалій. Таким чином внутрішній діалог забезпечує емоційне включення майбутніх учителів в осмислення педагогічних проблем і спонукає до перегляду й уточнення власних позицій.

На внутрішньому діалозі ґрунтується також *діалогічно орієнтована проблемна лекція*, яка дає змогу перед використанням полілогічних методів сформулювати у студентів досвід спілкування з викладачем як із рівноправним співрозмовником. Тематичний зміст такої лекції зазвичай будується на постановці певної педагогічної проблеми і розкритті шляхів її розв'язання. Під час діалогічно орієнтованої проблемної лекції студентам демонструються способи науково-пошукової діяльності, навчальний матеріал подається як суперечливий розвиток наукового знання, як конкуренція ідей, позицій, наукових шкіл або окремих учених в історії педагогічної науки, як їх діалог.

Відмінність діалогічно орієнтованої лекції від звичайної проблемної лекції полягає передусім в емоційній складовій діалогу, що спонукає студентів не лише до активної пізнавальної діяльності, але й до особистісної оцінки педагогічних проблем. Завдання викладача полягають не лише в передачі певної інформації, але й в ознайомленні студентів з об'єктивними суперечностями розвитку педагогічного знання і способами вирішення педагогічних проблем, а також у розкритті власної позиції з піднятої проблеми. Загальний ефект проблемної лекції визначається її змістом, способом організації пізнавальної діяльності і засобами спілкування, які використовує педагог для трансляції своєї професійної позиції студентам.

Смислова канва діалогічно орієнтованої лекції може бути різною: навчальний матеріал може подаватися у вигляді постановки певної педагогічної проблеми, висвітлення альтернативних способів її розв'язання, аналізу історичного розвитку поглядів на ту чи іншу педагогічну проблему тощо. Наприклад, на початку лекції «Зміст освіти» (розділ «Дидактика») студентам можна запропонувати критично проаналізувати афористичні вислови, що ілюструють різні підходи до визначення змісту освіти:

- «Мудрий той, хто знає потрібне, а не багато чого» (Есхіл).
- «Краще знати зайве, ніж нічого не знати» (Сенека).
- «Треба знати все про що-небудь і що-небудь про все» (Генрі Пітер Брум).
- «Освічена людина – та, яка знає, де знайти те, чого вона не знає» (Г. Зіммель).
- «Освіта – те, що залишається, коли все вивчене вже забуто» (М. фон Лауе).

Таке завдання дає змогу студентам усвідомити широкий спектр можливих підходів до визначення змісту освіти, проаналізувати сутність кожного підходу, порівняти їх і сформулювати власну позицію з цього питання.

Залежно від методичного задуму діалогічне спілкування викладача з студентами може будуватися як міжособистісний діалог на певних етапах лекції (де він дидактично доцільний) або як внутрішній діалог, що більш характерно для проблемної лекції. В останньому випадку студенти разом з викладачем ставлять і

подумки вирішують педагогічні проблеми або фіксують питання в конспекті для подальшого з'ясування під час самостійної роботи, консультації з викладачем або обговорення з товаришами на практичних заняттях. Саме активізація мислення, спрямованого на порівняння й аналіз педагогічних альтернатив, суперечливих позицій, дає підстави віднести проблемну лекцію до методів, побудованих на внутрішньому діалозі. Результати мислення студентів під час проблемної лекції відображаються в оригінальному тексті (конспекті), який на відміну від традиційної інформаційної лекції показує розуміння педагогічних проблем, особистісне ставлення до них.

Діалогічно орієнтована лекція може мати різні форми залежно від дидактичних завдань викладача. Це може бути, зокрема, лекція-конференція під час якої студенти письмово ставлять викладачеві запитання з теми заняття. Наприкінці лекції викладач відповідає на поставлені питання. Зміст і форма поставлених студентами запитань слугують для викладача показником рівня розуміння ними педагогічних проблем і міри особистісної включеності в професійно-педагогічну проблематику. Завдяки постановці запитань лекція з деперсоналізованого інформування перетворюється на діалогічний процес, звернутий до кожного студента. Запитання можуть мати проблемний характер і слугувати смисловою зав'язкою для нового заняття. Наприклад, під час проведення лекції-конференції з теми «Фактори розвитку особистості. Роль виховання у становленні особистості» студенти поставили такі запитання: «Чи можна стверджувати, що спадковість визначає потенційні можливості розвитку здібностей людини – своєрідну верхню планку, вище якої людина не зможе стрибнути?»; «Що більшою мірою впливає на розвиток особистості – цілеспрямовані виховні впливи чи численні стихійні впливи соціального середовища?»; «Чи кожна людина може стати видатним вченим, художником, письменником, якщо з раннього дитинства її виховувати і навчати, застосовуючи найдосконаліші методи і засоби?»; «Чому в неблагополучних сім'ях діти далеко не завжди виростають такими ж, як їхні батьки? Адже вони отримують від них через гени відповідну схильність (спадковість) і постійно бачать негативний приклад батьків (середовище)?». Поставлені запитання свідчать про глибоку зацікавленість студентів проблематикою розвитку особистості й інтерес до її обговорення.

На початковому етапі навчання лекція-конференція стимулює творче мислення студентів, виявляє коло їх професійних потреб і інтересів, дає змогу оцінити готовність аудиторії до діалогічного обговорення педагогічних проблем. У середині курсу така лекція спрямована на привертання уваги студентів до вузлових питань, з'ясування міри засвоєння студентами навчального матеріалу, узагальнення і систематизацію знань, корекцію методики викладання. Наприкінці курсу лекція-конференція дає змогу підвести підсумки вивчення теми, визначити перспективи подальшого використання засвоєних знань.

До діалогічних методів навчання, заснованих на внутрішньому діалозі, можна віднести також виконання студентами творчих письмових завдань. *Твір-міркування (есе)* може мати оповідний або описовий характер залежно від предмета аналізу, наприклад: «Педагогіка – наука чи мистецтво?», «Чи кожна людина може стати успішним педагогом? Що таке педагогічний талант, у чому він полягає?», «Виховання – цілеспрямоване формування особистості за певним зразком чи сприяння самоактуалізації особистості?», «Вихователь – «скульптор» чи «садівник»? Яка з цих метафор точніше передає сутність виховання?», «Чи доцільне використання покарань у вихованні дітей? Чи можливе виховання без покарань?».

Під час з'ясування ролі виховання у розвитку особистості студентам можна запропонувати написати есе на основі критичного аналізу поглядів відомих вчених, письменників, педагогів:

- «Виховання може все» (К.А. Гельвецій).
- «Дев'ять десятих людей є такими, як вони є – добрими або злими, корисними або непотрібними, – завдяки вихованню» (Дж. Локк).
- «Виховання може зробити багато що, але воно не всесильне. За допомогою щеплень можна змусити дику яблуню давати садові яблука, але ніяке мистецтво садівника не в змозі примусити її родити жолуді». (В. Белінський).
- «Виховання безсиле, воно нічого не змінює, і той, кому судилося бути злодієм, стає ним у будь-якому випадку, яке б виховання він не отримав, так само незмінно буде прагнути до порядності той, чий органи схильні до цього, яким би злим і підступним не був його наставник, тому що і той і інший живе згідно зі своєю внутрішньою організацією, згідно із заповідями, отриманими від природи, і перший так само не заслуговує покарання, як і другий не гідний винагороди» (Маркіз де Сад).

Осмилення і порівняння суперечливих педагогічних ідей, підходів активізує внутрішній діалог студентів, спонукає їх до визначення власної позиції: що може і чого не може виховання?; чи під силу педагогам за допомогою виховання змінити якості і здібності особистості?; що більшою мірою впливає на розвиток особистості – спадковість чи середовище, стихійна соціалізація чи виховання?

Тексти пишуться студентами індивідуально, але з орієнтацією на інших читачів, на майбутнє обговорення їх змісту під час практичних і семінарських занять. Створені тексти, зазвичай, мають

глибокий особистісний смисл, виражають внутрішнє ставлення студентів, розуміння ними складних педагогічних проблем, активну підтримку або заперечення певних підходів. Внутрішній вибір відображеної в тексті позиції зобов'язує студентів відповідати за написане і одночасно виступає критерієм їх особистісно-професійної зрілості. Недоліки представленої у тексті позиції стають предметом осмислення на етапі рефлексії. Пізніше у процесі розгортання тематичного змісту виражена в тексті позиція студента може стати предметом групової дискусії, ділової гри або ігрового моделювання.

Варто зазначити, що здатність до внутрішнього діалогу формується у студентів тільки за наявності досвіду активної участі в різних формах зовнішнього, міжособистісного діалогу [7, с. 96]. Умови для цього створюються за використання діалогічного і полілогічного спілкування в навчанні, тому методи, побудовані на внутрішньому діалозі, необхідно доповнювати методами міжособистісного діалогу та полілогу.

Методи, побудовані на міжособистісному діалозі, передбачають активність двох суб'єктів, які дотримуються різних позицій з певного питання: евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота тощо. Застосування таких методів вимагає чіткого визначення їх завдань і місця в навчальному процесі. Такі методи не варто вважати універсальними, оскільки їхня ефективність значною мірою залежить від базового рівня підготовки і сформованості професійних позицій студентів.

Взаємодіючи з великою аудиторією, викладач може використовувати під час занять діалог двох суб'єктів з коригувальною чи виховною метою або з метою демонстрації певних педагогічних прийомів (наприклад, прийомів діалогічного спілкування).

Важливим засобом управління пізнавальною діяльністю студентів під час міжособистісного діалогу є система заздалегідь підготовлених викладачем інформаційних і проблемних запитань. Інформаційні запитання ставляться з метою актуалізації наявних у студентів знань, необхідних для розуміння сутності тієї чи іншої педагогічної проблеми, ініціювання пізнавальної діяльності, спрямованої на її вирішення. Проблемні запитання вказують на сутність навчальної проблеми і на зону пошуку невідомого в проблемній ситуації. У запитаннях відображається результат попереднього аналізу умов вирішення педагогічної проблеми, зрозуміле відокремлюється від незрозумілого, відоме від невідомого. Нарешті, запитання – це засіб залучення студентів до діалогічного спілкування й управління їх спільною пізнавальною діяльністю, у процесі якої формується особистісне бачення педагогічних явищ і процесів [7, с.109].

Ефективним діалогічним методом навчання є *евристична бесіда*, яка суттєво активізує пізнавальну діяльність студентів, стимулює їх пошукову активність і розвиває творчий потенціал. Викладач тут не повідомляє готові знання, а шляхом продуманої постановки навідних питань (які не містять прямої відповіді) допомагає студентам на основі наявних знань та особистого життєвого досвіду самостійно дійти до певних висновків і формулювання закономірностей. Наприклад, під час ознайомлення студентів з різними моделями виховання (директивною, маніпулятивною, сприяння), можна запропонувати їм відповісти на питання: чи можна вважати якусь з цих моделей найкращою?; чи можлива ситуація, коли найбільш доцільною виявиться директивна (маніпулятивна) модель виховання?; чи повинен вихователь постійно дотримуватися якоїсь одної моделі виховання?; в якому порядку доцільно змінювати моделі виховання?; чи існує певний зв'язок між педагогічною доцільністю тієї чи іншої моделі виховання і рівнем особистісної зрілості вихованців?; чи можна розглядати директивну, маніпулятивну і сприяючу моделі виховання як послідовні етапи загальної виховної стратегії педагога?

Відповідаючи на ці питання, студенти можуть самостійно прийти до висновку, що універсальної, ефективною за будь-яких обставин моделі виховання не існує, що директивну, маніпулятивну і модель виховання-сприяння слід розглядати не як альтернативні, серед яких є кращі і гірші, а як послідовні етапи єдиної педагогічної стратегії, яка відповідає етапам особистісного становлення вихованців. Кожен підхід має певні переваги і обмеження, а також сферу своєї придатності, яка визначається передусім рівнем особистісної зрілості вихованців: чим вищий цей рівень, тим менш директивним і більш вільним повинно ставати виховання аж до повної відмови від цілеспрямованих впливів на розвиток особистості. Скеровуючи пізнавальний пошук студентів за допомогою продуманої постановки запитань, можна допомогти їм зрозуміти важливість поступової зміни виховних підходів у напрямі від зовнішнього управління і цілеспрямованого формування до розвитку в дітей здатності до самоуправління, необхідність поступового розширення свободи вихованців, надання їм більших можливостей для вияву власної ініціативи й самостійності, підготовки до вільного відповідального вибору. Внаслідок евристичної бесіди студенти можуть прийти до парадоксального висновку, що кінцевою метою виховання є власне заперечення – досягнення такого рівня особистісної зрілості вихованців, коли необхідність у зовнішньому управлінні їх поведінкою й розвитком зникає, виховання стає непотрібним, оскільки особистість стає здатною до самоуправління, відповідального самовизначення і самодетермінації.

Евристична бесіда максимально активізує мислення студентів, допомагає діагностувати засвоєні ними знання, сприяє формуванню у них особистісного ставлення до педагогічних проблем, виробленню власної

професійної позиції. Під час евристичної бесіди можуть застосовуватися різні типи діалогу: мотиваційний, самореалізаційний, смислотворчий, духовний [5]. За місцем у навчальному процесі евристична бесіда може бути вступною, розвивальною, аналітичною, синтезуючою або закріплюючою, контролюючо-корекційною.

У контексті особистісно-професійного становлення майбутніх учителів досить ефективним методом навчання, що ґрунтується на міжособистісному діалозі, є *лекція двох викладачів*. Під час такої лекції в аудиторії можуть моделюватися реальні професійні ситуації, обговорюватися актуальні педагогічні проблеми в діалозі двох фахівців (представників різних наукових шкіл, педагогічних підходів, теоретиків і практиків, прихильників і критиків певних педагогічних ідей, концепцій, технологій тощо). Важливо, щоб викладачі під час такого діалогу демонстрували культуру педагогічного спілкування і спільного пошуку, залучали до спілкування студентів, давали їм змогу ставити питання, висловлювати свої позиції, власне ставлення до того, що відбувається.

У процесі лекції двох викладачів актуалізуються наявні у студентів знання, життєвий досвід, необхідний для розуміння навчальної проблеми і участі в спільній пізнавальній діяльності, створюються проблемні ситуації, висуваються гіпотези щодо їх вирішення, розгортається система аргументів або контраргументів, обґрунтовується кінцевий варіант спільного рішення. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації спонукає студентів порівнювати різні погляди, робити вибір між альтернативами, формувати власну позицію, визначати своє ставлення до різних педагогічних проблем. Водночас майбутні учителі отримують наочне уявлення про культуру педагогічного спілкування, способи ведення конструктивного діалогу, спільного пошуку і прийняття рішень [7, с. 112-113].

Безпосередній досвід діалогічного спілкування студенти можуть набутися у процесі *парної навчальної діяльності*, яка є різновидом міжособистісного діалогу. Організація парної роботи готує студентів до спільної діяльності на подальших етапах навчання (групової, колективної). Завдяки близькості інтелектуальних і особистісних позицій студентів їх навчальний діалог нерідко буває більш результативним, а смисловий обмін – більш інтенсивним і продуктивним, ніж діалог з викладачем.

До окремої групи діалогічних методів можна віднести *методи навчання, побудовані на основі полілогу*: дискусії, диспути, дебати, симпозиуми, «мозковий штурм», ділові ігри, драматизації. Вони сприяють розвитку аналітичного мислення студентів, культури усного мовлення, формують уміння педагогічно доцільної самопрезентації і відстоювання власної позиції, активізують особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, забезпечують формування нових смислів і розвиток професійно важливих якостей, стимулюють подальший саморозвиток студентів [17].

Педагогічні завдання набувають динамічного розгортання в спільних колективних формах пізнавальної діяльності суб'єктів освітнього процесу, при цьому включається механізм полілогу, завдяки якому всі суб'єкти взаємодії набувають досвіду спільного вирішення проблем. Формування не лише професійно-педагогічної, але й соціальної компетентності студентів здійснюється шляхом їх взаємодії в інтерактивних групах, що моделюють майбутнє професійне середовище [7, с. 70].

Одним із найбільш ефективних полілогічних методів є навчальна *дискусія*, яка моделює живе спілкування в професійній діяльності і забезпечує вироблення професійної позиції майбутніх учителів у процесі групового обговорення проблемних питань педагогічної теорії і практики. У дискусійному спілкуванні студенти критично оцінюють теоретичні положення педагогіки, вчать використовувати їх як засіб регуляції майбутньої професійної діяльності, виробляють і коригують власні професійно-світоглядні позиції. Для дискусійного обговорення доцільно обирати педагогічні проблеми, які не мають однозначного вирішення і з приводу яких висловлюються різні, часто суперечливі, погляди.

Так, наприклад, під час вивчення принципів виховання студентам можна запропонувати порівняти два вислови щодо доцільності або недоцільності врахування індивідуальних особливостей учнів у процесі виховання:

- «Своєрідність людей не варто цінувати занадто високо. Навпаки, думка, що наставник повинен старанно вивчати індивідуальність кожного учня, узгоджуватися з нею і розвивати її, є цілком порожньою і ні на чому не заснованою. Для цього він не має часу. Своєрідність дітей допустима в сімейному колі, але в школі починається життя за встановленим порядком, за єдиними для всіх правилами. Тут слід піклуватися про те, щоб діти відвикали від своєї оригінальності, щоб вони вміли і хотіли виконувати загальні правила і засвоювали результати загальної освіти» (Г. Гегель).

- «Вимога індивідуалізації виховних прийомів становить загальну вимогу педагогіки і поширюється рішуче на будь-яку дитину. Звідси перед педагогом постають два завдання: по-перше, індивідуального вивчення всіх особливих властивостей кожного окремого вихованця, а по-друге, індивідуального пристосування всіх прийомів виховання і впливу соціального середовища на кожного з них. Стригти всіх під одну гребінку – найбільша помилка педагогіки, і основна її передумова неодмінно вимагає індивідуалізації: свідомого і точного визначення індивідуальних завдань виховання для кожного учня» (Л. Виготський).

Студенти критично аналізують обидві позиції, що дає змогу виробити власний погляд на проблему врахування індивідуальних особливостей дітей у вихованні.

Дискусія організовується як процес діалогічного спілкування учасників, під час якого відбувається формування досвіду участі в груповому обговоренні та вирішенні педагогічних проблем, розвивається теоретико-практичне мислення майбутніх фахівців. Такий метод сприяє особистісно-професійному самовизначенню студентів, оскільки передбачає рівність суб'єктів, вільну демонстрацію ними власних поглядів і ставлення до обговорюваної проблеми [17]. Проте вільна дискусія вимагає високої культури міжособистісного спілкування учасників, чітких дій організатора, створення емоційно комфортної атмосфери в аудиторії. Форми проведення дискусії можуть бути різними (вільна дискусія, ток-шоу, дебати, симпозіум, «мозковий штурм» тощо) залежно від конкретної аудиторії, її інтересів, потреб, професійної зрілості, а також завдань, які ставить перед собою викладач. Це може бути, зокрема, покрокова дискусія або метод «лабіринту», прогресивна дискусія, дискусія-змагання, «методика клініки», «методика естафети» тощо [17].

До полілогічних методів навчання належать також *рольові і творчі ігри*, спрямовані на формування у студентів умінь приймати і ефективно виконувати різні соціальні ролі (вчителя, вихователя, керівника предметного гуртка, класного керівника, директора школи, завуча тощо), навчання продуктивної співпраці, участі у виробленні колективних позицій. Ігри дають змогу моделювати реальну діяльність майбутніх учителів у спеціально створених педагогічних ситуаціях. Особливою мірою це стосується *ділової гри*, яка імітує предметний і соціальний зміст професійної діяльності, завдяки чому сприяє формуванню комунікативно-діяльнісного аспекту професійної позиції майбутніх учителів. Студенти набувають умінь конструктивної соціальної взаємодії, компетентної поведінки, засвоюють професійно-ціннісні установки. Професійно орієнтована гра дозволяє бачити професійну ситуацію як ціле, наочно представляє складові педагогічної діяльності і умови її функціонування, забезпечує психологічно комфортне особистісне включення студентів у процес навчання [20]. В ігровому процесі діалогічна структура рольового спілкування розширює спектр мотивів навчальної діяльності студентів (зовнішніх і внутрішніх, соціальних і професійних, результативних і процесуальних, досягнення і самоствердження), формує їх готовність до роботи в команді та спільного пошуку рішень. Завдяки цьому групова ігрова взаємодія виступає ефективним засобом засвоєння нових, емоційно насичених знань, що мають цінність як колективний продукт творчих зусиль кожного учасника гри [7, с.138].

Для організації професійно орієнтованих ігор доцільно використовувати конкретні педагогічні ситуації, що містять протиріччя, надлишкові або неправильні дані, взаємовиключні альтернативи, вимагають знайти відсутню інформацію тощо. Прикладами можуть слугувати такі ігри, як «Батьківські збори» (студенти виступають у ролі вчителів, батьків, дітей, адміністрації школи), «Придумай питання» (студенти вчаться ставити питання з приводу запропонованої викладачем педагогічної проблеми), «Дебати» (студенти дискутують на запропоновану тему, вирішуючи певну педагогічну проблему).

Завдяки проблемності педагогічного змісту, емоційному та інтелектуальному розкріпаченню студентів гра як полілогічний метод моделювання професійної діяльності виступає ефективним засобом вияву і одночасно формування професійної позиції майбутніх учителів. Професійно орієнтовані ігри стимулюють пізнавально-оцінне сприйняття студентами педагогічних знань; заповнюють пропуски в наявній інформації за рахунок комплексного «бачення» мікропроблем, що виникають у процесі гри; розширюють діапазон професійного мислення студента (він бачить причини можливих невдач у педагогічній діяльності, розуміє, які наслідки вони спричиняють, накопичує досвід професійно-рольової поведінки); розвивають педагогічну уяву, здатність передбачати можливий розвиток ситуацій у динаміці гри; формують здатність до соціально-психологічного орієнтування в ситуаціях педагогічної діяльності, прогнозування можливих реакцій суб'єктів гри [7, с. 140-141].

Методи навчання, які використовуються у педагогічних закладах вищої освіти, можна представити у вигляді своєрідного континууму, на одному полюсі якого монолог (традиційна інформаційна лекція), в середині – різні варіанти міжособистісної взаємодії викладача і студентів (диспут, дискусія, ділова гра тощо), а на протилежному полюсі – діалог (полілог), що розгортається на рівні професійних смислів. Вибір того чи іншого методу навчання залежить від особливостей навчального матеріалу, здатності студентів до конструктивного діалогу та готовності викладача до творчої діалогічної навчальної взаємодії. Варто зазначити, що сутність діалогічного навчання полягає не в абсолютизації діалогу як форми комунікації, а в тому, щоб з урахуванням конкретних обставин забезпечувати оптимальне поєднання монологу і різних видів діалогу для організації ефективної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу. Монологічний спосіб викладу знань на перших етапах освоєння змісту навчального предмета не лише можливий, але й бажаний, оскільки саме монолог дає змогу за обмежений час передати відносно значний обсяг інформації, яка не потребує доказів: систему основних визначень, термінів, понять і фактів.

Варто зазначити, що діалог студента з іншими суб'єктами освітнього простору (викладачем, товаришами, авторами навчальних і художніх текстів, ученими-теоретиками і практиками) має місце практично в кожному методі навчання. Вступивши в діалог з автором педагогічного знання (у посібнику, педагогічному творі, есе), з викладачем, однокурсниками (у дискусії, дебатах, бесідах), студенти постають перед необхідністю висловити свою позицію, повідомити Іншому про себе як про суб'єкта професійної діяльності, розкрити свої професійні пріоритети і ціннісні орієнтації. При цьому вони отримують уявлення про ставлення до педагогічних проблем інших суб'єктів взаємодії, аналізують альтернативні педагогічні підходи та способи вирішення професійних проблем, визначаються у власних професійно-ціннісних пріоритетах. Різні види навчального діалогу активізують індивідуальне осмислення і колективне обговорення студентами педагогічних явищ і процесів, що стимулює їх особистісно-професійне самовизначення та сприяє формуванню професійної ідентичності.

Отже, з метою активізації особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів можна використовувати три групи діалогічних методів навчання: методи, побудовані на внутрішньому діалозі (діалогічно орієнтована проблемна лекція, лекція-конференція, твір-міркування, есе, відповідь авторові, письмовий аналіз наукового або художнього педагогічного тексту); методи, побудовані на міжособистісному діалозі (евристична бесіда, бінарна лекція, парна робота студентів); методи, побудовані на полілозі (дискусія, дебати, симпозіуми, творчі, рольові, ділові ігри, драматизації). Всі зазначені методи мають суттєвий розвивальний потенціал і водночас характеризуються певними особливостями.

Методи, що ґрунтуються на внутрішньому діалозі, передбачають взаємодію студентів з науковими і художніми педагогічними текстами як смисловими структурами, особистісну оцінку презентованих у текстах професійних цінностей і смислів, осмислення і засвоєння професійно важливої інформації, аналіз педагогічних суперечностей і способів їх вирішення, співвіднесення педагогічної інформації з власним досвідом і оцінювання її значення для майбутньої професійної діяльності.

Методи, в основі яких лежить міжособистісний діалог, забезпечують розвиток у майбутніх учителів культури міжособистісного та професійно-педагогічного спілкування, формування умінь діалогічного спілкування і спільного пізнавального пошуку, формування здатності презентувати і відстоювати свою позицію, конструктивно взаємодіяти з прибічниками альтернативних поглядів.

Методи, побудовані на полілозі, забезпечують пізнавально-оцінне сприйняття професійних знань, особистісно-професійне самовизначення щодо пріоритетів і способів організації педагогічної діяльності, формування досвіду особистісного включення в аналіз професійних ситуацій, спільної участі в обговоренні та розв'язанні педагогічних проблем, роботи в команді, розвиток здатності виконувати професійно-ділові ролі.

Навчальний діалог як засіб особистісно орієнтованого навчання, в якому органічно поєднуються самостійна смислопошукова діяльність студентів із засвоєнням нормативних професійних знань, побудований на принципах проблемності і персоналізованості, активізує особистісно-професійне самовизначення майбутніх учителів, сприяє розвитку їх суб'єктності, формуванню професійно-ціннісних орієнтацій і становленню власної професійної позиції.

Література

1. Абрамкина О.Г. Учебный диалог как средство формирования коммуникативной культуры обучающихся: Дис... канд. пед. наук: 13.00.08 / О.Г. Абрамкина. – Орел, 2003. – 243с.
2. Балл Г.А. Психология в рационалистической перспективе: Избранные работы / Г.А. Балл. – К.: Изд-во «Основа», 2006. – 408 с.
3. Балл Г.О. Парадигма діалогу і проблема прилучення до наукової культури / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник. – Ченстохова; К., 1999. – С. 335-347.
4. Баткин Л. М. Итальянское Возрождение в поисках индивидуальности / Л.М. Баткин. – М.: Наука, 1989. – 448 с.
5. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учеб.-метод. пособие / С.В. Белова. – М.: Академия, 2002. – 146 с.
6. Бурман Л. В. Педагогічні умови формування діалогічних умінь у студентів вищих навчальних педагогічних закладів : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Бурман Людмила Володимирівна ; Тернопільський національний педагогічний ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Т., 2008. – 21 с.
7. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высш. шк., 1991. – 204 с.
8. Галузьяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
9. Галузьяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.

10. Галузьяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В.М. Галузьяк // Человек и общество: на рубеже тысячелетий: материалы международной научной конференции / под общей ред. проф. О.И. Кирикова. – Выпуск 56. – Москва: Наука: информ; Воронеж: ВГПУ, 2013. – С. 28-41.
11. Галузьяк В. М. Педагогіка: Навчальний посібник. 5-е вид., випр. і доп. / В. М. Галузьяк, М.І. Сметанський, В.І. Шахов. – Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2012. – 400 с.
12. Галузьяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузьяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузьяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
13. Галузьяк В. М. Характеристики зрілого педагогічного мислення / В. М. Галузьяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 51. – Вінниця, 2017. – С. 43-50.
14. Зазуліна Л. В. Діалогізація дидактичного процесу в курсовій підготовці педагогічних кадрів : Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Зазуліна Людмила Василівна. – К., 2000. – 19 с.
15. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
16. Махмутов М.И. Проблемное обучение: Основные вопросы теории / М.И. Махмутов.– М.: Педагогика, 1975.– 367 с.
17. Селевко Г.К. Дискуссия как эффективный метод познания / Г.К. Селевко // Школьные технологии. – 2004. – №5. – С.106-114.
18. Семенов И.Н. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / И.Н. Семенов, С.Ю. Степанов // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.
19. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: поиск новой парадигмы / В.В. Сериков.– М., 1998.– 289 с.
20. Трайнев В.А. Деловые игры в учебном процессе: Методология разработки и практика проведения / В.А. Трайнев. – М.: Дашков и К, 2002. – 359 с.
21. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. Т. 2. – М.–Л., 1948. – С. 42–68.
22. Холковська І.Л. Партнерство як інноваційна форма діалогічної взаємодії викладача і студентів – майбутніх менеджерів / І.Л. Холковська // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55.– Вінниця, 2018. – С. 134-141.

References

1. Abramkina O.G. Uchebnyj dialog kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoj kul'tury obuchayushchihsiya: Dis... kand. ped. nauk: 13.00.08 / O.G. Abramkina. – Orel, 2003. – 243s.
2. Ball G.A. Psihologiya v raciogumanisticheskoy perspektive: Izbrannye raboty / G.A. Ball.– K.: Izd-vo «Osнова», 2006.– 408 s.
3. Ball H.O. Paradyhma dialohu i problema prylyuchennia do naukovoї kul'tury / H.O. Ball //Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Polsko-ukrainskyi shchorichnyk. – Chenstokhova; K., 1999. – S. 335-347.
4. Batkin L. M. Ital'yanskoe Vozrozhdenie v poiskah individual'nosti / L.M. Batkin. – М.: Nauka, 1989. – 448 s.
5. Belova S.V. Dialog – osnova professii pedagoga: Ucheb.-metod. posobie / S.V. Belova. – М.: Akademiya, 2002. – 146 s.
6. Burman L. V. Pedahohichni umovy formuvannia dialohichnykh umin u studentiv vyshchyykh navchalnykh pedahohichnykh zakladiv : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Burman Liudmyla Volodymyrivna ; Ternopil'skyi natsionalnyi pedahohichnyi un-t im. Volodymyra Hnatiuka. – Т., 2008. – 21 s.
7. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshей shkole: kontekstnyj podhod / A.A. Verbickij.– М.: Vyssh. shk., 1991.– 204 s.
8. Haluziak V. M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinnoi zrilosti pedahoha / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 48-56.
9. Haluziak V. M. Dialoh yak zasib osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 56. – Vinnytsia, 2018. – S. 224-234.
10. Galuzyak V. M. Obrazovatel'naya sreda kak faktor lichnostnogo razvitiya budushchih uchitelej / V.M. Galuzyak // Chelovek i obshchestvo: na rubezhe tysyacheletij: materialy mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii / pod obshchej red. prof. O.I. Kirikova. – Vypusk 56. – Moskva: Nauka: inform; Voronezh: VGPU, 2013. – S. 28-41.
11. Haluziak V. M. Pedahohika: Navchalnyi posibnyk. 5-e vyd., vypr. i dop. / V. M. Haluziak, M.I. Smetanskyi, V.I. Shakhov. – Vinnytsia: TOV firma «Planer», 2012. – 400 s.
12. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnykh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: monohrafiia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2014. – S. 40-80.
13. Haluziak V. M. Kharakterystyky zriloho pedahohichnoho myslennia / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 51. – Vinnytsia, 2017. – S. 43-50.
14. Zazulina L. V. Dialohizatsiia dydaktychnoho protsesu v kursovii pidhotovtsi pedahohichnykh kadriv : Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zazulina Liudmyla Vasyilivna. – К., 2000. – 19 s.
15. Lerner I.YA. Didakticheskie osnovy metodov obucheniya / I.YA. Lerner. – М.: Pedagogika, 1981. – 186 s.
16. Mahmutov M.I. Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii / M.I. Mahmutov.– М.: Pedagogika, 1975.– 367 s.
17. Selevko G.K. Diskussiya kak ehffektivnyj metod poznaniya / G.K. Selevko // SHkol'nye tekhnologii. – 2004. – №5. – S.106-114.

18. Semenov I.N. Refleksiya v organizacii tvorcheskogo myshleniya i samorazvitiia lichnosti / I.N. Semenov, S.Yu. Stepanov // Voprosy psihologii. – 1983. – №2. – S. 35-42.
19. Serikov V.V. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: poisk novoj paradigmy / V.V. Serikov.– M., 1998.– 289 s.
20. Trajnev V.A. Delovye igry v uchebnom processe: Metodologiya razrabotki i praktika provedeniya / V.A. Trajnev. – M.: Dashkov i K, 2002. – 359 s.
21. Ushinskij K. D. Tri ehlementa shkoly / K. D. Ushinskij // Sobr. soch. : v 11 t. T. 2. – M.–L., 1948. – S. 42–68.
22. Kholkovska I.L. Partnerstvo yak innovatsiina forma dialohichnoi vzaemodii vykladacha i studentiv – maibutnikh menedzheriv / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykolohiia». Vypusk 55.– Vinnytsia, 2018. – S. 134-141.

УДК 377.3:[316.77:005.336.2]

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-82-87

ПРОФЕСІЙНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК НЕОБХІДНА УМОВА ЕФЕКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНЬОГО КВАЛІФІКОВАНОГО РОБІТНИКА СФЕРИ ПОСЛУГ

Р. С. Гуревич, О. Ю. Бойчук, В. М. Бойчук

Реформаційні процеси, що відбуваються нині у сфері освіти, вимагають від майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг не лише оволодіння певним рівнем освіти, а й уміння акумулювати життєвий і професійний досвід, прогнозувати можливі наслідки власної діяльності, тобто формування професійної компетентності. Остання має включати сукупність умінь і навичок, що забезпечують продуктивне функціонування процесу спілкування. Отже, можна констатувати, що професійна компетентність є провідним чинником і стрижневим компонентом майбутньої професії, а комунікативна компетентність, у свою чергу, виступає необхідною умовою ефективною професійної діяльності. У програмі традиційної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг формуванню та розвитку комунікативної компетентності приділяється недостатня увага. Випускників закладів професійної (професійно-технічної) освіти не готують до свідомого конструювання за допомогою мовних засобів (вербальних і невербальних) своїх взаємовідносин із різними комунікативними партнерами, не вчать ефективних прийомів спілкування задля ефективної координації спільної діяльності. Як результат – майбутній кваліфікований робітник не має відповідних умінь у галузі професійного спілкування. Ми переконані, що для полегшення процесу адаптації молодого робітника у професійному колективі необхідно ознайомити його із нормами професійного спілкування. Особливо актуальною є ця проблема для робітників сфери послуг, оскільки їхня професійна діяльність передбачає постійний безпосередній комунікативний контакт з клієнтом.

Стаття присвячена проблемі формування професійної комунікативної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у закладі професійної (професійно-технічної) освіти сфери послуг. У ній проаналізовано різні підходи до визначення дефініцій «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», уточнено поняття «професійна комунікативна компетентність». Окреслено взаємозв'язок між особливостями роботи системи «людина – людина» і якістю володіння комунікативними уміннями, що лежать в основі формування професійної комунікативної компетентності.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, професійна комунікативна компетентність, кваліфікований робітник, сфера послуг.

PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A NECESSARY CONDITION FOR EFFICIENT ACTIVITY OF THE FUTURE QUALIFIED WORKER OF THE SERVICES SECTOR

R. Gurevych, O. Boychuk, V. Boychuk

Reform processes in the field of education require future skilled workers in the service sector not only to master the level of basic and special education, but also the ability to accumulate life and professional experience, to predict the possible consequences of their own activities, that is, the formation of professional competence. Professional competence must include a set of skills and skills that ensure the productive functioning of the communication process. So, it can be stated that professional competence is a leading factor and core component of the future profession, and communicative competence, in turn, is a prerequisite for effective professional activity. In the program of traditional training of future skilled workers in the sphere of services for the formation and development of communicative competence paid insufficient attention. Graduates of vocational (vocational) education institutions are not prepared to consciously construct, through linguistic means (verbal and non-verbal) their relationships with different communication partners, do not teach effective communication methods for effective coordination of joint activities. As a result, the future skilled worker does not have the appropriate skills in the field of professional communication. We are convinced that in order to facilitate the process of adaptation of a young worker in a professional team, it is necessary to familiarize him with the norms of professional communication. This problem is

particularly relevant for service sector workers, since their professional activity involves constant direct communicative contact with the client.

This work is devoted to the problem of formation of professional communicative competence of future skilled workers in the institution of professional (vocational) education services. The article analyzes different approaches to defining the definitions of «competence», «professional competence», «communicative competence», the concept of «professional communicative competence» is specified. The interrelation between the peculiarities of the work of the «man – man» system and the quality of possession of communicative skills underlying the formation of professional communicative competence is outlined.

Key words: competence, professional competence, communicative competence, professional communicative competence, skilled worker, sphere of services.

Роль та інтенсивність спілкування в сучасному суспільстві постійно зростають. Це пов'язано з цілою низкою причин: перехід від індустріального суспільства до інформаційного веде до збільшення обсягу інформації і, відповідно, до зростання інтенсивності процесів обміну нею; все вища спеціалізація працівників, зайнятих у різних галузях професійної діяльності, що вимагає їхньої кооперації і взаємодії у процесі досягнення цілей; збільшення кількості технічних засобів для обміну інформацією (факси, електронна пошта, Інтернет, смарт-засоби тощо); збільшення кількості людей, зайнятих у професійній діяльності, пов'язаній зі спілкуванням.

Отже, однією з найважливіших складових професійної компетентності фахівців соціономічної групи (професії типу «людина – людина») є компетентність у спілкуванні.

Системні характеристики професійно-комунікативної компетентності досліджували Р. Ардовська, К. Гончарова, Ю. Караулова, В. Кашинцева. Лінгводидактичні основи її формування аналізували О. Бастрикова та Т. Грабой. Вивчення професійної комунікативної культури як невід'ємного складника професійно-комунікативної компетенції фахівця знаходимо в працях О. Киричука, В. Лівенцова, Г. Медвідь, Ф. Хміля, О. Пономарьова, О. Романовського. Значний внесок у розробку проблеми формування професійно-комунікативної компетентності майбутнього фахівця зробили А. Богуш, О. Горошкіна, І. Зимняя, М. Пентилюк, О. Семенов, Т. Симоненко, І. Родигіна та ін.

Однак, незважаючи на достатньо напрацьований теоретичний і практичний матеріал щодо формування і розвитку професійної комунікативної компетентності, проблема формування вищеозначеної якості в майбутніх кваліфікованих робітників сфери послуг у закладі професійної (професійно-технічної) освіти залишилася поза увагою науковців і потребує дослідження та аналізу, особливо в умовах постійного зростання вимог сучасного ринку праці до рівня підготовки кваліфікованих робітників.

Мета статті полягає в аналізі понять «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність» та визначенні поняття «професійна комунікативна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника сфери послуг».

Енциклопедичні, філософські, педагогічні та інші джерела дають різні визначення дефініції «компетентність» та по-різному розкривають її сутність.

Узагальнення визначень дефініції «компетентність» у «Словнику іншомовних слів», «Великому тлумачному словнику сучасної української мови», «Енциклопедії освіти» та інших дозволяє стверджувати, що в них «компетентність» (competentia – належний по праву) розглядається з точки зору «...володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку, інформованість, обізнаність, авторитетність у певній галузі». В «Європейській кваліфікаційній рамці навчання протягом життя» до «компетентності (компетентностей)» віднесено «відповідальність й автономність», тобто здатність фахівця працювати і в автономному режимі розв'язувати професійні завдання [18], «Кваліфікаційна рамка європейського простору вищої освіти» поняття «компетентність» представляє як «динамічне поєднання знань, розуміння, умінь і здатностей» [19].

І. Зимняя вважає, що компонентами компетентності є предметні + операційні знання, уміння і навички (ЗУНи) + здатність і готовність до їх використання у діяльності + впевненість у діяльності та відповідальність за її результати. При цьому ЗУНи входять у компетентність у вигляді цінного «багажу», необхідного для використання в діяльності [9, с.23].

Такої думки дотримується М. Головань, який зазначає, що поняття компетентності ширше за поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі, але на відміну від функціональної грамотності дозволяє розв'язувати цілий комплекс задач; на відміну від навички є усвідомленою; на відміну від уміння є здатною до перенесення, удосконалюється не шляхом автоматизації та перетворення на навичку, а шляхом інтеграції з іншими знаннями, уміннями, навичками; через усвідомлення загальної основи діяльності зростає компетентність; на відміну від знання існує у формі діяльності (реальної чи мисленнєвої), а не інформації про неї [4, с.28]. Цей самий автор відзначає, що в наявних визначеннях підкреслюються наступні сутнісні характеристики компетентності: ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця; володіння знаннями, уміннями і

здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності і гнучкості в частині вирішення професійних проблем; розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем; інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі; здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [4, с.29].

Узагальнюючи підходи науковців до визначення поняття «компетентність», Н. Волкова та В. Полторак зазначають, що компетентність – складне й багатогранне явище, котре характеризує здатність людини застосовувати знання та вміння у різноманітних соціальних, професійних ситуаціях, кваліфіковано виконувати певну діяльність, зокрема професійну [3, с. 33].

Українська дослідниця Л. Дибкова трактує компетентність як динамічну сукупність знань, вмінь, навичок, здібностей, цінностей, що необхідна для ефективної професійної і соціальної діяльності та розвитку особистості випускника, і яку він зобов'язаний засвоїти та продемонструвати після завершення частини або всієї навчальної програми [6, с.19].

У наведених тлумаченнях поняття «компетентність» йдеться про особу, яка здатна розв'язувати певні завдання, виносити рішення та судження у певній галузі, а компетентність виступає як якість, характеристика особистості. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність». Таке розуміння компетентності стало базовим у багатьох теоретичних і прикладних дослідженнях, педагогічних теоріях. З опорою саме на нього вивчалися конкретні властивості компетентності як умови професіоналізму, механізми її формування.

Поняття «професійна компетентність» увійшло в термінологію у 80-их роках минулого століття з праць Ю. Бабанського і В. Сластьоніна та вважалось складовою професіоналізму. З позицій системного підходу професійна компетентність розуміється як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості, котра забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [16, с. 187]. На думку науковців, професійна компетентність – це: знання та вміння з різнобічних сфер життєдіяльності людини, що необхідні для формування вмінь здійснення діяльності творчого рівня [16, с. 238]; «інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця» [7, с. 722]; загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [12, с. 19]; системне інтегральне явище щодо суб'єкта професійної діяльності, що включає не тільки його професійні та фахові знання, вміння, навички, професійно важливі якості, професійний і фаховий досвід, але і мотиваційну готовність і позитивне ставлення до цілей, завдань, змісту, методик, технологій, засобів і результатів своєї професійної діяльності [17, с. 5]; «здатність ефективно використовувати набуті знання, вміння і навички; вміння вирішити ту чи іншу проблему, здійснити активний пошук нового досвіду і визначити його самостійну цінність, наявність вмінь і навичок самостійності в плануванні, організації, контролі власної діяльності; креативність, здатність до саморозвитку, самоаналізу, саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю» [19, с. 19]. Досліджуючи поняття фахової компетентності В. Петрук [13, с. 209] визначила, що це система знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня, а компонентами фахової компетентності є професійні компетенції.

О. Губарева у своєму дисертаційному дослідженні визначає професійну компетентність як сукупність загальнопрофесійних знань та вмінь з організації та планування робочих процесів, читання та складання документів, способів рішення проблем, використання нових інформаційних технологій [5, с. 37].

С. Самойленко під професійною компетентністю розуміє комплексну характеристику людини, що виявляється в конкретній професійній діяльності та включає знання, уміння, навички, здібності, досвід, мотивацію і особистісні властивості [1, с. 5].

О. Олексюк розглядає професійну компетентність як володіння знаннями, уміннями, нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, а також як реальну професійну діяльність відповідно до еталонів і норм [3, с. 13]

Н. Волкова висловлює думку, що професійна компетентність, професіоналізм передбачають наявність професійних знань (суспільних, психолого-педагогічних, предметних, прикладних умінь та навичок). Особливостями професійних знань є їх комплексність, натхненність [5, с. 418].

Розглядаючи проблему професійної компетентності, А.К. Маркова [6] визначає її характеристики: компетентність не ототожнюється з освіченістю людини; компетентність – це поєднання психічних якостей, що дають змогу діяти самостійно та відповідально; основою для висновків про компетентність

людини є оцінка кінцевого результату діяльності; компетентність є характеристикою окремої людини і проявляється у результатах її діяльності.

В Енциклопедії освіти поняття професійна компетентність трактується як інтегративна характеристика ділових і особистісних якостей фахівця, що відображає рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети з певного виду професійної діяльності, а також моральну позицію фахівця. Компетентність – це сукупність знань і умінь, необхідних фахівцю для здійснення ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати а прогнозувати результати праці, використовувати сучасну інформацію щодо певної галузі виробництва. Професійна компетентність фахівця виявляється в підготовленості до здійснення такої діяльності: аналіз результатів праці і технологічних процесів; аналіз професійних ситуацій і проблем; аналіз технічної документації, завдань діяльності; організація праці; дотримання технічних і технологічних вимог виробництва; координація різних видів професійної діяльності; володіння професійно важливою інформацією стосовно об'єкта діяльності; прогнозування типових і нетипових виробничих ситуацій; забезпечення безпечних умов праці; оволодіння додатковими кваліфікаціями і професіями; забезпечення високого рівня культури праці; дотримання правил експлуатації галузевого устаткування; своєчасне усунення технічних і технологічних порушень; дотримання рекомендацій, норм і вимог щодо фізіологічних, економічних, екологічних і ергономічних чинників. Професійна компетентність передбачає сформованість умінь розмірковувати й оцінювати професійні ситуації і проблеми, виявляти ініціативу у виконанні виробничих завдань. [7, с. 722]

Л. Мітіна під професійною компетентністю розуміє гармонійне співвідношення елементів дієвої і комунікативної (культура спілкування, навички соціальної поведінки) підструктур. На її погляд, професійна компетентність включає знання, уміння, навички, а також способи і прийоми реалізації їх в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості [10, с. 63].

Узагальнивши різні визначення можна констатувати, що професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається і вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності, ефективність її здійснення залежить від теоретичного, практичного та психологічного видів підготовленості фахівця до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності.

Поняття «комунікативна компетентність» (з лат. *communico* – роблю загальним, зв'язую, спілкуюся і *competens* (*competentis*) – здатний) означає сукупність знань про норми і правила ведення природної комунікації – діалогу, суперечки, переговорів та ін. [1, с. 107].

Комунікативна компетентність – це здатність встановлювати і підтримувати необхідні контакти з оточуючими людьми, певна сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують ефективне спілкування, передбачають уміння змінювати глибину і коло спілкування, розуміти й бути зрозумілим для партнера у процесі спілкування [8, с. 28]. Вона формується в умовах безпосередньої взаємодії, оскільки є результатом досвіду спілкування між людьми.

На думку Н. Моревої, людей з високою комунікативною компетентністю характеризують такі зовнішні, поведінкові прояви: швидке, своєчасне і точне орієнтування в ситуації взаємодії та партнерства; прагнення зрозуміти іншу людину в контексті вимог конкретної ситуації; установка в контакті не тільки на справу, але й на партнера; шанобливе, доброзичливе ставлення до нього, урахування його стану й можливостей; впевненість у собі, розкутість, адекватна включеність у ситуацію; суттєве задоволення спілкуванням і зменшення нервово-психічних затрат у процесі комунікації; уміння спілкуватися у різних статусно-рольових позиціях, встановлювати і підтримувати необхідні робочі контакти незалежно, а інколи і всупереч відносинам, які складаються; високий статус і популярність у тому чи іншому колективі; уміння організувати дружню сумісну роботу, формувати сприятливий соціально-психологічний клімат у колективі, досягати високого результату діяльності [11, с. 61].

О. Холостова стверджує, що компетентність в спілкуванні означає володіння комплексом особистісних можливостей, це один з показників психологічної зрілості та компетентності [15, с. 130].

О. Веретенникова звертає увагу на те, що під час взаємодії з людьми, комунікативна компетентність проявляється у спроможності різноманітного спілкування, формування завдань, вирішення конфліктів, вмінні взаємодіяти з представниками різних культур, здібності ведення переговорів [2, с. 28].

Ураховуючи визначення дефініцій «компетентність», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність», можна визначити поняття «професійна комунікативна компетентність майбутнього кваліфікованого робітника сфери послуг» як інтегративне утворення професійних, комунікативних і особистісних якостей кваліфікованого робітника, що формується в процесі набуття теоретичної загальнопрофесійної та мовної підготовки, актуалізується, розвивається і вдосконалюється під час практичної професійної діяльності, що передбачає безпосередній комунікативний контакт з клієнтом.

Достатній рівень професійної комунікативної компетентності передбачає наявність у майбутнього кваліфікованого робітника сфери послуг двох основних груп умінь, а саме: загальнокомунікативних (забезпечують перебіг комунікації в ситуаціях повсякденної міжособистісної інтеракції) та професійно-комунікативних (володіння професійним мовленням, знання норм ділового спілкування, основ етики та психології спілкування).

Отже, аналіз наукових джерел дав змогу встановити, що професійна комунікативна компетентність кваліфікованого робітника є необхідною умовою професійно результативного виконання функціональних обов'язків, творчої діяльності та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу, формування особистості. Професійне навчання та мовна підготовка можуть розглядатися як основа (передумова) майбутньої професійної комунікативної компетентності.

Література

1. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання : навч.-метод. посібник / І. Д. Бех – К. : ІЗМН, 1998.- 204 с.
2. Веретенникова А.Е. Развитие иноязычной письменной коммуникативной компетентности у студентов в соответствии с Болонским процессом/ А. Е. Веретенникова // Высшее образование сегодня. – 2008. – №5. – С. 26-30.
3. Волкова Н. П. Компетентність у здійсненні професійної комунікації майбутнього соціального педагога / Н. П. Волкова, В. А. Полторак // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія “Педагогіка і психологія”. Педагогічні науки. – 2014. – № 2(8). – С. 31-36.
4. Головань М. С. Компетенція і компетентність: досвід теорії, теорія досвіду / М. С. Головань // Вища освіта України. – 2008. – № 3. – С. 23-30.
5. Губарева О. С. Психологічні особливості формування професійної компетентності працівників ОВС : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06 / Губарева Ольга Семенівна. – Харків, 2005. – 216 с.
6. Дибкова Л. М. Індивідуальний підхід у формуванні професійної компетентності майбутніх економістів : дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Дибкова Людмила Миколаївна ; Академія педагогічних наук України, Інститут вищої освіти. – К., 2006. – 198 с.
7. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Креміня. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Жуков Ю. М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, П. В. Растяниников. – М., 1990. – 104 с.
9. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – С. 15 – 20.
10. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии : научно-методическое пособие / Л. М. Митина. – [2-е изд. испр.] – М. : Флинта, 2003. – 184 с.
11. Морева Н. А. Тренинг педагогического общения : учеб, пособие для вузов / Н. А. Морева. – М. : Просвещение, 2003. – 304 с.
12. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / [авт. кол. : В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржій та ін.]. – К. : Навч. книга, 2004.– Кн. 2 : Освіта і наука: творчий потенціал державо- і культуротворення. – 2004.– 672 с.
13. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування базових професійних компетенцій у майбутніх фахівців технічних спеціальностей : дис. ... док-ра. пед. наук : 13.00.04 / Петрук Віра Андріївна. – Київ, 2008. – 292 с.
14. Самойленко С. А. Оценка профессиональной компетентности – новая услуга в службе занятости / С. А. Самойленко // Профессиональный потенциал. – 2004. – № 1–2. – С. 2–9.
15. Холостова Е.И. Технологии социальной работы / Е.И.Холостова. – М., 2003. – 400 с.
16. Чапак М. Сучасні тенденції формування професійної компетентності майбутніх педагогів / М. Чапак, С. Котова // Современные вопросы мировой науки. – 2010. – 258 с.
17. Ягупов В. В. Компетентнісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти / В. В. Ягупов, В. І. Свистун // Наукові записки Національного університету “Києво-Могилянська академія”. – 2007. – Том 71: Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 3-8.
18. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу : https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-efq/files/leaflet_en.pdf
19. The Qualifications Framework for European higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be>.

References

1. Bekh I.D. Osobystisno-zorrientovane vykhovannia : navch.-metod. posibnyk / I. D. Bekh – K. : IZMN, 1998.- 204 s.
2. Veretennikova A.E. Razvitie inoyazychnoj pis'mennoj kommunikativnoj kompetentnosti u studentov v sootvetstvii s Bolonskim processom/ A. E. Veretennikova // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2008. – №5. – S. 26-30.
3. Volkova N. P. Kompetentnist u zdiisnenni profesiinoi komunikatsii maibutnoho sotsialnoho pedahoha / N. P. Volkova, V. A. Poltorak // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu imeni Alfreda Nobelia. Seriiia “Pedahohika i psykholohiia”. Pedahohichni nauky. – 2014. – # 2(8). – S. 31-36.
4. Holovan M. S. Kompetentsiia i kompetentnist: dosvid teorii, teoriia dosvidu / M. S. Holovan // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2008. – # 3. – S. 23-30.
5. Hubarieva O. S. Psykholohichni osoblyvosti formuvannia profesiinoi kom- petentnosti pratsivnykiv OVS : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.06 / Hubarieva Olha Semenivna. – Kharkiv, 2005. – 216 s.

6. Dybkova L. M. Indyvidualnyi pidkhid u formuvanni profesiinoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv : dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / Dybkova Liudmyla Mykolaivna ; Akademiia pedahohichnykh nauk Ukrainy, Instytut vyshchoi osvity. – K., 2006. – 198 s.
7. Entsyklopediia osvity / za red. V. H. Kreminia. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
8. Zhukov Yu. M. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii / Yu. M. Zhukov, L. A. Petrovskaya, P. V. Rastyaniikov. – M., 1990. – 104 s.
9. Zimnyaya I. A. Klyuchevye kompetencii – novaya paradigma obrazovaniya / I. A. Zimnyaya // Vysshee obrazovanie segodnya. – 2003. – №5. – S. 15 – 20.
10. Mitina L. M. Psihologicheskoe soprovozhdenie vybora professii : nauchno-metodicheskoe posobie / L. M. Mitina. – [2-e izd. ispr.] – M. : Flinta, 2003. – 184 s.
11. Moreva N. A. Trening pedagogicheskogo obshcheniya : ucheb. posobie dlya vuzov / N. A. Moreva. – M. : Prosveshchenie, 2003. – 304 s.
12. Naukovo-osvitnii potentsial natsii: pohliad u XXI stolittia / [avt. kol. : V. Lytvyn (ker.), V. Andrushchenko, A. Hurzhii ta in.]. – K. : Navch. knyha, 2004. – Kn. 2 : Osvita i nauka: tvorchyi potentsial derzhavo- i kulturotvorennia. – 2004. – 672 s.
13. Petruk V. A. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia bazovykh profesiinykh kompetentsii u maibutnikh fakhivtsiv tekhnichnykh spetsialnostei : dys. ... dok-ra. ped. nauk : 13.00.04 / Petruk Vira Andriivna. – Kyiv, 2008. – 292 s.
14. Samojlenko S. A. Ocenka professional'noj kompetentnosti – novaya usluga v sluzhbe zanyatosti / S. A. Samojlenko // Professional'nyj potencial. – 2004. – № 1–2. – S. 2–9.
15. Holostova E.I. Tekhnologii social'noj raboty / E.I. Holostova. – M.: , 2003. – 400s.
16. Chaplak M. Suchasni tendentsii formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv / M. Chaplak, S. Kotova // Sovremennye voprosy myrivoi nauky. – 2010. – 258 s.
17. Yahupov V. V. Kompetentnisnyi pidkhid do pidhotovky fakhivtsiv u systemi vy shchoi osvity / V. V. Yahupov, V. I. Svystun // Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu “Kyievo-Mohylianska akademiia”. – 2007. – Tom 71: Pedahohichni, psykhohichni nauky ta sotsialna robota. – S. 3-8.
18. The European Qualifications Framework for Lifelong Learning (EQF). [Електронний ресурс] – Режим доступу : https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_en.pdf
19. The Qualifications Framework for European higher Education Area. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be>.

УДК 378.147:88

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-87-92

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ КАТЕГОРІЙ ТЕХНІЧНОГО ДИЗАЙНУ В ГРАФІЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

О. М. Джеджула

orcid.org/0000-0001-7004-1500

У статті досліджено методичний аспект використання категорій технічного дизайну в графічній підготовці майбутніх інженерів. Сучасне виробництво докорінно змінює й розширює межі інженерної діяльності. Сьогодні функції інженерної діяльності пов'язані з виробничо-технологічною, проектно-конструкторською, організаційно-управлінською, науково-дослідницькими сферами. Базовою складовою інженерної діяльності є проектно-конструкторська діяльність, продукти якої представлені у вигляді специфічної форми креслеників деталей і виробів, схем технологічних процесів, комп'ютерних моделей. У статті зазначено, що потреби споживачів ринку підвищують роль і місце технічного дизайну у процесі створення нової техніки та використання комп'ютерних технологій. Доцільне дизайнерське рішення виробу забезпечує зручність експлуатації, практичність використання, зовнішні якості, зниження витрат на обладнання та виробництво і, навіть, відношення споживача до виробника даної продукції. В основі технічного дизайну лежить робота з різноманітними графічними зображеннями та конструкторською документацією. Обґрунтовано, що внесення в зміст графічної підготовки майбутніх інженерів категорій дизайну, зокрема об'ємно-просторової структури, сприяють розвитку просторового мислення студентів, розумінню форми зображень на креслениках, орієнтують на аналітичний підхід до відображення просторових форм на креслениках. Виявлено можливості комп'ютерних технологій для аналізу об'ємно-просторових структур та особливостей їх комп'ютерного моделювання. Для формування навичок дослідження форм із позицій категорії об'ємно-просторової структури запропоновано професійно орієнтовані завдання з використанням 3-D креслеників технічних виробів, що вирізняються поступовим ускладненням. Завдання розвивають уміння досліджувати форму деталей з урахуванням характеру зв'язків між ними, що є притаманним процесу читання креслеників та створенню робочих креслеників деталей.

Ключові слова: графічна підготовка, графічна діяльність, інженер, технічний дизайн, просторове мислення.

FEATURES OF THE USE OF CATEGORIES OF TECHNICAL DESIGN IN GRAPHIC TRAINING OF FUTURE ENGINEERS

O. Dzhedzhula

In the article the methodical aspect of the use of categories of technical design in the graphic training of future engineers is explored. Modern production radically changes and extends the boundaries of engineering activities. Today, the functions of engineering activities are related to the production-technological, design, organizational, managerial, and research spheres. The basic component of engineering activity is design and development, products of which are presented in the form of a specific form of shredders of parts and products, schemes of technological processes, computer models. The article states that the needs of market consumers increase the role and place of technical design in the process of creating new technology and the use of computer technology. A desirable design solution for the product provides ease of use, practicality of use, external quality, lower costs for equipment and production and, even, the ratio of the consumer to the manufacturer of the product. Technical design is based on work with a variety of graphic images and design documentation. It is substantiated that the inclusion in the content of graphic training of future engineers of categories of design, in particular the volume-spatial structure, contributes to the development of spatial thinking of students, the understanding of the shape of images on the markers, oriented towards an analytical approach to the reflection of spatial forms on the drawings. The possibilities of computer technologies for the analysis of space-spatial structures and the peculiarities of their computer modeling are revealed. For formation of the skills of studying forms from the positions of the category of volume-spatial structure, professionally oriented tasks with the use of 3-D drawings of technical products characterized by gradual complication are proposed. The tasks develop the ability to explore the shape of the details, taking into account the nature of the links between them, which is inherent in the process of reading the shredders and creating workpieces of the parts.

Key words: *graphic preparation, graphic activity, engineer, technical design, spatial thinking.*

Графічна діяльність інженера пов'язана зі сприйняттям та відображенням просторових форм. Технічна інформація стає все більше формалізованою й вимагає специфічних прийомів просторового мислення. Будь-який промисловий виріб, з яким працює інженер, має різні властивості та якості, що визначаються його функціональним призначенням. Розуміння та вміння раціонально відображати об'ємно-просторові структури є одним із визначальних факторів у процесі конструювання виробу або при роботі з конструкторською документацією. Легкість сприйняття будь-якого технічного об'єкта багато в чому залежить саме від того, наскільки закономірно розвивається його композиція. Об'ємно-просторова структура вважається одною з головних категорій композиції, робота з якою посідає суттєву роль в інженерній діяльності й потребує спеціальних підходів до її формування у процесі графічної підготовки.

Графічна підготовка фахівців у вищій стала об'єктом дослідження багатьох вітчизняних учених. Обґрунтування змісту графічних дисциплін та пошук інноваційних методик формування графічної компетентності майбутніх фахівців здійснювали В.М. Буринський, Г.Р. Гаврищак, І.С. Голіяд, М.М. Козяр, В.К. Сидоренко, Д.М. Кільдеров та ін. Упровадженню інформаційних технологій в графічній підготовці присвячені праці О.Г. Глазунової, Г.О. Райковської, М.Ф. Юсупової та інших вітчизняних науковців. Зарубіжні науковці також приділяють значну увагу графічній підготовці студентів. Зокрема Т. Triggs фокусує увагу на удосконаленні змісту графічної підготовки [7], R. Harland досліджує вплив графічної діяльності на різні сфери діяльності людини [5], S. Lawrie зосереджується на сприйнятті форм студентами у графічному дизайні [6], A. Blackwell та L. Vucciarelli порівнюють різноманітні види діяльності у графічному дизайні [4] та ін. Проте мало дослідженою залишається проблема інтеграції категорій композиції та її роль у графічній підготовці майбутніх фахівців інженерного профілю.

Мета статті – обґрунтування доцільності використання поняття об'ємно-просторової структури як категорії технічного дизайну у графічній підготовці майбутніх інженерів.

Сутність інженерної діяльності все більше змінюється під впливом розвитку суспільства та технологій. Сьогодні поняття інженерної діяльності розширюється і вона пов'язується із застосуванням техніки та технологій до оптимального перетворення ресурсів природи для використання людства. Уважаємо достатньо точним визначення цього виду діяльності Радою інженерів з професійного розвитку у Сполучених Штатах. До складових інженерної діяльності віднесено: творче застосування наукових принципів для розробки структур, машин, апаратів або виробничих процесів, робіт, що використовують окремо або в комбінації; будівництва або експлуатація устаткування з повним розумінням конструкції; прогнозування поведінки обладнання або технологічного процесу за певних умов експлуатації та інше [1]. Як видно з рис. 1, інженерія вимагає значного обсягу спеціальних знань, які пов'язані технічним дизайном.

Хоча інженерні проблеми відрізняються за масштабами і складністю, загальний підхід залишається однаковим. Спочатку йде аналіз ситуації й попереднє рішення щодо плану діяльності. Відповідно до цього плану, проблема зводиться до більш деталізованої постановки питання, яке можна чітко викласти і однозначно тлумачити. Поставлене завдання розв'язується з позицій дедуктивного методу, відштовхуючись від відомих принципів або творчого синтезу, що притаманне сучасному технічному

дизайну. Знайдене рішення або розроблена конструкція завжди перевіряються на точність і адекватність. Нарешті, результати для спрощеної проблеми інтерпретуються в термінах вихідної задачі і повідомляються у відповідній знаково-символічній формі.

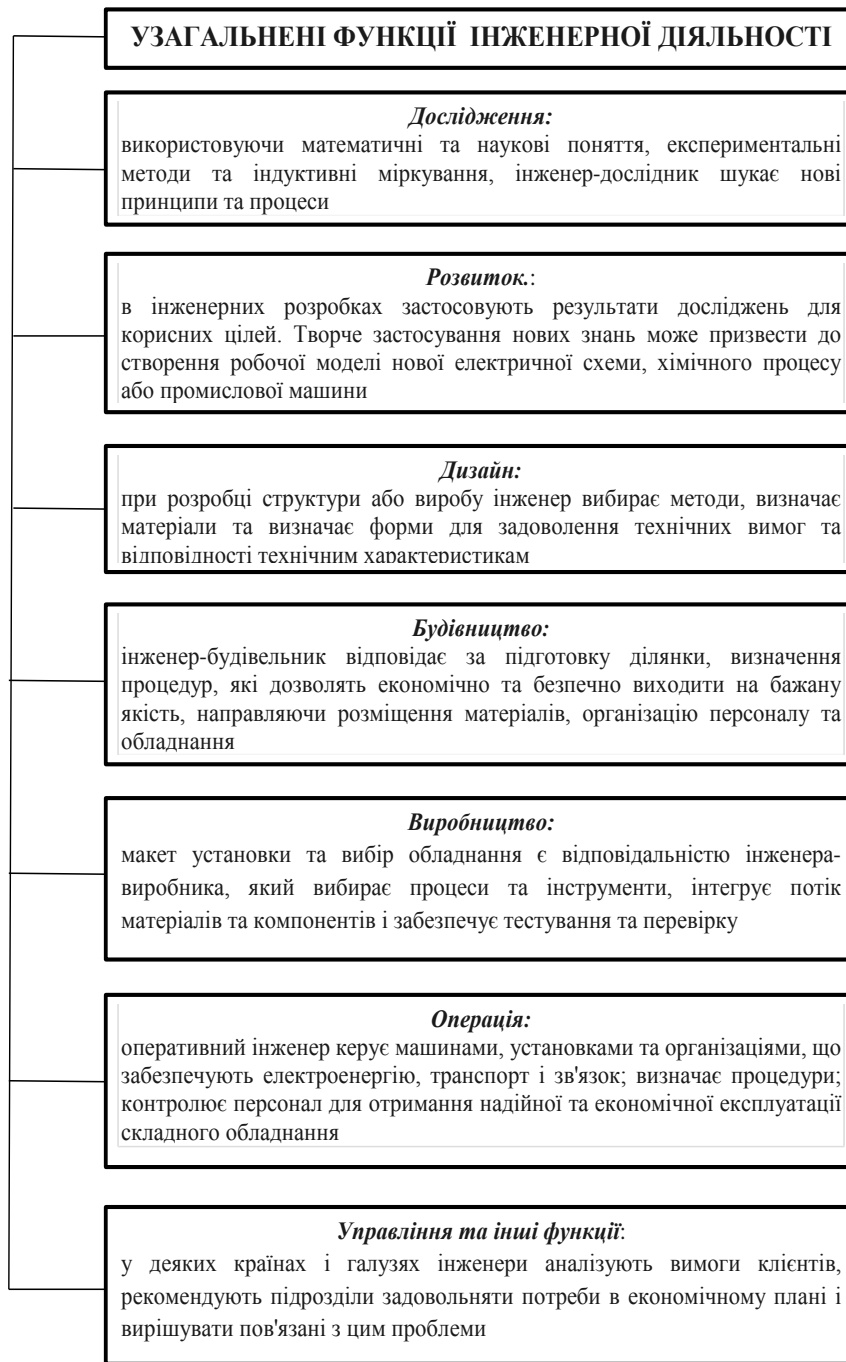


Рис. 1. Узагальнені функції інженерної діяльності

Будь-який вид інженерної діяльності має певні спільні риси. Інженерна задача може включати кількісні чи якісні фактори; обов'язково має економічне підґрунтя; потребує високого рівня абстрагування для оперування просторовими образами. Велике значення має процес творчого синтезу або дизайну, уміння поєднувати ідеї, щоб створити нове і оптимальне рішення.

Зміст наведених вище функцій дозволяє стверджувати, що елементи дизайну органічно вписуються у всі види інженерної діяльності. Ми погоджуємось з більшістю педагогів-практиків, які наголошують, що зміст графічної підготовки майбутніх інженерів технічного профілю у вищій школі не відповідає запитам сучасного виробництва, оскільки має вузько спрямований характер, обмежений метою навчити читати та виконувати креслення. Це призводить до зниження рівня професійної компетентності майбутніх інженерів, гальмує мотивацію навчання, їх навчальну активність та потяг до особистісно-професійного саморозвитку.

Об'ємно-просторові структури можуть бути уявними, мати графічну інтерпретацію або бути представленими у вигляді реальних об'єктів чи моделей. Інженерна діяльність, першочергово, «задіює»

безліч уявлень ілюстративного характеру. Просторове мислення в своєму найбільш розвиненому вигляді формується на графічній основі, з використанням уявних образів, коли впізнання об'єктів, зображених різними графічними засобами, відбувається за допомогою просторового мислення. Розвиток уяви – найважливіша умова вміння будувати й читати конструкторську документацію. Розвиток просторового мислення студентів, яке пов'язане зі сприйняттям різноманітних 3-D форм та уявленням за графічними двовимірними зображеннями просторових об'єктів – складний та довготривалий процес. Розширення понять про простір дозволяє подолати психологічні бар'єри у створенні просторових уявлень та просторових перетворень. Розуміння характеру взаємодії простору й об'єму дозволяє майбутньому фахівцю відпрацювати специфічне бачення форми виробів у поєднанні з простором. Як зазначають науковці, для техніки важливим стає аналіз об'єкту з позицій геометрії, доповнюючи його взаємодією з простором [1]. Це дозволяє позбавити дослідження форми технічних виробів певної однобічності і сприятиме деталізації її сприйняття. Питання полягає в позбавленні технічно конкретного механізму сприйняття об'єкта до структурного, модельно-просторового, що дозволяє вичленовувати форму, розуміти органічність зв'язків між її окремими елементами, представляти її як об'ємно-просторову структуру. Це є кроком до професійної майстерності майбутнього інженера. Як приклад, виконання деталювання за креслениками загального вигляду. Умовності та спрощення на креслениках загального вигляду та складальних креслениках автоматично переносяться студентами на робочі кресленики деталей. Такі помилки пояснюються не лише відсутністю знань про роботу виробу та перебіг технологічного процесу, але й відсутністю глибоких понять органічності об'ємно-просторових структур. Адже поєднання геометричних форм на технічних об'єктах не є випадковим поєднанням об'ємів, але розвивається за певними принципами. Найважливішою з закономірностей добре організованої об'ємно-просторової структури є органічність зв'язків між окремими її елементами.

Для формування навичок дослідження форм із позицій категорії об'ємно-просторової структур, ми використовуємо 3-D кресленики технічних виробів, робота з якими полягає в дослідженні конкретних деталей, виявленні характеру зв'язків між ними, що є притаманним процесу читання креслеників. Але особливістю завдань є акцентування уваги на оточуючі деталі, вплив їх форми на конструкцію заданої. Приклад такого завдання показано на рис.2.

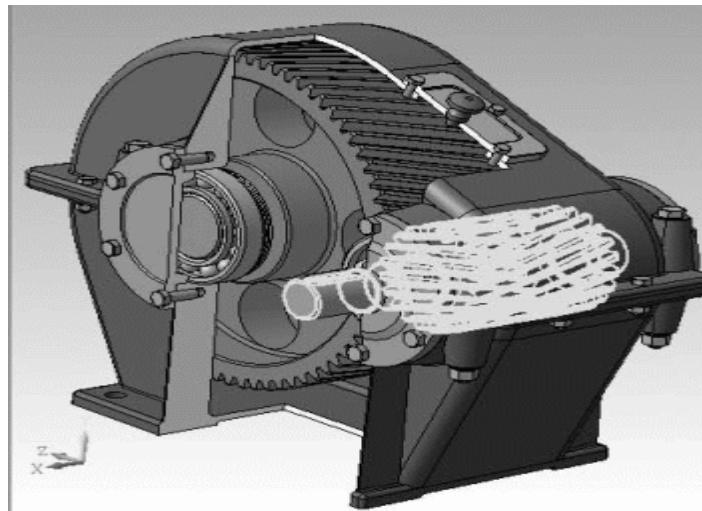


Рис.2. Завдання для дослідження форми вала редуктора

3-D комп'ютерне моделювання є невід'ємною складовою сучасної інженерної діяльності. Варто зазначити, що сучасні графічні редактори (зокрема КОМПАС) дозволяють проводити демонстрацію вузлів у динамічному режимі, розглядати вузол, повертаючи його за бажанням спостерігача. Комп'ютерні графічні програми не лише можуть візуалізувати уявно «спроектований» об'єкт, але й, безперечно, пред'являють певні вимоги до розуміння об'ємно-просторових структур як категорії композиції. Пояснюємо це наступним.

Розробка тривимірної моделі – складний творчий процес, який передбачає у проектувальника не тільки знання предмета проектування й програмних засобів, гнучкого просторового мислення, але й знання формоутворення. Моделі технічних об'єктів, що складаються з різних форм можна побудувати різними способами (обертанням, видавлюванням, кінематичним способом та ін.). Вибір доцільної операції відповідно до правильно проаналізованої форми дозволяє значно скоротити час роботи над моделлю. На рис. 3 проілюстровано зміну кількості дій залежно від способу створення деталі 3-D моделі деталі типу «Вал».

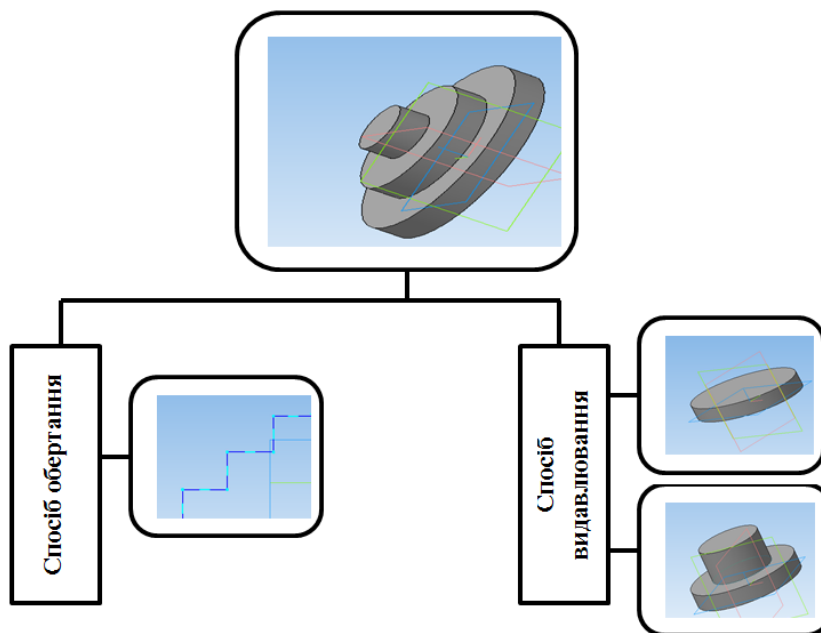


Рис.3. Вплив доцільного вибору способу утворення поверхонь на кількість дій

Комп'ютерні технології дозволяють глибше розуміти форму, або, за висловом Ю.С.Сомова, уміння бачити формою є «культурою бачення форми» [3, с. 112]. Сприймати форму у такому аспекті є свідомством професійної майстерності. Проте формування такого уміння, як показує практичний досвід, потребує неодноразового повторення, актуалізації певних випадків.

В інженерній психології наголошують, що такі фігури як куля, піраміда, куб, циліндр є сприятливими для сприйняття. Студенти вже на перших заняттях з графічних дисциплін добре розуміють ці форми в будь-якому ракурсі. Просторові комбінації простих форм, якщо їх кількість не більше двох також не викликають суттєвих ускладнень при вивченні теми «Перетин поверхонь» у нарисній геометрії. При збільшенні кількості елементів ускладнюються зв'язки між ними, одночасно відбувається ускладнення об'ємно-просторової структури, тому лише глибоке розуміння закономірностей зв'язків і відношень елементів дозволяє однозначно й безпомилково визначати організацію такої форми. Якщо в основі форми знаходиться чітко виражений закономірний початок, її сприйняття значно полегшується. Погоджуємось з Ю. С. Сомовим, що із збільшенням складності об'ємно-просторової структури промислового виробу все більше значення для досягнення гармонії набуває послідовний розвиток принципу, що покладений в основу його будови [3]. Формування якісної графічної підготовки майбутніх фахівців інженерного профілю сьогодні можливе лише на основі органічного поєднання теорії нарисної геометрії, інженерної графіки з технічним дизайном. Забезпечення такого поєднання потребує систематичного й послідовного практичного застосування методів, притаманних кожній з цих наук. Інтеграція змісту нарисної геометрії, інженерної та комп'ютерної графіки та технічного дизайну відбувається у двох напрямках:

- внесення варіативних взаємодоповнюючих інформаційних блоків у зміст кожної з вказаних дисциплін;
- розробка системи прикладних задач, що вирізняються поступовим ускладненням завдань.

Відповідно до першого напрямку, у зміст нарисної геометрії введено теми щодо категорії композиції, зокрема об'ємно-просторової структури. Доречним вважаємо ознайомлення студентів із властивостями та якостями композиції при вивченні інженерної графіки. Проведені спостереження за навчальним процесом та контрольні зрізи показали суттєві зрушення в якості графічної підготовки студентів за галуззю знань 13 «Механічна інженерія», спеціальність 133 «Галузеве машинобудування» та галуззю знань 20 «Аграрні науки та продовольство», спеціальність 208 «Агроінженерія» Вінницького національного аграрного університету. Проведений аналіз отриманих результатів одночасно засвідчив зростання мотивації студентів до вивчення графічних дисциплін.

Інтеграція в зміст графічної підготовки категорій композиції, зокрема об'ємно-просторової структури, дозволяє підсилити професійну спрямованість графічних дисциплін та позитивно впливає на процеси сприйняття просторових форм. Підготовка сучасного інженера орієнтована на використання ним у практичній діяльності засобів комп'ютерної техніки, що моделює ті чи інші виробничі процеси, роботу технічних об'єктів і самі об'єкти. Перспективи подальших досліджень пов'язані з методикою впровадження інформаційних технологій для моделювання технічних виробів.

Література

1. Козяр М. М. Інноваційні технології в процесі графічної підготовки майбутніх фахівців технічної галузі: [монографія] / М. М. Козяр. – Рівне: НУВГП, 2012 – 320 с.
2. Романовська О.О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки XX-XXI століття. Книга 3. Особливості інноваційного розвитку сфери вищої освіти США у другій половині XX-початку XXI століття: навчальний посібник / О.О.Романовська, Ю.Ю.Романовська, О.О.Романовський. – Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. -248 с.
3. Сомов Ю.С. Художественное конструирование промышленных изделий / Ю.С.Сомов.

KNOWLEDGE-TRANSFORMATION APPROACH TO ESP TEACHING IN UKRAINIAN UNIVERSITIES

Т. Kavytska

The school reform which is under way in Ukraine requires revisiting approaches to training prospective teachers. A special emphasis should be placed on developing key 21-century skills such as emotional intelligence, creativity, problem solving and knowledge transformation. These skills can be built or enhanced through an ESP course that would integrate both language and professional skills. In the educational context, project work fosters creativity in teachers and students, develops critical thinking, builds teamwork as well as leadership skills, motivates independent learning and enhances communicative and organizational competencies. On the other hand, it involves hard work of a language teacher who designs and manages the project in addition to teaching the language. This paper reports on the learning outcomes of the experimental ESP course "Language Teacher in International Projects: Project Activity, Language Training and Teaching Skills" which is being delivered to master students majoring in Education. The goal of the study was to examine the impact of the designed course on language competences and professional communication skills of prospective language teachers. The course is targeted at developing communication skills through international project activity and conceptually relies on project-based learning. The advantages of the course and international project as an educational setting for would-be language teachers lie in combining various activities: professional speaking, language training, discovery activity and professional workshop. Another advantage of the course is associated with knowledge-transformation approach instead of conventional knowledge-reproduction schemes that prevail in most national FL training settings. The results of the study confirm a positive impact of knowledge-transformation approach on teaching ESP in tertiary school. The research data show the course appeared effective in boosting both communicative and professional competences of students majoring in Education.

Key words: *ESP learning, integrated language and professional skills, knowledge-transformation approach, teacher's activity in international projects.*

Креативність і здатність розв'язувати комунікативні проблеми засобами мовлення, які проголошено найбільш необхідними навичками 21-го століття, стають метою університетської освіти сучасного філолога. Новий погляд на проблеми викладання й навчання англійської мови серед контингенту студентів, які здобувають професію вчителя-філолога, необхідний для вільного конкурування української вищої освіти з європейською і світовою [1]. Тому вдосконалення професійного мовлення вчителя має спиратися на теоретичне підґрунтя нових дидактичних підходів, зосереджених на вихованні креативної мовної особистості.

Аналіз потреб учителів-філологів і можливостей задовольнити їх під час їхнього навчання в університеті та визначення актуальних труднощів, які виникають у професійній діяльності, спричинюють пошук та обґрунтування нового підходу до навчання іноземної мови. Незважаючи на значний прогрес, досягнутий у викладанні іноземних мов, зокрема в комунікативних моделях мовної освіти [2] та в самостійному навчанні [3], у загальному контексті української вищої школи тривають процеси збереження сталих пострадянських традицій, а методичні новації та експериментальні курси, на нашу думку, упроваджуються обережно й частково. Як наслідок, у навчальних планах національних ЗВО професійна англійська мова для майбутніх учителів-філологів організована в курсах із традиційним підходом до мовлення *для відтворення знань* замість розвитку мовлення *для трансформування знань*. Між розвитком навичок конспектування й переказу та вміннями текстотворення й текстоперетворення, між передаванням знань від учителя (*knowledge-telling*) до учня та перетворенням знань для нових комунікативних потреб (*knowledge-transformation*) існують закономірні зв'язки. Знання, яке формується через усвідомлення, повторення й запам'ятовування матеріалу, повинно водночас аналізуватися, оцінюватися, доповнюватися й використовуватися, тобто трансформуватися [4, с.150]. Компетентнісно-трансформаційний підхід (*knowledge-transformation approach*) дає змогу виявити і встановити ці зв'язки між елементами різних парадигм гуманітарних знань у навчанні іноземних мов, а тому й активно завойовує лінгводидактичне середовище в англійськомовному світі.

Експертиза та випробовування навчальних курсів англійської мови в університетах Європи та США підтверджують необхідність долучення студента-філолога до проектної діяльності вже на університетській лаві. Проектна діяльність в навчальних аудиторіях України переважно провадиться шляхом залучення інформаційних технологій [5], інтерактивних методів навчання [6], інформаційно-комунікативних технологій [7]. Проте основну увагу дослідники приділяють насамперед проектному менеджментові, пов'язуючи ключові елементи крос-культурного управління з особливостями міжнародного контексту, з інструментами та методами управління проектами [8]. Навчання мови в таких дослідженнях постає «вторинним результатом» ефективного проектного менеджменту.

Проектні методики навчання мови розвиваються в комунікативно-орієнтованих формах навчально-пізнавальної діяльності: діалогічних, дискусивних, прикладних. Імпульсом до вдосконалення професійної діяльності вчителя є перспектива залучення учнів свого класу до міжнародного проекту з використанням

комп'ютерних та нових освітніх технологій. Мовна підготовка вчителя-філолога для реалізації міжнародного проекту передбачає дослідження проектів, мовні тренінги, освоєння додаткових мовних жанрів, опанування стратегій усного мовлення вчителя з класом, батьками, колегами, засвоєння норм письма в офіційному та партнерському листуванні. Такі завдання можуть реалізовуватися у системах проблемного та кооперативного навчання (*Problem-based learning and Collaborative learning*) [9], професійно-діяльнісного навчання (*Action-based learning*) [10], прикладного, експеріанційного навчання (*Experiential learning*) [11].

Міжнародний проект як середовище навчання англійської мови може бути забезпечено навчальними матеріалами, які надано, зокрема, платформами міжнародних освітніх центрів CIESE [12] та CILC [13], що безпосередньо підтримують міждисциплінарну та педагогічну підготовку кадрів з вищою освітою, сприяють дослідженням у сферах викладання, навчання, професійного розвитку педагогів, допомагають розв'язувати проблеми викладання та навчання через дослідження освітніх технологій.

Метою статті є обґрунтування ефективності навчання англійської мови студентів та магістрантів напрямку «Середня освіта» у курсі, який організує навчальний процес як діяльність учителя в міжнародному проекті [14]. Головним завданням дослідження стало підтвердження чи спростування позитивного впливу експериментальної організації навчального курсу професійної англійської мови для вчителів-філологів на їхні загальномовні компетенції та професійне англійське мовлення.

Навчальний курс «Організація роботи вчителя-філолога в міжнародному проекті / Language Teacher in International Projects: Project activity, Language Training and Teaching Skills», розроблений авторським колективом Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка має оригінальну етапну структуру, у якій важливе місце надано бесідам, експертним оцінкам, дискусіям, контрольно-оцінювальним заходам. Кожна панель є осередком навчального матеріалу для тематичного спілкування і кваліфікованої підготовки учасників до проектної діяльності. Навчання вчителя-філолога спроектоване в декількох напрямках. Пізнавальна діяльність (*discovery activity*) зорганізована в завданнях, які дають змогу збагатити фонові мовні знання й розвинути соціокультурну компетентність студентів. Фахова робота (*professional activity*) передбачає спеціалізоване англійське мовлення для реалізації професійних завдань, зокрема класних зборів, презентації проекту, згуртування колег у проекті. Мовна підготовка (*professional speaking, language training*) спрямована на формування вмінь сприймати й добирати інформацію з англійськомовних джерел, розмовляти з учнем, класом, колегами, спрямовуючи роботу в проекті, налагоджувати офіційне і дружнє спілкування із зарубіжними партнерами, організаторами міжнародних заходів. Контрольні стратегії (*assessment for learning*) представлено в кількох жанрах англійського мовлення коментування, заохочення, зауваження. На першому етапі «Проектна діяльність і проектне навчання. *Projects and Project-Based Learning*» навчання зосереджене на основах проектної діяльності філолога й перевірці рівня його мовної підготовки для її реалізації. У результаті навчання український філолог повинен використовувати англійську мову участі в освітніх грантах й реалізації проектного навчання (PBL) в різних формах. Головними жанрами мовлення є бесіда й дискусія (*discussion and debate*) з колегами з питань проектної роботи. На другому етапі відбувається вибір проекту на міжнародних платформах і застосовано форми навчання англійської мови, необхідні для моніторингу проектних платформ і плануванням проектної роботи. Для цього визначено найбільш універсальні платформи, де вчителі можуть залучити учнів до розв'язання локальних та глобальних проблем молоді, водночас навчаючи їх мови і спілкування. Головними жанрами мовлення, які студенти повинні опанувати під час навчання є презентація проекту в класі (*presentation*), бесіда з класом (*classroom discussion*), письмове чи усне запрошення (*encouragement letter*) учнів до проектної роботи, пояснення (*explanation*) учням особливостей, переваг і труднощів колективної співпраці, які вчитель-філолог удосконалює й демонструє. На третьому етапі «Комунікативний контакт із партнерами в проекті. *Project Communication Guide: Cooperation with Partners*» проводиться мовний тренінг за правилами спілкування із партнерами у проекті, у телефонній та відеорозмовах, листуванні з партнерською школою з іншої країни. Жанрами, які передбачені для усного й писемного англійського мовлення, є самопрезентація (*self-presentation*) та мотиваційний лист (*motivational letter*). Четвертим етапом навчання є тренування різних видів англійського мовлення під час участі у вибраному проекті та презентації у формах доповіді та навчальної презентації, а також у процесі підготовки текстово-візуальних матеріалів. На п'ятому етапі «Офіційна мобільність. Документи для участі в проекті. *Applying for mobility: Documents for participation in the project*» студентам пропонується виконання завдань і вправ для офіційного спілкування, написання анкет учасника проекту, перетинання кордонів у подорожі, додання бюрократичних бар'єрів, набуття грамотності офіційного діалогу. Головними жанрами є заявка на участь (*participation application*), заповнення форми – аплікації учасника (*filling in a participant form*), реєстрація учасника (*participant registration*), спілкування на кордоні (*communication with Customs officers*), використання англійських карт, інструкцій (*using English maps and instructions*).

Поетапна організація навчання спеціалізованої англійської мови (ESP), виконання завдань і контроль результатів, за гіпотезою експерименту, мають зумовити взаємопов'язане навчання мови на засадах інтегративного підходу і позитивно вплинути на загальнономвні вміння.

Дослідження, проведене протягом 2016-2018 років серед студентів-філологів освітніх спеціальностей Київського національного університету імені Тараса Шевченка (33) та Київського університету імені Бориса Грінченка (117) продемонструвало запит на компетенції (табл. 1), які гіпотетично можуть бути розвинені у курсі спеціалізованої англійської мови (ESP).

Таблиця 1

Стан сформованості компетентності зі спеціалізованої англійської мови за свідченням студентів спеціальності «Освіта» 1-3 року навчання в бакалавраті українських університетів

Уміння спеціалізованої англійської мови (ESP skills)	Досвід, який отримують в університеті	Досвід, якого не отримують або критично бракує в університеті
Усномовленнєві	сприймати та інтерпретувати усне мовлення, конструювати відповіді згідно з вимогами і зразками, дотримуватися правил усного мовлення, грамотно інтонувати висловлювання	мотивувати свій вибір, висловлюватися схвально або критично, переконувати колег, розмовляти з учнями різного віку, ініціювати діалоги, сперечатися, домовлятися.
Текстотвірні	Говорити в діалогах та монологіях на визначену тему, (висловлювати) відповідь у тестах і на екзаменах (усно і письмово)	висловлювати почуття, вербально надихати підтримувати, залучати співрозмовників, цікавитися думкою учня, розмірковувати спільно з учнями, висловлюватися не «по темі»:
Текстоперетворювальні	Перетворювати і редагувати професійний текст, переставляти частини тексту	Змінювати жанр тексту, змінювати ролі в діалозі, добирати різні етикетні формули, змінювати обсяг і композицію тексту
Розв'язання комунікативних проблем професійного мовлення	Пояснювати незрозуміле, добирати синоніми, заповнювати мовні лакуни	Мовити у нетипових/конфліктних ситуаціях, писати скаргу, обґрунтування, висловлювати довіру/недовіру, робити зауваження, спиняти вербальну агресію

З таблиці видно, що серед мовленнєвих умінь є ті, що безпосередньо не входять до сфери англомовної компетентності, а належать до загальних комунікативних умінь людини (розмірковувати спільно з учнями, змінювати ролі в діалозі). Однак студенти хотіли б отримати їх в курсі професійної англійської мови.

Наше спостереження стосувалося насамперед лінгвістичного діапазону спеціалізованої англомовної компетентності, які відповідають шкалі CEFR: загальнономвні компетенції, розвиток вокабуляру, граматична грамотність, контроль словника, фонологічна й орфографічна грамотність [15, с. 27-29]. Завдання на різних етапах відповідали принципам компетентісно-трансформаційного підходу: прикладній користі мовних знань, перетворення мовних структур у новій комунікативній ситуації. Зокрема на першому етапі на цих принципах було зорганізовано завдання: Summarise the information about the resource-based projects emphasizing on the following aspects: Advantages, Challenges, Application. Say whether you agree or disagree with the following statements about resource-based projects [14, с.35]. На наступному етапі для трансформування мовних компетнцій можна використати завдання: Write a Proposal Letter to a school board proving the importance of your class participation in one of the projects. Use Language tips «How to Write a Formal Letter to a Board» by Jody Hanson, Writer & Editor, PhD, Greenwich University [14, с.49]. Make use of Ukrainian and English sources to write the articles «Education programme» and «Education level» for the Dictionary of education terminology of a language teacher [14, с.57]. Оскільки на третьому етапі основною діяльністю є налагодження усного і писемного контакту з міжнародними партнерами, то прикладом завдання може бути: Cooperate for Persuasive writing. As a teacher, you work for a private school that is planning to switch from the policy of cooperation to the policy of competition. You and some colleagues do not support the decision. Write a letter to the headmaster explaining the advantages of cooperative learning [14, с.97]. На четвертому етапі вдосконалюються текстотвірні та текстоперетворювальні вміння студентів. Це визначає зміст завдання: Revise your work. As you read through your paragraphs, ask yourself, «Can I make my topic sentences clearer? Can my sentences be more pathetic/ expressive? Are they listed in the best order? Is my

grammar and spelling free of errors? Can I find nouns and verbs that are more specific, and adjectives that are more descriptive? [14, с.137]. На п'ятому етапі використано завдання для тренування діалогічних умінь в ситуаціях офіційного спілкування: You are going to present your project in London. Act the dialogue "Going through Passport Control and Customs" [14, с.182].

У результаті розвитку/набуття загальномовних компетенцій зафіксовано позитивну оцінку (табл. 2) тих компетенцій професійного мовлення, які на передекспериментальному етапі (табл. 1) було визначено 150-ма студентами освітніх спеціальностей як слабо або не/розвинені впродовж навчання в університеті.

Таблиця 2

Загальномовні компетенції, розвинені на етапах навчання спеціалізованої англійської мови в експериментальному курсі

Загальномовні компетенції	Перший етап	Другий етап	Третій етап	Четвертий етап	П'ятий етап
Основні (General linguistic range)	Використовувати мову для з'ясування особливостей і характеристик проекту, описувати і пояснювати вибір проекту, опанувати тематичні матеріали проектного навчання (PBL)	Читати описи проєктів, описувати проєкт для учнів, адміністрації, колег, пояснювати переваги і труднощі, дискутувати, запрошувати і заохочувати учнів та адміністрацію	Аналізувати прослухану інформацію, створювати та підтримувати усний та писемний мовні контакти з партнерською школою	Ініціювати мовлення, розвивати свою думку, позицію, пропонувати і обумовлювати пропозицію	Опанувати правила офіційно-ділового мовлення, сприймати і розуміти географічну та топонімічну інформацію, пов'язану з доглядом кордонів
Розвиток вокабуляру (Vocabulary range)	Освоювати термінологію проєктної діяльності учителя (<i>collaboration; self-management; resource-based project</i>)	Вживати багатозначні слова, метафори для мотивації учнів	Грамотно використовувати метатекстові оператори для критики, зауважень висновків, послідовності фраз.	Опанувати лексику для вираження захоплення, схвалення, надихання, використовувати цитати з англійських поетичних творів	Освоєння топонімів, нової лінгвокраїнознавчої лексики
Грамматична грамотність (Grammatical accuracy)	Використовувати звичні граматичні конструкції у новому тематичному контексті	Добирати граматичні конструкції для типізації проєктів, узагальнення проєктних цілей, формулювати різні види запитань до учня	Стежити за правильним використанням граматичних у стратегіях оцінювання та заохочення учнів	Використовувати граматичні структури відповідно жанрових вимог у промові, презентації, описі, рекламі	Освоювати граматику анкети, декларації, заявки на участь
Контроль вокабуляру (Vocabulary control)	Правильно використовувати лексику проєктної діяльності в поясненні, уточненні проєктних характеристик	Обирати лексику для зацікавлення учнів, використовувати образні висловлювання (<i>discovering journey, project aircraft</i>)	Контролювати використання ідіом та сталих висловлювань у діалогах	Контролювати конотативні особливості слів і висловлювань у доповіді / промові / презентації	Стежити за вживанням лексики, яка використовується в офіційних документах учасника проєкту
Фонологічний контроль (Phonological control)	Дотримуватися правил вимови нових термінів, аббревіатур, пов'язаних із проєктною діяльністю	Контролювати інтонацію схвалення, заперечення, спростування	Інтонувати різні типи діалогу, пристосовувати усне мовлення до телефонного та онлайн режимів спілкування.	Варіювати інтонацію від таємничої до патетичної в описі переваг проєктних результатів	Стежити за чіткістю вимови в спілкуванні з адміністраторами інформаційних боксів, митними офіцерами, іноземними поліцейськими

Орфографічний Контроль (Orthographic control)	Грамотно писати обґрунтування та аналіз проєкту, у якому братиме участь учитель і клас	Грамотно писати оголошення, запрошення, мотиваційний лист до адміністрації	Оформлювати листи офіційного і дружнього характеру, інформувати про терміни і умови проєктів в месенджерах	Оформлювати проєктні результати як казковий наратив, наукову довідку, публіцистичну статтю, допис у блозі	Оформлювати поштові адреси, транслітерувати прізвища, передавати інформацію географічних карт
---	--	--	--	---	---

Унаслідок мовного та професійного тренінгу вчителя в експериментальному курсі система контрольно-оцінювальних заходів дала змогу підтвердити ефективність такого навчання. Параметрами ефективності слугували схвальні оцінки динаміки вдосконалення компетенцій професійного мовлення (табл. 3) й тести загальномовних компетенцій спеціалізованої англійської мови.

Таблиця 3

Оцінка динаміки розвитку спеціалізованої англійської мовної компетентності студентів

Кількість студентів, які відзначили прогрес у розвитку компетентності	Уміння спеціалізованої англійської мови (ESP skills)			
	Усномовленнєві	Текстові	Текстоперетворювальні	Розв'язання комунікативних проблем
	136 (91 %)	139 (93 %)	126 (84 %)	141 (94 %)

Тести підтвердили активне запам'ятовування нової лексики, уміння використовувати граматичні структури для реалізації комунікативних цілей проєктної діяльності, розв'язання комунікативних проблем у конфліктних ситуаціях та спілкуванні з партнерами, представниками, шкільної адміністрації.

Проєктна діяльність надала студентам новий пласт лексико-граматичного матеріалу, який одразу міг бути застосований у трансформуванні системи професійних мовних знань. Однією з головних переваг навчання англійської мови у проєктній діяльності вчителя-філолога, на наш погляд, є досягнення конкретної практичної мети – співпраця з учнем і класом в активному мовному середовищі. Динамізм і привабливість навчального курсу зумовлені перспективами спільного освітнього результату.

Практичні поради авторів курсу, які мають значний досвід участі в проєктному навчанні й міжнародних освітніх проєктах може бути використано для навчання не лише англійської, але й інших мов, за умови відповідної методичної адаптації. Дослідження зумовило новий напрямок утвердження й застосування компетентнісно-трансформаційного підходу в навчанні іноземних мов. Цим напрямком може стати будь-яка міжнародна діяльність (дипломатична, громадська, інформаційна, пошукова), яку можна організувати в університетських аудиторіях.

Література

1. Концепція мовної освіти в Україні : проєкт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc.
2. Мильруд Р. П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам / Мильруд Р. П., Максимова И. Р. // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 9–15; № 5. – С. 7–12.
3. Задорожна І. П. Модель організації самостійної роботи майбутніх учителів з оволодіння англійською мовою / І. П. Задорожна // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2012. – № 2. – С. 66–72.
4. Barfield, A., Brown S. Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation. - Springer, 2007. - 264 p.
5. Полат Е. С. Новые воспитательные и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – М. : Академія, 2003. – 272 с.
6. Пометун О. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / О. Пометун, Л. Пироженко. – К. : А.П.Н., 2002. – 136 с.
7. Інформаційно-комунікаційні технології у навчанні іноземних мов для професійного спілкування : колективна монографія / Коваль Т. І., Асоянц П. Г., Каменева Т. М., Майер Н. В., Синькоп О. С., Стрілець В. В., Чуфарлічева А. Ю. ; заг. ред. : Коваль Т. І. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2012. – 280 с.
8. Köster K. International Project Management. - SAGE, 2009. - 392 p.
9. Ansarian L., Lin Teoh Mei. Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language. - Springer, 2018. - 67 p.
10. Wightwick C. Teaching and Learning Languages: A Practical Guide to Learning by Doing. - Abingdon, UK: Routledge, 2013. – 131 p.

11. Kolb D. *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. - Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, 1984. - 389 p.
12. CIESE: [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.ciese.org/materials/resources/primarysources>
13. CILC: [Electronic Resource]. – Mode of access: <https://www.cilc.org/Resources/Explore-Research>
14. Liubashenko O., Kavytska T., Sukhenko O. *Language Teacher in International Projects: Project activity, Language Training and Teaching Skills*. – Kyiv, 2018. – 191 p.
15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. [Electronic Resource]. – Mode of access: <https://rm.coe.int/168045b15e>

References

1. Kontsepsiia movnoi osvity v Ukraini : proekt [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: http://osvita.ua/doc/files/news/132/13273/Concept_L_education.doc.
2. Mil'rud R. P. *Sovremennye konceptual'nye principy kommunikativnogo obucheniya inostrannym yazykam* / Mil'rud R. P., Maksimova I. R. // *Inostrannye yazyki v shkole*. – 2000. – № 4. – S. 9–15; № 5. – S. 7–12.
3. Zadorozhna I. P. Model orhanizatsii samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv z ovolodinnia anhlomovnoiu komunikativnoiu kompetensiieiu / I. P. Zadorozhna // *Naukovi zapysky Ternopil'skoho natsionalnogo pedahohichnoho universytetu imeni Volodymyra Hnatiuka. Seriiia : Pedahohika*. – 2012. – # 2. – S. 66–72.
4. Barfield, A., Brown S. *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and Innovation*. - Springer, 2007. - 264 p.
5. Polat E. S. *Novye vospitatel'nye i informacionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* / E. S. Polat. – M. : Akademiya, 2003. – 272 s.
6. Pometun O. *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia, praktyka, dosvid* / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K. : A.P.N., 2002. – 136 s.
7. *Informatsiino-komunikatsiini tekhnolohii u navchanni inozemnykh mov dlia profesiinoho spilkuvannia : kolektyvna monohrafiia* / Koval T. I., Asoiants P. H., Kameneva T. M., Maiier N. V., Synekop O. S., Strilets V. V., Chufarlicheva A. Yu. ; zah. red. : Koval T. I. – K. : Vyd. tsentr KNLU, 2012. – 280 s.
8. Köster K. *International Project Management*. - SAGE, 2009. - 392 p.
9. Ansarian L., Lin Teoh Mei. *Problem-based Language Learning and Teaching: An Innovative Approach to Learn a New Language*. - Springer, 2018. - 67 p.
10. Wightwick C. *Teaching and Learning Languages: A Practical Guide to Learning by Doing*. - Abingdon, UK: Routledge, 2013. – 131 p.
11. Kolb D. *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*. - Englewood Cliffs, NJ Prentice Hall, 1984. - 389 p.
12. CIESE: [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.ciese.org/materials/resources/primarysources>
13. CILC: [Electronic Resource]. – Mode of access: <https://www.cilc.org/Resources/Explore-Research>
14. Liubashenko O., Kavytska T., Sukhenko O. *Language Teacher in International Projects: Project activity, Language Training and Teaching Skills*. – Kyiv, 2018. – 191 p.
15. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Structured overview of all CEFR scales. [Electronic Resource]. – Mode of access: <https://rm.coe.int/168045b15e>

УДК 378.1-37.032

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-98-103

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПІДХОДІВ ТА МОДЕЛЕЙ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

М. М. Кононова

orcid.org/0000-0002-2994-6866

Висвітлено проблемні питання підходів та моделей професійного розвитку фахівця спеціальної освіти. Змістовно представлено основне розуміння моделей і теорій професійного розвитку фахівця та їхньої сутності в процесі фахової підготовки дефектолога. Визначено теоретичні та прикладні питання запровадження представлених теорій розвитку особистості та моделей професійного розвитку майбутнього дефектолога. З'ясовано, що особистісне становлення фахівця відбувається відповідно до особливостей та закономірностей загального психічного розвитку, мотивації та чітких професійних установок на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

Ключові слова: дефектолог, теоретичні підходи, моделі професійного розвитку, професійна підготовка, саморозвиток.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE MAIN APPROACHES AND MODELS OF THE FUTURE SPEECH PATHOLOGISTS TEACHERS PROFESSIONAL DEVELOPMENT

M. Kononova

The problems of approaches and models of professional development of special education specialists are discussed. The basic understanding of the specialist professional development models and theories and their essence in the process of professional preparation of the speech pathologist is substantially represented. As a result of the theoretical study of the problem, the theoretical and applied issues of the differential diagnostic theory, psychoanalytic theory, decision theory, typology theory, the theory of professional self-development and the theory of structural-diachronic personality development introduction are determined. The analysis of such models as the model of professional abilities formation (V. Orel), the model of the professional formation (A. Markova), the model based on the social situation of professional development (E. Zeyer), the model of professional development (E. Klimov), the model based on the personality of a professional and its activities (Yu. Povarenkov), the model of professional development, depending on the chronological age of the individual (T. Kudryavtsev), the adaptive model and the model of professional development (L. Mitin). As a result of the theoretical analysis of the approaches and models of the future speech pathologists professional development, it became clear that the personal formation of a specialist takes place in accordance with the peculiarities and patterns of general mental development, motivation and clear professional attitudes for self-development, self-improvement and self-realization.

Key words: *speech pathologist, theoretical approaches, models of professional development, professional training, self-development.*

Зміни соціокультурного середовища призвели до трансформації парадигми освіти та створення нових вимог до майбутнього спеціаліста. Першочерговим завданням є формування особистості, яка схильна постійно займатися своїм професійним та особистісним самовдосконаленням, готова до безперервної освіти, до розвитку своїх професійних якостей та саморозвитку. Це, зокрема, стосується й професійної підготовки майбутнього педагога, вчителя-дефектолога, формування професійної спрямованості якого відбувається в тісному взаємозв'язку з формуванням його особистості, яке є безперервним цілісним процесом розвитку й саморозвитку.

Науковці В. Андрущенко О. Анісімов, Л. Анциферова, Б. Бадмаєв, О. Базалук, О. Болотова, А. Деркач, В. Кремень, Н. Кузьміна, Е. Зеєр, С. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Л. Орбан-Лембрик, О. Реан, В. Семиченко та ін. виділяють основні підходи, моделі та концепції різних учених і практиків до професійного розвитку фахівця.

Професійне зростання людини відбувається завдяки оволодінню знаннями; досвідом, який виробило людство, старше покоління; особистісним досвідом у певній галузі професійної практики. Знаннєвий підхід до навчання, наголошує у своїй монографії М. Філоненко, метою якого була передача певної суми знань з метою їх засвоєння, замінив *психологічний підхід*, який передбачає, що людина повинна не вивчити щось, а навчитися щось робити, тобто здійснювати якусь діяльність. Нова психологічна парадигма навчання свідчить, що першочерговим завданням навчального закладу є навчити користуватися отриманими знаннями [8]. Модернізація вищої освіти передбачає формування професіонала, який повинен набувати вміння, притаманні майбутній професійній діяльності, а тому на перший план виходить засвоєння досвіду, практичних дій. Особливої актуальності такий підхід набуває у вищій педагогічній освіті.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності моделей і теорій професійного розвитку фахівця.

Аналіз та систематизація результатів напрацювань учених уможливили здійснити огляд основних теорій професійного розвитку фахівця:

1. *Диференційно-діагностична теорія* (Ф. Парсонс, Г. Мюнстерберг, Т. Боген). В основі означеної теорії лежить положення про те, що проблема професійного вибору вирішується «поєднанням» особистісної структури і професійних вимог.

2. *Психоаналітична теорія* (Е. Бордін, У. Мозей, Е. Роу), в основі якої лежить ідея про те, що центральна роль у виборі професії й професійного життя в цілому належить різним видам потреб, від вітальних інстинктів до комплексних психодинамічних механізмів і структурно-особистісних інстанцій.

3. *Типологічна теорія Дж. Холланда* зводиться до аналізу зв'язку особи і екології. На думку автора, процес професійного зростання обмежується визначенням типу орієнтації особистості та відшуканням професійної сфери, що відповідає власному типу, вибором одного з чотирьох кваліфікаційних рівнів цієї професійної сфери, що визначається розвитком інтелекту і самооцінки. Дж. Холланд визначив реалістичний, інтелектуальний, соціальний, конвенціональний, підприємницький типи орієнтації та орієнтація на мистецтво[11].

4. *Теорія рішень* (Х. Томе, Г. Рис, Д. Лідеман, О'Хара) зорієнтована на вивчення процесу вибору професії. Основою при цьому виступають структурні уявлення теорії рішень, у яких професійний вибір виступає як система орієнтувань у різних професійних альтернативах і прийнятті рішень.

5. *Теорія професійного саморозвитку*. Один із представників цього напрямку Д. Сьюпер створив теорію, у якій об'єднав феноменологічні концепти з диференційною психологією. За Д. Сьюпером, професійний розвиток полягає в розвитку й реалізації «Я-концепції», взаємодія якої з реальністю відбувається при програванні й використанні професійних ролей, а центральний компонент цього процесу – варіанти професійної долі, що визначається послідовністю обраних професійних позицій. Таке положення конкретизується дослідником у ступінчастій моделі професійного розвитку, яку кожна людина в житті втілює в серії кар'єрних рішень. Одночасно з поняттям стадіальності учений вводить поняття професійної зрілості, що стосується особистості, поведінка якої відповідає завданням професійного зростання, характерним для даного віку [10].

6. *Теорія структурно-діахронічного розвитку особистості* (Дж. Левінджер). У контексті цієї теорії особистість розглядається як динамічна система, що постійно розвивається, змінюється, отримує нові особистісні й індивідуально-психологічні якості, які забезпечують широкі можливості соціальної і професійної адаптації, а її становлення (зростання) – це цілісний процес, що містить моральний, когнітивний і соціальний аспекти. При цьому ядром особистості, яке детермінує усі її прояви, є її «Его», що свідчить про «всеохоплюючу структуру ставлення індивіда до світу і до себе», «Его» виступає як домінуюча особистісна риса [4, с.78].

Розглянемо найбільш актуальні моделі професійного розвитку як фактора формування особистості фахівця у працях відомих учених:

1. *Адаптивна модель та модель професійного розвитку* (Л. Мітіна). Запропонована Л. Мітіною модель професійного розвитку базується на положеннях С. Рубінштейна про два способи життя. Тому авторка пропонує модель, у якій відсутній зв'язок віку особистості з її професійним зростанням. Адаптивний підхід відображає становлення фахівця, котрий є носієм професійних знань, умінь та досвіду. Професійно-розвивальний підхід відображає становлення фахівця, що усвідомлює власний досвід, володіє професійною діяльністю, здатний до самопроекування й самовдосконалення. У процесі професійного зростання особистість виступає фактором власного розвитку, перетворення об'єктивних обставин відповідно до власних особистісних властивостей. При цьому особистість, набуваючи статусу фахівця та перетворюючись у нього, завжди проходить етап адаптивного розвитку, і лише потім стає на шлях професійного зростання, тобто етап адаптивного розвитку майбутнього фахівця завжди зумовлює накопичення знань, адаптацію у професії, набуття базових умінь та навичок.

Професійний розвиток у концепції Л. Мітіної включає три стадії:

1. *Самовизначення* (характеризується здатністю особистості якісно порівняти себе з іншими, усвідомити необхідність власних змін і перетворень).
2. *Самовираження* (характеризується співвіднесенням власної поведінки й мотивації).
3. *Самореалізації* (характеризується формуванням життєвої філософії себе як професіонала, усвідомленням сенсу життя).

Л. Мітіна, досліджуючи особистісний професійний розвиток, визначає взаємозв'язок професійного та особистісного розвитку, в основі яких лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що приводить до творчої самореалізації. Модель має три стадії: *професійної адаптації; професійного становлення; професійної стагнації* [6].

2. *Модель професійного розвитку залежно від хронологічного віку індивіда* (Т. Кудрявцев). Професійний розвиток Т. Кудрявцев розглядає з позиції неузгодженості між очікуваними й досягнутими результатами. Його концепція професійного розвитку опирається на хронологічний вік індивіда та обмежує її тимчасовими рамками. Вона базується на особливому значенні кризових ситуацій для кожної стадії професійного розвитку:

1. *Стадія виникнення професійних намірів*. Критерієм її оцінки є соціально та психологічно обґрунтований вибір людиною професії.
2. *Стадія безпосереднього професійного навчання*. Метою є репродуктивне засвоєння професійних знань, навичок і вмінь. Психологічний критерій оцінки – професійне самовизначення.
3. *Стадія процесу активного входження в професію*. Критерієм оцінки цієї стадії є: досить високі показники професійної діяльності; певний рівень розвитку професійно важливих якостей особистості; психологічний комфорт.
4. *Стадія повної реалізації особистості у професії*. Рівень реалізації характеризується тим, що: професіонал оволодів операційною сферою на високому рівні; використовує творчість у роботі; виробляє індивідуальний стиль діяльності; постійно прагне до самовдосконалення [3].

3. *Модель, яка базується на особистості професіонала та його діяльності* (Ю. Поваренков). Процес професійного розвитку Ю. Поваренков розглядає як процес формування особистості та діяльності фахівця.

У якості критеріїв розвитку особистості фахівця виступають: 1) професійна продуктивність; 2) професійна ідентичність; 3) професійна зрілість.

Особистість професіонала розглядається як інтегральна системна якість, що закономірно проявляється на певному етапі професійного розвитку індивіда.

Сутність процесу особистісного становлення фахівця розкривається під час його аналізу як: форми професійної соціалізації та індивідуалізації; частини життєвого шляху індивіда; специфічної форми професійного розвитку та навчання; специфічної форми прояву активності індивіда.

Професійний розвиток фахівця включає *стадії, періоди і фази*.

Стадії в основному збігаються з етапами професійної соціалізації: допрофесійний розвиток особистості (підготовка до професіоналізації); пошук та вибір професії, навчального закладу; професійне навчання; самостійна професійна діяльність.

Періоди є компонентами стадій і виникають як результат конкретизації концепції. У періодизації виділяється чотири періоди: професійна адаптація (або завершення професійного розвитку попередньої стадії); стійке зростання показників; період найвищих досягнень; період спаду, якому може передувати стагнація.

Фази конкретизують ситуацію професійного становлення особистості. Вони пов'язані з вирішенням більш особистих завдань професійного розвитку.

На перших етапах професіоналізації провідна роль відводиться професійній соціалізації, а на більш пізніх – професійній індивідуалізації [7, с. 98].

IV. Модель професійного розвитку Є. Клімова являє собою цілісний життєвий шлях особистості та системні відносини, що також характеризують особистість. Сам професійний розвиток розглядається в системі суб'єктних відносин. Є. Клімов обґрунтував наступну професійно орієнтовану періодизацію:

1) стадія оптації (12 – 17 років) – підготовка до свідомого вибору професійного шляху;

2) стадія професійної підготовки (15 – 23 років) – оволодіння знаннями, вміннями та навичками майбутньої професійної діяльності;

3) стадія розвитку професіонала (від 16 – 23 років до пенсійного віку) – вступ у систему міжособистісних відносин у професійних спільнотах та подальший розвиток суб'єкта діяльності (Клімов, 1983).

У більш пізній періодизації життєвого шляху професіонала, вчений виокремив такі фази професійного розвитку:

- оптацію – період вибору професії у професійному навчальному закладі;
- адаптацію – вступ у професію та звання до неї;
- фазу інтервалу – набуття професійного досвіду;
- майстерність – кваліфіковане виконання трудової діяльності;
- фазу авторитету – досягнення професіоналом високої кваліфікації;
- наставництво – передачу професіоналом свого досвіду [1, с. 53].

V. Модель на основі соціальної ситуації професійного розвитку (Е. Зеєр).

За Зеєром, підставою для виділення стадій професійного розвитку є соціальна ситуація розвитку та рівень реалізації професійної діяльності. Учений у цілісному процесі становлення особистості виділяє такі стадії:

1) аморфна оптація (0 – 12 років) – зародження професійно орієнтованих інтересів і схильностей;

2) оптація (12 – 16 років) – поява професійних намірів, вибір шляху фахового навчання та підготовки, навчально-професійне самовизначення;

3) професійна підготовка (16 – 23 років) – професійна підготовка, професійне самовизначення, готовність до самостійної праці;

4) професійна адаптація (18 – 25 років) – засвоєння нової соціальної ролі, досвід самостійного виконання професійної діяльності, професійно важливі якості;

5) первинна професіоналізація – професіональна позиція, індивідуальний стиль діяльності, кваліфікована праця;

6) вторинна професіоналізація – професійний менталітет, ідентифікація з професійною спільнотою, професійна мобільність, гнучкий стиль діяльності, висококваліфікована діяльність;

7) професійна майстерність – творча фахова діяльність, рухливі інтегративні психологічні новоутворення, проектування своєї діяльності й кар'єри (Зеєр, 1999, 2003).

VI. Модель становлення професіонала А. Маркової (5-9). Згідно моделі, критерієм виділення етапів становлення професіонала є рівні професіоналізму особистості. Учена виділяє п'ять та дев'ять рівнів:

1) *допрофесіоналізм* включає етап первинного ознайомлення з професією;

2) *професіоналізм* складається із трьох етапів: адаптації до професії, самоактуалізації в ній та вільного оволодіння професією у формі майстерності;

3) *суперпрофесіоналізм* також складається із трьох етапів: вільного оволодіння професією у формі творчості, оволодіння низкою суміжних професій, творчого самопроекування себе як особистості;

4) *непрофесіоналізм* – виконання праці за викривленими нормами на тлі деформації особистості;

5) *постпрофесіоналізм* – завершення професійної діяльності.

При поєднанні рівнів професіоналізму з віковою віссю життєвого шляху людини постає така модель:

1) дитинство (до 11 років) – самообслуговування;

2) підлітковий вік (від 11 до 15 років) – поряд з основною діяльністю існує суспільно корисна праця;

3) молодший юнацький вік (від 15 до 18 років) – навчання, епізодична праця;

4) старший юнацький вік (від 18 до 23 років) – завершення допрофесійного розвитку суб'єкта праці.

І далі зрілість особистості представлена такими етапами:

5) адаптації (від 23 до 35 років);

6) майстерності та самоактуалізації (від 35 до 45 років);

7) професійної зрілості (від 45 до 55 років) – можливий перехід на рівень суперпрофесіоналізму;

8) пізньої професійної зрілості (від 55 до 65 років);

9) завершення професійної праці [5; 9].

VII. Модель формування професійних здібностей (В. Орел). В. Орел виділив чотири етапи щодо формування професійних здібностей у процесі оволодіння професією:

1. *Входження в діяльність* – учень освоює діяльність по інструкції, не маючи власного досвіду; система професійних здібностей ще не сформована, провідною професійно-важливою якістю (ПВЯ) є довгострокова пам'ять і ряд спеціальних ПВЯ, число яких дуже обмежене.

2. *Первинна професіоналізація* – по мірі надбання індивідуального досвіду відбувається розвиток провідних ПВЯ першого етапу; при цьому зростає роль тих професійних якостей, які відповідають за прийом інформації (їхній розвиток відбувається на базі ПВЯ першого етапу).

3. *Стабілізація* – професійні здібності, що відповідають за прийом і переробку інформації, виступають на перший план, тоді як частина професійних здібностей випадає зі структур ПВЯ; при цьому такі якості в кількісному плані можуть залишатися на високому рівні; на цьому рівні діяльність починає реалізовуватися в індивідуальному способі її виконання; суб'єкт звертає більше уваги на прогнозування і планування діяльності щодо її виконавчої частини.

4. *Вторинна професіоналізація* – відбувається зміна ПВЯ, суб'єкт переходить від системи професійних здібностей, що реалізують діяльність до нагромадження професійного досвіду, до системи ПВЯ, заснованій на особистому досвіді [2].

Узагальнення й аналіз наукових досліджень уможливили сформулювати поняття «*професійне зростання майбутніх вчителів-дефектологів*» як усвідомлений цілеспрямований процес особистісного і професійного самовдосконалення з метою творчої самореалізації у процесі виконання навчальної та професійної діяльності.

Основними факторами успішного формування особистості фахівця у процесі професійного зростання є:

- особистісно-діяльнісна спрямованість змісту, форм, методів, засобів навчання, організації освітнього процесу у ЗВО, які здійснюють підготовку майбутніх учителів-дефектологів;
- формування в майбутніх учителів-дефектологів професійних установок;
- концептуальна єдність і наступність змісту, форм і методів навчання;
- проблемно-орієнтований, ресурсно-орієнтований, розвивальний характер процесу здобуття освіти;
- тісний зв'язок теорії та практики;
- відкритість освітнього процесу, використання педагогічних інновацій;
- суб'єкт-суб'єктні стосунки викладачів та студентів;
- співпраця з іншими ЗВО, освітніми організаціями та установами, вчителями-практиками, психологами тощо.

Теоретичний аналіз підходів та моделей професійного розвитку фахівця дозволив дійти висновку, що особистісне становлення майбутнього дефектолога відбувається відповідно до особливостей та закономірностей загального психічного розвитку, мотивації та чітких професійних установок на саморозвиток, самовдосконалення, самореалізацію.

Література

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512 с.
2. Кокун О. М. Психология профессионального становления современного специалиста: монография / О.М. Кокун. – К. : ДП «Информ.-аналит. агентство», 2012. – 200 с.
3. Кудрявцев Т. В. Психолого-педагогические проблемы высшей школы / Т.В. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 1981. – №2. – С. 8-13.

4. Курицина М. О. Основні підходи до моделювання професійного розвитку і становлення особистості як професіонала / М.О.Курицина // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. – 2012. – Вип. 1. – С. 74-85.
5. Маркова А. К. Психологія професіоналізму / А.К. Маркова. – М. : Знання. – 1996. – 308 с.
6. Митина Л. М. Коррекційно-обучаючі програми підвищення рівня професійного розвитку учителя: учебное пособие / Л.М. Митина. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК». – 2001. – 304 с.
7. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : Изд-во УРАО. – 2002. – 160 с.
8. Філоненко М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія / М. Філоненко. – Київ : Центр учбової літератури. – 2015. – 334 с.
9. Яшина Ю. В. Етапи професійного становлення державних службовців / Ю.В. Яшина // Теорія та практика державного управління. – 2010. – Вип. 4. С. 413-419.
10. Super D. E. (1957). *Vocational development*. N. Y. 391 p.
11. Holland Y. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. *Psychol.* V. 52. N 1. p. 43-47.

References

1. Klymov E. A. *Psykholohyia professyonalnoho samoopredeleniya* / E.A. Klymov. – Rostov-na-Donu, 1996. – 512 s.
2. Kokun O. M. *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia: monohrafiia* / O.M. Kokun. – K. : DP «Inform.-analit. ahenstvo», 2012. – 200 s.
3. Kudriavtsev T. V. *Psykholoho-pedahohycheskye problemy vysshoi shkoly* / T.V. Kudriavtsev // *Voprosy psykholohyy*. – 1981. – №2. – S. 8-13.
4. Kurytsyna M. O. *Osnovni pidkhody do modeliuвання profesiinoho rozvytku i stanovlennia osobystosti yak profesionala* / M.O.Kurytsyna // *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka*. – 2012. – Vyp. 1. – S. 74-85.
5. Markova A. K. *Psykholohyia professyonalizma* / A.K. Markova. – M. : Znanye. – 1996. – 308 s.
6. Mytyna L. M. *Korreksyonno-obuchaiushchye prohrammy rovnysheniya urovnia professyonalnoho razvytiya uchytelia: uchebnoe posobye* / L.M. Mytyna. – M. : Moskovskiy psykholoho-sotsyalnyi unytut; Voronezh : Yzdatelstvo NPO «MODЭК». – 2001. – 304 s.
7. Povarenkov Yu. P. *Psykholohycheskoe sodержanye professyonalnoho stanovleniya cheloveka* / Yu.P. Povarenkov. – M. : Yzd-vo URAO. – 2002. – 160 s.
8. Filonenko M. *Psykholohiia osobystisnoho stanovlennia maibutnoho likaria: monohrafiia* / M. Filonenko. – Kyiv : Tsentr uchbovoi literatury. – 2015. – 334 s.
9. Yashyna Yu. V. *Etapy profesiinoho stanovlennia derzhavnykh sluzhbovtziv* / Yu.V. Yashyna // *Teoriia ta praktyka derzhavnoho upravlinnia*. – 2010. – Vyp. 4. S. 413-419.
10. Super D. E. (1957). *Vocational development*. N. Y. 391 p.
11. Holland Y. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. *Psychol.* V. 52. N 1. p. 43-47.

УДК 378.673.016:78.071.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-103-107

ГОТОВНІСТЬ ДО ХУДОЖНЬО-ІНТЕРПРЕТАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Лінь Ян

orcid.org/0000-0002-8223-1685

У статті висвітлено наукові підходи до трактування поняття «готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва». З'ясовано, що трактування поняття «готовність» зумовлено як специфікою конкретної діяльності, що досліджується, так і розходженням теоретичних підходів дослідників у вивченні цих понять. Визначено, що готовність учителя музичного мистецтва до художньо-інтерпретаційної діяльності передбачає наявність умінь прочитання елементів мови мистецтва, якими в тексті передається художньо-образна інформація; розуміння символічно закодованих смислових аспектів художнього образу, пояснення свого розуміння іншим; відтворення художнього образу в його смисловій еквівалентності засобами власної виконавської діяльності.

Ключові слова: вокальна підготовка, готовність, музичний твір, студенти, художній образ, художньо-інтерпретаційна діяльність.

READY TO ARTICLE-INTERPRETATION ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PROBLEM

Lin Yang

The article highlights the scientific approaches to the interpretation of the concept of “readiness for artistic and interpretative activities of a teacher of musical art.” It was found that the interpretation of the concept of “readiness” is due both to the specifics of a particular activity; it is also studied by the difference in the theoretical approaches of researchers in studying this issue. It has been determined that the readiness of a teacher of musical art in artistic and interpretative activities presupposes the presence of the skills of reading elements of the language of art, which convey artistic and imaginative information in the text; understanding the symbolically encoded semantic aspects of the artistic image, explaining one's own understanding to others; reproduction of the artistic image in its semantic equivalence by means of its own performing activities. The result of artistic and interpretative activities should be not only the creation of various types of interpretations (verbal or performing), but also the acquisition by students of knowledge, skills, emotions, empathy, which manifest themselves as inner qualities of the personality and are realized in various forms of artistic and pedagogical communication. It is proved that readiness for artistic and interpretative activities is an established characteristic of a future specialist, and is the result of vocal training of students. The formation of “readiness for artistic and interpretative activities” provides for systematic concert-performing and independent musical-cognitive activity, focusing on the improvement of performing skills and abilities, enhancing creative imagination and fantasy, emotional-sensual and intellectual spheres. Provided their own definition of the concept of “readiness for artistic and interpretative activities” as a professionally important quality, provides the ability for a bright, unique and convincing performance of vocal works.

Key words: vocal training, readiness, musical work, students, artistic image, artistic and interpretive activities.

Модернізація освіти в сучасному Китаї передбачає новий погляд на стратегічні цілі мистецького навчання, яке має бути спрямоване на становлення особистості й створення умов для успішної адаптації молоді до соціокультурних реалій сучасного суспільства. Традиційна когнітивно-орієнтована освіта, що панувала тривалий час, виконувала завдання формування знань, умінь і навичок, а розвиток і виховання майбутнього вчителя-музиканта виступали другорядними. У нових соціально-економічних умовах актуальною стає проблема виховання активної особистості, здатної до самостійного вибору, постановки й реалізації цілей навчання. У зв'язку з цим, питання готовності майбутніх фахівців до художньо-інтерпретаційної діяльності набуває особливої ваги і значущості.

Мета статті – висвітлити наукові підходи до трактування поняття «готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності вчителя музичного мистецтва».

Аналіз наукових праць дозволив констатувати, що трактування поняття «готовність» зумовлено як специфікою конкретної діяльності, що досліджується, так і розходженням теоретичних підходів дослідників у вивченні цього питання. Так, у роботах М. Дьяченко, О. Столяренко розглядається готовність до виконання трудового завдання, М. Левітов досліджує особливості тимчасової готовності і працездатності, С. Ніколаєнко розглядає готовність майбутнього вчителя до практичної діяльності, грузинська школа Д. Узнадзе вивчає питання установки на виконання різних видів діяльності, зокрема музичної. Натомість, теоретичне осмислення проблеми формування готовності студентів до художньо-інтерпретаційної діяльності, яка є специфічним різновидом музичної діяльності, відбувається із помітним відставанням. Треба зауважити, що останнім часом має місце поступове наукове обґрунтування цієї проблеми: підготовка до художньо-педагогічної інтерпретації мистецьких творів (О. Шикиринська), готовність до музично-естетичного виховання школярів (Г. Астахова), готовність до диригентсько-хорової діяльності (Т. Смірнова), готовність до інструментально-виконавської діяльності (Н. Мозгальова), готовність до інтерпретації творів образотворчого мистецтва (О. Колоянова), готовність до художньої інтерпретації музичних творів (В. Крицький). Специфіка ж формування готовності студентів до художньо-інтерпретаційної діяльності в процесі вокального навчання ще не отримала належного теоретичного узагальнення, що і зумовлює *актуальність* нашої розвідки.

Розглянемо наукові погляди на визначення змісту поняття «готовність». Аналіз наукових праць дозволив з'ясувати, що трактування поняття «готовність» зумовлено як специфікою конкретної діяльності, що досліджується, так і розходженням теоретичних підходів дослідників, щодо цих понять. Значний внесок у розроблення проблеми готовності був зроблений педагогами-класиками Я. Коменським, А. Макаренком, В. Сухомлинським, К. Ушинським, С. Шацьким, які розглядали деякі питання готовності дитини до окремих видів діяльності. У педагогічній науці минулого століття (М. Дьяченко, К. Дурай-Новакова, Л. Кандибович та ін.), мало місце розуміння готовності як ієрархізованої системи професійно важливих якостей і властивостей особистості, необхідних і достатніх для ефективної професійної діяльності; цілісного прояву особистості, що включає знання предмета, методів роботи, професійну майстерність, комунікативні вміння, загальні та спеціальні здібності тощо.

Українські вчені трактують готовність у контексті підготовки педагогічних кадрів. Так, академік С. Гончаренко вважає, що професійна готовність студента – це інтегративна особистісна якість, істотна передумова ефективності діяльності після закінчення вищого навчального закладу. Будучи складним психологічним утворенням, що включає мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий, оцінювальний компоненти, готовність є також професійно важливою якістю особистості [1, с. 25]. На думку О. Отич, готовність є результатом і показником якості підготовки і реалізується та перевіряється в діяльності. Вона виникає на ґрунті позитивного ставлення до обраної професії і скеровується відповідними потребами та мотивами такої діяльності.

На переконання А.Линенко, готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності є інтегрованим особистісним утворенням, що характеризується прогнозованою активністю особистості під час підготовки і введення в діяльність. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності дає можливість швидше адаптуватися до шкільних умов, упевнено почуватись в ролі вчителя, справлятися з емоційними і фізичними навантаженнями, оптимально будувати стосунки зі школярами [56].

Важливий педагогічний аспект формування готовності майбутніх учителів висвітлено в дослідженні Р.Моцик. Автор розуміє цей процес як сукупність взаємопов'язаних навчальних впливів, який має поєднувати визначені відповідно до цілей навчання види та форми навчально-виховного процесу, підпорядковувати їх змістове наповнення цілям підготовки студентів до педагогічної діяльності, забезпечувати безперервний і послідовний вплив на майбутніх учителів, з метою отримання знань, набуття умінь і навичок, особистісно-професійних якостей, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності [7, с. 156]. Основним чинником формування готовності автор вважає навчальний процес, який забезпечує розвиток усіх професійних якостей.

Двоаспектний погляд на проблему готовності представлений у роботі З. Курлянд «Професійна усталеність – основа педагогічної майстерності». З одного боку, автор трактує готовність як особистісну (емоційно-інтелектуальну, вольову, мотиваційну, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, упевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізації сил, подолання невпевненості тощо); з іншого – як операційно-технічну, що включає фаховий інструментарій фахівця (професійні знання, уміння, навички) [4, с.119-120]. Досить переконливою є позиція І.Підласого, який визначає готовність учителя до педагогічної діяльності в контексті «професійного потенціалу педагога», вважаючи, що «професійний потенціал є однією з основних характеристик педагога. Будучи сукупністю природних і придбаних якостей, він визначає його здатність виконувати свої обов'язки на заданому рівні...» [8, с.128].

Для розуміння сутності психологічної готовності до діяльності важливе значення мають дослідження, присвячені феномену установки. У науковій літературі установка вивчається в зв'язку із загальною активацією організму як внутрішній стан людини, що передує її поведінці в певній ситуації. Дослідження науковців школи Д. Узнадзе виявили, що установка – це неусвідомлений стан, який передує тій чи іншій діяльності, і визначає її здійснення. Це стан психофізіологічної готовності до конкретної дії, що визначає стійкість і спрямованість діяльності в умовах, що змінилися. За визначенням А. Прангшвілі, жодна діяльність не починається з пустого місця, її виникнення спричинено готовністю до певної форми реагування. Готовність до певної форми реагування формується під впливом визначених зовнішніх і внутрішніх умов, усвідомленого або неусвідомленого сприймання інформації [10, с. 241]. Наукові розробки вчених показали, що установка й психологічна готовність відрізняються одна від одної своєю психологічною природою. У першому випадку ми маємо справу з актуалізацією сформованих психічних явищ, а в другому – з психологічним утворенням, яке виникає під впливом оточуючих вимог і завдань. Тільки в деяких випадках стани установки й готовності співпадають, проте готовність є більш складним структурним утворенням. З цього приводу Д. Узнадзе зазначає, що готовність – «це така суттєва ознака установки, що виявляється в усіх випадках поведінкової активності суб'єкта» [10, с. 111]. За свідченням науковця, до феномену готовності входить низка різнобічних ознак установки, а саме: потенційна схильність суб'єкта до дії й актуальне регулювання її динаміки; неусвідомлена діяльність суб'єкта та акти його свідомої поведінки; зв'язок із стимулами, мотивацією; активація окремих психологічних функцій та глибоких переконань, що стимулюють розвиток особистості в цілому; взаємовідношення різних установок, які виникають симультанно або сукцесивно у різних галузях пристосувальної діяльності людини тощо.

На думку Т. Канівець, готовність не виникає поза установками, якщо їх розуміти як налаштування суб'єкта на наступну діяльність. Крім різноманітних усвідомлених й неусвідомлених установок на визначені форми реагування, готовність включає моделі ймовірної поведінки, оптимальні способи діяльності, оцінку своїх можливостей у співвідношенні із труднощами, що можуть виникнути, і необхідністю досягнення певного результату [2, с.75]. Цілком справедливим можна вважати твердження О.Рудницької, яка стверджує, що установка не лише зумовлює готовність до розвитку активності певного типу, а й спричиняє високий рівень організованості та узгодженості процесів, на котрі поширюється її

регулюючий вплив. Цю характерну функцію установки можна спостерігати як в елементарній моториці й рецепції, так і в складніших процесах цілеспрямованих дій, тобто в процесах семантичного плану, якими є музична діяльність і поведінка в їх власне соціально-психологічному смислі [95, с. 78].

Огляд дисертаційних робіт мистецького спрямування засвідчив, що дослідники, розглядаючи феномен «готовності» акцентують увагу на ролі виконавської діяльності (Л. Гусейнова, Н. Мозгалова), творчої самостійності (Н. Згурська, Шугуан), сформованості практично-виконавських умінь та навичок (Пан На), інтеграції мотивів, потреб і цілей навчання (Н. Чорна, М. Назаренко), ментальних та художньо-сміслових уявлень (Пан На, Ван Іцзюнь). Учені визначають готовність як активнодіючий стан особистості, що віддзеркалює зміст поставлених музично-освітніх завдань та умови їх виконання, до яких належать: ступінь складності, новизна і проблемний характер цих завдань, рівень музичної діяльності, мотивація і прагнення до досягнення результату, емоційно-виконавський досвід та здатність до самоконтролю й саморегуляції власних дій.

Готовність до художньої інтерпретації музичних творів передбачає формування способів діяльності по осягненню художньо-змістовної сутності музичних творів (розпізнавання художньо-сміслових елементів, визначення їх узагальнених та контекстних значень, визначення драматургії розвитку змістовних процесів) та його матеріально-звуковому втіленню (вибір художньо-доцільних засобів виконавської виразності, пошук способів технічно досконалого втілення, контроль за відповідністю засобів виконавської виразності художній доцільності та досконалістю втілення). Забезпечення цього процесу, ґрунтується на поетапному переведенні розгорнутих художньо-інтерпретаційних дій із зовнішнього плану у внутрішній та способів їх реалізації в напрямку від вербального тлумачення до музично-виконавської інтерпретації [3, с. 5-6]. При цьому, власне, ефективність інтерпретаційної діяльності обумовлена забезпеченням студентів дидактично та художньо доцільними знаннями щодо розумованих творів; цілеспрямованим формуванням узагальнених прийомів музично-виконавської діяльності, побудованих на основі логіки художньо-інтерпретаційного процесу; поетапним формуванням умінь художньої інтерпретації в напрямку від вербально-аргументованого тлумачення до музично-виконавської художньої інтерпретації.

Варто відзначити, що проблема формування готовності майбутнього вчителя музики до інтерпретаційної діяльності стала предметом розгляду молодих китайських науковців. Так, у роботі Чень Бо сутність готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності визначається як здатність до виразного виконавського втілення музичного твору на основі глибокого проникнення в художньо-образний зміст музики та привнесення особистісно-духовного смислу в його усвідомлення. Сформована готовність, на думку автора, сприяє виконавському втіленню різних граней музичного образу відповідно до логіки розвитку його художньої сутності та спроможності привносити особистісно-духовний смисл у зміст інтерпретованого музичного твору [11, с. 6]. За свідченням Лі Юе, в основі готовності до художньо-інтерпретаційної діяльності лежать ментальні та *художньо-сміслові* уявлення, актуалізація яких необхідна для осягнення художньо-сміислової сутності музичного твору з метою побудови автентичної змістово-образної концепції виконання в процесі навчання гри на музичному інструменті або під час пояснення образу в педагогічному процесі. Ментальні та художньо-сміслові уявлення складаються в систему, яка визначається автором як «симультанний прообраз музики», «образ твору у свідомості», «ідеальне уявлення» тощо. Така концептуалізація уявлень пояснюється тим, що у процесі прочитання виконавцем знаків семантики музичної мови й набуття останніми асоціативних смислів у свідомості інтерпретатора виникає власне бачення художньо-образного змісту твору [5, с. 68]. З цих позицій, готовність учителя музики до художньо-інтерпретаційної діяльності передбачає наявність умінь прочитання елементів мови мистецтва, якими в тексті передається художньо-образна інформація; розуміння символічно закодованих сміслових аспектів художнього образу, пояснення свого розуміння іншим; відтворення художнього образу в його смисловій еквівалентності засобами власної виконавської діяльності.

Із урахуванням сказаного, результатом художньо-інтерпретаційної діяльності має стати не тільки створення різних типів інтерпретацій (вербальної або виконавської), а й набуття студентами знань, умінь, емоцій, співпереживань, які проявляються як внутрішні якості особистості й реалізуються в різноманітних формах художньо-педагогічного спілкування. На нашу думку, готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до художньо-інтерпретаційної діяльності допоможе зреалізувати основні навчально-виховні завдання щодо музичної освіти школярів, творчо здійснювати музично-педагогічну діяльність у школі та забезпечити формування високого рівня художньої культури сучасної молоді. Вищезазначене дозволяє надати власне визначення поняттю «готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності», а саме як професійно важливої якості, що забезпечує здатність до яскравого, неповторного й переконливого виконання вокальних творів.

Готовність до художньо-інтерпретаційної діяльності є результатом вокальної підготовки студентів, вона є усталеною характеристикою майбутнього фахівця. Формування «готовності до художньо-інтерпретаційної діяльності» передбачає систематичну концертно-виконавську й самостійну музично-

пізнавальну діяльність, спрямованість на удосконалення виконавських умінь та навичок, активізацію творчої уяви та фантазії, емоційно-чуттєвої та інтелектуальних сфер. Художньо-інтерпретаційну діяльність розглядаємо як складний багатофункціональний і багатоаспектний процес, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву й реалізації студентами вокальних умінь та навичок, максимальної активізації їхнього творчо-виконавського потенціалу та віддзеркалення набутого художнього досвіду. У процесі художньо-інтерпретаційної діяльності здійснюється цілісне розуміння вокального твору, глибоке осмислення його авторського задуму, творче відтворення художнього образу, а також утілення його змістової сутності в музичному виконанні.

Підсумовуючи сказане відзначимо, що в процесі вокальної підготовки художньо-інтерпретаційна діяльність сприяє збагаченню художнього та виконавського досвіду студентів, «зануренню» в процес виконавської творчості на рівні сприйняття, усвідомлення та осмислення кращих зразків вокального мистецтва. Гармонічно поєднуючи практичні, аналітичні та креативні аспекти вокальної підготовки, художньо-інтерпретаційна діяльність виступає потужним розвиваючим музичним засобом. У зв'язку з цим, потребує спеціальних досліджень вивчення закономірностей оволодіння художньо-інтерпретаційними вміннями в процесі вокальної підготовки; обґрунтування принципів і педагогічних умов формування готовності студентів до художньо-інтерпретаційної діяльності.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
2. Канівець Т.М. Формування психологічної готовності студентів до здійснення майбутньої професійної кар'єри : дис. канд. психол. н. / Т.М.Канівець. – Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Київ, 2013. – 200 с.
3. Крицький В. М. Музично-виконавська інтерпретація: педагогічні проблеми музично-виконавської підготовки : монографія / В. М. Крицький. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2009. – 158 с.
4. Курлянд З.Н. Професійна усталеність – основа педагогічної майстерності / З. Н. Курлянд // Наука в Одеському педагогічному інституті (тези доповідей) / ОДП ім. К. Д. Ушинського; [ред. кол. : І. Г. Захарченко, А. Ю. Ків, О. І. Хмелюк та ін.]. – Одеса : ОДП ім. К. Д. Ушинського, 1994. С. 119-120.
5. Лі Ює Феномен уявлень в структурі художньо-виконавської інтерпретації творів: музично-педагогічний аспект / Лі Ює // Актуальні питання мистецької освіти та виховання. – Одеса, 2015. – Вип. 1-2 (5-6) – С.67-72.
6. Линенко А.Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.01, 13.00.04 / Линенко А. Ф. – К., 1996. – 44 с.
7. Моцик Р.В.Формування готовності майбутніх учителів початкових класів використовувати компютер як засіб навчальної діяльності: монографія / Р.В.Моцик.-Каміанець-Подільський:Видавель ПП Зволейко Д.Г., 2010. – 204 с.
8. Подласий І.П. Педагогіка : 100 вопросов-100 ответов: учебное пособие для студентов высших учебных заведений/ Иван Павлович Подласый. – М. : Владос-Прес. 2001. – 368 с.
9. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
10. Узнадзе Д. Общая психология / Д.Н.Узнадзе : [пер с грузинского Е.Чомыхидзе] – М. : Смысл, 2004. – 412 с.
11. Чень Бо Формування готовності майбутнього вчителя до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання: автор. дисер. ... канд. пед. Чень Бо – Київ, 2017 – 20с.

References

1. Honcharenko S.U. Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk / S.U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 376 s.
2. Kanivets T.M. Formuvannia psicholohichnoi hotovnosti ctudentiv do zdiicennia maibutnoi profeciinoi kariery : dys. kand. psichol. n. / T.M.Kanivets. – Inctytut psicholohii imeni H.C. Kostiuka NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2013. – 200 s.
3. Krytskyi V. M. Muzychno-vykonavska interpretatsiia: pedahohichni problemy muzychno-vykonavskoi pidhotovky : monohrafiia / V. M. Krytskyi. – Nizhyn : NDU im. M. Hoholia, 2009. – 158 s.
4. Kurliand Z.N. Profesiina ustaleniist – osnova pedahohichnoi maisternosti / Z. N. Kurliand // Nauka v Odeskomu pedahohichnomu instytuti (tezy dopovidei) / ODPI im. K. D. Ushynskoho; [red. kol. : I. H. Zakharchenko, A. Yu. Kiv, O. I. Khmeliuk ta in.]. – Odesa : ODPI im. K. D. Ushynskoho, 1994. S. 119-120.
5. Li Yuie Fenomen uiavlen v strukturi khudozhno-vykonavskoi interpretatsii tvoriv: muzychno-pedahohichnyi aspekt / Li Yuie // Aktualni pytannia mystetskoï osvity ta vykhovannia. – Odesa, 2015. – Vyp. 1-2 (5-6) – S.67-72.
6. Lynenko A.F. Teoriia i praktyka formuvannia hotovnosti studentiv pedahohichnykh vuziv do profesiinoi diialnosti : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk : spets. 13.00.01, 13.00.04 / Lynenko A. F. – K., 1996. – 44 s.
7. Motsyk R.V. Formuvannia hotovnosti maibutnykh uchyteliv pochatkovykh klasiv vykorystovuvaty kompiuter yak zasib navchalnoi diialnost i: monohrafiia / R.V.Motsyk.-Kamianets-Podilskyi: Vydavets PP Zvoleiko D.H., 2010. – 204 s.
8. Podlasyi Y.P. Pedahohyka : 100 voprosov-100 otvetov: uchebnoe posobyie dlia studentov vysshnykh uchebnykh zavedenyi/ Yvan Pavlovych Podlasyi. – M. : Vlados-Pres. 2001. – 368 s.
9. Rudnytska O. P. Muzyka i kultura osobystosti: problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity : navch. posib. / O. P. Rudnytska. – K. : IZMN, 1998. – 248 s.
10. Uznadze D. Obschaia psicholohyia / D.N.Uznadze : [per s hruzynsoho E.Chomykhydze] – M. : Smysl, 2004. – 412 s.
11. Chen Bo Fomuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia do vykonavsko-interpretatsiinoi diialnosti u protsesi instrumentalnoho navchannia: avtor. dyser. ... kand. ped. Chen Bo – Kyiv, 2017 – 20 s.

УДК 378.046-021.68:[37.018.43:004:614.23/25]

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-108-113

ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ НА ОСНОВІ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ ЛІКАРІВ

I. В. Лобода, Г. А. Білецька

У статті обґрунтовано доцільність використання електронних навчальних курсів на основі хмарних сервісів у післядипломній освіті лікарів. Розроблено пробний електронний навчальний курс з дисципліни «Анестезіологія». Для його створення використано систему управління Geenio на основі хмарного сервісу SaaS. Розроблений електронний курс містить інформаційні навчально-методичні матеріали дисципліни, завдання для самостійної роботи, засоби мультимедіа, форум, тести для різних видів контролю. Обґрунтовано, що використання електронних навчальних курсів на основі хмарних сервісів відповідає концепції відкритої освіти й забезпечує неперервну освіту лікарів.

Ключові слова: хмарні сервіси, хмарні технології навчання, електронний навчальний курс, неперервна освіта, післядипломна освіта лікарів.

FOUNDATION OF THE EXPEDIENCY OF ELECTRONIC EDUCATIONAL COURSES BASED ON CLOUD SERVICES USE IN THE POSTGRADUATE MEDICAL EDUCATION

I. Loboda, G. Biletska

The expediency of electronic educational courses based on cloud services use in the postgraduate medical education is substantiated in the article. An electronic course of an educational discipline «Anesthesiology» was developed in order to determine the possibilities of electronic educational courses based on cloud services. Geenio management system based on the SaaS cloud service was used for its creation. The developed electronic educational course contains informational, educational and methodological materials for the discipline, tasks and methodical materials for independent work, multimedia and forum, providing information support for the lectures, optimizing the independent work of the postgraduate medical courses students, providing active communication of the educational process participants. Different tests are used for the current and final assessment in the electronic course. It gives an opportunity to assess objectively the educational achievements of the postgraduate medical courses students in the discipline «Anesthesiology». It is well grounded that the advantage of using cloud services to create electronic educational courses is that they are mostly free and do not require material efforts for technological support of the software. It is substantiated that the use of the electronic educational course «Anesthesiology» provides the following opportunities in the postgraduate medical education: provides access to various educational resources; gives the opportunity to choose the convenient time for independent work; implements the active interaction of participants in the educational process; ensures transparency and objectivity in the assessment of learning outcomes; contributes to the formation of cognitive abilities and the desire for self-education. Using the electronic educational course, the teacher has the ability to dynamically update the content of the training, to carry out the verification and evaluation of the results of training in an automated mode. It is substantiated that the use of electronic educational courses based on cloud services corresponds to the concept of open education and promotes the continuous education of doctors.

Key words: cloud services, cloud technologies in education, electronic educational course, continuous education, postgraduate medical education.

Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є його динамічність. Глобалізаційні процеси в усіх сферах життя, лавиноподібне збільшення соціокультурного досвіду та інформації, високі темпи розвитку технологій, скорочення «життєвого циклу» знань, суттєва модифікація професій і зміни в організації праці ставлять людину перед необхідністю постійно коригувати і поповнювати знання. Сьогодні одержана освіта втрачає свою актуальність настільки швидко, що потрібно постійно перенавчатися. Це принципово змінює роль освіти. Поняття «освіта на все життя» трансформують у поняття «освіта впродовж усього життя», що одержало наукове обґрунтування в концепції неперервної освіти. У зв'язку з цим, актуалізується проблема вдосконалення післядипломної освіти фахівців різних професій.

Особливої актуальності сьогодні набуває підвищення ефективності післядипломної освіти лікарів. В Україні з 1 січня 2018 р. стартувала медична реформа, в якій передбачено запровадження електронної системи медичних даних eHealth і доступ до мережі Інтернет, навіть у віддалених селах [1]. Сучасний лікар повинен бути здатним використовувати комп'ютерну техніку для дистанційного консультування з колегами і спілкування з хворими, а також для пошуку інформації в мережі Інтернет. Формуванню цієї здатності сприяє використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), заснованих на використанні комп'ютерної техніки і програмних продуктів. Однак придбання сучасних комп'ютерних

програм та їхнє технологічне обслуговування потребує значних фінансових затрат. Вирішити цю проблему дозволяє використання хмарних технологій.

Зважаючи на вище зазначене, використання хмарних технологій навчання з метою вдосконалення системи післядипломної освіти лікарів є актуальним завданням педагогічних досліджень.

Проблема використання ІКТ навчання сьогодні перебуває в центрі уваги педагогічної науки. Про це свідчать численні дослідження (В. Биков, Р. Гуревич, М. Жалдак, М. Козяр, А. Литвин, Т. Поясок, М. Смільсон, В. Солдаткін, О. Спірін та ін.). Також є окремі дослідження, присвячені питанням використання хмарних технологій навчання (С. Абламейко, Ю. Вортницький, Н. Дзямучич, В. Назаренко, М. Сабліна, Д. Сігле та ін.). Сьогодні напрацьований значний науковий доробок щодо вдосконалення медичної освіти (К. Амосова, І. Булах, Ю. Вороненко, В. Макаренко, К. Херрейд, М. Шегедин та ін.). Водночас, у педагогічних дослідженнях проблема використання хмарних технологій у професійній підготовці лікарів не одержала належного наукового осмислення. Разом з тим, хмарні технології найбільше відповідають вимогам сучасного суспільства, основними з яких є підвищення доступності та якості освіти, формування й забезпечення функціонування освітнього середовища закладу освіти.

Уперше поняття «хмарні технології» з'явилося в ужитку в 90-х роках ХХ ст. Активно термін використовується приблизно з 2006 року. Незважаючи на те, що хмарні технології з'явилися не так давно, сьогодні це найгучніший тренд на ринку інформаційних технологій. Насправді, під гучною назвою криється добре відома технологія обробки даних, в якій мережний доступ користувачу до масштабованого і гнучко організованого пулу віртуальних ресурсів, що постачаються в режимі самообслуговування й адміністрування за його зверненням, забезпечують хмарні сервіси [2]. Головною перевагою використання хмарних сервісів для користувачів є те, що отримати доступ «хмари» можна не лише за допомогою персонального комп'ютера чи ноутбука, але й з будь-яких пристроїв, що підключаються до мережі Інтернет (нетбук, смартфон, планшет тощо). Головною умовою використання хмарних технологій є наявність інтернет-покриття. Також, не менш важливим є той факт, що використовувати «хмару» можуть одразу тисячі людей, що мають право доступу [3]. Це робить освіту більш доступною.

Використання хмарних технологій в освітньому процесі активно досліджують науковці різних країн. Значний унесок у використання хмарних технологій у навчальному процесі зробили компанія Microsoft та корпорація IBM. Зокрема, компанія Microsoft пропонує в безкоштовне використання свої хмарні сервіси загальноосвітнім навчальним закладам. У Чехії розробили спеціальний портал на основі хмарного сервісу Office 365 [4]. У Австралії навчальні заклади створюють освітні середовища за допомогою хмарних сервісів Google Apps, використовуючи соціальні мережі Facebook і Twitter [5]. На вітчизняному IT-ринку провайдерів хмарних послуг у класичному їх розумінні поки що немає. Однією із небагатьох українських компаній, що надають послуги у вигляді хмарних сервісів, є Information Software Systems (ISS). У 2007 році ця компанія уклала угоду з Microsoft і першою вийшла на український ринок як провайдер хмарних послуг. Єдиною вітчизняною компанією, що надає послуги програмні у вигляді хмарної продукції власної розробки, є BMS Soft [6]. Наразі в українських освітян найбільшою популярністю користуються хмарні сервіси корпорацій Microsoft і Google, що надають можливість швидко впроваджувати хмарні технології в навчально-виховний процес [7].

На основі хмарних сервісів існує низка систем управління, за допомогою яких можна здійснювати навчання з використання мережі Інтернет в режимі реального часу. Найпоширенішою у світі є система управління Learning Management System (LMS), яку використовують для розробки, управління й поширення навчальних on-line матеріалів із забезпеченням спільного доступу. Існує безліч LMS, які надають у користування провайдери (Moodle, Oracle, Learner Nation, iSpring, Schoology, Canvas, Geenio та ін.) [4]. Використання хмарних сервісів у педагогічній діяльності забезпечує доступ до операційних систем і прикладних програм; надає можливість створювати електронні навчальні ресурси; позбавляє необхідності в технологічній підтримці програмного забезпечення, оскільки збереження даних, нагляд за їх використанням і захист від комп'ютерних вірусів здійснює провайдер [8]. Перевагою хмарних сервісів є й те, що вони переважно безкоштовні або розрахунки проводять у вигляді абонентної плати.

Метою статті є обґрунтування доцільності використання електронних навчальних курсів на основі хмарних сервісів у післядипломній освіті лікарів.

Для дослідження можливостей електронних навчальних курсів на основі хмарних сервісів та обґрунтування доцільності їх використання у післядипломній освіті лікарів, розроблено пробний електронний курс з дисципліни «Анестезіологія» (рис. 1). Під час його створення використано систему управління Geenio, що працює на основі хмарного сервісу SaaS. LMS Geenio – це сучасна платформа для створення навчальних курсів та управління процесом навчання. Вона має безкоштовну пробну версію, що була використана для розробки електронного курсу «Анестезіологія».

Необхідність розроблення електронних навчальних курсів для післядипломної освіти лікарів зумовлена тим, що інформатизація освітнього процесу є важливим резервом підвищення якості освіти,

оскільки розширює доступ до інформаційних ресурсів та урізноманітнює технології навчання. Крім того, інформатизація освіти є необхідним фактором створення єдиного інформаційного простору, який забезпечує нову концептуальну модель освіти – відкриту освіту, що покликана реалізувати права людини на якісну освіту й вільне отримання знань [9], надає можливість підвищувати свій освітній рівень упродовж усього життя й адаптуватись до умов сучасного суспільства, що постійно змінюється, тобто забезпечує освіту.

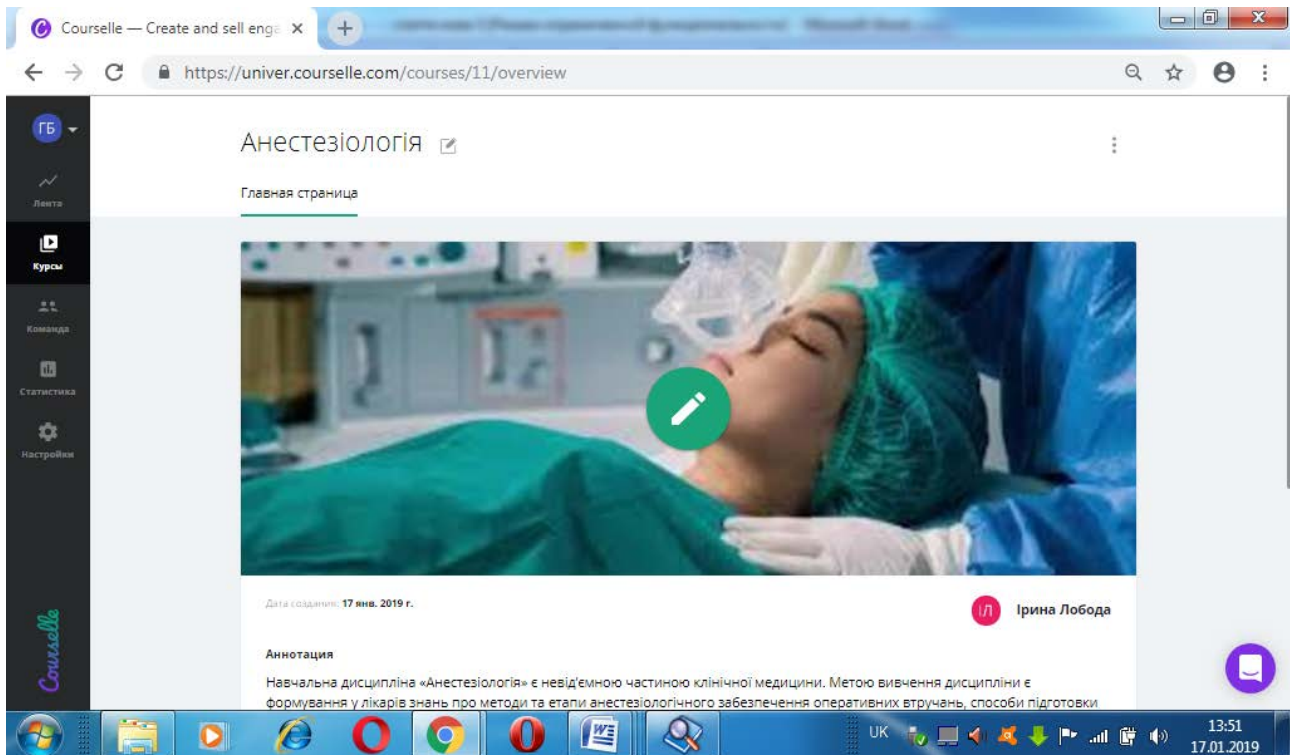


Рисунок 1. Головна сторінка електронного навчального курсу «Анестезіологія»

Крім того, під час аудиторних занять слухачі курсів післядипломної освіти не мають можливості спостерігати за роботою анестезіолога і лише теоретично ознайомлюються із комплексом заходів, що здійснюються для введення організму в стан анестезії. Усунути цей недолік дозволяють інформаційно-комунікаційні ресурси, що дозволяють візуалізувати різні процеси професійної діяльності анестезіолога.

Електронний навчальний курс «Анестезіологія» містить такі ресурси: інформаційні навчально-методичні матеріали дисципліни; засоби мультимедіа; завдання для самостійної роботи; тести для тематичного контролю; форум. Ці ресурси електронного курсу в післядипломній освіті лікарів використовували як доповнення до традиційних форм і засобів навчання.

Інформаційні навчально-методичні матеріали – це навчальні елементи (теми), що відображають зміст дисципліни. Розроблений електронний курс містить теми, зміст яких повністю відповідає лекціям з дисципліни «Анестезіологія». Темі об'єднані у три розділи: «Загальні питання анестезіології», «Анестезіологічне забезпечення оперативного втручання», «Клінічна анестезіологія» (рис. 2). Інформаційні навчально-методичні матеріали розробленого електронного курсу мають вигляд файлів у форматі Word і посилають на зовнішні сайти.

Використовуючи інформаційні навчально-методичні матеріали, слухачі курсів післядипломної медичної освіти можуть заздалегідь готуватись до лекцій і на заняттях більш усвідомлено сприймати теоретичний матеріал, ставити запитання викладачеві й уточнювати незрозумілі моменти. Викладачі, з метою активізації роботи слухачів, можуть заздалегідь розмістити на сторінці електронного курсу анонс лекції або посилання на матеріали, що розкривають значення теми для професійної діяльності лікаря-анестезіолога.

Мультимедійні засоби розробленого електронного курсу – це презентації лекцій, що візуалізують теоретичний матеріал. Доцільним є доповнення електронного курсу «Анестезіологія» навчальними фільмами й ресурсами, що забезпечують on-line спостереженнями за роботою анестезіолога під час оперативного втручання та інші засоби. Використання засобів мультимедіа забезпечує можливість проведення спостережень та експериментів в умовах віртуального середовища, що надзвичайно важливо для лікаря, оскільки законодавча база забороняє відпрацювання практичних навичок і маніпуляцій на пацієнтах з метою навчання. С.А. Гузун слушно зазначає, що ілюстрована презентація є значно кращою та

інформативнішою за сухий науковий виклад змісту лекції. Використання мультимедійних презентацій під час викладання дисципліни «Анестезіологія» сприяє активізації пізнавально-професійної діяльності шляхом візуалізації конкретних клінічних ситуацій, дозволяє поглибити теоретичні знання з дисципліни, сприяє формуванню клінічного мислення [10].

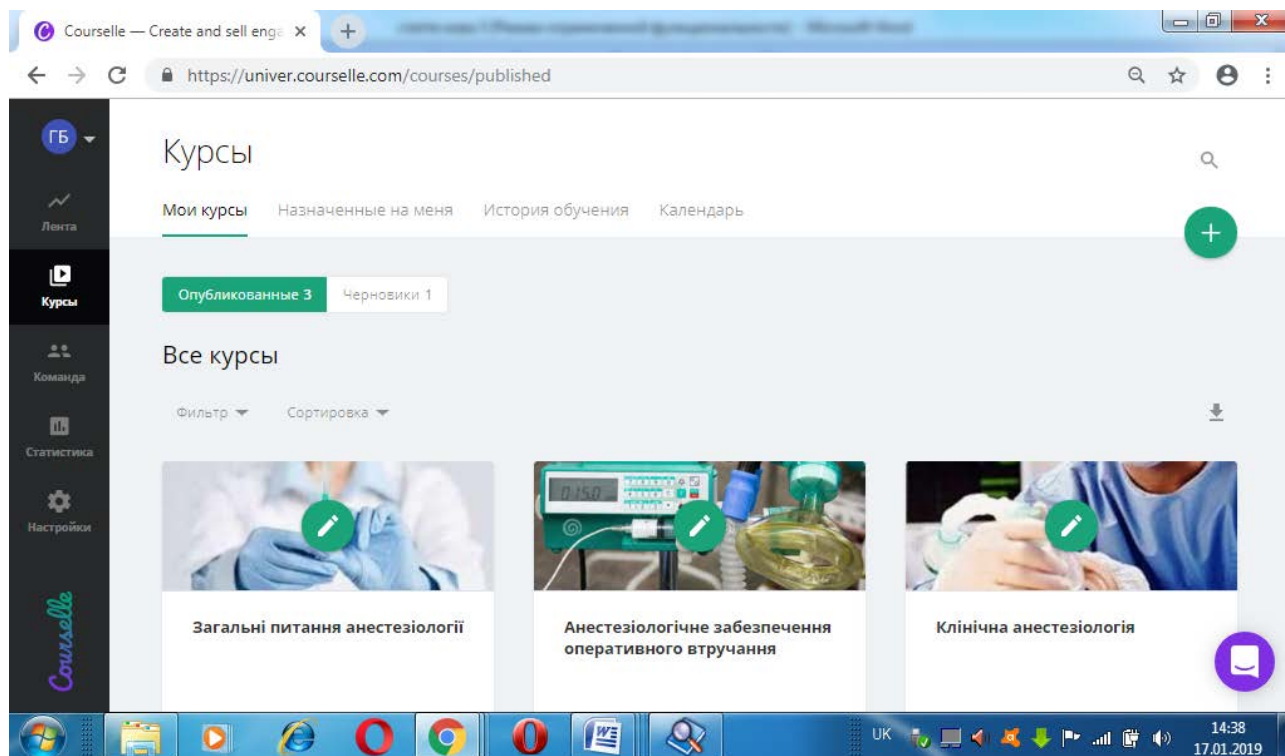


Рисунок 2. Розділи електронного навчального курсу «Анестезіологія»

Використання електронних навчальних курсів надає можливість ефективно організувати самостійну роботу. Розроблений електронний навчальний курс з дисципліни «Анестезіологія» містить завдання для самостійної роботи слухачів курсів післядипломної освіти лікарів. Для кожного завдання рекомендують форму представлення результатів його виконання, критерії оцінювання, терміни виконання, перелік рекомендованої літератури. Варто зазначити, що використання електронного курсу передбачає вибір слухачем курсів зручного часу для виконання самостійної роботи, створює умови для вільного прояву особистості у процесі навчання. Крім того, самостійна робота із застосуванням комп'ютера підвищує мотивацію до навчання, забезпечує формування здатності до самоосвіти й самовдосконалення, що є однією з найважливіших характеристик сучасного фахівця.

Для діагностування навчальних досягнень в електронних навчальних курсах використовуються тести. Для пробного курсу «Анестезіологія» розроблені тести для тематичного контролю, що здійснюється після вивчення його розділів. Кожний тематичний тест дисципліни складається з 20 тестових завдань. Тести складаються із закритих завдань на вибір однієї чи декількох правильних відповідей (рис. 3).

Такі завдання мають низку переваг. З їх допомогою можна найбільш повно охопити зміст навчальної дисципліни і, відповідно, оцінити весь обсяг сформованих знань. Вони забезпечують швидке тестування і простоту підрахунку балів тестування. Тести для тематичного контролю в розробленому курсі «Анестезіологія» налаштовуються таким чином, щоб слухач курсів післядипломної освіти після тестування бачив свої відповіді й оцінку. Таким чином, він має можливість проаналізувати результати виконання тесту і знайти помилки.

В електронних курсах тестування доцільно використовувати й для підсумкового контролю після завершення вивчення навчальної дисципліни. Для забезпечення об'єктивності результатів тестування тест для підсумкового контролю повинен містити не менше 40 тестових завдань.

В електронних курсах можна створювати й використовувати різні інтерактивні ресурси (чат, форум, семінар тощо), що забезпечують інтерактивну взаємодію між учасниками навчального процесу. Це змінює роль викладача в процесі навчання, перетворює його на наставника, консультанта. У розробленому електронному курсі створений інтерактивний ресурс – форум. Обмін повідомленнями на форумі відбувається в режимі of-line відповідно до графіка консультацій з навчальної дисципліни. Використання форуму надає додаткові зручності слухачам курсів під час самостійної роботи.

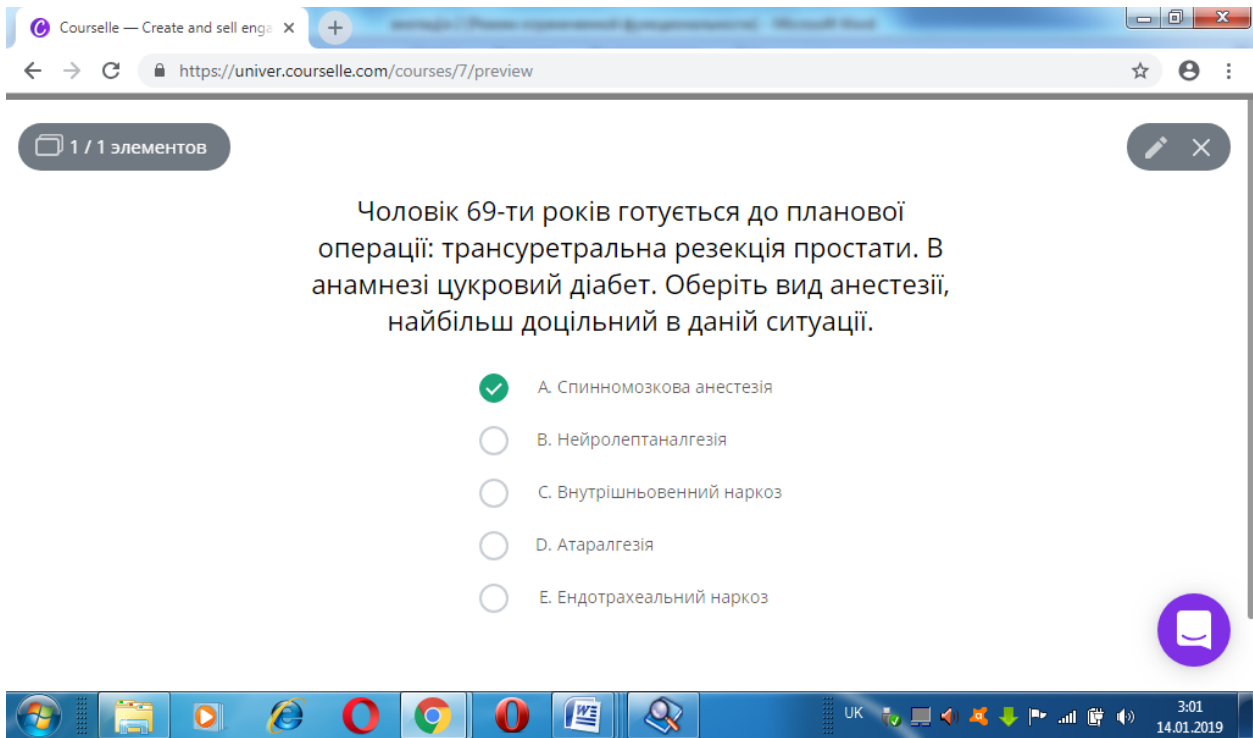


Рисунок 3. Приклад тесту в електронному навчальному курсі «Анестезіологія»

Узагальнивши вище зазначене, ми виокремили можливості пробного електронного курсу «Анестезіологія», що зумовлюють доцільність використання електронних навчальних курсів на основі хмарних сервісів для вдосконалення післядипломної освіти лікарів, зокрема такі:

- широкий доступ до різноманітних освітніх ресурсів;
- можливість обирати зручний час для самостійної роботи і працювати в зручному темпі;
- формування більш усвідомлених знань і розвиток клінічного мислення;
- прозорість та об'єктивність оцінювання результатів навчання;
- демократичний стиль взаємовідносин у навчальному процесі;
- можливість інтерактивної взаємодії між учасниками навчального процесу;
- зручність збереження електронної інформації на електронних носіях, швидкість і простота її тиражування.

Однак, варто зазначити, що використання електронних навчальних курсів підвищує ефективність теоретичного навчання, але не вирішує проблеми удосконалення практичних навичок та оволодіння новими прийомами роботи, тому у післядипломній освіті лікарів їх потрібно поєднувати з практичними формами й методами навчання.

Використання електронного навчального курсу «Анестезіологія», створеного на основі системи управління Geenio, дозволяє динамічно оновлювати зміст навчання, сприяє формуванню у слухачів курсів післядипломної освіти пізнавальних здібностей і прагнення до самоосвіти, дозволяє зробити процес навчання цікавішим і динамічнішим. Крім того, використання хмарного сервісу для створення електронного курсу не потребує залучення додаткових коштів і технологічної підтримки програмного забезпечення, оскільки збереження даних та їх захист від комп'ютерних вірусів здійснює провайдер. І, нарешті, упровадження електронних навчальних курсів на основі хмарних сервісів у післядипломну освіту лікарів відповідає концепції відкритої освіти, що яка покликана реалізувати права людини на якісну освіту й вільне отримання знань, надає можливість підвищувати свій освітній рівень упродовж усього життя.

Перспективи подальших досліджень полягають у створенні інтерактивних вправ із дисципліни «Анестезіологія» на основі хмарних сервісів.

Література

1. Яременко О.Б. Зміна формату проведення лекційних занять для студентів-медиків нового покоління / О.Б. Яременко, Д.Л. Федьков, Д.В. Добрянський та ін. // Медична освіта. – 2018. – № 4. – С. 117–120.
2. ISO/IEC 17788:2014(E) Information technology – Cloud computing – Overview and vocabulary / [Electronic Resource]. – First edition. – 2014–10–15. – 2014. – 16 p. – Mode of access: https://webstore.iec.ch/preview/info_isoiec17788%7Bed1.0%7Den.pdf.

3. Дзямулич Н. Використання хмарних сервісів – новий етап у розвитку освітніх інформаційно-комунікаційних технологій / Наталія Дзямулич // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2014. – № 10. – Ч. 1. – С. 20–124.
4. Вакалюк Т.А. Хмарні технології в освіті : наук.-метод. посібник / Т.А. Вакалюк. – Житомир: ЖДУ, 2016. – 72 с.
5. McCollum C. Middle school using cloud computing for down-to-earth education [Electronic Resource] / Carmen McCollum. – Режим доступу : http://www.nwintimes.com/news/local/lake/hobart/middle-school-using-cloud-computing-for-down-to-earth-education/article_377a141f-b5f7-56e9-b3af-8dd408781e13.html.
6. Хмарна обробка даних – міф чи реальність? / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://cbto.com.ua/library/hmarna-obrobka-danyh-mif-chy-realnist>.
7. Назаренко В. Переваги і перспективи використання хмарних технологій у навчально-виховному процесі / В. Назаренко // Нова педагогічна думка. – 2016. – № 4. – С. 97–99.
8. Шишкіна М.П. Хмаро орієнтоване середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку досліджень [Електронний ресурс] / М.П. Шишкіна, М.В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676>.
9. Биков В.Ю. Моделі організації систем відкритої освіти : Монографія / В.Ю. Биков. – Київ : Атіка, 2009. – 684 с.
10. Гузун С.А. Мультимедійні технології викладання дисципліни «анестезіологія і реаніматологія» у студентів медичного училища / С.А. Гузун // «Наука і освіта». – 2016. – № 4. – С. 11–15.

References

1. Yaremenko O.B. Zmina formatu provedennia lektsiinykh zaniat dlia studentiv-medykiv novoho pokolinnia / O.B. Yaremenko, D.L. Fedkov, D.V. Dobrianskyi ta in. // Medychna osvita. – 2018. – # 4. – S. 117–120.
2. ISO/IEC 17788:2014(E) Information technology – Cloud computing – Overview and vocabulary / [Electronic Resource]. – First edition. – 2014–10–15. – 2014. – 16 p. – Mode of access: https://webstore.iec.ch/preview/info_isoiec17788%7Bed1.0%7Den.pdf.
3. Dziamulych N. Vykorystannia khmarnykh servisiv – novyi etap u rozvytku osvitykh informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii / Nataliia Dziamulych // Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia. – 2014. – # 10. – Ch. 1. – S. 20–124.
4. Vakaliuk T.A. Khmarni tekhnolohii v osviti : nauk.-metod. posibnyk / T.A. Vakaliuk. – Zhytomyr: ZhDU, 2016. – 72 s.
5. McCollum C. Middle school using cloud computing for down-to-earth education [Electronic Resource] / Carmen McCollum. – Rezhym dostupu : http://www.nwintimes.com/news/local/lake/hobart/middle-school-using-cloud-computing-for-down-to-earth-education/article_377a141f-b5f7-56e9-b3af-8dd408781e13.html.
6. Khmarna obrobka danykh – mif chy realnist? / [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://cbto.com.ua/library/hmarna-obrobka-danyh-mif-chy-realnist>.
7. Nazarenko V. Perevahy i perspektyvy vykorystannia khmarnykh tekhnolohii u navchalno-vykhovnomu protsesi / V. Nazarenko // Nova pedahohichna dumka. – 2016. – # 4. – S. 97–99.
8. Shyshkina M.P. Khmaro oriientovane seredovyshche navchalnoho zakladu: suchasnyi stan i perspektyvy rozvytku doslidzhen [Elektronnyi resurs] / M.P. Shyshkina, M.V. Popel // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – Rezhym dostupu: <http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/903/676>.
9. Bykov V.Yu. Modeli orhanizatsii system vidkrytoi osvity : Monohrafiia / V.Yu Bykov. – Kyiiv : Atika, 2009. – 684 s.
10. Huzun S.A. Multymediini tekhnolohii vykladannia dystsypliny «anesteziolohiia i reanimatolohiia» u studentiv medychnoho uchylshcha / S.A. Huzun // «Наука і освіта». – 2016. – # 4. – S. 11–15.

УДК 372.881

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-113-119

РОЗВИТОК ПРАГМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОФЕСІЙНОМУ АНГЛІЙСЬКОМУ МОВЛЕННІ ЗА ДОПОМОГОЮ ТАКТИК ЛАТЕРАЛЬНОГО МИСЛЕННЯ

О. В. Любашенко

orcid.org/0000-0002-8167-0940

У статті розглянуто концепцію синхронізації навчання іноземної мови з навчанням різних типів мислення. Для розвитку прагматичної компетенції студентів, які здобувають освіту вчителя-філолога, запропоновано систему навчання професійної англійської мови із залученням тактик латерального мислення й використанням кейс-методу. З дослідження випливає, що техніки латерального мислення, освоєні в процесі навчання, призводять до прищвидшеного формування основного набору прагматичних умінь і навичок професійного англійського мовлення вчителя-філолога, таких як: дискурсивні, адаптаційні, когерентні, вільного володіння мовою. Збагачений у проектній діяльності комплекс фонових знань англійського професійного мовлення позитивно впливає на загальні академічні досягнення з англійської мови та на розвиток творчих якостей особистості.

Ключові слова: тактики латерального мислення, прагматичні вміння і навички, комунікативна компетентність, навчання професійного мовлення вчителя-філолога.

ENHANCING STUDENTS' PRAGMATIC SKILLS IN PROFESSIONAL ENGLISH LANGUAGE THROUGH LATERAL THINKING TECHNIQUES

O. Liubashenko

With a focus on Lateral thinking, this paper outlines the concept of synchronization of Learning and Teaching Language and Learning and Teaching Thinking in the process of developing pragmatic skills viewed as part of communication competence. The article argues that Lateral thinking ability is not innate, thus it can be formed through specific teaching techniques and mastered successfully in the ESP university classes. As a result, the author offers a system of teaching English to University students through lateral thinking techniques and case study methodology. Thus, the goal of the research is to verify the correlation between the use of lateral thinking techniques and enhancing students' pragmatic skills. ESP learning of students majoring in Education is based on a specially designed textbook that focuses on developing international project participation skills. The effectiveness of employing lateral thinking techniques is assessed according to the criteria: case performance, following lateral framework, use of technique, non-verbal behavior. The paper concludes that lateral thinking techniques, mastered in the process of ESP learning, contribute to boosting basic pragmatic skills, necessary for professional communication in the educational setting, including thematic development, coherence, flexibility, spoken fluency. Extensive background knowledge of professional communication makes a positive impact on general academic performance in ESP learning as well as development of creative and inventive characteristics of the personality.

Key words: lateral thinking techniques, pragmatic skills, communication competence, ESP learning and teaching.

Гармонійний розвиток мовної особистості студента є метою національної та інтернаціональної освіти. У сьогоднішній, через велику кількість названих дисциплін, у навчальних планах українських вишів губиться ідея університету як осередку апробації інтелектуальних і творчих можливостей особистості. Доводиться погодитися з думкою Едвард де Боно: «Школи марнують дві третини таланту в суспільстві. Університети стерилізують решту» [1]. Проблеми якісної університетської освіти віддзеркалені й в окремих її галузях, зокрема у навчанні мови. Опанування іноземною мовою й одночасний розвиток різних типів мислення є амбітним завданням для української лінгводидактики.

Сумнівно, що викладачі англійської мови могли б після курсу середньої школи надихати студентів на ефективне вивчення англійської мови на очікуваному рівні, не вдаючись до різних методів і прийомів стимулювання інших типів людської діяльності, таких як управління пам'яттю, мислення, емоційний контроль. Однак очевидно, що методи й технології синхронного розвитку мовних компетенцій та навчання інших видів діяльності пасивно використовують викладачі в Україні. Хоча теоретично й експериментально доведено залежність навчання мови і прогресу мислення, які спільно призводять до поліпшення академічних досягнень, виховання креативного фахівця [2]. Чим більше студенти вправляються в тактиках різних типів мислення, тим відчутніша динаміка розвитку їхньої комунікативної компетентності.

У контексті української мовної освіти робляться поодинокі спроби навчати й мови, і мислення одночасно [3, 4]. Нині європейська тенденція до залучення різних типів мислення в навчанні мови є більш відчутною. Відповідно до CEFR, різні типи мислення (Creative, Critical, Analytical) є частиною інтегративних систем мовного навчання.

Найбільш поширені в європейських експериментальних програмах підходи застосовують для виявлення специфічних можливостей різних типів мислення у прискоренні оволодіння іноземною мовою для професійних потреб. Найперше, що доводиться розвивати у таких навчальних курсах, – це аналітичне мислення, яке визнано типом критичного мислення. Аналітичні вміння дають змогу розділити проблему/тему/текст/явище на складники, розглянути кожний з них, виявити взаємозв'язки між ними. Як засвідчує С. Шаферсмен [5], критичне мислення у порівняно з аналітичним, має ширший спектр, охоплює також погляди на проблему ззовні, припущення, упередження, оцінку вірогідності, а також усі аспекти теоретичних і прикладних наслідків, зроблених під час аналізу висновків. Тому критичне мислення є більш ретельною і складною інтелектуальною структурою, ніж аналітичне мислення. Для критики необхідно глибший аналіз і ширший підхід до проблеми, вірогідності оцінок, шляхів отримання інформації. За С. Коттрелл [6], критичні міркування є засобами пізнавальної діяльності, підтвердження й перетворення фактів на аргументи, використання гнучких розумових актів. Згідно з висновками М. Скрівена та Р. Пола, критичне мислення у своїй зразковій формі ґрунтується на універсальних інтелектуальних характеристиках, які виходять за межі, що притаманні аналітичним операціям: не лише чіткість, точність, послідовність, релевантність, а й обґрунтованість, глибинність, справедливість [7].

Творче мислення має важливе значення для розвитку критичного мислення. Можна аналізувати структуру об'єкта і її альтернативи, водночас вигадуючи нові комбінації відомих елементів. На думку М. Бьонша і А. Кайзера, творче мислення – це здатність особистості до перетворення реальності й реалізації нових ідей на ґрунті результатів критичного мислення [8], адже для формування творчого мислення людині потрібно вміти здійснювати критичні акти, а вже потім, за допомогою аналітичних операцій захищати новації, протистояти тиску традиції, відповідати на запитання, ризикувати у висновках.

Обидва зазначених типи мислення, критичне і креативне, можна стимулювати як неструктурованою діяльністю, наприклад мозковим штурмом, так і структурованими актами, наприклад латеральними тактиками [9].

Таким чином, латеральне мислення відіграє не менш важливу роль в особистісному розвитку, ніж мислення інших типів. Упередженість скептиків про недоступність латерального мислення для навчальних методик є необґрунтованою. Як стверджує Р.Харріс, великою помилкою було б думати, що ідеї приходять, або ні, й тоді вже ніщо не допоможе. Існує багато успішних методів стимулювання генерації ідей [10].

“Латеральне мислення” – це термін, уведений у науковий обіг у 1973 році Едвардом де Боно, після публікації його книги «Латеральне мислення: творчість крок за кроком». Латеральне мислення є центральною ідеєю всіх його праць і наслідком моделювання розумової діяльності людини під час навчання, представлених де Боно у своїй першій книзі «Механізм розуму» (1969). Він активно пропагував цей термін, використовуючи його у двох сенсах: специфічному, як набір систематичних методів (тактик), що використовують для зміни концепцій та сприйняття і створення нових; узагальненому, як шлях до численних можливостей і підходів у розв’язанні практичних проблем замість використання традиційного підходу [11, с.54]. При цьому основною теоретичною передумовою, що формує концепцію латерального мислення, є зміна шаблону (pattern break), яка виникає внаслідок особливої функції правої півкулі людського мозку у процесі навчання загалом і засвоєння мови зокрема [12]. Рух уперед у навчальному процесі означає визнання новації та відхилення від усталених моделей, які створюються формальним навчанням.

Хоча аналітичне мислення є потужним і важливим у навчанні, цього недостатньо для розв’язання нових актуальних проблем і в нестандартних комунікативних ситуаціях. Де Боно пояснює, що типові спроби розв’язання проблем включають лінійні, покрокові алгоритми [13]. Латеральне мислення передбачає вивчення ситуації або проблеми з унікальної або несподіваної точки зору. Творчі відповіді можуть народитися із латеральних кроків завдяки латеральним тактикам, тому що переглянути ситуацію/інформацію/явище з іншого зорового кута можливо лише відсторонившись від засвоєної моделі розумової діяльності.

Через широкий спектр дотичних наукових питань, поточні тенденції дослідження латерального мислення сьогодні можуть бути фіксованими в різних сферах навчання й пізнання, як-от: 1) кореляція між тим, як мозок навчається і як його можна використовувати для композиції навчальних занять [14], 2) навчання учнів порушувати закономірності та переходити до нових моделей пізнання, визнаючи та відкидаючи стереотипні форми засвоєння знань [15], 3) застосування латеральних тактик для стимулювання інноваційних процесів у культурі, менеджменті, політиці [16]. При цьому актуальним залишається використання латерального мислення в навчанні мов, адже в студентів завжди зберігається запит на інтенсивні стратегії, нехтування фіксованими правилами задля пришвидшеного засвоєння іноземної мови, руйнування стереотипів формальної мовної освіти. Від недавня це характерно і для викладачів.

Критерієм ефективності освітнього процесу у вишах, де готують учителів іноземної мови, є рівень сформованості професійних компетенцій майбутнього вчителя. Тому англійське професійне мовлення педагога повинно відповідати вимогам до загальних комунікативних компетенцій, які він зможе реалізувати в роботі за спеціальністю. Прагматична компетентність є рисою мовної особистості вчителя-філолога, який уміє орієнтуватися в різних ситуаціях спілкування з учнями, батьками, колегами, адміністрацією навчального закладу й конструювати висловлювання, відповідно до комунікативних цілей. А. Щукін прагматичним умінням вважає вміння вибрати найбільш ефективний спосіб висловлення думки, залежно від комунікативних умов, і реалізувати комунікативний акт відповідно [17]. Прагматична компетентність формується через функцію мови як знаряддя мислення, отже, завдяки прагматичним вмінням й навичкам досягають цілі комунікативних завдань: інформувати, заохочувати, контактувати, конфліктувати. Прагматична компетентність дає змогу вчителю впливати на поведінку учня. Загалом набір прагматичних умінь будується залежно від сфери прагматичної діяльності: дискурсивної, адаптаційної, когерентної. Це: вміння створювати текст з урахуванням тематики (thematic development), логіки, стилю й регістру мовлення; зберігати причинно-наслідкові відношення в мові; задавати моделі соціальної взаємодії; узгоджувати послідовність комунікативних актів з умовами, адресатом, метою мовлення (coherence); реагувати на зміни комунікативних умов, поведінки партнера (flexibility); використовувати широкий спектр мовно-виражальних засобів для плавного і швидкоплинного відтворення в мові результатів різних типів мислення та емоційних реакцій (fluency).

Дослідження тривало упродовж одного семестру у 2016, 2017, 2018 серед студентів-філологів освітніх спеціальностей: 33-ох студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка та 117-ох студентів Київського університету імені Бориса Грінченка, яким було запропоновано навчатися за кейс-зразками (case study samples) (табл. 1). Під час навчання студенти досягали дидактичних цілей,

запланованих у навчальних програмах, а викладачі зосереджували увагу на використанні латеральних технік та розвитку їхньої прагматичної компетентності.

У контексті нашого дослідження ми розробили латеральний сценарій для навчання ESP на основі тактик мислення на основі оригінальної моделі Де Боно [18] та її адаптації Котлера-Беса [19]. Сценарій було пристосовано до умов навчання професійного англійського мовлення вчителів-філологів. У нашій інтерпретації, відповідно до цілей та умов навчання англійської мови в українських університетах, сценарій необхідно розвивати на чотирьох стадіях: 1– зосередження на інформації, якої ще бракує, з'ясування невідомого, зміщення фокусу з відомого на невідоме; 2– пошук прогалів у системі знань і вмій, висловлення сумніву, абсурдний, парадоксальний меседж; 3– припущення, інноваційна структура, несподіване рішення, новий погляд на відоме; 4– узагальнення й опис зв'язків, які утворилися.

Тактики латерального мислення були розроблені в процесі спільної діяльності між студентами та викладачами під час навчання один від одного в курсі, організованому як тренінг для участі в міжнародному проекті. Авторську методику використовували в навчанні професійної англійської мови (ESP), щоб синхронне навчання мови й мислення дало поштовх загальному розвитку особистості студента та стимулювало пізнавальний інтерес у професії.

Таблиця 1

Кейс-зразок для навчання професійної англійської мови учителів-філологів

Назва кейсу	<i>Teacher's lateral thinking techniques in International school project activity</i>
Опис	Участь у підготовці міжнародного шкільного проекту
Головний учасник	Учитель англійської мови у старшій школі філологічного профілю
Учасники-асистенти	Учні 8 класу середньої школи, що вивчають англійську мову поглиблено, колеги
Тригер	Учнів та учителя запрошено взяти участь у фінальному змаганні із зарубіжними партнерами за право представити чим та ким пишуться українці англійською мовою у презентації, аудіо казці, путівнику
Особливі вимоги й завдання	Дотримання латеральної структури мислення (<i>lateral thinking framework</i>) та використання латеральних тактик (<i>lateral thinking techniques</i>)
Розширені вимоги	Учителю необхідно залучити всіх учнів класу й деяких колег
Головний успішний сценарій	<i>You need to define the flow of the process that starts when a use case is started. The flow needs to detail how the process will flow, what ideas you generated, what techniques you applied</i>
Наслідки	Успішна презентація шкільного проекту
Альтернативний сценарій	<i>Document alternate flow and exceptions to the main success scenario</i>

На Стадії 1 якісне фокусування на об'єкті мовлення й мислення вимагає детально розібратися в усьому, що пов'язане з цим об'єктом. За допомогою розстановки нових акцентів будь-яку ідею можна представляти в нових варіантах. Виокремлено тактики латерального мислення, які можливо використати на цьому етапі: альтернативний фокус, аналогія, неочікуваний вибір. Вибір фокусу мислення завжди є визначальним для організації мовлення. На явище можна поглянути по-різному, а, отже, і обговорювати його різнобічно. Жанр, форма і тривалість мовлення залежить від вибору дії: 1) *to address engagement immediately after the project presentation*; 2) *to show (rather than just tell) pupils why this activity is helpful for their learning*; 3) *to address engagement personally and interactively*; 4) *build trust by being consistent in the messages you send students* [20, с.84].

На Стадії 2 латерального сценарію необхідно побудувати твердження щодо об'єкта нашого фокусу, яке якимось чином змінить сам об'єкт. Студентам потрібно подумати, як можна змінити об'єкт або його окрему характеристику, іноді використавши дивовижне запитання (*crazy question*). Для цього знадобляться вміння заміни, інверсії, гіперболізації, вилучення, реорганізації. На цьому етапі студенти повинні оформити англійською мовою писемні нотатки для презентації в класі об'єктів візуального мистецтва України, а також оформити усно сумнів, припущення, гіпотезу, підкреслити суперечності, перебільшення, оформити інтерпретації одного й того ж об'єкта. Отже, у наборі латеральних тактик є: провокативне запитання, маніпулятивна інформація, штучний конфлікт суджень, гіпербола.

На стадії 3 студенти навчаються характеризувати особу, усного опису та писемного запрошення учнів до співпраці у проекті. При цьому необхідно оформити емоційність та заохочення лінгвістичними одиницями англійської мови. Творча уява працює над створенням нового образу у звичних умовах. До латеральних тактик на цій стадії включено: вербалізацію гіпотетичної моделі, припущення, незвичайну

метафору. Для цього передбачене завдання: *As soon as one's own ideas regarding the project and potential partner schools have been determined, the search for potential cooperation partners can begin. Think about the best ways of finding partner school(s). What countries (cities) would you like to cooperate with? Dream of your ideal partner in project activity. Use proper cohesion devices while speaking and writing* [20, с.68].

На стадії 4 розгортання латерального фрейму студентам необхідно розвинути вокабуляр, уводячи до нього лексику, необхідну для аналізу, висновків і усного дискутування. Крім того, у фазі 4 розвиваються наративні вміння в усній і писемній формах. Латеральні тактики, які можуть застосувати студенти, це розвиток асоціацій, візуалізація та узагальнення, перебудова й реконструкція. Вони повинні бути використані для виконання завдання: *"Paint" a portrait of your ideal team to participate in an international project.* На допомогу студентам надано серію запитань: *Do you prefer working with a person who has a similar personality to yours? Do you always tolerate values and opinions that are different from yours? Can cooperation be effective if it involves different personalities? What personality types are the best cooperators?* [20, с.98].

Таблиця 2

Розвиток прагматичної компетентності студентів під час навчання професійної англійської мови з використанням тактик латерального мислення

Прагматичні вміння і навички	Стадія 1	Стадія 2	Стадія 3	Стадія 4	Приріст
Дискурсивні	описувати або розповідати з розширеним набором деталей і прикладів, які відсутні в доступних джерелах, проводити опитування	виокремлювати сумнівне, нетипове, незвичне, парадоксальне, розмірковувати писемно й усно, залучати припущення учнів до текстового оформлення гіпотези	переказувати про уявні об'єкти/явища, імпровізувати, мовити експромтом, запитувати й відповідати на несподіване запитання	створювати цілісний наратив з уведенням нових контекстуальних знань про нову тему/ідею, систематизувати думки й емоції у мовленні, обмінюватися ролями в діалозі з учнями	105,8%
Адаптаційні	налаштовувати мовлення, орієнтоване на адресата, передбачивши форму мовлення, доступну для нього, зосереджувати увагу слухача/читача	приспосовувати мовлення до несподіваного напрямку діалогу, до зміни стилю й акцентів	формулювати нове визначення, ідею, план, розгортати нове припущення	коригувати мовлення відповідно до оновлень у системі фонетичних знань	135,7%
Когерентні	узгоджувати дискретні елементи мовлення, зосереджуючись на нових подробицях, виокремлюючи нетипове	порушувати логічну послідовність висловлювання емоційними одиницями, метафорами для маркування сумніву, абсурду, парадоксу	використовувати різні зв'язки слів, щоб чітко позначити гіпотетичні можливості втілення нового знання	сприймати і створювати узгоджений і цілісний текст з використанням різноманітних композиційних схем і когезійних засобів для представлення фантазії, уявної картини, нової версії	107,2%
Плавності і швидкоплинності мовлення	мовити з рівним темпом, наголошуючи на важливому; використовувати паузи для того, щоб уточнити правильні слова, щоб знайти відповідний приклад для пояснення	продукувати спонтанні висловлювання з особливою інтонацією, щоб підкреслити здивування, незгоду, але поновлювати темп мовлення	висловлюватися просторо без зусиль; використовувати паузи, щоб придумати нове висловлювання на позначення нового об'єкту, ініціювати текст, продовжувати діалог	продукувати чітке, плавне, добре структуроване мовлення, демонструвати контрольоване використання неологізмів, образних засобів для пояснення/уточнення нової версії/погляду/пропозиції	127,8%

Приріст у процентах вираховано за формулою $(B-A)/A \cdot 100$. За результатами трьох семестрів упродовж трьох навчальних років приріст учасників експерименту зі сформованості прагматичних умінь склав понад 100 %. Такі результати свідчать про позитивну динаміку розвитку прагматичної компетентності студентів (табл. 2) і верифікують вплив латеральних тактик на академічну успішність.

Уплив латеральних тактик на прагматичні вміння впродовж упровадження курсу “Language teacher in International Projects: Project activity, Language Training, Teaching Skills” виявився суттєвим і позитивним, що було перевірено експериментально. Варто відзначити, що висока оцінка процесу навчання частково пояснювалася запровадженням оригінального авторського курсу навчання англійської мови в умовах мовного тренінгу й участі в міжнародному шкільному проекті.

Експериментальне використання латеральних тактик підтвердило їхній позитивний вплив на розвиток прагматичної компетентності студентів. У процесі навчання за кейс-зразком студенти отримують досвід реального спілкування в проектному середовищі та апробовують свої ідеї і творчі пропозиції. Їм вдалося закріпити мовні навички, які навряд чи зміцнилися б в інших навчальних курсах (несподіваної відповіді, неочікуваного вибору). Упродовж навчання студенти демонстрували широкий діапазон мовних знань, розпізнавали й ліквідували самостійно мовні помилки і робили це з позитивними емоціями. Основним результатом навчання тактик латерального мислення постало бажання студентів і викладачів бути цікавими співрозмовниками один для одного. На наш погляд, подальше дослідження потенціалу латерального мислення в мовній освіті повинно здійснюватися за такими напрямками: творча роль викладача іноземної мови, яка не обмежується постановкою завдань та їх оцінюванням; моделювання когнітивних актів під час засвоєння мови за латеральним сценарієм; укладання оцінювальної шкали та обґрунтування критеріїв оцінювання синхронізованого навчання мови й мислення.

Література

1. De Bono. Iraq? They just need to think it through // The Guardian, 2007, 24 Apr, <https://www.theguardian.com/education/2007/apr/24/highereducationprofile.academicexperts>).
2. More R., Jagadeesh B. A correlational study of lateral thinking ability and academic achievement of secondary school students. // International Journal of Advanced Educational Research. – Vol 2. – Iss. 3. – 2017. – P. 38-42.
3. Самойлюкевич І.В., Карпенко Є.М. Технології критичного мислення як засіб оптимізації розвитку діалогічної мовленнєвої компетенції майбутніх вчителів іноземних мов / І.В.Самойлюкевич, Є.М.Карпенко // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – 2005. – № 22. – С. 23 – 26.
4. Литвиненко О. С. Розвиток креативності учнів у процесі вивчення англійської мови за допомогою проектної технології / О. С. Литвиненко // Таврійський вісник освіти. – 2015. – № 3. – С. 164-169.
5. Shafersman S. (1991). An introduction to critical thinking. [Electronic Resource]. – Mode of access: smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf.
6. Cottrell S. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument Palgrave Macmillan, 2005. – 264 p.
7. Scriven M., & Paul R. Defining critical thinking // The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking, 2007. [Electronic Resource]. – Mode of access: www.criticalthinking.org/aboutCT/d.
8. Bönsch M., Kaiser A. Basiswissen Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig.– Schneider Verlag Hohengehren, 2002.– 180 p.
9. Tasevska V. Six thinking hats won by ESP students // Stojković, N, Tošić, M (Ed.) Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies. – Cambridge Scholars Publishing, 2017.– P. 210-220.
10. Harris R. Introduction to Creative Thinking 2013. [Electronic Resource]. – Mode of access: <http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm>.
11. De Bono E. Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas. – New York: Harper Business, 1992.– 191 c.
12. Asher J. Brainswitching: Learning on the Right Side of the Brain Sky. – Oaks Productions, 2012. – 322 c.
13. De Bono E. Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas.– London: HarperCollins, 1996. – 191 c.
14. Danesi M. Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain. – Springer, 2012.– 172 c.
15. Alder A. Pattern Making, Pattern Breaking: Using Past Experience and New Behaviour in Training, Education and Change Management. – Gower Publishing, 2016. – 240 p.
16. Sloane P. Lateral Thinking Skills: Powerful Problem-solving Techniques to Ignite Your Team's Potential, 2003.– 282 p.
17. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика / А. Н. Щукин.– М.: Филоматис, 2007.– 480 с.
18. De Bono E. De Bono's Thinking Course: Powerful Tools to Transform Your Thinking. – BBC, London, 1982. – 196 p.
19. Kotler P., de Bes F. Lateral Marketing: New Techniques for Finding Breakthrough Ideas. – Willey, 2003. – 216 p.
20. Liubashenko O., Kavytska T., Sukhenko O. Language Teacher in International Projects: Project activity, Language Training and Teaching Skills. – Kyiv, 2018.–191 p.

References

1. De Bono. Iraq? They just need to think it through // The Guardian, 2007, 24 Apr, <https://www.theguardian.com/education/2007/apr/24/highereducationprofile.academicexperts>).

2. More R., Jagadeesh B. A correlational study of lateral thinking ability and academic achievement of secondary school students.// International Journal of Advanced Educational Research. – Vol 2. – Iss. 3. – 2017.– P. 38-42.
3. Samoiliukevych I.V., Karpenko Ye.M. Tekhnolohii krytychnoho myslennia yak zasib optymizatsii rozvytku dialohichnoi movlennievoi kompetensii maibutnikh vchyteliv inozemnykh mov / I.V.Samoiliukevych, Ye.M.Karpenko // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni I. Franka. – 2005. – # 22. – S. 23 – 26.
4. Lytvynenko O. S. Rozvytok kreatyvnosti uchniv u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy za dopomohoiu proektnoi tekhnolohii / O. S. Lytvynenko // Tavriiskyi visnyk osvity. – 2015. – # 3. – S. 164-169.
5. Shafersman S. (1991). An introduction to critical thinking. [Electronic Resource]. – Mode of access: smartcollegeplanning.org/wp-content/uploads/2010/03/Critical-Thinking.pdf.
6. Cottrell, S. Critical Thinking Skills: Developing Effective Analysis and Argument Palgrave Macmillan, 2005. – 264 p.
7. Scriven M., & Paul R. Defining critical thinking// The Critical Thinking Community: Foundation for Critical Thinking, 2007. [Electronic Resource].– Mode of access: www.criticalthinking.org/aboutCT/d.
8. Bönsch M., Kaiser A. Basiswissen Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig.– Schneider Verlag Hohengehren, 2002.– 180 p.
9. Tasevska V. Six thinking hats won by ESP students // Stojković, N, Tošić, M (Ed.) Synergies of English for Specific Purposes and Language Learning Technologies. – Cambridge Scholars Publishing, 2017.– P. 210-220.
10. Harris R. Introduction to Creative Thinking 2013. [Electronic Resource]. – Mode of access: http://www.virtualsalt.com/evalu8it.htm.
11. De Bono E. Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas. – New York: Harper Business, 1992.– 191 c.
12. Asher J. Brainswitching: Learning on the Right Side of the Brain Sky. – Oaks Productions, 2012. – 322 c.
13. De Bono E. Serious Creativity: Using the Power of Lateral Thinking to Create New Ideas.– London: HarperCollins, 1996. – 191 c.
14. Danesi M. Second Language Teaching: A View from the Right Side of the Brain. – Springer, 2012.– 172 c.
15. Alder A. Pattern Making, Pattern Breaking: Using Past Experience and New Behaviour in Training, Education and Change Management. – Gower Publishing, 2016. – 240 p.
16. Sloane P. Lateral Thinking Skills: Powerful Problem-solving Techniques to Ignite Your Team's Potential, 2003.– 282 p.
17. Shchukin A.N. Obuchenie inostrannym yazykam: teoriya i praktika / A. N. Shchukin.– M.: Filomatis, 2007.– 480 s.
18. De Bono E. De Bono's Thinking Course: Powerful Tools to Transform Your Thinking. – BBC, London, 1982. – 196 p.
19. Kotler P., de Bes F. Lateral Marketing: New Techniques for Finding Breakthrough Ideas. – Willey, 2003. – 216 p.
20. Liubashenko O., Kavytska T., Sukhenko O. Language Teacher in International Projects: Project activity, Language Training and Teaching Skills. – Kyiv, 2018.–191 p.

УДК [378.6:37].016:78

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-119-125

КОНТЕКСТНИЙ ПІДХІД ДО ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

Б. І. Нестерович

orcid.org/0000-0003-2042-3281

О. Ю. Теплова

orcid.org/0000-0001-8763-891X

У статті йдеться про коригування пріоритетів фахової підготовки студентів у системі вищої освіти. Зокрема, розкриті особливості реалізації контекстного підходу до фахової підготовки студентів закладів вищої освіти, які навчаються за мистецькими спеціальностями. На основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду фахової підготовки вчителів музичного мистецтва авторами обґрунтовані педагогічні умови їхньої ефективної підготовки до музичного виховання школярів. Автори акцентують увагу на тому, що в майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки не варто формувати лише техніку гри на музичному інструменті поза професійно-виховним контекстом діяльності педагога. Контекстне середовище закладу вищої освіти повинно моделювати умови майбутньої професійної реальності через створення системи навчальних ситуацій, гранично наближених до професійної діяльності. З цією метою художня підготовка вчителя мистецьких дисциплін повинна обов'язково взаємодіяти із загальнопедагогічною підготовкою, що дозволить системно формувати різноманітні уміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні й виконавські.

Ключові слова: вища освіта, вчитель музичного мистецтва, контекстний підхід, художня підготовка, загальнопедагогічна підготовка.

THE CONTEXT-BASED APPROACH WITHIN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART

B. Nesterovych, O. Teplova

The article deals with the correction of the priorities of professional training of students in the system of higher education. In particular, the peculiarities of the implementation of the context-based approach to the professional training of students of higher educational institutions, who study in artistic specialties, are revealed. On the basis of theoretical analysis and study of practical experience of musical teachers' professional training, the authors substantiate the pedagogical conditions of their effective preparation for musical education of schoolchildren. The authors emphasize that not only technique of playing the musical instrument of future teachers should be formed in the process of professional preparation outside the vocational and educational context of the teacher. The contextual environment of higher educational institution should simulate the conditions of future professional reality through the creation of a system of educational situations, extremely close to professional activity. For this purpose, art training of a teacher of artistic disciplines must necessarily interact with general pedagogical preparation, which will allow systematically to form various skills – artistic-axiological, general-pedagogical and performing.

The implementation of the context-based approach to the professional training of teacher of musical art successfully uses the method of modeling the process of professional growth of future professionals. In the process of creating a pedagogical model for the training of future teachers of musical art, musical-educational work at school provides certain stages of work with students (propaedeutic-motivational, technical-operational, practical-design stages).

As a result, the article emphasizes that the context-based approach to the professional training of teachers of musical art is directly related to the implementation of a significant competent approach at the current stage of reforming of Ukrainian education. Both approaches are closely linked, and their implementation is mutually correlated.

Key words: higher education, teacher of musical art, context-based approach, art training, general-pedagogical preparation

Успішність освітньої роботи, яку здійснюватиме учитель музичного мистецтва в школі, на нашу думку, уможливиться не лише і не стільки суто музичною підготовкою. Як показує практика, навіть уміючи грати на музичному інструменті, вчитель доволі не часто прагне сповна використати це вміння у виховній роботі з учнями. Це результат “локального” формування таких умінь у процесі музичної підготовки, яка більшою мірою спрямована на формування технічної вправності поза професійно-виховним контекстом діяльності майбутнього педагога. Тому нагальною потребою є забезпечення контекстного навчання вчителів музичного мистецтва, орієнтованого на професійну підготовку на засадах системного наповнення освітнього процесу елементами фахової діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що проблема реалізації контекстного підходу в професійній освіті привертає увагу великої когорти дослідників. Концепція контекстного навчання, розроблена А. Вербицьким, знайшла багато послідовників серед російських (Н. Бакшаєва, Н. Борисова, В. Далингер, Т. Дубовицька, М. Клюєва, Н. Лаврентьєва, О. Левченко, Т. Сорокіна, В. Теніщева та ін.) і українських дослідників (Г. Барська, З. Возна, Н. Грицай, Н. Гузій, В. Іщук, О. Ковтун, Н. Мирончук, О. Попова, С. Скворцова, Л. Шевченко та ін.). Автори активно вивчають контекст підготовки фахівців різних професій, зокрема педагогів. Утім контекстний підхід до фахової підготовки вчителів музичного мистецтва досліджений вельми епізодично (Н. Барсукова, Л. Жигалова, В. Кряжевських, Є. Проворова та ін.) і тому потребує поглибленої уваги з боку науковців.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду освітньої роботи з майбутніми вчителями музичного мистецтва у закладах вищої освіти обґрунтувати педагогічну модель їх підготовки на засадах контекстного навчання до музично-виховної роботи в школі.

Ми виходимо з того, що якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін потребує постійного коригування пріоритетів фахової підготовки студентів у системі вищої освіти [7]. Сьогодні, у часи загального реформування вітчизняної освіти і розбудови Нової української школи, повинно відбуватись переосмислення цілей, методів і форм музичної освіти вчителя і підпорядкування її широкому освітньо-виховному контексту конкретної спеціальності (А. Вербицький). Контекстне середовище закладу вищої освіти повинно моделювати умови майбутньої професійної реальності [1]. Контекстна підготовка майбутніх учителів до професійної діяльності є, по суті, освітньою моделлю, в якій етапно моделюється предметний та соціальний зміст майбутньої професійної діяльності студентів [9, с.16]. Це система навчальних ситуацій, гранично наближених до майбутньої професійної діяльності. У процесі спільної фахово орієнтованої діяльності, в ході проходження педагогічної практики в школі, шляхом розв'язання професійних ситуацій студенти активно засвоюють соціальний зміст фахової діяльності.

Створення професійних ситуацій, за А. Вербицьким, повинно передбачати моделювання реальних або квазі-професійних обставин та умов, що вмщують суперечність [3, с. 68]. Усвідомлення цієї суперечності спонукає студента до активного пошуку шляхів для її оптимального вирішення. Тому такий підхід вважаємо потенційним ресурсом для плідної фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Художня підготовка вчителя мистецьких дисциплін повинна обов'язково корелюватися із загальнопедагогічною підготовкою, що дозволить системно формувати різноманітні уміння – художньо-аксіологічні, загальнопедагогічні й виконавські. Лише так можливо забезпечити формування необхідних майбутньому вчителю компетентностей [6].

На основі теоретичного аналізу та вивчення практичного досвіду контекстного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти нами виокремлені педагогічні умови їхньої ефективної підготовки до музичного виховання учнів:

- забезпечення цілепокладальної активності студентів у процесі формування у них мотивів музично-виховної діяльності;
- формування музично-професійного мислення майбутніх учителів у контексті інтегральної дії антиципації та рефлексії;
- розвиток здатності студентів до комплексної реалізації художньо-аксіологічних та загальнопедагогічних умінь в умовах контекстного підходу до підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Якщо художньо-аксіологічні уміння вчителя забезпечують грамотний художньо-педагогічний аналіз музичних творів, адекватне тлумачення художнього образу і оптимальне цілепокладання щодо використання його в освітньому процесі, то загальнопедагогічні (дидактичні, сугестивні, перцептивні та ін.) уміння забезпечують необхідну виразність подачі художнього матеріалу і трансляцію власного (рефлексивного) ставлення до музичного образу. Лише комплекс цих умінь дозволить учителю музичного мистецтва створити адекватну ситуацію художньо-естетичного спілкування дітей з музикою, уможливити необхідне «емоційне зараження» в процесі її сприймання.

Художньо-аксіологічні уміння уможливають рефлексивні та антиципаційні процеси в ході аналізу вчителем музичного матеріалу і проектування змісту і форм його подачі дітям. Проте загальнопедагогічні уміння, до яких відносимо вербальну і пантомімічну виразність, дозволяють вчителю втілити власний художньо-емоційний відгук у виховні технології.

Елементарні виконавські уміння є незамінною ланкою в системі готовності вчителя музичного мистецтва до виховної роботи. Крім використання аудіозапису, «мінусівок» (або модного нині караоке), в позакласній роботі доволі часто виникає необхідність включення «живого» звучання музики. Таку музику діти сприймають і виконують активніше і зацікавленіше. Авторитет учителя, який хоча б в елементарних формах виконує музику, гранично зростає, що посилює відкритість вихованців до його музично-виховного впливу. Формування ж елементарних виконавських умінь вчителя варто чітко пов'язати з художньо-аксіологічними і загальнопедагогічними уміннями. Саме тоді виконавське мислення педагога отримає необхідний психологічний і педагогічний контекст і не звузиться лише до тренажу пальців.

Як додаткова умова успішної підготовки майбутніх учителів до музично-виховної роботи з дітьми набуває *формування комунікативної виразності педагога на основі оригінальності індивідуального проектування музично-виховної роботи з учнями*. Така робота з дітьми може бути ефективною, якщо вчитель зуміє виразно донести художньо-ціннісний зміст музичного твору, на основі якого проектується виховний вплив на учнівську аудиторію. Як слушно зауважує Н. Миропольська, педагог має бути комунікативно виразним, щоб учні не тільки розуміли, а й позитивно сприймали як мовлення учителя, так і паралінгвістичний контекст мови (доречність жестів, міміки, зовнішній вигляд тощо) та опановували це мистецтво на рівні духовної самостійності [8, с.336].

Комунікативну виразність у контексті реалізації завдань музично-виховної роботи ми розуміємо як належну експресивність вербально-поведінкових реакцій учителя в процесі художньо-виховного діалогу з учнями; послідовне уникання ним інформаційної надлишковості; забезпечення варіативності форм і методів виховного впливу на ціннісну свідомість школярів на основі домінування музично-ігрової діяльності. Такий підхід зумовлений віковими потребами учнів, які не можуть статично, логізовано сприймати музику, яка їм подобається. Вчитель зобов'язаний побудувати художньо-виховний діалог саме так, як того вимагає природа учнів певного віку. Безперечно, шкідливою тут може стати перевантаження дитячої уваги номінативною інформацією про музичний твір, його автора, історію створення тощо. Крім того, вибір методів і прийомів опрацювання музичного матеріалу також повинно корелювати з віковими особливостями дітей. Для школярів, наприклад, молодшого шкільного віку завжди бажаними є ігрові методи і прийоми на основі експресивно побудованих сюжетів.

Індивідуальне проектування вчителем музично-виховної роботи повинно відбуватись на основі *максимальної активізації його творчого потенціалу*, який являє собою сукупність педагогічних ресурсів, що дозволяють створювати нові – оригінальні, якісно інші, але вищого рівня художньо-виховні цінності. Педагоги з високим творчим потенціалом відрізняються розвинутою уявою, сильною інтуїцією, прагненням до самовираження, нестандартним і продуктивним мисленням, новаторством, умінням мобілізувати свої ресурси в процесі виховної діяльності. Ресурсна відновлюваність їх творчого потенціалу забезпечується за рахунок належної пізнавальної активності і освоєння креативних виховних технологій [5, с.201-202].

Психологи (В. Рибалка, В. Роменець, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.) неодноразово підкреслювали, що найвище вираження своєї індивідуальності людина знаходить у творчій діяльності, причім не лише у сфері художньої творчості, але й у педагогічній творчості. Зокрема, творчість вихователя не може реалізуватися інакше, як шляхом використання індивідуальної методики, побудованої на основі індивідуального таланту. Послуговуючись ідеями В. Роменця, можемо стверджувати, що творцем справжніх виховних цінностей вважаємо того, хто, спираючись на об'єктивні закономірності людського життя, вміє відтворювати їх з неповторною індивідуалізацією. Ми переконані у тому, що духовне багатство педагога уможливорює глибину індивідуального осягнення ним світу і подальшу трансформацію цього у виховні технології. Отже, незаперечною є думка В.Роменця про те, що “багатство світу – передумова розкриття об'єктивних рис дійсності. Лише оригінальний підхід дає змогу побачити смисл, красу довколишніх явищ, предметів” [11, с.127].

Комунікативна виразність учителя також забезпечується його творчим потенціалом. В. Роменець, розмірковуючи з цього приводу, підкреслює, що оригінальність і комунікація не заперечують одна одну. І хоча комунікація передбачає певну спільність у спілкуванні, а оригінальність становить усе те, що істотно відрізняє одну людину від іншої, незважаючи на цю докорінну протилежність оригінальності та комунікації, вони виявляються двома органічно пов'язаними моментами єдиної творчої діяльності. Поглиблення оригінальності, на думку психолога, веде до розширення комунікації, а комунікація, що розширюється, означає інтенсифікацію оригінальності. Те, що на перший погляд здається парадоксом, насправді в своїй глибокій суті показує, що творчість має суспільний характер і є взаємодією індивідуальностей [там же, с.128].

Саме оригінальність проектування музично-виховної роботи забезпечить зацікавленість нею учнів і зумовить належний авторитет учителя. Лише за його наявності транслявані педагогом художньо-естетичні цінності успішно привласнюються учнями. М. Сметанський у свій час слушно обстоював ідею особистісної референтності педагога. На його думку, референтний учитель спроможний «врости», тобто органічно увійти у внутрішній світ своїх вихованців. Транслявані ж ним норми, цінності, смаки сприйматимуться дітьми як свої власні [4, с.18-25]. Отже, музично-виховна робота може бути результативною лише на фоні *належної особистісної референтності педагога*. Діти приймуть і полюблять ті зразки музичного мистецтва, які виразно, захоплено та оригінально транслюватиме авторитетний учитель з опорою на власний художній досвід, смакові уподобання і культурні інтереси.

Важливого значення набуває *аксіологічна та технологічна культура музично-виховної роботи майбутнього вчителя у процесі педагогічної практики*. В ході практичної роботи з дітьми студент отримує досвід реалізації культуротворчих функцій виховання. Музично-виховна робота змусить майбутнього вчителя по-іншому осмислити суть виховного процесу в цілому. Це щонайменше відмова від абсолютизації нормативно-регулюючих функцій, тобто відмова від догматичного нав'язування дітям норм поведінки у певних ситуаціях (у ситуаціях художньо-педагогічного спілкування це неприпустимо). Студенти повинні отримати досвід створення емоціогенних виховних ситуацій (І.Бех, С.Сисоєва, А.Чебикін), які сприяють творчому освоєнню дітьми музичних образів. Підвищення ефективності творчого розвитку учнів, влучно зазначає С.Сисоєва, значною мірою визначається професійними уміньми вчителя створити сприятливі умови для розвитку їх творчих можливостей, самореалізації особистості учнів у процесі навчання. Головною при створенні сприятливих умов для творчого розвитку учнів виступає умова забезпечення реалізації учнем своїх творчих можливостей у навчально-виховному процесі як на уроці, так і в позаурочній діяльності [12, с.375].

У процесі педагогічної практики майбутній учитель повинен отримати реальну можливість творчого цілепокладання музично-виховної діяльності, адже це удосконалисть уміння творчого планування своєї діяльності з урахуванням можливостей як індивідуального особистісного розвитку, так і розвитку учнів; сприятиме формуванню індивідуального стилю творчої професійної діяльності. Саме під час педагогічної практики студент повинен осмислити необхідність аксіологічної культури музично-естетичного виховання дітей, яка зорієнтує його на надання виховній роботі яскраво вираженого ціннісного характеру на основі гуманістичних цінностей, змусить відмовитись від безособистісної, безоцінної позиції щодо мистецтва і стати транслятором естетично виправданих ціннісних підходів до музики.

Орієнтація на технологічну культуру музично-виховної роботи допоможе студенту віднайти нетривіальні форми трансляції художніх цінностей на основі грамотної організації музично-художньої творчості дітей. Організація творчого діалогу з вихованцями повинна активізувати конструювання студентами не окремих “виховних заходів”, а комплексних форм впливу на мотиваційні компоненти ставлення учнів до музики на основі створення оригінальних виховних ситуацій.

На нашу думку, якість професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виховної роботи безпосередньо залежить від культуроємності змісту та організаційних форм педагогічної практики, в ході якої майбутній учитель зможе реалізувати власну індивідуальність із сформованими

культурно-ціннісними орієнтаціями і виховним кредо. Успішність музично-виховної роботи студента-практиканта, таким чином, залежатиме не лише від кількості загальнопедагогічних знань, але й від багатства суб'єктивної рефлексії на музичне мистецтво, від креативності методичного мислення, від оригінальності самовияву педагогічних позицій у позакласній роботі з дітьми.

Вважаємо за доцільне в процесі реалізації контекстного підходу до фахової підготовки вчителя музичного мистецтва використовувати *метод моделювання* процесу професійного зростання майбутніх фахівців. Створюючи педагогічну модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах контекстного підходу до музично-виховної роботи в школі, передбачали поетапне формування ставлення студентів до виховного потенціалу музичних образів, а також усвідомлення власної педагогічної позиції щодо його реалізації у виховній роботі зі школярами [10]. Гіпотетично модель може бути реалізована через такі етапи підготовки майбутніх фахівців: пропедевтично-мотиваційний, технічно-операційний, практично-проектувальний (рис. 1).

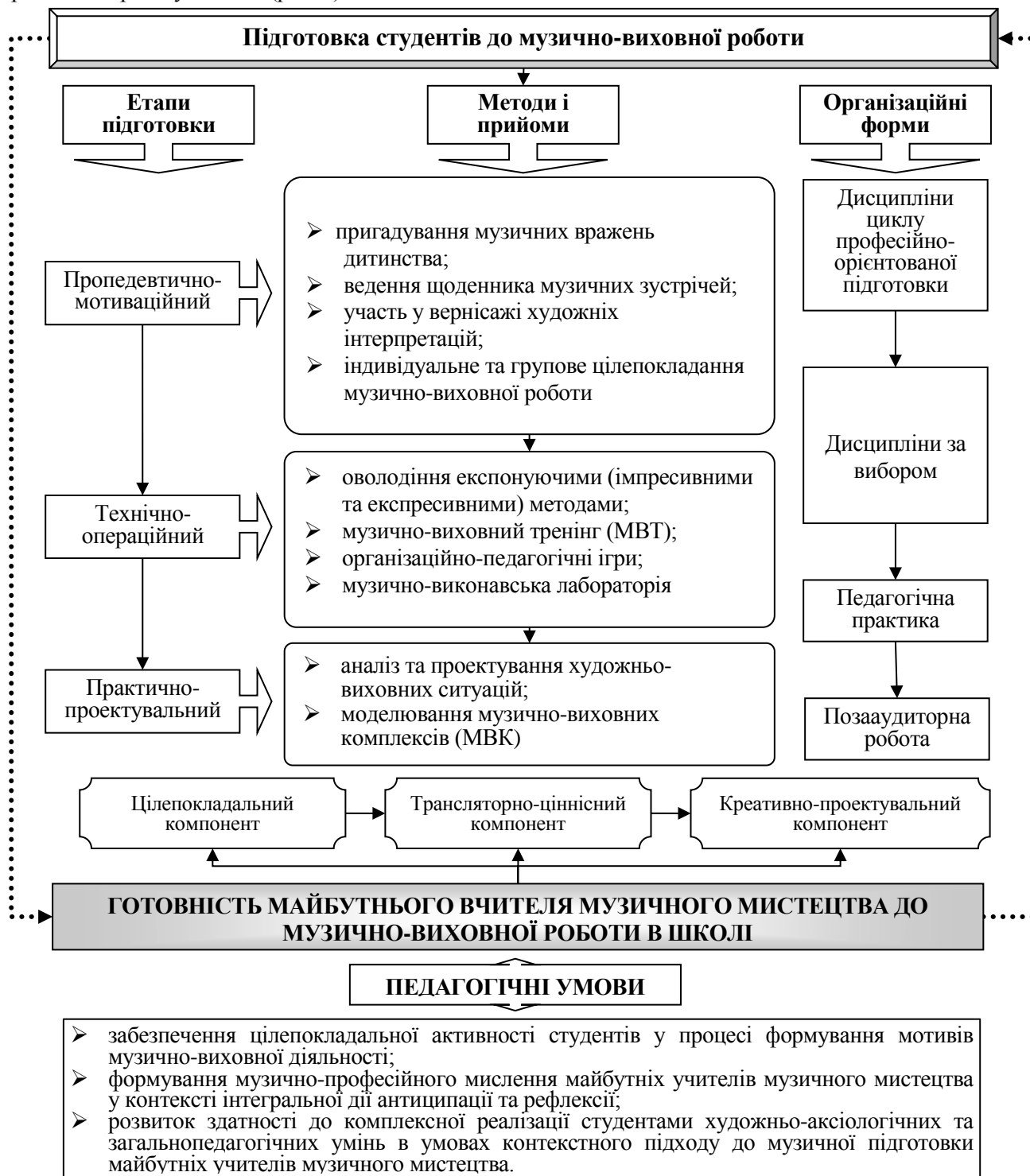


Рис. 1. Педагогічна модель підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва до музично-виховної роботи в школі на засадах контекстного підходу

Пропедевтично-мотиваційний етап підготовки передбачає:

- формування музично-професійного мислення майбутніх учителів;
- розвиток у студентів мотивів музично-виховної роботи з учнями;
- формування навичок цілепокладання музично-виховної роботи з дітьми.

Технічно-операційний етап підготовки націлює на:

- оволодіння студентами методами музично-виховної роботи з учнями;
- підготовку майбутніх учителів до формотворення в контексті організації музично-виховної роботи в школі;

- формування елементарних навичок музично-виконавської діяльності.

Практично-проектувальний етап підготовки уможлиблює:

- формування навичок інтеграції різних видів художньої діяльності учнів у процесі пізнавально-ігрової діяльності;
- підготовку до аналізу і проектування художньо-виховних ситуацій в освітній роботі зі школярами;
- моделювання і практичну реалізацію студентами музично-виховних комплексів в освітній роботі з учнями.

Педагогічна модель може бути реалізована в процесі вивчення студентами нормативних дисциплін загальнопедагогічного спрямування (цикл професійно-орієнтованої підготовки) – методики виховної роботи; основ педагогічної майстерності; методики музичного виховання; дисциплін за вибором; блоку музично-педагогічних дисциплін (основного музичного інструмента; ансамблевої гри), а також у процесі педагогічної практики та позааудиторної роботи зі студентами.

• У висновку зазначимо, що контекстний підхід до фахової підготовки учителів музичного мистецтва безпосередньо пов'язаний з реалізацією магістрально важливого на сучасному етапі реформування української освіти компетентнісного підходу. Обидва підходи тісно пов'язані між собою, а їх реалізація є взаємно корельованою. Завдяки контексту студент знатиме, що йому слід чекати в практичній роботі в школі і буде прагнути вчасно зібрати всю можливу контекстну інформацію і комплексно розвинути необхідні професійні уміння. Без збереження в пам'яті такого контексту, цілеспрямована професійна поведінка майбутнього вчителя формується досить мляво.

• Конструювання освітнього процесу в сучасній педагогічній практиці закладів вищої освіти повинно здійснюватись не стільки через інформацію, скільки на основі навчання через діяльність. Саме контекстного навчання є концептуальною основою для інтеграції різних видів фахової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва – виконавської, практично-дидактичної, творчо-розвивальної та ін. Контекстний підхід орієнтує викладачів ЗВО на те, що художні знання, уміння, навички даються студенту не як предмет, на який повинна бути спрямована активність студента, а як засіб розв'язання фахових завдань. Побудова музично-освітнього процесу на базі технології контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їх майбутньої професії.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо у дослідженні цілепокладальної діяльності студентів у контексті підготовки їх до організації музично-виховної роботи в школі.

Література

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31-39.
3. Вербицкий А.А. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования / А.А. Вербицкий, К.А. Арзамасова // Вестник ВГТУ. – 2012. – № 10-2. – С. 68-71.
4. Галузяк В. М. Проблема личностной референтности педагога / В. М. Галузяк, Н. И. Сметанский // Педагогика. – 1998. – № 3. – С. 18-25.
5. Деркач А. А. Акмеология : учебное пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / [Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І. та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2 (55). – С. 5-17.
8. Миропольська Н. Є. До проблеми визначення базових компетентностей учнів старшої школи / Н. Є. Миропольська // Педагогічна і психологічна науки в Україні : збірник наукових праць до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – К. : Педагогічна думка, 2007. – Т. 1 : Теорія та історія педагогіки. – С. 330-338.
9. Мирончук Н.М. Контекстна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до самоорганізації у професійній діяльності на засадах проблемно-ситуаційного підходу / Н.М.Мирончук // Професійна освіта: проблеми і перспективи / ПТТО НАПН України. – К. : ПТТО НАПН України, 2016. – Випуск 11. – 136 с. – С. 15-20.

10. Нестерович Б.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до позакласної музично-виховної роботи з молодшими школярами: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Б.І. Нестерович; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2009. – 20 с.
11. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник / В. А. Роменець. – 2-ге вид., доп. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
12. Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К. : Поліграфкнига, 1996. – 406 с.

References

1. Verbickij A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod / A. A. Verbickij. – М. : Vyssh. shk., 1991. – 207 s.
2. Verbickij A. A. Konceptsiya znakovo-kontekstnogo obucheniya v vuze / A. A. Verbickij // Voprosy psihologii. – 1987. – № 5. – S. 31-39.
3. Verbickij A.A. O mekhanizme razresheniya problemnoj situacii posredstvom kontekstual'nogo modelirovaniya / A.A. Verbickij, K.A. Arzamasova // Vestnik VGTU. – 2012. – № 10-2. – S. 68-71.
4. Galuzyak V. M. Problema lichnostnoj referentnosti pedagoga / V. M. Galuzyak, N. I. Smetanskij // Pedagogika. – 1998. – № 3. – S. 18-25.
5. Derkach A. A. Akmeologiya : uchebnoe posobie / A. Derkach, V. Zazykin. – SPb. : Piter, 2003. – 256 s.
6. Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti : svitovi dosvid ta ukraïnski perspektyvy : biblioteka z osvitoi polityky / [Bibik N. M., Vashchenko L. S., Lokshyna O. I. ta in.] ; pid zah. red. O. V. Ovcharuk. – K. : K.I.S., 2004. – 112 s.
7. Kremen V. H. Yakisna osvita v konteksti zahalnotsyvilizatsiinykh zmin / V. H. Kremen // Pedagogika i psykholohiia. – 2007. – # 2 (55). – S. 5-17.
8. Myropolska N. Ye. Do problemy vyznachennia bazovykh kompetentnosti uchniv starshoi shkoly / N. Ye. Myropolska // Pedagogichna i psykholohichna nauky v Ukraïni : zbirnyk naukovykh prats do 15-richchia APN Ukraïny : u 5 tomakh. – K. : Pedagogichna dumka, 2007. – T. 1 : Teoriia ta istoriia pedagogiky. – S. 330-338.
9. Myronchuk N.M. Kontekstna pidhotovka maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly do samoorganizatsii u profesiinii diialnosti na zasadakh problemno-sytuatsiinoho pidkhodu / N.M.Myronchuk // Profesiina osvita: problemy i perspektyvy / IPTO NAPN Ukraïny. – K. : IPTO NAPN Ukraïny, 2016. – Vypusk 11. – 136 s. – S. 15-20.
10. Nesterovych B.I. Pidhotovka maibutnikh uchytelev pochatkovykh klasiv do pozaklasnoi muzychno-vykhovnoi roboty z molodshymy shkoliaramy: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / B.I. Nesterovych; Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M.Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2009. – 20 s.
11. Romenets V. A. Psykholohiia tvorchosti : navch. posibnyk / V. A. Romenets. – 2-he vyd., dop. – K. : Lybid, 2001. – 288 s.
12. Sysoieva S. O. Pidhotovka vchytelia do formuvannia tvorchoi osobystosti uchnia / S. O. Sysoieva ; APN Ukraïny, In-t pedagogiky i psykholohii prof. osvity. – K. : Polihrafknyha, 1996. – 406 s.

УДК 37.02

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-125-129

ІНТЕРДИСЦИПЛІНАРНІ ЗВ'ЯЗКИ У ВИКЛАДАННІ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНОГО ЦИКЛУ

Н. Р. Опушко, Р. С. Гуревич

В статті розкрито проблему інтердисциплінарних зв'язків у викладанні дисциплін педагогічного циклу. Визначено суть терміну «інтердисциплінарність», встановлено основні функції інтердисциплінарних зв'язків у викладанні дисциплін педагогічного циклу. Розкрито їх поліфункціональність та важливість для підготовки високопрофесійного, мобільного та різнобічно розвинутого фахівця педагогічної галузі. Встановлено, що інтердисциплінарні зв'язки становлять собою одну з конкретних форм загального методичного принципу системності, який детермінує особливий тип мисленнєвої діяльності, а саме: системне мислення.

Ключові слова: інтердисциплінарність, дисципліни, поліфункціональність, виховуюче навчання, предмети педагогічного циклу, системність, наступність, прогностичність.

INTERDISCIPLINARY COMMUNICATIONS IN THE PEDAGOGICAL CYCLE DISCIPLINE TEACHING

N. Opushko, R. Gurevych

In the context of the reform of the education system in Ukraine, aimed at training a specialist of a new generation, mobile, fully informed and ready for high-quality performance of their professional duties, the problem of interdisciplinary connections in the teaching of subjects in the pedagogical cycle has become especially important. The multifaceted study of this problem is fundamentally important for the development of both the scientific, theoretical foundations of pedagogy, and for the practical

work of future educators. In addition, at the current stage of the development of the information society, this problem is not limited to the didactic framework, but has a general pedagogical significance.

The article deals with the problem of interdisciplinary links in the teaching of disciplines in the pedagogical cycle. The essence of the term «interdisciplinary» is determined, the basic functions of interdisciplinary ligaments in the teaching of the disciplines of the pedagogical cycle are established. Their polyfunctionality and importance for the training of a highly professional, mobile and versatile specialist in the pedagogical field are revealed. It was established that interdisciplinary connections constitute one of the concrete forms of the general methodological principle of systemicity, which determines a particular type of thinking activity, namely: system thinking.

Key words: *interdisciplinarity, disciplines, polyfunctionality, educational training, subjects of the pedagogical cycle, systemicity, continuity, prognosticity.*

У контексті реформування системи освіти в Україні, що спрямована на підготовку фахівця нової генерації, мобільного, всебічно обізнаного та готового до якісного виконання своїх професійних обов'язків проблема інтердисциплінарних зв'язків у викладанні предметів педагогічного циклу набула особливого значення. Різномічне дослідження означеної проблеми має принципово важливе значення для розвитку як наукових, теоретичних основ педагогіки, так і для практичної роботи майбутніх педагогів. Окрім того, на нинішньому етапі розвитку інформаційного суспільства дана проблема не обмежується дидактичними рамками, а має загальнопедагогічне значення.

Інтердисциплінарні зв'язки становлять собою одну з конкретних форм загального методичного принципу системності, який детермінує особливий тип мисленнєвої діяльності, а саме: системне мислення.

Проблема інтердисциплінарних зв'язків в освітньому процесі набула актуальності з моменту теоретичного обґрунтування педагогіки як науки. На сьогоднішній день накопичилось чимало ідей з теорії і практики міждисциплінарних зв'язків, а саме: обґрунтована об'єктивна необхідність відображати в освітньому процесі взаємозв'язки об'єктів і явищ природи й суспільства, визначено функції інтердисциплінарних зв'язків, їх позитивний вплив на формування системи знань і загальний розвиток учнів, розроблено методику координованого навчання з різних предметів та підготовка до їх реалізації в професійній діяльності майбутніх учителів.

На розвиток педагогічних ідей інтердисциплінарних зв'язків суттєво впливає процес наукового пізнання, процеси диференціації та інтеграції предметних галузей науки. Ці процеси відображаються на побудові системи навчальних предметів і пошуку способів узагальнення знань студентів. Ідею інтердисциплінарних зв'язків вперше висловив Я.А.Коменський: «Все, що знаходиться у взаємозв'язку, має викладатись таким же чином» [3, с. 287]. В основі його ідеї лежить усебічне узагальнення знань, до їх взаємозв'язку, адже без цього неможливе пізнання причинно-наслідкових зв'язків і відношення явищ і предметів об'єктивного світу. Дж. Локк свого часу також звертався до цієї проблеми, він висловлював думку про те, що ідея узагальненого пізнання поєднана з визначенням змісту освіти, в якому один предмет повинен доповнюватися елементами і формами іншого [2, с.7]. Й.Г. Песталоцці, пропагуючи ідею розвивального навчання, розкрив багатоаспектність взаємозв'язків навчальних предметів. Найбільш повне психолого-педагогічне обґрунтування дидактичної значущості інтердисциплінарних зв'язків дав К.Д.Ушинський. Він виводить їх з різних асоціативних зв'язків, що відображають об'єктивні взаємозв'язки предметів і явищ. Він вважав, що «замкнутість знань призводить до відмирання ідей та понять...» [2, с.9].

Серед сучасних науковців проблемі використання інтердисциплінарних зв'язків в освітньому процесі приділяли увагу Р.С. Гуревич (ІКТ як засіб міждисциплінарних зв'язків) [1], О.В. Акімова (системність та наступність як головні принципи інтердисциплінарних зв'язків у викладанні історії педагогіки в закладах вищої освіти) [2], В.В. Олійник (міжпредметні зв'язки у неперервності фахової педагогічної освіти) [9], І.М. Козловська [4], Е. Х. Пелешок [7].

Мета статті полягає у висвітленні теоретичних основ, суті та функцій інтердисциплінарних зв'язків, їх ролі у викладанні дисциплін педагогічного циклу.

Інтердисциплінарність трактують у вузькому (підхід, що має справу з предметом, який виходить за межі дисципліни, проте її мета залишається в рамках дисциплінарного дослідження і полягає в перенесенні методів з однієї дисципліни в іншу) й широкому (підхід, що об'єднує методи різних галузей, модифікуючи їх чи створюючи новий метод для вивчення предмета, який виходить за межі однієї дисципліни) значеннях [4].

Інтердисциплінарний підхід, який характерний для сучасного наукового пізнання, все більше відображається у змісті освіти. У зв'язку з цим в постійній дискусії знаходиться низка питань, що стосуються проблеми інтеграції та координації змісту освіти. Саме ці дві взаємопов'язані тенденції розвитку міжпредметних зв'язків, характерні для сучасної освіти і науки.

З філософської точки зору, інтеграція – це процес і результат створення нерозривно пов'язаного, єдиного, цілого. В освіті вона здійснюється шляхом поєднання в одному синтезованому курсі (тема, розділ, програма) елементів різних початкових предметів, поєднання наукових понять і методів різних дисциплін в

загальнонаукові поняття і методи пізнання, в розкритті міжпредметних навчальних проблем. Координація, у свою чергу, це узгодження навчальних програм з суміжних предметів, з точки зору, узагальненого трактування понять, що вивчаються, явищ, процесів і часу їх вивчення, тобто конкретно розроблений взаємозв'язок навчальних предметів, який сприяє їх інтеграції.

Інтердисциплінарні зв'язки реалізуються на основі плідного поєднання вказаних тенденцій, які доповнюють один одного. Інтеграція змісту освіти, окрім загальних курсів, в навчальний матеріал включає елементи з суміжних галузей наукових і науково-практичних знань. Наприклад, курс педагогіки включає також дисципліни: філософію, вікову та педагогічну психологію, спеціальну педагогіку, історію педагогіки, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності тощо. Усі вони чітко вибудовуються в логічний узагальнений предмет, виходячи з якого здійснюється його координація з іншими предметами.

Становлення інтердисциплінарних зв'язків зумовлено філософськими поглядами різних освітніх систем, загальними тенденціями розвитку педагогічної думки й дидактики. Ідеї інтердисциплінарних зв'язків, під час викладання дисциплін педагогічного циклу вбачаються у формуванні системи знань і наукового світосприйняття, в оволодінні узагальненими методами пізнання, практичними уміннями й навиками в процесі поєднання знань на основі визначених видів діяльності тощо. Зазначені аспекти відповідають навчальній, практичній та виховній функціям навчання. З цього випливає, що інтердисциплінарні зв'язки у викладанні дисциплін педагогічного циклу є складовою системного підходу до навчання. Вони є складовими методологічного обґрунтування сучасної освіти і досліджуються в якості гносеологічного принципу системності.

Інтердисциплінарні зв'язки на сучасному етапі розвитку освіти мають багатоаспектний характер та визначаються загальною метою навчання, органічно пов'язані з предметною структурою змісту освіти, впливаючи з якої, знаходять своє відображення в завданнях, методах, формах та засобах навчання. Дидактичні дослідження проблеми інтердисциплінарних зв'язків можливі на основі ідей цілісності процесу навчання, розкриття внутрішніх зв'язків і їх залежності від кожного рівня, з урахуванням навчальної, виховної і практичної функцій навчання, сучасні дослідники виокремлюють також дидактичну, логічну, інтеграційну, конструктивну та психологічну функції.

Центральним напрямом дослідження проблеми інтердисциплінарних зв'язків виявляється у дослідженні навчальної функції. Удосконалення змісту освіти неможливе без урахування міжпредметних зв'язків – одним із важливих критеріїв відбору і координації навчального матеріалу в програмах споріднених дисциплін. Взаємне узгодження та інтеграція в нових програмах тих «видів» систематизованих знань, умінь та навичок, які включаються у споріднені (ті, що вивчають спільні об'єкти) навчальні предмети в нових програмах, стало можливим завдяки взаємозв'язкам між предметами в середині циклів.

Формування у студентів загальної системи знань про педагогіку, що відображає взаємозв'язок різних положень, тенденцій, - одна з основних навчальних функцій інтердисциплінарних зв'язків. В центрі уваги стоїть аналіз розвитку загальних наукових понять, законів, теорій. Єдність дисциплін педагогічного циклу засновані на найбільш фундаментальних поняттях «принципи», «методи», «форми». Їх розвиток з допомогою інтердисциплінарних зв'язків сприяє формуванню єдиних поглядів серед студентів. Різна ступінь узагальнення наукових понять втілюється у зв'язках різних рівнів: внутрішньооб'єктних, внутрішньо курсових та міжпредметних. Інтегрування і координація усієї системи змісту освітніх дисциплін створюють міцний фундамент наукового світосприйняття, сформувані яке в межах одного або декількох, але ізольованих один від одного предметів неможливо.

Виховна функція інтердисциплінарних зв'язків. Значним етапом, який визначив вивчення проблеми інтердисциплінарних зв'язків з позиції поєднання їх ролі у формуванні системи знань і у формуванні основ наукового світосприйняття стали дослідження Б.Г. Ананьєва [3]. Розвиваючи принцип наступності, він розкрив шляхи формування системи знань студентів шляхом послідовного здійснення взаємозв'язків між провідними ідеями та поняттями суміжних дисциплін. В подальших дослідженнях С.У. Гончаренка, В.В. Давидова, І.М.Козловської та М.М.Скаткіна було відзначено, що провідні ідеї світоглядного характеру відіграють організуючу роль у вивченні навчального матеріалу. Вони, немов «обрастають» теоріями, поняттями, фактами, що виходять за межі однієї дисципліни. Провідні наукові ідеї створюють цілісну наукову систему знань про природу і суспільство в їх взаємозв'язку, розкриття провідних ідей передбачає здійснення інтердисциплінарних зв'язків.

Психологічною основою досліджень, що розкривають взаємодію навчальних та виховних функцій інтердисциплінарних зв'язків, виступає закономірність єдності свідомості, відчуттів та діяльності особистості. Гарантування цієї єдності в навчанні – це одна з головних педагогічних умов комплексного підходу, що спрямований на формування світогляду студента.

Ідеї комплексного підходу і виховуючого навчання підсилили наукові пошуки, що спрямовані на виявлення виховних функцій інтердисциплінарних зв'язків. Особливо помітним цей напрям став в галузі педагогічних дисциплін. Адже саме у змісті цих предметів особлива увага приділяється розвитку етичних та естетичних понять (добро, зло, обов'язок, совість, честь, відповідальність тощо), які сприяють формуванню морально-етичних почуттів, ідеалів, формує емоційно-вольову сферу особистості, а це потребує забезпечення єдності дій викладача та студента.

Реалізація ідеї виховуючого навчання вимагає посилення міжциклових зв'язків, зближення предметів різних напрямів (педагогічного, психологічного та предметного циклів). Це наочно можна простежити на основі розробки інтердисциплінарних зв'язків в межах викладання пропедевтичної практики. Ця проблема вирішується в ракурсі кардинальної світоглядної ідеї про єдність педагогічних, морально-етичних та предметних впливів. Досліджуючи виховний вплив інтердисциплінарних зв'язків, варто підкреслити їх роль в моральному, етичному, національно-патріотичному, професійному, фізичному та розумовому напрямках виховання.

Окрім навчальної та виховної функції, між предметами виявлено і практичну функцію, яка також не менш важлива для всебічного та гармонійного розвитку особистості. Ефект впливу міжпредметних зв'язків на виховання і загальний розвиток студентів досягається завдяки суттєвій перебудові і вдосконаленню внутрішньої логічної структури методів і методичних прийомів навчання. Для багатьох досліджень з проблеми інтердисциплінарних зв'язків є типовим застосування пошукових методів навчання, проблемного викладу, дослідницького та методу проектів. Дані методи та прийоми забезпечують ефективне перенесення знань і вмінь студентів в умовах освітнього процесу в практичну діяльність.

Таким чином питання, пов'язані з діяльністю студентів, загальними видами діяльності в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу, а також специфіка формування умінь, стала об'єктом спеціальних досліджень з проблеми інтердисциплінарних зв'язків. Цінність такого напрямку в розвитку проблеми вивчення, полягає в її дослідженні з позиції практичної мети та завдання навчання і формування суспільно значущих якостей особистості студентів. Як зазначає Р. С. Гуревич, що для оптимізації підготовки фахівців важливо не тільки виявити міждисциплінарні зв'язки, а й урахувати їх професійну спрямованість в процесі відбору змісту навчальних дисциплін [2, с. 11].

Інтердисциплінарним зв'язкам іноді приділяється не достатньо уваги, дослідники досить часто, керуючись терміном «вид діяльності», не розкривають свого бачення цього поняття. Не аналізуються об'єктивні передумови виокремлення того чи іншого виду діяльності на інтердисциплінарній основі, в центрі уваги, як правило, перебуває їх операційний бік (дія, спосіб, вміння, навички, прийоми), який досить часто відокремлюється від змістових основ. Це призводить до порушення принципу єдності змісту і діяльності, до відокремлення практичної функції міжпредметних зв'язків від навчальної.

У пошуках шляхів комплексного вирішення проблеми міжпредметних зв'язків дослідники звертають увагу на принцип системності як методологічний інструмент наукового пізнання. Принцип системності використовується у двох взаємопов'язаних аспектах таких, як: метод вивчення самого феномену інтердисциплінарних зв'язків і як метод побудови дидактичних систем навчання циклів, груп навчальних предметів на основі їх взаємозв'язків. Принцип системності покладено в основу класифікації міжпредметних зв'язків психолого-педагогічних дисциплін, в яких виділяють дидактичні зв'язки (знання, вміння, навички, переконання, відношення, ціннісні характеристики) та їх рівні (теоретичний, емпіричний, практичний). Такий підхід передбачає комплексну змістову основу міжпредметних зв'язків навчального курсу.

Проблеми впровадження інтердисциплінарних зв'язків пов'язані з: недосконалістю навчальних програм, їхньою частою зміною, матеріально-технічною базою закладу, рівнем професійної підготовленості викладача, його компетентності, а також реалізація інтердисциплінарних зв'язків вимагає чіткої координації діяльності викладача із студентами.

Розвиток ідей міжпредметних зв'язків поєднано з поглибленням загальних методологічних засад навчання, що досить часто знаходять вияв у розширенні і поглибленні взаємозв'язків навчальних предметів, в підвищенні рівня узагальнення навчального пізнання. Нові дидактичні дослідження, налаштовані на формування творчої, різнобічно розвиненої особистості студента, все більше доводять принципову необхідність інтердисциплінарного підходу в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Практична функція яскраво втілюється під час проведення конкурсу «Педагогічної майстерності», який проводиться в рамках тижня педагогіки, що організовує кафедра педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Завдання конкурсу побудовані з урахуванням знань студентів, які вони отримають під час вивчення так дисциплін як: педагогіка, психологія, методика виховної роботи, основи педагогічної майстерності, фахові предмети, а також знання та навички, отримані під час проходження навчально-ознайомлювальної та педагогічної практик.

Дидактична функція трактується як сукупність засобів, форм, прийомів і методів, що використовуються у навчальному процесі та спрямовані на інтеграцію знань, умінь та навичок (С. Бурилова) [6].

Логічна функція базується на визначенні логічної структури знань (понять, фактів, явищ, законів, теорій тощо) з окремих навчальних дисциплін, з'ясуванні механізму взаємодії цих дисциплін. Формувальна функція – сприяє формуванню таких предметних умінь, які стають основою формування інтегрованих умінь та якостей. Деякі автори (Л. Ковальчук, В. Максимова) виокремлюють інтеграційну функцію. Вони зазначають, що інтердисциплінарні зв'язки сприяють формуванню єдиної, цілісної наукової картини світу [6].

Конструктивна функція полягає в удосконаленні змісту освіти та передбачає відбір, координацію і структурування навчального матеріалу, взаємну узгодженість змісту навчальних дисциплін. Психологічна функція забезпечує створення сприятливого психологічного мікроклімату, пробудження інтересу до вивчення матеріалу, позитивну мотивацію навчання, активізацію пізнавальної діяльності, прагнення до опанування нових знань [6].

Проведений аналіз дав змогу з'ясувати суть інтердисциплінарних зв'язків у викладанні дисциплін педагогічного циклу, розкрити їх поліфункціональність та важливість для підготовки високопрофесійного, мобільного та різнобічно розвиненого фахівця педагогічної галузі.

Заслуговують на увагу проблеми комплексного викладання педагогічних дисциплін методом проектів, під час самостійного вибору інтердисциплінарних зв'язків студентами з використанням інноваційних та інформаційних засобів навчання. Перспективним є також вивчення відповідності системи знань і системи способів пізнавальним діям студентів на інтердисциплінарній основі.

Література

1. Акімова О.В. Модульно-варіантна технологія вивчення педагогічних дисциплін : [навчальний посібник] / О. В. Акімова, В. А. Сапогов. – Вінниця : ВДПУ. – 2012. – 106 с.
2. Гуревич Р.С. Сучасні комп'ютерні технології як засіб інтердисциплінарного навчання / Р.С. Гуревич // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Вип. 40. – Київ-Вінниця, 2014. – С.11-15.
3. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимова. – Москва «Педагогика», 1981. – 158 с.
4. Козловська І.М. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя як єдність інтегративного та диференційованого підходів в умовах ступеневої освіти / І.М. Козловська, М.А. Пайкуш // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – №13. – 2003. – С. 66-71.
5. Коменский Я.А. Избранные сочинения / Я.А. Коменский. – М., 1955. – с.287.
6. Олійник В.В. Інтердисциплінарність у здійсненні неперервного фахового зростання педагогічних кадрів у системі післядипломної педагогічної освіти України / В. В. Олійник. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/>
7. Пелешок Е. Х. Розвиток ідеї міжпредметних зв'язків у педагогіці та проблема інтегрованого навчання / Е. Х. Пелешок, О. А. Гордієнко // Вісник Житомирського педагогічного університету. – 2003. – Вип. 13. – С. 35–37.

References

1. Akimova O.V. Modulno-variantna tekhnolohiia vyvchennia pedahohichnykh dystsyplin : [navchalnyi posibnyk] / O. V. Akimova, V. A. Sapohov. – Vinnytsia : VDPU. – 2012. – 106 s.
2. Hurevych R.S. Suchasni kompiuterni tekhnolohii yak zasib interdystsyplinarnoho navchannia / R.S. Hurevych // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy : zbirnyk naukovykh prats. – Vyp. 40. – Kyiv-Vinnytsia, 2014. – S.11-15.
3. Zverev Y. D. Mezhpredmetnye sviazi v sovremennoi shkole / Y. D. Zverev, V. N. Maksymova. – Moskva «Pedahohyka», 1981. – 158 s.
4. Kozlovska I.M. Formuvannia profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia yak yednist intehratyvnoho ta dyferentsiiovanoho pidkhodiv v umovakh stupenevoi osvity / I.M. Kozlovska, M.A. Paikush // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnogo universytetu imeni Ivana Franka. – №13. – 2003. – S. 66-71.
5. Komenskyi Ya.A. Izbrannye sochyneniya / Ya.A. Komenskyi. – M., 1955. – s.287.
6. Oliinyk V.V. Interdystsyplinarnist u zdiisnenni neperervnoho fakhovoho zrostannia pedahohichnykh kadriv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity Ukrainy / V. V. Oliinyk. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu <http://lib.iitta.gov.ua/>
7. Peleshok E. Kh. Rozvytok idei mizhpredmetnykh zviazkiv u pedahohitsi ta problema intehrovanoho navchannia / E. Kh. Peleshok, O. A. Hordiienko // Visnyk Zhytomyrskoho pedahohichnoho universytetu. – 2003. – Vyp. 13. – S. 35–37.

УДК 378.01

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-130-136

ЗМІСТ І СТРУКТУРА ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

С. С. Пугач

orcid.org/0000-0002-8757-6974

У статті розглянуто різні підходи до розуміння змісту та структури правової компетенції майбутніх економістів у процесі фахової підготовки. Проаналізовано особливості формування правової компетенції фахівців неюридичних спеціальностей і зазначено, що її основними структурними елементами є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Сутність правової компетенції фахівця економічних спеціальностей визначається як з об'єктивної сторони (знання, уміння та навички в сфері права), так і в особистісних якостях індивіда, що є суб'єктивною, внутрішньою складовою цього явища. Доведено, що формування правової компетенції майбутніх економістів має такі спільні риси: забезпечення необхідного рівня правових знань, які необхідні фахівцю з економіки в процесі його професійної діяльності; розвиток правового мислення та формування практичних умінь в правовому полі господарської діяльності економічного об'єкта; формування відповідальності за прийняті рішення та здійснені вчинки; розвиток мотивації до постійної самоосвіти в правовій галузі, потреби в систематичному вдосконаленні правових знань.

Ключові слова: *правова підготовка, фахівці економічного профілю, фахова підготовка, фахова компетентність, правова компетентність.*

CONTENTS AND STRUCTURE OF THE LEGAL COMPETENCE OF FUTURE ECONOMIES

S. Pugach

The article examines different approaches to understanding the content and structure of the legal competence of future economists in the process of professional training. The peculiarities of forming the legal competence of specialists of non-legal specialties are analyzed and it is indicated that its main structural elements are motivational, cognitive, activity and reflexive. The essence of the legal competence of a specialist in economic specialties is determined both from the objective side (knowledge, skills and abilities in the field of law), and in the personal qualities of the individual, which is a subjective, internal component of this phenomenon. It is proved that the formation of the legal competence of future economists has the following common features: providing the necessary level of legal knowledge that is necessary for a specialist in economics in the course of his professional activity; development of legal thinking and formation of practical skills in the legal field of economic activity of an economic object; formation of responsibility for the decisions made and actions committed; the development of motivation to constant self-education in the legal field, the need for systematic improvement of legal knowledge.

A specialist in economics must be able to follow the numerous changes, navigate the necessary legal rules, determine their relevance in their professional activities, draw conclusions about the impact of these changes on further work. In addition, the specialist-economist should be able to use the legal concepts and categories to analyze legal processes related to professional activities, to determine the causal relationships in the economic activity of the enterprise, the ability to analyze, synthesize, compare and generalize the information of the legal content.

Thus, in the course of scientific research, the necessity of the following components of the legal competence of students of economic specialties was determined and substantiated: cognitive, motivational, activity, reflexive and informational-logical.

Key words: *legal training, specialists of economic profile, vocational training, professional competence, legal competence.*

Одним із ключових процесів розвитку світової економіки на межі ХХ-ХХІ століть стала глобалізація, яка створила передумови для інтернаціоналізації ринку робочої сили, товарів і послуг. Для задоволення потреб суспільства у кваліфікованих роботодавцях і працівниках у 1997 році Ліссабонська конференція «Про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти в європейському регіоні» прийняла концептуальну ідею міжнародного визнання результатів освіти як компетентнісний підхід. У зв'язку з цим, забезпечення якості вищої освіти, підготовка компетентних фахівців для всіх галузей культурного та матеріального виробництва стало актуальною теоретичною та прикладною проблемою професійної педагогіки.

Основу компетентнісного підходу закладено в наукових публікаціях таких учених як, зокрема, В. Аніщенко, В. Болотов, Б. Вульфсон, Б. Ельконін, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, Є. Огарев, В. Серіков, В. Первутинський, А. Хуторський та інші. У сучасній педагогічній науці досліджують різні його аспекти в освіті – від розуміння категорії «професійна компетентність» як складного багатовимірного феномену (А. Алексюк, В. Беспалько, С. Гончаренко, Р. Гуревич, Б. Ельконін,

Н. Кузьміна, І. Лернер, А. Маркова, А. Михайличенко, О. Овчарук, І. Підласий, В. Серіков, В. Сластьонін), визначення ключових компетентностей (І. Зимня, Г. Селевко, П. Третьяков, Т. Шамова) до проблеми формування компетентності у майбутніх фахівців (Є. Бондаревська, В. Горчакова, О. Кобилянський, С. Козак, О. Мармаза, Н. Матяш, А. Міщенко, В. Петрук, Ю. Сенько, В. Сластьонін, Л. Фрідман, Е. Шиянов, В. Юдін та інші).

Метою статті є аналіз змісту та структури правової компетенції майбутніх економістів у процесі фахової підготовки.

Відповідно до Концепції розвитку економічної освіти в Україні, метою університетської економічної освіти є підготовки всебічно розвиненого економіста з широким науковим світоглядом і здатністю до самореалізації як економічно активного члена суспільства. Дослідники Б. Андрусишин, В. Болотов, Я. Кічук доводять, що завдяки компетентнісному підходу у студентів формуються вміння розв'язувати проблеми, оцінювати новий досвід і контролювати ефективність обраного шляху розв'язання проблеми завдяки готовності особистості до діяльності. Тому, на думку багатьох учених О. Євсюкової, І. Медведєвої, Т. Шамової та інших, до базових (ключових) компетенцій майбутніх фахівців гуманітарних професій відносяться інформаційна, комунікативна, правова та інші.

Питанням розвитку правової компетенції присвячені дослідження Я. Кічук, А. Романової (використання компетентнісного підходу до правової освіти студентів), І. Безукладнікової (умови формування правової компетентності учнів), Т. Зульфугарзаде, О. Кудряшової (правова освіта економістів), Г. Лазарчук (формування правової компетентності інженерів-педагогів економічного профілю), Л. Данильчук (визначення змісту та структури правової компетентності), В. Олійник (формування правової компетентності керівників навчальних закладів), О. Рем (формування правової культури інженерів педагогів), Н. Гарашкін (правова компетентність соціального працівника), І. Жигулін (формування правової компетенції фахівців неюридичних спеціальностей у коледжах) та інші.

За результатами проведених досліджень уважаємо, що правова компетентність – це система правових знань, практичних умінь, навичок, досвіду, які дозволяють економістам орієнтуватись у нормативно-правовому полі в процесі фахової діяльності, знаходити юридично доцільні рішення, мислити правовими категоріями при виконанні внутрішніх і зовнішніх завдань, які виникають під час функціонування організації в ринкових умовах. Крім загального визначення поняття правової компетентності, потрібно проаналізувати також її зміст та структуру для фахівців з економіки.

Дослідники О. Іваній [1] та І. Галушак [2] виділяють в структурі правової компетентності теоретичний компонент (фахові, політичні, управлінські, психологічні знання тощо), практичний компонент (сукупність професійних умінь і навичок, що зумовлюють функціональну готовність фахівця вирішувати завдання правової діяльності) та особистісний компонент (зацікавленість і активність у професійно-правовій підготовці, вимогливість щодо дотримання правових норм, гуманістична спрямованість особистості, адекватна самооцінка тощо).

Дослідниця Г. Лазарчук уважає, що правова компетентність інженера-педагога економічного профілю, яка є якісною характеристикою суб'єкта правовідносин, складається з ключових, базових і спеціальних компетенцій, формування яких відбувається на трьох різних рівнях:

- перший рівень передбачає формування ключових правових компетенцій, яке відбувається із моменту народження людини до його професійно спрямованого навчання;
- на другому рівні здійснюється формування базових правових компетенцій із моменту визначення особи щодо майбутньої професійної діяльності й до закінчення професійного навчального закладу;
- третій рівень – формування спеціальних правових компетенцій, яке відбувається в процесі самонавчання й підвищення своєї кваліфікації [3].

Правова компетентність особистості, на думку А. Бермуса, складається з низки блоків, а саме: «знання про значення, про різні сфери, механізми правового регулювання суспільного життя; здатність до аналізу правових ситуацій, визначення оптимуму правової інформації; готовність і вміння використовувати механізми й засоби правового вирішення життєвих проблем; уміння виділяти правові аспекти будь-якої ситуації, бачити правові наслідки схвалювальних рішень та здійснювальних дій» [4], а І. Артеменко вважає, що розвиток правової компетентності особистості залежить від таких факторів, як наявність відповідної юридичної інформації, розвинена правова свідомість, бажання й уміння брати участь у суспільно-правовому житті, тип відповідальності, домінуючий у людини, які формуються в процесі її правової соціалізації [5].

Розглядаючи проблему розвитку правової культури студентів неюридичних навчальних закладів, Н. Коваленко обгрунтувала її структурні елементи: інтелектуальний (наявність правових знань і норм); оцінний (здатність робити оцінку явищ з позиції правової дійсності); емоційний (емоційна реакція на юридичні аспекти фахової діяльності); мотиваційно-ціннісний (морально-ціннісна мотивація в процесі засвоєння правових знань; відношення до права й закону); вольовий (бажання до розвитку власної

правосвідомості та правової культури); поведінковий (діяльність, яка спрямована на творчий розвиток та стимулювання професійної активності, діяльність у застосуванні правових норм) [6, с. 56]. І. Романова, стверджує, що правова компетентність особистості передбачає ряд блоків, а саме: знання про значення, про різні сфери, механізми правового регулювання суспільного життя, здатність до аналізу правових ситуацій, визначення оптимуму правової інформації, готовність і вміння використовувати механізми й засоби правового вирішення життєвих проблем, вміння виділяти правові аспекти будь-якої ситуації, бачити правові наслідки прийнятих рішень і здійснюваних дій [7, с. 31]. Дослідниця А. Коротун у структурі правової компетенції соціальних педагогів виділила та обґрунтувала такі складові: мотиваційно-ціннісний (особистісні, професійні, соціально-правові цінності та мотиви діяльності), когнітивний (система знань про правові основи професійної діяльності), комунікативний (наявність комунікативних здібностей), діяльнісно-рефлексивний (система правових умінь, навичок, контроль і аналіз результатів своєї діяльності, а також наявність професійно значущих якостей таких як правова активність, відповідальність тощо) [8].

Для обґрунтування структурних компонентів правової компетенції фахівців економічних спеціальностей, використаємо положення, обґрунтовані в дослідженні О. Жигуліна щодо психологічних детермінант правової свідомості особистості. До основних психологічних детермінант науковець відносить ціннісні орієнтації особистості, спрямовані на дотримання законності й дотримання норм суспільства, моральність особистості, яка проявляється в усвідомленні громадянського обов'язку, відповідальне ставлення до норм закону, рівень знань в області закону та інтелектуальні здібності особистості [9]. Правову компетентність майбутнього педагога А. Анікіна розглядає як теоретико-правову готовність і практичну здатність до вирішення навчальних і професійних завдань, які виникають в навчальних ситуаціях із дотриманням законодавства про освіту, правомірною реалізацією професійної діяльності, здійснення правового виховання та правового захисту учнів [10, с. 10–11]. Схожа думка зустрічається в наукових публікаціях Л. Данильчук, яка в структурі правової компетентності виділяє такі складові:

- правова освіченість: правові знання (методологічні та нормативні, загальнотеоретичні і методичні, організаційно-технологічні);
- правова спрямованість: визнання значущості правових знань і умінь, прагнення їхнього вдосконалення;
- правова готовність: уміння й навички, що забезпечують вирішення кризових ситуацій на правовій основі [11, с. 80].

На нашу думку, правова готовність є наслідком розвитку правової освіченості та правової спрямованості, а тому не може бути структурним елементом правової компетенції. Відповідно, О. Рем обґрунтувала, що існує потреба у формуванні правової культури студентів неюридичних спеціальностей та визначає структуру правової культури таким чином: аксіологічний, гносеологічний, діяльнісний, методичний компоненти [12, с. 8]. О. Єгорова й Е. Зінченко роблять висновок, що правова компетентність фахівця полягає не лише в дотриманні певних юридичних норм та законів у сфері професійної діяльності, але й у здатності до активних дій щодо правового регулювання цієї діяльності та пов'язана із реалізацією потреби суспільства в розвитку основ правової культури [13, с. 75] та виділяють в структурі правової компетенції фахівця неюридичних спеціальностей такі складові: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивно-оцінний та акмеологічний компоненти [13, с. 76].

Таким чином, сутність правової компетенції фахівця економічних спеціальностей визначається як з об'єктивної сторони (знання, уміння та навички в сфері права), так і в особистісних якостях індивіда, що є суб'єктивною, внутрішньою складовою цього явища. Аналізуючи наукові публікації, приходимо до висновку, що формування правової компетенції студентів неюридичних спеціальностей має такі спільні риси, які необхідно врахувати в рамках нашого дослідження:

- забезпечення необхідного рівня правових знань, які необхідні фахівцю з економіки в процесі його професійної діяльності;
- розвиток правового мислення та формування практичних умінь в правовому полі господарської діяльності економічного об'єкта;
- формування відповідальності за прийняті рішення та здійснені вчинки;
- розвиток мотивації до постійної самоосвіти в правовій галузі, потреби в систематичному вдосконаленні правових знань.

У проаналізованих дослідженнях розглядається розвиток правової компетенції фахівців неюридичних спеціальностей і зазначається, що основними структурними елементами правової компетенції є мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Відповідно, мотиваційний компонент має такі властивості:

- містить прийняття та розуміння фахівцем правових цінностей, наявність розуміння необхідності мотивів пізнання правових знань, наявність особистісної установки на правомірне здійснення професійної

діяльності [10, с. 11];

- поєднує рівень оцінки і відношення до права, наявність позитивного або негативного ставлення до нього, у результаті чого формується переконання в особистій цінності правових норм, повага до права, виробляються навички правомірної поведінки [14, с. 11];

- передбачає наявність у фахівця інтересу до права як в цілому, так і до професійної складової, додає рівень оцінки і ставлення до права, відображає прийняття фахівцем правових цінностей та розвиток мотивів пізнання правового регулювання професійної діяльності [13, с. 76];

- визначає правову спрямованість особистості, її прагнення до розвитку правової компетенції, прийняття самостійних та відповідальних рішень в процесі виконання своїх фахових обов'язків [15, с. 17];

- передбачає перетворення правових знань в правові переконання, формування звички правомірної поведінки, орієнтацію на правомірну поведінку та позитивні правові установки [16].

Когнітивний компонент правової компетенції фахівців неюрідичних спеціальностей має такі властивості:

- включає системне, цілісне засвоєння знань нормативно-правового та процесуального характеру, які необхідні для здійснення правомірної професійної діяльності захисту прав [17, с. 11; 13, с. 76];

- визначає оптимальний обсяг знань в галузі правових відносин в суспільстві, рівень інтелектуально-правового розвитку особистості [15, с. 17];

- являє собою систему правових знань, юридичної інформації [16];

- передбачає знання фундаментальних основ трудового права, теорії управління персоналом, причин виникнення трудових спорів; розуміння структури правової діяльності в управленні працівниками [18, с. 30].

Діяльнісний компонент правової компетенції фахівців неюрідичних спеціальностей має такі властивості:

- характеризує здатність і готовність фахівця застосовувати правові знання на практиці для вирішення професійних завдань, в процесі здійснення фахової діяльності орієнтуватися на правові норми й цінності [13, с. 76; 19];

- показує вміння й навички керуватися правовими знаннями в суспільному і професійному житті, активно використовувати їх під час виконання професійних функцій [20];

- поєднує комплекс правових умінь менеджера здійснювати управлінську діяльність, адекватно орієнтуватися в правовій сфері життя [18, с. 30];

- досвід пізнавальної діяльності, зафіксований у формі його результатів – знань у фаховій науковій галузі [21, с. 86].

Рефлексивний компонент правової компетенції фахівців неюрідичних спеціальностей має такі властивості:

- характеризує здатність особистості до самостійності правових рішень і оцінок при взаємодії з іншими фахівцями в процесі фахової діяльності; здатність до критичного аналізу, оцінки та коригування власної діяльності з позицій норм права [13, с. 76];

- впливає на розвиток особистісних якостей в процесі фахової діяльності [19];

- відображає модель соціально-професійної поведінки відповідно до морально-правових норм, уміння виділяти, аналізувати і співвідносити власні вчинки з професійними ситуаціями через системи самооцінок і нормативно-правових відносин [15, с. 17].

Проаналізувавши дослідження в галузі формування правової компетенції фахівців різних спеціальностей, вважаємо, що правова компетенція майбутнього економіста складається з таких компонентів:

- когнітивний – наявність знань із правових дисциплін, які розкривають сутність і специфіку професійної діяльності та необхідні фахівцю з економіки у процесі його діяльності;

- мотиваційний – прийняття фахівцем правових цінностей та розвиток мотивів пізнання правового регулювання господарської діяльності економічних одиниць;

- діяльнісний – уміння використовувати правові знання для виконання практичних завдань, аналізу й розв'язання правових ситуацій у фаховій діяльності, уміння знаходити альтернативні підходи та рішення на підставі наявних норм права й положень законодавства у фаховій діяльності,

- рефлексивний – здатність особистості до самостійності правових рішень, усвідомлення відповідальності за власну поведінку;

- інформаційно-логічний – уміння працювати із джерелами права, нормативними документами в сфері професійної діяльності, слідкувати за оновленням правового поля в економіці, а також здатність аналізувати й систематизувати інформацію правового змісту для розв'язання фахових завдань.

Необхідність когнітивного компоненту в структурі правової компетенції майбутнього економіста обумовлена тим, що будь-яке утворення в свідомості особистості ґрунтується на системі наявних знань. На думку Р. Дж. Стернберга, знання є необхідною умовою будь-якої компетентності [22, с. 13].

Завдання цілеспрямованого розвитку правової компетенції студентів економічних спеціальностей вимагає, першочергово, формування системи знань про правові особливості господарювання економічних об'єктів. Без наявності знань неможливо вибрати правильний варіант поведінки, наприклад, у конфліктних ситуаціях. Зокрема, фахова діяльність економіста потребує знань основних положень теорії держави та права, відмінностей в юридичних системах різних держав, знань з окремих галузей права, які необхідні в процесі діяльності господарюючих об'єктів (адміністративного, трудового, сімейного, кримінального), знань юридичних механізмів регулювання діяльності економіста.

За моделлю трьохвимірного вимірювання компетенції Т. Дюрана можна визначити зміст когнітивної складової правової компетенції:

- загальні правові знання;
- знання про правові засоби регулювання господарської діяльності, юридичні умови її здійснення, можливі наслідки при умові невиконання правових приписів;
- наявність знань, які дозволяють орієнтуватися в правовому полі, знаходити можливі шляхи вирішення проблем, які виникають у процесі фахової діяльності.

Потребу в мотиваційному компоненті в структурі правової компетенції майбутнього економіста обумовлена тим, що він передбачає перетворення наявних правових знань на звичку правомірної поведінки, включає формування ставлення до права як до цінності, забезпечує орієнтацію на правомірну поведінку. Дослідниця Л. Божович визначає мотивацію як «складний механізм співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення, напрямом, способи здійснення конкретних форм діяльності» [23, с. 24]. О. Леонт'єв, досліджуючи проблему мотивації діяльності, обґрунтував таке психологічне явище, як «зрушення мотивів». На думку дослідника, зрушення мотивів відбувається в процесі діяльності та змінює для особистості характер діяльності, коли людина здійснює діяльність спочатку під дією мотиву, а потім – заради самої діяльності. Крім того, формування особистості людини знаходить психологічне вираження в розвитку її мотиваційної сфери [24].

Економісти в процесі фахової діяльності мають бути переконані в необхідності дотримання законів, відчувати відповідальність за результати власних рішень в процесі господарювання.

Зміст мотиваційного компоненту правової компетенції такий:

- знання мети різних видів пізнавальної діяльності, усвідомлення шляхів використання набутих умінь у майбутній професійній діяльності;
- забезпечення виникнення мотивів співробітництва та соціальних мотивів включення в навчально-пізнавальну діяльність;
- наявність відчутного результату навчально-пізнавальної діяльності.

Діяльнісну основу правової компетенції становить комплекс умінь та навичок, які сформовані на основі наявних знань та дозволяють фахівцеві з економіки вирішувати професійні завдання, орієнтуючись у правових нормах та законах. Зміст діяльнісного компоненту правової компетенції такий:

- уміння орієнтуватися в правовому полі в процесі виконання фахових завдань;
- уміння приймати ефективні рішення в проблемних ситуаціях;
- уміння спілкуватися з фахівцями-юристами, використовуючи та розуміючи юридичну термінологію.

Рефлексивний компонент правової компетенції фахівців економічних спеціальностей – це самоаналіз фахівцем власної діяльності, здатність подивитися на власні вчинки з позиції спостерігача, провести аналіз помилок та здійснити їх корекцію. Як зазначає Ю. Кулюткін, рефлексія дозволяє зрозуміти вирішення завдань іншою людиною, осмислити їх, унести певні корективи та знайти нові рішення [24].

Погоджуємося з думкою М. Головань, що «рефлексією регулюються усі компоненти професійної компетентності. Завдяки рефлексії людиною відстежуються цілі, процес і результат своєї діяльності щодо набуття компетенцій у професійній сфері, а також усвідомлення тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, усвідомлення себе як особистості, що змінюється» [21, с. 87]. Розвиток рефлексивного компоненту відбувається в процесі накопичення досвіду фахової діяльності, при наявності постійного аналізу власних вчинків та поведінки.

Інформаційна компонента компетентності, на думку Н. Баловсяк, це здатність ефективної роботи з повідомленнями в усіх формах їх представлення. Однак таке визначення було сформоване автором у відносно до формування інформаційної компетентності [26].

На нашу думку, інформаційно-логічний компонент у відношення до правової компетенції має такий зміст: це вміння працювати із джерелами права, нормативними документами в сфері професійної

діяльності, слідкувати за оновленням правового поля в економіці, а також здатність аналізувати й систематизувати інформацію правового змісту для розв'язання фахових завдань. Необхідність такої складової правової компетенції полягає в тому, що правове поле у державі достатньо динамічне. Фахівець із економіки має вміти слідкувати за численними змінами, орієнтуватися в необхідних юридичних нормах, визначати їх актуальність у своїй професійній діяльності, робити висновки про вплив цих змін на подальшу роботу. Крім того, у фахівця-економіста має бути сформована здатність використовувати правові поняття та категорії для аналізу правових процесів, пов'язаних із професійною діяльністю, визначати причинно-наслідкові зв'язки в господарській діяльності підприємства, уміння аналізувати, синтезувати, порівнювати й узагальнювати інформацію правового змісту.

У процесі наукового дослідження було визначено та обґрунтовано необхідність таких компонентів правової компетенції студентів економічних спеціальностей: когнітивний, мотиваційний, діяльнісний, рефлексивний та інформаційно-логічний. У подальших дослідженнях уважаємо за необхідне визначити форми, методи та навчально-методичне забезпечення цілеспрямованого розвитку правової компетентності майбутніх економістів.

Література

1. Іваній О. М. Структурно-змістова модель формування правової компетентності майбутнього вчителя у навчально-виховному процесі університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М. Іваній. – Харків, 2012. – 20 с.
2. Галушак І. Шляхи формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах гірського регіону / І. Галушак // Гірська школа Українських Карпат. – 2016. – № 15. – С. 102–105.
3. Лазарчук Г. В. Правова компетентність інженера-педагога економічного профілю [Електронний ресурс] / Г. В. Лазарчук. – Режим доступу: – http://www.rusnauka.com/23_NTP_2012/Pedagogica/2_114830.doc.htm.
4. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Електронний ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступу: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
5. Артеменко И. В. Правовая компетентность и криминализация российского общества: социологический анализ взаимовлияния: автореф. дисс. ... канд. социол. наук / И. В. Артеменко. – Краснодар, 2007. – 24 с.
6. Коваленко Н. Ю. Формування правосвідомості і правової культури студентів неюридичних навчальних закладів / Н. Ю. Коваленко // Часопис Київського університету права. – 2008. – № 1. – С. 53–58.
7. Романова І. А. Компетентнісний підхід до правової освіти студентів / І. А. Романова // Педагогіка та психологія: зб. наук. праць / За ред. І. Ф. Прокопенка, В. І. Лозової. – Харків: Курсор, 2008. – Вип. 33. – С. 26–35.
8. Коротун А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки: дисс. ... канд. пед. наук / А. В. Коротун. – Екатеринбург, 2010. – 279 с.
9. Жигулин А. А. Развитие правовой компетентности студента профессионального колледжа (на примере специалиста неюридического профиля): автореф. дисс. ... канд. психол. наук / А. А. Жигулин. – Тамбов, 2010. – 25 с.
10. Аникина А. С. Формирование правовой компетентности будущего педагога с использованием комплекта профессионально ориентированных задач: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. С. Аникина. – Тюмень, 2011. – 23 с.
11. Лазарчук Г. В. Актуальність формування правової компетентності у майбутніх інженерів-педагогів економічного профілю / Г. В. Лазарчук // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2013. – № 2. – С. 76–79.
12. Рем О. М. Формування правової культури майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О. М. Рем. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – 20 с.
13. Егорова О. А. Правовая компетентность студентов неюридических специальностей и профессиональная компетентность студентов – будущих юристов / О. А. Егорова, Е. Н. Зинченко // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 4. – С. 72–80.
14. Соболева М. Н. Формирование правовой компетентности студента медицинского института (на примере специальности «Лечебное дело»): автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. Н. Соболева. – Орел, 2013. – 24 с.
15. Рябшшева Е. Н. Особенности развития правовой компетентности современного специалиста / Е. Н. Рябшшева, Н. И. Плаксина // Научно-исследовательские публикации. – 2015. – № 1 (21). – Т. 1. – С. 13–19.
16. Соболева М. А. Понятие и структура правовой компетенции специалиста сферы здравоохранения [Електронний ресурс] / М. А. Соболева // Педагогическое мастерство: матер. II Междунар. науч. конф. – М.: Буки-Веди, 2012. – Режим доступу <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3135/>.
17. Нуриахметова Н. Р. Формирование нормативно-правовой компетентности педагогов как условие кадровой поддержки современной школы: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Р. Нуриахметова. – Томск, 2012. – 23 с.
18. Ковальова В. В. Правова компетентність як складова управлінської діяльності майбутніх менеджерів / В. В. Ковальова // Психолого-педагогічні науки. – 2016. – № 3. – С. 26–31.
19. Жигулин А. А. Психологическая структура правовой компетентности субъекта профессиональной деятельности / А. А. Жигулин // Alma Mater. – 2011. – № 7. – С. 37–40.
20. Коваленко Д. В. Професійно-правова компетентність майбутнього інженера-педагога як результат професійно-правової підготовки фахівця / Д. В. Коваленко // Наукові записки. Серія Педагогіка. – 2015. – № 1. – С. 69–74.
21. Головань М. С. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу / М. С. Головань // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Збірник статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип. 44. – Ч. 3. – С. 79–88.
22. Практический интеллект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.

23. Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 23–34.
24. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1971. – 316 с.
25. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 21–30.
26. Баловсяк Н. Х. Структура та зміст інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста / Н. Х. Баловсяк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць / Редкол. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова. – № 4 (11). – 2006. – С. 3–5.

References

- Ivanii O. M. Strukturno-zmistova model formuvannya pravovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia u navchalno-vykhovnomu protsesi universytetu: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / O. M. Ivanii. – Kharkiv, 2012. – 20 s.
- Halushchak I. Shliakhy formuvannya pravovoi kompetentnosti maibutnikh ekonomistiv v umovakh hirs'koho rehionu / I. Halushchak // Hirska shkola Ukrainykykh Karpat. – 2016. – # 15. – S. 102–105.
- Lazarchuk H. V. Pravova kompetentnist inzhenera-pedahoha ekonomichnoho profilu [Elektronnyi resurs] / H. V. Lazarchuk. – Rezhym dostupu: – http://www.rusnauka.com/23_NTP_2012/Pedagogica/2_114830.doc.htm.
- Bermus A. G. Problemy i perspektivy realizacii kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Elektronnij resurs] / A. G. Bermus. – Rezhim dostupu: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
- Artemenko I. V. Pravovaya kompetentnost' i kriminalizaciya rossijskogo obshchestva: sociologicheskij analiz vzaimovliyaniya: avtoref. diss. ... kand. sociol. nauk / I. V. Artemenko. – Krasnodar, 2007. – 24 s.
- Kovalenko N. Yu. Formuvannya pravosvidomosti i pravovoi kultury studentiv neuriydychnykh navchalnykh zakladiv / N. Yu. Kovalenko // Chasopys Kyivskoho universytetu prava. – 2008. – # 1. – S. 53–58.
- Romanova I. A. Kompetentnisnyi pidkhid do pravovoi osvity studentiv / I. A. Romanova // Pedahohika ta psykholohiia: zb. nauk. prats / Za red. I. F. Prokopenka, V. I. Lozovoi. – Kharkiv: Kursor, 2008. – Vyp. 33. – S. 26–35.
- Korotun A. V. Formirovanie pravovoj kompetencii u budushchih social'nyh pedagogov v processe professional'noj podgotovki: diss. ... kand. ped. nauk / A. V. Korotun. – Ekaterinburg, 2010. – 279 s.
- ZHigulin A. A. Razvitie pravovoj kompetentnosti studenta professional'nogo kolledzha (na primere specialista neyuridicheskogo profilya): avtoref. diss. ... kand. psihol. nauk / A. A. ZHigulin. – Tambov, 2010. – 25 s.
- Anikina A. S. Formirovanie pravovoj kompetentnosti budushchego pedagoga s ispol'zovaniem komplekta professional'no orientirovannykh zadach: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A. S. Anikina. – Tyumen', 2011. – 23 s.
- Lazarchuk H. V. Aktualnist formuvannya pravovoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-pedahohiv ekonomichnoho profilu / H. V. Lazarchuk // Naukova skarbnytsia osvity Donechchyny. – 2013. – # 2. – S. 76–79.
- Rem O. M. Formuvannya pravovoi kultury maibutnikh inzheneriv-pedahohiv u protsesi profesiinoi pidhotovky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk / O. M. Rem. – Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2013. – 20 c.
- Egorova O. A. Pravovaya kompetentnost' studentov neyuridicheskikh special'nostej i professional'naya kompetentnost' studentov – budushchih yuristov / O. A. Egorova, E. N. Zinchenko // Vestnik YUUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». – 2016. – T. 8. – № 4. – S. 72–80.
- Soboleva M. N. Formirovanie pravovoj kompetentnosti studenta medicinskogo instituta (na primere special'nosti «Lechebnoe delo»): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / M. N. Soboleva. – Orel, 2013. – 24 s.
- Ryabysheva E. N. Osobennosti razvitiya pravovoj kompetentnosti sovremennogo specialista / E. N. Ryabysheva, N. I. Plaksina // Nauchno-issledovatel'skie publikacii. – 2015. – № 1 (21). – T. 1. – S. 13–19.
- Soboleva M. A. Ponyatie i struktura pravovoj kompetencii specialista sfery zdavoohraneniya [Elektronnij resurs] / M. A. Soboleva // Pedagogicheskoe masterstvo: mater. II Mezhdunar. nauch. konf. – M.: Buki-Vedi, 2012. – Rezhim dostupu <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3135/>.
- Nuriahmetova N. R. Formirovanie normativno-pravovoj kompetentnosti pedagogov kak uslovie kadrovoj podderzhki sovremennoj shkoly: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / N. R. Nuriahmetova. – Tomsk, 2012. – 23 s.
- Kovalova V. V. Pravova kompetentnist yak skladova upravlinskoj diialnosti maibutnikh menedzheriv / V. V. Kovalova // Psykholoho-pedahohichni nauky. – 2016. – # 3. – S. 26–31.
- ZHigulin A. A. Psihologicheskaya struktura pravovoj kompetentnosti sub»ekta professional'noj deyatel'nosti / A. A. ZHigulin // Alma Mater. – 2011. – № 7. – S. 37–40.
- Kovalenko D. V. Profesiino-pravova kompetentnist maibutnoho inzhenera-pedahoha yak rezultat profesiino-pravovoi pidhotovky fakhivtsia / D. V. Kovalenko // Naukovi zapysky. Seriya Pedahohika. – 2015. – # 1. – S. 69–74.
- Holovan M. S. Profesiina kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu / M. S. Holovan // Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriya: Pedahohika i psykholohiia. Zbirnyk statei. – Yalta: RVV KHU, 2014. – Vyp. 44. – Ch. 3. – S. 79–88.
- Prakticheskij intellekt / R. Dzh. Sternberg, Dzh. B. Forsajt, Dzh. Hedland i dr. – SPb.: Piter, 2002. – 272 s.
- Bozhovich L. I. EHtapy formirovaniya lichnosti v ontogeneze / L. I. Bozhovich // Voprosy psihologii. – 1979. – № 4. – S. 23–34.
- Leont'ev A. N. Potrebnosti, motivy, ehmocii / A. N. Leont'ev. – M.: Politizdat, 1971. – 316 s.
- Kulyutkin YU. N. Tvorcheskoe myshlenie v professional'noj deyatel'nosti uchitelya / YU. N. Kulyutkin // Voprosy psihologii. – 1987. – № 2. – S. 21–30.
- Balovsiak N. Kh. Struktura ta zmist informatsiinoi kompetentnosti maibutnoho spetsialista / N. Kh. Balovsiak // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. – Seriya # 2. Kompiuterno-orientovani systemy navchannia: Zb. nauk. prats / Redkol. – K.: NPU im. M. P. Drahomanova. – # 4 (11). – 2006. – S. 3–5.

СИСТЕМА ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВОЛОНТЕРА

С. О. Рабійчук, А.А. Ребрина, Б. А. Максимчук, І. А. Максимчук

У статті викладено деякі аспекти, щодо системи ціннісних орієнтацій сучасного волонтера. У процесі вивчення проблеми формування ціннісних орієнтацій особливої уваги потребує розкриття причин і умов, за яких цінності стають повноцінними життєвими орієнтирами, суб'єктивними пріоритетами. Волонтери незалежної України демонструють активну участь у суспільному житті. Суспільні переміни розпалюють суперечності щодо зміни сьогоденних, минулих та майбутніх пріоритетів. Ці суперечності можуть бути розв'язані шляхом орієнтації особистості волонтера на суспільно важливі та значимі цінності. Процес формування ціннісних орієнтацій є неоднозначним та проблемним. Формування ціннісних орієнтацій характеризується багатоманітністю цілей, результатів та напрямів розвитку. Зумовлено це широким проявом людської природи та особистісних проявів.

Реалії сьогодення такі, як не оголошена війна, посилення кризи соціального та фінансового сектору, розвиток жорстких ринкових відносин на фоні демократизації суспільства значно зменшує довіру до влади. Відбувається поділ суспільства, члени якого сповідують синтез ціннісних орієнтацій, притаманних різним течіям та соціальним групам.

Ключові слова: система, ціннісні орієнтації, професійна діяльність, спортивно-оздоровчі технології, волонтер.

SYSTEM OF VALUE ORIENTATIONS OF THE MODERN VOLUNTEER

S. Rabiychuk, A. Rebryna, B. Maksymchuk, I. Maksymchuk

The article outlines some aspects concerning the value orientation system of a modern volunteer. In the process of studying the problem of the formation of value orientations, special attention requires the disclosure of the causes and conditions under which values become the full value of life benchmarks, subject priorities. Volunteers of independent Ukraine demonstrate active participation in public life. Public change provokes controversy over changing the present, past and future priorities. These contradictions can be solved by orienting the personality of the volunteer to socially important and significant values. The process of formation of value orientations is ambiguous and problematic. Formation of value orientations is characterized by a variety of goals, results and directions of development. This is due to the wide manifestation of human nature and personality manifestations. The realities of the present, such as the declared war, the crisis of the social and financial sector, the development of tight market relations against the backdrop of democratization of society greatly reduces trust in the government. There is a division of society, whose members profess synthesis of value orientations inherent in different currents and social groups.

Key words: system, value orientation, volunteer.

Останні роки в Україні характеризуються реформами в багатьох сферах суспільного життя, які суттєво впливають на систему становлення професійної діяльності волонтера. Нинішня суспільна дійсність зумовлює створення нових підходів до реалізації мети, змісту й технологій виховання особистості волонтера, розвиток у нього моральних і духовних вартостей. Формування у волонтера ціннісних орієнтацій набуває в українському суспільстві особливого значення, що викликано сукупністю чинників, провідними з яких, на нашу думку, є: зовнішні, пов'язані з процесами глобалізації й інтеграції, внутрішні – зумовлені зовнішньою агресією проти України як незалежної демократичної держави.

Для розуміння системи ціннісних орієнтацій сучасного волонтера нас цікавить суть становлення та розвиток волонтерства в Україні та за її межами. А також значення понять «цінності» й «ціннісні орієнтації» в системі дослідження різними науковцями.

У XVIII – першій половині XIX століття в Австро-Угорщині, Франції та Італії існували волонтерські батальйони й полки, які вливалися до складу регулярної армії. У Великобританії до Першої Світової війни система волонтерства була основним способом комплектування армій. У другій половині XIX століття система волонтерства втратила своє значення в більшості країн; вона лише залишилася як додаток до регулярної армії у воєнний період в деяких державах [11]. Так, після Першої Світової війни, у 1920 р. у Франції, під Страсбургом, був здійснений перший волонтерський проект за участю німецької і французької молоді, у рамках якого волонтери відновлювали зруйновані війною ферми. З тих пір волонтерство встигло набрати розмах і популярність усесвітнього масштабу. Однак тільки в XX столітті на європейському континенті волонтерство набуло рис загального соціального феномена. У волонтерства визначилися різноманітні форми, види, тривалість діяльності [11]. Праця добровольців в 90-і роки XX століття стала для США і європейських країн вагомим економічним ресурсом. У 1998 році цим видом діяльності була охоплена майже половина громадян, а з урахуванням підлітків старше 14 років – 79%. У цій роботі беруть

участь усі верстви населення, незалежно від рівня освіти, професії і доходів. Волонтерство розглядають як форму громадської участі в суспільно корисних справах, спосіб колективної взаємодії й ефективний механізм вирішення актуальних соціально-педагогічних проблем [11].

Дотепер у Франції 19% дорослого населення хоча б раз в житті брали участь у волонтерських акціях. Кожен третій німець, що становить 34% населення Німеччини, є волонтером. Досвід волонтерства в минулому мають 26% японців. Близько 33% населення Ірландії є волонтерами. Багато хто вважає волонтерство унікальною можливістю для отримання життєвого знання й досвіду [11].

Інституціоналізацію волонтерського руху в Україні вивчали І. В. Юрченко, М. А. Чухрай, Т. С. Ткачук та інші науковці [28; 29; 32; 34].

Так, Юрченко І.В. дослідив умови та фактори інституціоналізації волонтерського руху. Він розкрив особливості мотивації волонтерів, охарактеризував елементи ціннісно-нормативної, символічно-сислової та статусно-рольової структур волонтерського руху. М. А. Чухрай зауважив, що становлення волонтерства як соціального інституту ще далеке від завершення. Окреслено подальшу перспективу розвитку волонтерства в реаліях становлення громадянського суспільства, що полягає в детальному вивченні інтеграції волонтерського руху в систему соціальних інститутів. Т. С. Ткачук вказав на ціннісно-гуманістичний потенціал волонтерства як особливого ефективного соціального інституту виховання студентської молоді.

Питання мотиваційного характеру вивчали К. О. Беспалова, Н. А. Вайнілович, Г. О. Крапівіна та ін. [3; 4; 15]. К. О. Беспалова вивчила становлення та розвиток західних мотиваційних теорій волонтерства в період 1970 – 1990-х років ХХ ст. Н. А. Вайнілович, на основі аналізу емпіричних досліджень мотивації волонтерської діяльності створила класифікацію основних мотивів волонтерів. Г. О. Крапівіною диверсифіковано механізм мотивації праці волонтерів.

Організацією волонтерського руху переймалися Т. Л. Лях, Н. Я. Яремчук, Т. С. Ткачук, А. П. Аніщенко, О. А. Трубнікова, Р. В. Козубовський тощо [1; 13; 16; 30; 35]. Так, науковцем Т. Л. Лях розкрито основні теоретичні положення та особливості організації волонтерських груп в Україні. Н. Я. Яремчук розглянула різні види навчально-виховної діяльності студентів у процесі педагогічної підготовки, зокрема волонтерства. Ткачук Т. С. відзначила домінуючу роль молодіжних громадських організацій та студентських волонтерських об'єднань у волонтерстві, діяльність яких спрямована на досягнення педагогічних цілей, має ціннісно-гуманістичний характер та об'єктивно стає засобом гуманістичного виховання майбутніх педагогів. А. П. Аніщенко розглянула умови залучення студентської молоді до волонтерства та забезпечення результативної підготовки майбутніх волонтерів для роботи за умов хоспісу. Психолог О. А. Трубнікова апробувала технологію активізації волонтерства в локальній спільноті, довела доцільність її впровадження в проектах і програмах розвитку локальних спільнот. Козубовський Р. В. розкрив сутність волонтерства, його роль і місце у професійній підготовці майбутніх фахівців соціальної роботи.

N. Kushnirovich, D. Ribovsky [37] після проведеного дослідження виявили прямий зв'язок між волонтерством і добродійністю, хоча пожертва грошових сум (добродійність) переважає над волонтерством. Проте О. М. Холод [31] в праці «Інмутація волонтерства в Іспанії, Грузії та Уганді» розглянув процеси інмутації (внесення негативних змін) ціннісних орієнтацій та установок волонтерів, зайнятих наданням допомоги людям, які її потребують.

Вітчизняні філософи Г. Ділігенський та М. Каган, А. Семашко вивчали ціннісні орієнтації та їх місце в житті особистості. Науковці підкреслюють, що такі орієнтації найкраще проявляються в різних формах та рівнях особистості, тобто є взаємодією внутрішнього та соціального, чітким усвідомленням особою своїх дій, учинків, місця в суспільстві.

На думку Т. Аболіної, В. Водзинської, В. Єфименко, О. Лінчук ціннісні орієнтації – це свідомий вибір певного типу поведінки, система фіксованих установок, в основі яких лежать з певною глибиною усвідомлені або не усвідомлені цінності. В. Водзинська, досліджуючи ціннісні орієнтації в поєднанні з установками та взаємовідносинами, доповнює та акцентує, що «ціннісні орієнтації є конкретним проявом відношення особистості до фактів дійсності», а також є чіткою системою ставлення особистості до наявних явищ дійсності [7, с. 48–50].

У контексті здійснюваного дослідження важливим є визначення поняття «цінність» педагогами. Наприклад, В. Повзун визначає «цінність» як, інтегральний, системотвірний фактор, який забезпечує зв'язок різних елементів в системі життєдіяльності. Цінності, виконуючи цілеспрямовану функцію, тим самим забезпечують напрям розвитку суспільства [25, с. 69–70].

Учинки людей впливають на суспільне життя, покращують або підривають засади існуючого ладу, прискорюють або гальмують суспільний прогрес, тому що володіють певною моральною природою. Ціннісні тлумачення людської діяльності мають визначений історичний характер та обумовлені суспільним життям.

Поведінка людини, форми та спосіб її діяльності залежать від сенсожиттєвих установок, які зумовлені певним культурним середовищем. Алгоритм діяльності та вчинків регулюється культурою, тому що важливо діяти відповідно до її норми, ураховуючи моральну суть діяльності і спрямовуючи її на добрі чи погані справи, тощо.

Розробляючи теорію «практичного розуму», І. Кант обґрунтував окрему галузь філософії – теорію цінностей, яка набула вагомого значення як сфера морально-етичної можливості цілковитого існування та активної діяльності особистості в соціумі [12, с. 211–501].

Для визначення позитивної та необхідної якості особистісного духовного буття, поняття «цінність» використав в своїх працях Г. Рікерт, який стверджував, що головні основи цінності слід шукати в людській свідомості [26, с. 22–28].

Обґрунтування теорії цінностей знайшло своє подальше відображення у працях Дж. Дьюї, А. Мейнонгома, Р. Пері, які доповнили теорію цінностей і відзначили два різнополярних підходи – перший визнає цінності як продукт свідомості; другий – як об'єктивний феномен.

У свою чергу А. Маслоу відзначав, що першочергова потреба особистості є не чим іншим, як самоактуалізацією, тобто бажанням самовдосконалюватися та самостверджуватися. При цьому виникає потреба в реалізації привілейованих матеріальних цінностей, які притаманні людській природі і за допомогою сили волі особистість «інстинктивно обирає істину, а не несправедливість, добро, а не зло» [20, с. 109].

Ж.-П. Сартр пов'язує цінності з так званою проблемою вибору. Він стверджує, що цінність з'являється лише у процесі визначення вибору, й цінності відображають сенс вибору. В. Дільтей трактує цінність як явище внутрішнього духовного світу кожної людини, тому що ми досягаємо цінність життєвих відносин, поглядів і ідей, діяльності, вибираючи із цього те, що нам корисно, і створюємо нові цінності в процесі життя.

Етика трактує цінності, з одного боку, як моральне явище, привілей особистості, її вчинки, а з іншого боку, як визначені моральні норми та принципи, засіб розмежування понять добро та зло, щастя та нещастя, увічливість та нахабство тощо.

Соціологічне трактування цінностей представлене у працях М. Вебера, який увів в соціологію аксіологічні категорії. Під цінностями він розуміє певні установки людини, що відповідають історичним етапам розвитку суспільства, як властиву направленість системи інтересів. Науковець наголошує, що стабільність та прогрес суспільства значною мірою залежать від поєднання устремлінь різноманітних соціальних спільнот із провідними суспільними ідеями та цінностями. Ідеї та цінності залежать безпосередньо від способу життя суспільства й скеровані на поліпшення морального й матеріального благополуччя соціальних спільнот, суспільства [6, с. 360–361].

Досліджуючи природу цінностей, культурологія приділяє особливу увагу їхньому аналізу в контексті культурного контакту. Вивчення культури суспільства відбувається на основі історичних та матеріально-технічних цінностей. Тому, культурну цінність учені трактують як певний абстрактний міст, що забезпечує реверсний потік інформації між об'єктом та суб'єктом.

Щодо трактування цінностей науковцями, то в багатьох із них існує зв'язок спрямованості з ціннісними орієнтаціями, суть яких залежить від конкретної наукової школи та напрямів. Цінності трактуються як: «основна життєва спрямованість» (Б. Ананьєв); «мотив змісто-утворювальний» (А. Леонтьєв); «домінуючі відносини» (В. М'ясищев); «динамічна тенденція життєдіяльності особистості» (С. Рубінштейн) [27].

І. Бех вважає, що об'єктивні властивості існуючих явищ, предметів, подій визначаються як цінність за умови повної ідентифікації їх людиною. Згідно з трактуванням І. Беха, «поняття «особистісні цінності» пов'язується з освоєнням конкретними індивідами суспільних цінностей, а отже, за ними закріплюється значущість, особистісний смисл для людини певних об'єктів, подій, явищ тощо» [2, с. 6].

Таким чином, проведений аналіз наукових джерел підтвердив наявність значної кількості поглядів щодо трактування суті цінностей, демонструючи відсутність єдності поглядів та узагальнення в їхньому трактуванні. Подібні результати були отримані при здійсненні порівняльного аналізу поняття «ціннісні орієнтації», засвідчивши значну кількість тлумачень дослідниками й різними науковими школами.

У контексті зарубіжної психології проблема ціннісних орієнтацій висвітлена в дослідженнях Е. Шпрангера. На думку дослідника, ціннісні орієнтації – це «форма пізнання світу». Тому він пропонує власну розроблену структурну класифікацію типів людського пізнання світу (ціннісних напрямів):

1) теоретична людина, що характеризується стійким та великим бажанням пізнати світ та дійсність; у цьому їй допомагають такі характерні цінності, як цікавість до критичного та раціонального підходів, постійний пошук знань та нової інформації, відповіді на закони життя суспільства;

2) економічна людина, яка визначає постійну користь в тому, що потрібно саме їй, та в більш значних масштабах – суспільству;

- 3) естетична людина, яка вбачає постійний сенс у всезагальній гармонії явищ, форм, відносин, стилю;
- 4) тяжіння до всезагальної стійкої гармонії, любові, життя заради іншої особистості – це характерні цінності для соціальної людини;
- 5) політично активна людина (головною цінністю для якої є влада);
- 6) релігійна людина (яка вбачає головну цінність у пошуку та прагненні віднайти сенс життя, у розумінні цілісності світу як системи, місця в цій системі людини) [16].

Порушуючи в своїх працях проблему існування людини в світі, Е. Фром пов'язує її з «екзистенціальним протиріччям», тобто порушення вроджених стосунків між людиною та світом, іншою людиною та з самим собою. Таке порушення, на думку дослідника, можливо розв'язати за допомогою почуття любові. Узаємозв'язок людини зі світом ґрунтується на процесах асиміляції та соціалізації; характер прояву цих стосунків визначають ціннісні орієнтації, які, у свою чергу, формують спрямування особистості на певні системи ціннісних орієнтацій.

Гуманістична психологія наголошує на існуванні в особистості певного ступеня свободи від оточуючого світу, що забезпечується наявністю ціннісно-змістовних орієнтацій. Наприклад, К. Роджерс розвиває ідею про те, що за допомогою визначених ідей, змістів, цінностей людина в змозі розкрити самого себе та будувати власні стратегії розвитку й самовдосконалення [39].

Соціологічне трактування ціннісних орієнтацій розкрито у працях І. Кона. Ціннісні орієнтації набувають індивідуальних та соціальних властивостей і активно формуються під дією суспільного виховання. Система сформованих ціннісних орієнтацій носять соціальний й індивідуальний характер, тому що накопичують важливий, окремий та неповторний досвід кожного учасника суспільних відносин. У контексті здійснюваного дослідження важливою є думка І. Кона про те, що «система ціннісних орієнтацій не є механічним зліпком ієрархії цінностей та ролей, які існують у суспільній свідомості» [14, с. 36].

У соціологічному контексті, на думку В. Андрущенко, В. Воловича та М. Горлача, ціннісні орієнтації являють собою налагоджену дієву систему світогляду, моральні принципи та життєву позицію особистості, що віддзеркалює її пріоритетні соціальні інтереси й визначає характер та суть діяльності.

На думку В. Анурина та Р. Гурової, ціннісні орієнтації забезпечують життєспрямованість, активність та реалізацію вольових процесів людини. Р. Гурова з ціннісними орієнтаціями пов'язує життєспрямованість, розглядаючи їх як необхідний компонент спрямованості, або як її прояв. На думку дослідниці, «у структурі особистості ціннісні орієнтації виступають свого роду координуючим центром, що визначає життєву спрямованість людини». В. Анурін трактує їх як керуючу систему людської активності та вольових процесів.

Психологічна наука трактує ціннісні орієнтації, як «важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що представляє уподобання і прагнення особистості або групи стосовно тих або інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо)» [22, с. 545].

Незвично трактує ціннісні орієнтації Б. Додонов, який називає їх «проникаючими орієнтаціями», тому що орієнтація одного виду здатна проявляти себе в різних сферах матеріально-духовної культури [9, с. 20–21].

За визначенням В. Мухіної, «знання системи цінностей ... недостатньо для того, щоб кожна особистість створювала свої ціннісні орієнтири. Неможливо досягти результату тільки вербальними методами; це потребує ґрунтовної перебудови усіх практичних форм життя, діяльності та ставлень людини» [23, с. 57].

Звертаючись до проблем управління ціннісними орієнтаціями особистості, А. Донцов та Л. Архангельський аналізують призначення ціннісних орієнтацій та називають їх внутрішніми регуляторами поведінки, які визначають спосіб життя та засоби формування особистості.

Ціннісні орієнтації за допомогою цілепокладання визначають соціальну активність та регулюють поведінку особистості, оцінюють події та явища, виділяють їх значення, займаючи положення між системою особистісних значень та мотиваційно-потребнісною галуззю.

Зокрема І. Бех, О. Киричук та Г. Костюк трактують ціннісні орієнтації, як один із найбільш важливих елементів структури особистості, що відображає її суб'єктивне ставлення до об'єктивної реальності й суспільного буття, а також опосередковує скерованість її поведінки.

Ю. Горбенко у структурі ціннісних орієнтацій виокремлює свідомий та підсвідомий компоненти:

- свідомий компонент передбачає когнітивний характер, який є наслідком розуміння важливості цінностей для життя людини, результат упровадження ціннісної орієнтації виявляється у стійких переконаннях;
- підсвідомий компонент ціннісної орієнтації виявляється в значенні для людини пріоритетної цінності, яка впливає на діяльність і є не сумісною з особистісними установками, зміна цінностей відбувається на підсвідомому рівні.

Педагоги, трактуючи ціннісні орієнтації, підкреслюють, що вони характеризують вибіркове ставлення людини до матеріальних і духовних цінностей, систему її установок, переконань, переваг, що проявляються у свідомості й поведінці, є способом диференціації людиною об'єктів за їхньою значимістю».

Аналізуючи дослідження педагогів з проблеми трактування ціннісних орієнтацій, виділимо найбільш вагомі:

- духовні вектори життя, регулятори діяльності (В. Болгаріна, Ю. Терещенко);
- спроможність пошуку себе та існування в соціумі (Т. Бутківська);
- механізми регуляції поведінки особистості, що виступають мотивом і спрямованістю її діяльності, стійке соціальне утворення, в якому акумулюється життєвий досвід (З. Васильєва; В. Радул);
- вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей (С. Гончаренко);
- соціально-активна властивість особистості яка спрямовує життєві досягнення на усвідомлення й застосування у вигляді особистісних цінностей (С. Новікова); сформованість світогляду, ідеалів та інтересів (В. Бочарова, З. Васильєва [5]).

Аналіз наукового доробку Т. Бутківської, І. Кононова та інших, дозволяє нам виділити спільні підходи щодо трактування суті поняття «ціннісні орієнтації»: здатність особистості виокремлювати для себе важливі події, явища дійсності, предмети, життєві норми та принципи; визначення та сповідання особистістю власного світогляду, ідеалів та інтересів; ціннісна орієнтація керує поведінкою людини в кожній конкретній ситуації. Ціннісні орієнтації утворюють планомірну «ієрархію цілей, потреб, інтересів особи, вони віддзеркалюють рівень засвоєння людиною системи цінностей і виконують функцію орієнтира її діяльності». Ціннісні орієнтації у вигляді окремих установок визначають суть мотивації індивіда [21, с. 157–160].

Аналіз наукових джерел дозволив визначити систему функцій ціннісних орієнтацій:

- спонукальну, ціннісні орієнтації виступають, як інтегруючий системоутвірний елемент структури особистості, що активно розвиває мотиваційну, ціннісну та потребнісну сфери особистості, а також розкриває її спрямованість і забезпечує саморегуляцію;
- спрямування й корекції процесу цілепокладання особистості, ціннісні орієнтації включають в себе оцінку і самооцінку особистості. Самооцінка, виникаючи у процесі діяльності, формує поведінку і скерована на майбутнє;
- психологічної регуляції діяльності та поведінки особистості в соціальному середовищі, ціннісні орієнтації характеризують особливості й природу особистісних відносин з оточуючою дійсністю, детермінуючи тим самим особливості її поведінки;
- віддзеркалення та захисту ідеалу особистості, яка визначає кожну людину, як унікальну та неповторну особистість зі сформованою ціннісною ієрархією;
- аксіологічну (ціннісні орієнтації є критерієм вибору подібних способів дій та детермінантами ухвалення відповідних рішень [10, с. 254–278].

У свідомості та у внутрішній структурі особистості ціннісним орієнтаціям відведена домінуюча роль. Ціннісні орієнтації як елемент особистісної структури характеризуються здійсненням відповідних потреб та інтересів, керують поведінкою людини та становлять основу її існування та життя. Набуті та засвоєні ціннісні орієнтації виступають в ролі активного аспекту особистісної креативної мотивації.

Ми схиляємося до думки, що основу суспільних відносин становить, перш за все, єдина змістовно об'єднана ціннісна система суспільства, яка віддзеркалює закономірні зв'язки та події.

Суспільна діяльність формує в індивіда ціннісні орієнтації, які переходять в установки, проявляючись в цілковитому розумінні суспільних процесів, власне поведінки окремого індивіда та поведінки всіх інших учасників соціальної дійсності. Саме ці окреслені фактори, а також внутрішні принципи і є об'єктивними регуляторами поведінки.

Серед провідних напрямів педагогічних досліджень ціннісних орієнтацій, можна виокремити:

- громадянське виховання, де ціннісним орієнтаціям відведена головна роль у формуванні сучасних громадян України;
- родинне виховання, яка несе в собі пріоритети, традиції, норми та правила, досвід традиційного суспільства;
- природні цінності та цінності людського життя, здорового способу життя, (останні набувають особливого значення та актуальності для сучасного соціального середовища).

Отже, ціннісні орієнтації безпосередньо впливають на мотивацію майбутнього волонтера.

Для того, щоб взяти участь у волонтерстві необхідно: отримати відповідну освіту; заповнити анкету; познайомитися з іншими волонтерами та організаторами; пройти майстер-клас; отримати сертифікат; реалізувати власну мрію [8].

Узагальнення опрацьованих нами матеріалів свідчить, що цінність є елементом структури особистості волонтера, яка досліджує в контексті системи цінностей окремої людини вплив на поведінку, фактори формування ціннісних орієнтацій, спрямованість та регуляцію поведінки особистості волонтера; ціннісні орієнтації впливають на організацію життя особистості й визначають рівень її соціалізації; вплив ціннісних орієнтацій на соціальне пізнання, формування життєвої позиції, мотивацію поведінки не є однозначним; гармонійне поєднання цінностей та норм, рольових приписів, гармонія особистих та суспільних потреб, вимог і вчинків сприяють соціальній адаптації та самореалізації; ціннісні орієнтації є найбільш динамічним, керованим, фундаментальним утворенням, яке забезпечує цілісність, активну життєву позицію та практичну діяльність особистості. Маючи статус найбільш важливого елемента структури особистості, ціннісні орієнтації виконують функцію визначення суті життєвих пріоритетів особистості й характеризують життєву поведінку волонтера.

У майбутньому необхідно проаналізувати професійну діяльність спортивного волонтера.

Література

1. Аніщенко А. П. Волонтерство у паліативній допомозі як засіб соціалізації молоді / А. П. Аніщенко // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. – 2012. – № 22, ч. 6. – С. 211-216. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
2. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.
3. Беспалова К. О. Мотиваційні аспекти волонтерства: досвід західних країн / К. О. Беспалова // Вісн. Нац. техн. ун-ту України «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. – 2012. – № 3. – С. 67-71. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
4. Вайнілович Н. А. Чинники формування мотивації людини до здійснення волонтерської діяльності / Н. А. Вайнілович // Вісн. Нац. техн. ун-ту України «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. – 2012. – № 2. – С. 53-59. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
5. Васильєва З. И. Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения : учебное пособие к спецкурсу / З. И. Васильева. – Л. : Изд-во ЛГПИ, 1981. – 54 с.
6. Вебер М. «Объективность» социально-научного и социально-политического познания / М. Вебер // Избранные произведения. – М, Прогресс, 1990. – С. 360–361.
7. Водзинская В. В. Понятие установки отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании / В. В. Водзинская // Философские науки. – 1968. – № 2. – С. 48–54.
8. Волонтерство. Как принять участие в проекте «я волонтер»? // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://unihelp.by/volonterstvo>
9. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
10. Жуков Ю. М. Ценности как детерминанты принятия решения Ю. М. Жуков // Психологические механизмы регуляции социального поведения / отв. ред. М. И. Бобнева, Е. В. Шорохова. – М., 1979. – С. 254–278.
11. История волонтерства // [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://studopedia.org/5-89825.html>
12. Кант И. Основы метафизики нравственности / И. Кант // Сочинения в 6-ти т. Т.4. Ч.1.- М.: Мысль, 1965.- С. 211-501.
13. Козубовський Р. В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактики девіантної поведінки серед учнівської молоді в процесі волонтерської практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Р. В. Козубовський; Тернопіл. нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2014. – 20 с. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
14. Кон И. С. Социология личности / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1967. – 383 с.
15. Крапівина Г. О. Механізми мотивації та оцінки праці в волонтерстві / Г. О. Крапівина // Екон. вісн. Донбасу. – 2014. – № 3. – С. 175-180. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
16. Лях Т. Л. Методика організації волонтерських груп : навч. посіб. / Т. Л. Лях; Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, Ін-т психології та соц. педагогіки. – К., 2010. – 158 с. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
17. Максимчук Б. А. Теоретичні та методичні основи формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Борис Анатолійович Максимчук ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2017. – 548 с.
18. Максимчук Б. А. Формування валеологічної компетентності майбутніх учителів у процесі фізичного виховання : монографія / Б. А. Максимчук ; за ред. Р. С. Гуревича. – Вінниця : Планер, 2016. – 388 с.
19. Максимчук Б. А., Галайдок М. А., Максимчук І. А. Валеологічний саморозвиток та активація мотивації майбутніх фахівців до формування валеологічної компетентності в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів // Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціально-педагогічних професій в умовах трансформації суспільства / монографія / В.І.Шахов, О.М.Паламарчук, В.М.Галузяк [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018. – С. 261-273.
20. Маслоу А. Самоактуалізація / А. Маслоу // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузыря. – М., 1982. – С. 108–118.
21. Матвійчук В. П. Урахування ціннісних орієнтацій особистості у формуванні правової культури офіцерів-прикордонників / Валентин Матвійчук, Валерій Райко // Науковий вісник Чернівецького університету : збірник наукових праць / наук. ред. Г. Г. Філіпчук. – Чернівці, 2007. – Вип. 330 : Педагогіка та психологія. – С. 155–161.
22. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь / Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко.– 3-е изд.– М., 2002.– 545 с.

23. Мухина В. С. К проблеме социального развития ребенка / В. С. Мухина // Психологический журнал. – 1980. – № 5. – С. 57–59.
24. Особистісно-професійний розвиток майбутніх фахівців соціономічних професій в умовах трансформації суспільства: монографія / В.І.Шахов, О.М.Паламрачук, В.М.Галузьяк [та ін.]- Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2018.- 336 с.
25. Повзун В. Д. Ценностное самоопределение студентов в педагогическом образовании в условиях университета : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Повзун Вера Дмитриевна. – Оренбург, 1996. – 186 с.
26. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – СПб. : [б. и.], 1911. – 321 с.
27. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2001. – 720 с.
28. Ткачук Т. С. Методологічні засади виховання гуманістичних цінностей у студентів педагогічних коледжів у процесі волонтерської діяльності / Т. С. Ткачук // Вісн. Луган. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. Пед. науки. – 2012. – № 22, ч. 5. – С. 134-139. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
29. Ткачук Т. С. Ціннісно-гуманістичний потенціал волонтерства / Т. С. Ткачук // Наука і освіта. – 2011. – № 2. – С. 52-55. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
30. Трубінова О. А. Соціально-психологічні чинники розвитку волонтерства у локальній спільноті : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / О. А. Трубінова; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2011. – 19 с. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
31. Холод О.М. Інмутація волонтерства в Іспанії, Грузії та Уганді / О.М. Холод // Держава та регіони. Сер. Соц. комунікації. – 2011. – Вип. 4. – С. 16-22. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
32. Чухрай М. А. Інституціоналізація волонтерського руху в Україні: реалії та перспективи / М. А. Чухрай // Соціол. студії. – 2013. – № 1. – С. 104-108. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
33. Шпрангер Э. Два вида психологии / Э. Шпрангер. – М., 1992. – 364 с.
34. Юрченко І.В. Інституціоналізація волонтерського руху в Україні: автореф. дис... канд. соціол. наук: 22.00.03 / І.В. Юрченко ; Ін-т соціол. НАН України. – К., 2009. – 16 с. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
35. Яремчук Н.Я. Підготовка студентів класичного університету до виховної діяльності у загальноосвітній школі: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Н.Я. Яремчук ; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
36. Halaidiuk M., Maksymchuk B., Khurtenko O., Zuma I., Korytko Z., Andrieieva, R. ... Maksymchuk, I. (2018). Teaching approaches in extracurricular physical activities for 12-14-year-old pupils under environmentally unfavourable conditions. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (4), 2284–2291.
37. Kushnirovich N. Determinants of volunteering and charitable giving / N. Kushnirovich, D. Ribovsky // Екон. вісн. Донбасу. – 2012. – № 4. – С. 205-213. // [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
38. Maksymchuk, I., Maksymchuk, B., Frytsiuk, V., Matviichuk, T., Demchenko, I., Babii, I. ... Savchuk, I. (2018). Developing pedagogical mastery of future physical education teachers in higher education institutions. *Journal of Physical Education and Sport*, 18 (2), 810–815. (Скопює)
39. Rodgers C. R. Freedom to learn for the 80's / C. R. Rodgers. – N.Y., 1983. – 312 p.

References

1. Anishchenko A. P. Volonterstvo u paliatyvni dopomozi yak zasib sotsializatsii molodi / A. P. Anishchenko // Visn. Luhan. nats. un-tu im. T. Shevchenka. Ped. nauky. – 2012. – # 22, ch. 6. – S. 211-216. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
2. Bekh I. D. Osobystisno zoriientovane vykhovannia / I. D. Bekh. – K. : IZMN, 1998. – 204 s.
3. Biespalova K. O. Motyvatsiini aspekty volonterstva: dosvid zakhidnykh krain / K. O. Biespalova // Visn. Nats. tekhn. un-tu Ukrainy «KPI». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo. – 2012. – # 3. – S. 67-71. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
4. Vainilovych N. A. Chynnyky formuvannia motyvatsii liudyny do zdiisnennia volonterskoi diialnosti / N. A. Vainilovych // Visn. Nats. tekhn. un-tu Ukrainy «KPI». Politolohiia. Sotsiolohiia. Pravo. – 2012. – # 2. – S. 53-59. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
5. Vasil'eva Z. I. Vospitanie ubezhdenij u shkol'nikov v processe obucheniya : uchebnoe posobie k spekursu / Z. I. Vasil'eva. – L. : Izd-vo LGPI, 1981. – 54 s.
6. Veber M. «Ob»ektivnost'« social'no-nauchnogo i social'no-politicheskogo poznaniya / M. Veber // Izbrannye proizvedeniya. – M, Progress, 1990. – S. 360–361.
7. Vodzinskaya V. V. Ponyatie ustanovki otnosheniya i cennostnoj orientacii v sociologicheskom issledovanii / V. V. Vodzinskaya // Filosofskie nauki. – 1968. – № 2. – S. 48–54.
8. Volonterstvo. Kak prinyat' uchastie v proekte «ya volonter»? // [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu : <https://unihelp.by/volonterstvo>
9. Dodonov B. I. Ehmociya kak cennost' / B. I. Dodonov. – M. : Politizdat, 1978. – 272 s.
10. Zhukov Yu. M. Cennosti kak determinanty prinyatiya resheniya Yu. M. Zhukov // Psihologicheskie mekhanizmy regulyacii social'nogo povedeniya / otv. red. M. I. Bobneva, E. V. SHorohova. – M., 1979. – S. 254–278.
11. Istoriya volonterstva // [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu : <https://studopedia.org/5-89825.html>
12. Kant I. Osnovy metafiziki npravstvennosti / I. Kant // Sochineniya v 6-ti t. T.4. Ch.1. – M. : Mysl', 1965. – S. 211–501.

13. Kozubovskiy R. V. Pidhotovka maibutnixh sotsialnykh pratsivnykiv do profilaktyky deviantnoi povedinky sered uchnivskoi molodi v protsesi volonterskoi praktyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / R. V. Kozubovskiy; Ternopil. nats. ped. un-t im. V. Hnatiuka. – Ternopil, 2014. – 20 c. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
14. Kon I. S. Sociologiya lichnosti / I. S. Kon. – M. : Politizdat, 1967. – 383 s.
15. Krapivina H. O. Mekhanizmy motyvatsii ta otsinky pratsi v volonterstvi / H. O. Krapivina // Ekon. visn. Donbasu. – 2014. – # 3. – S. 175-180. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
16. Liakh T. L. Metodyka orhanizatsii volonterskykh hrup : navch. posib. / T. L. Liakh; Kyiv. un-t im. B. Hrinchenka, In-t psykholohii ta sots. pedahohiky. – K., 2010. – 158 c. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
17. Maksymchuk B. A. Teoretychni ta metodychni osnovy formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti maibutnixh uchyteliv u protsesi fizychnoho vykhovannia : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Borys Anatoliiovych Maksymchuk ; Vinnyts. derzh. ped. un-t im. Mykhaila Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2017. – 548 s.
18. Maksymchuk B. A. Formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti maibutnixh uchyteliv u protsesi fizychnoho vykhovannia : monohrafiia / B. A. Maksymchuk ; za red. R. S. Hurevycha. – Vinnytsia : Planer, 2016. – 388 s.
19. Maksymchuk B. A., Halaidiuk M. A., Maksymchuk I. A. Valeolohichni samorozvytok ta aktyvatsiia motyvatsii maibutnixh fakhivtsiv do formuvannia valeolohichnoi kompetentnosti v umovakh hlobalizatsiinykh ta intehratsiinykh protsesiv // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnixh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh transformatsii suspilstva / monohrafiia / V.I.Shakhov, O.M.Palamrachuk, V.M.Haluziak [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2018. – S. 261-273.
20. Maslou A. Samoaktualizatsiia / A. Maslou // Psihologiya lichnosti : teksty / pod red. YU. B. Gippenrejter, A. A. Puzyreya. – M., 1982. – S. 108-118.
21. Matviichuk V. P. Urakhuvannia tsinnisnykh oriientatsii osobystosti u formuvanni pravovoi kultury ofitseriv-prykordonnnykiv / Valentyn Matviichuk, Valerii Raiko // Naukovyi visnyk Chernivetskoho universytetu : zbirnyk naukovykh prats / nauk. red. H. H. Filipchuk. – Chernivtsi, 2007. – Vyp. 330 : Pedahohika ta psykholohiia. – S. 155-161.
22. Meshcheryakov B. G. Bol'shoj psihologicheskij slovar' / B.G. Meshcheryakov, V.P.Zinchenko.– 3-e izd.– M., 2002.– 545 s.
23. Muhina V.S. K probleme social'nogo razvitiya rebenka / V.S. Muhina // Psihologicheskij zhurnal.– 1980.– № 5.– S. 57-59.
24. Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnixh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii v umovakh transformatsii suspilstva: monohrafiia / V.I.Shakhov, O.M.Palamrachuk, V.M.Haluziak [ta in.] – Vinnytsia: TOV «Nilan-LTD», 2018. – 336 s.
25. Povzun V. D. Cennostnoe samoopredelenie studentov v pedagogicheskom obrazovanii v usloviyah universiteta : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Povzun Vera Dmitrievna. – Orenburg, 1996. – 186 s.
26. Rikkert G. Nauki o prirode i nauki o kul'ture / G. Rikkert. – SPb. : [b. i.], 1911. – 321 s.
27. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshchej psihologii / S. L. Rubinshtejn. – SPb. : Piter, 2001. – 720 s. – (Masterya psihologii).
28. Tkachuk T. S. Metodolohichni zasady vykhovannia humanistychnykh tsinnosteï u studentiv pedahohichnykh koledzhiv u protsesi volonterskoi diialnosti / T. S. Tkachuk // Visn. Luhan. nats. un-tu im. T. Shevchenka. Ped. nauky. – 2012. – # 22, ch. 5. – S. 134-139. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
29. Tkachuk T. S. Tsinnisno-humanistychni potentsial volonterstva / T. S. Tkachuk // Nauka i osvita. – 2011. – # 2. – S. 52-55. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
30. Trubnikova O. A. Sotsialno-psykholohichni chynnyky rozvytku volonterstva u lokalnii spilnoti : avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk : 19.00.05 / O. A. Trubnikova; Kyiv. nats. un-t im. T. Shevchenka. – K., 2011. – 19 c. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
31. Kholod O.M. Inmutatsiia volonterstva v Ispanii, Hruzii ta Uhandi / O.M. Kholod // Derzhava ta rehiony. Ser. Sots. komunikatsii. – 2011. – Vyp. 4. – S. 16-22. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
32. Chukhrai M. A. Instytutsionalizatsiia volonterskoho rukhu v Ukraini: realii ta perspektyvy / M. A. Chukhrai // Sotsiol. studii. – 2013. – # 1. – S. 104-108. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
33. Shpranger EH. Dva vida psihologii / EH. Shpranger. – M., 1992. – 364 s.
34. Yurchenko I.V. Instytutsionalizatsiia volonterskoho rukhu v Ukraini: avtoref. dys... kand. sotsiol. nauk: 22.00.03 / I.V. Yurchenko ; In-t sotsiol. NAN Ukrainy. – K., 2009. – 16 s. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
35. Yaremchuk N.Ya. Pidhotovka studentiv klasychnoho universytetu do vykhovnoi diialnosti u zahalnoosvitnii shkoli: avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / N.Ya. Yaremchuk ; Vinnyts. derzh. ped. un-t im. M.Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2007. – 20 s. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
36. Halaidiuk M., Maksymchuk B., Khurtenko O., Zuma I., Korytko Z., Andrieieva, R. ... Maksymchuk, I. (2018). Teaching approaches in extracurricular physical activities for 12-14-year-old pupils under environmentally unfavourable conditions. Journal of Physical Education and Sport, 18 (4), 2284-2291.
37. Kushnirovich N. Determinants of volunteering and charitable giving / N. Kushnirovich, D. Ribovsky // Ekon. visn. Donbasu. – 2012. – # 4. – S. 205-213. // [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu : http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis64r_81/cgiirbis_64.exe
38. Maksymchuk, I., Maksymchuk, B., Frytsiuk, V., Matviichuk, T., Demchenko, I., Babii, I. ... Savchuk, I. (2018). Developing pedagogical mastery of future physical education teachers in higher education institutions. Journal of Physical Education and Sport, 18 (2), 810-815.
39. Rodgers C. R. Freedom to learn for the 80's / C. R. Rodgers. – N.Y., 1983. – 312 p.

УДК 378.016:502]:373.3(477)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-145-149

**ПРИРОДНИЧА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК
СКЛАДОВА ЙОГО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У СВІТЛІ ВИМОГ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА
УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»**

I. О. Січко

orcid.org/0000-0002-5574-5806

Реформування освіти в Україні передбачає оновлення змісту професійної підготовки фахівців, здатних до реалізації Концепції «Нова українська школа». У статті порушено проблему формування природничої компетентності студентів вищої школи. Здійснено спробу виокремити різнопланові професійні завдання: на основі природничих знань набуття особистісних цінностей і мотивів поведінки, оволодіння різноманітними сучасними технологіями, активна участь у заходах екологічного спрямування.

Ключові слова: природничі знання, природнича компетентність, Концепція «Нова українська школа», екологічна культура, педагогічні технології.

**NATURAL COMPETENCE OF THE FUTURE PRIMARY EDUCATION SPECIALIST AS A
COMPONENT OF HIS PROFESSIONAL TRAINING IN LIGHT OF THE REQUIREMENTS OF NEW
UKRAINIAN SCHOOL CONCEPTION**

I. Sichko

The reformation of education in Ukraine considers the renovation of the content of the professional teachers' training capable to realization of «New Ukrainian School» conception. The center of public attention focuses on the professionalism and naturalistic teacher's competence, acting as an integrated quality of the individual, as precondition for effective professional activity, an integral component of professional and pedagogical competence and the goal of professional self-improvement. The system of professional teacher's training should be aim not only to the latest knowledge of future specialists in psychology, pedagogy, various techniques, but also to the preparation in their deepening, expansion, integrated use in practice and for the formation of self-education skills, which should become an important teacher's feature. From the level of formation of the future teacher's natural competence will depend the success of the social and natural adaptation of the younger generation, the orientation of the schoolchildren on the strategy of regulatory ecological safety and health-saving behavior in the natural environment. During the period of study in higher education establishments it is extremely important to form students not only scientific and natural world outlook, but also to instill a culture – should take place students' familiarity with the methodological foundations of nature science and methodical teaching tools; acquisition of skills in the economic assessment of natural resources. Formation of students' natural competence in higher educational establishments is an uninterrupted process of their permanent involvement in environmental activities with the help of experience participating in practical affairs of saving and improvement of the environment, development of environmentally relevant personal qualities, including humaneness, empathy, and thrift on the basis of active learning technologies using. It is very important to stimulate cognitive activity, which is a priority direction in the study of the natural sciences and the basis for the critical thinking development. For future teachers, it's important to be able to find interesting and life-related material, to solve non-standard tasks that involve original or several ways of solving it, the choice of rational research methods, comparison, which will stimulate the future primary education specialist's development of creative activity, flexibility of thinking. The use of competency, activity, technological approaches in the educational process in modern institutions of higher education provides constant feedback, allows to correct future teacher's methodological and research work to involve them in self-education and self-improvement.

Key words: natural sciences, natural competence, conception «New Ukrainian School», ecological culture, pedagogical technologies.

Сучасному етапу розвитку шкільної освіти притаманна зміна освітньої парадигми та підвищення компетентнісної спрямованості. Цей процес, безперечно, вимагає прийняття нових концепцій, у яких передбачено формування особистості, яка не лише має глибокі теоретичні знання, а й здатна самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях.

З огляду на висловлене, особливого значення набуває робота науково-педагогічних кадрів ЗВО України щодо пошуків ефективних підходів професійної підготовки педагогів для початкової ланки освіти. Реформування освіти в Україні передбачає оновлення змісту професійної підготовки педагогів, здатних до реалізації Концепції «Нова українська школа».

На сьогодні в теорії та практиці вищої освіти накопичені значні наукові напрацювання, які можуть слугувати основою вдосконалення різних аспектів професійної підготовки майбутніх педагогів.

В умовах реформування загальної середньої освіти важливим компонентом «Нової української школи» є формування природничої компетентності здобувачів освіти [4].

З огляду на важливість порушеної проблеми, актуальність нашого дослідження визначається низкою чинників. Ураховуючи соціальну місію вчителя, центр суспільної уваги зосереджується на професіоналізмі та природничій компетентності вчителя, що виступає як інтегрована якість особистості, передумова ефективної професійної діяльності, невід’ємний складник професійно-педагогічної компетентності й мета професійного самовдосконалення. Система професійної підготовки вчителя має бути спрямована не лише на озброєння майбутніх фахівців найновішими знаннями з психології, педагогіки, різних методик, а й на підготовку до їх поглиблення, розширення, комплексного використання на практиці та на формування умінь і навичок самоосвіти, що повинно стати важливою рисою педагога [1].

Від рівня сформованості природничої компетентності майбутнього вчителя залежатиме успішність здійснення соціально-природної адаптації підростаючого покоління, орієнтація школярів на стратегію нормативно-правової екологобезпечної та здоров’язбережувальної поведінки у природному середовищі. Це є свідченням того, що актуальна практика вищої школи спонукає до розв’язання проблеми формування природничої компетентності майбутнього вчителя як однієї з найважливіших у справі збереження здоров’я людини й охорони навколишнього природного середовища.

Проблема вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти була предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців, серед яких – А. Алексюк, І. Бех, Н. Бібік, І. Богданова, В. Бондар, О. Глузман, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Л. Коваль, В. Лозова, Н. Ничкало, О. Пометун, О. Савченко, С. Сисоєва, Л. Хомич, Л. Хоружа, А. Цимбалару та ін.

Предметом активних психолого-педагогічних досліджень учених Н. Бібік, С. Глазачова, О. Гуренкової, І. Зверева, О. Колонькової, А. Крамаренко, Є. Кудрявцевої, Л. Лук’янової, О. Максимович, О. Пометун, О. Пруцакової, Н. Пустовіт, Л. Руденко, Л. Титаренко, Л. Юмашевої, І. Єрмакова, А. Нестерової, О. Рогової є природничі компетентності майбутнього фахівця та її розвиток.

Проте актуальними залишаються питання підготовки майбутніх учителів до формування природничої компетентності у світлі вимог Концепції «Нова українська школа».

Мета статті – розглянути особливості формування природничої компетентності майбутніх фахівців початкової школи в умовах реалізації Концепції НУШ.

Проблеми формування природничої компетентності студентів та підготовки майбутніх учителів у закладах загальної середньої освіти нині набувають суспільного значення. Пріоритет самостійності й суб’єктивності людини в сучасному світі потребує загальнокультурної основи її освіти, розвитку в сучасних студентів – майбутніх фахівців навичок мобілізації свого особистого потенціалу для вирішення різнопланових професійних завдань. У «Програмі дій» щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України наголошено на створенні системи визначення рівня компетентності випускників ВНЗ та розробленні методів об’єктивного оцінювання рівня компетентності фахівців певних освітньо-кваліфікаційних рівнів в Україні. Важливу роль у виконанні цього завдання відіграють університети, оскільки у них створюються необхідні умови для вільного розвитку, формування професійної, зокрема природничої компетентності студента.

Особливу роль у формуванні природничої компетентності студентів відіграють педагогічні університети, які створюють необхідні умови для формування природничих знань, набуття певних умінь та навичок, а також формування наукового світогляду. Учитель-практик має значні можливості щодо формування аналогічних компетентностей у своїх вихованців [9]. У сучасних умовах реформування освіти змінюється статус учителя, його освітні функції, тому зростають вимоги до професійної компетентності майбутніх учителів. Головною метою вищої освіти має бути становлення цілісної й цілеспрямованої особистості, готової до вільного гуманістичного орієнтованого вибору і індивідуального інтелектуального зусилля, що володіє багатофункціональними компетентностями [1].

У процес підготовки майбутнього вчителя можна виокремити такі компоненти: загальна підготовка (методологічно-розвиваюча); спеціально-професійна (психолого-педагогічна, методична); особистісна підготовка (самовиховання особистості майбутнього педагога, його самовизначення).

Формування природничої компетентності студентів повинно бути засновано на адекватних наукових уявленнях. Наявність природничих знань не гарантує доцільної поведінки особистості, для цього необхідно відповідне ставлення до природи. Воно визначає характер взаємодії з природою, його мотивів, готовність вибирати такі стратегії поведінки, які стимулюють діяльність особистості педагога з точки зору природничої доцільності.

Формування в майбутнього фахівця готовності приймати рішення та діяти в інтересах збереження природи є провідною тенденцією розвитку природничих понять, що потребує особливої уваги на

опрацювання проблем природоохоронного значення та знаходження правильних відповідей. До практичних методів формування природничої компетентності педагогів та студентів належать постановки і проведення екологічних казок, вікторин, метою яких є підвищення активності студентів, кращого запам'ятовування нового матеріалу, підвищення мотивації студентів до навчання. Природнича компетентність майбутнього вчителя повинна бути частиною його власного життя [6].

Аналізуючи зміст природничої освіти у вищих закладах освіти, ми дійшли висновку, що існує розрив між реалізацією завдань формування природничої компетентності студентів та їх екологічним вихованням. У результаті знання, здобуті студентами у процесі вивчення природничих дисциплін («Методика навчання освітньої галузі «Природознавство», «Екологія і природознавство з методикою навчання», «Землезнавство та красзнавство», «Соціоекологія», «Екологічна етика» й ін.), не наповнюються ціннісним змістом і, як наслідок, не переходять на рівень переконань. А лише сформовані наукові природничі переконання визначають мотивацію діяльності в довіллі і є відображенням єдності свідомості особистості та її поведінки. Тому актуальним завданням у контексті окреслених вище проблем стає розвиток природничої компетентності та готовності до навчання здобувачів початкової освіти. Таким чином, природнича й екологічно орієнтована діяльність студентства є соціально взаємопов'язаними й взаємозалежними й віддзеркалюють результативність системи освіти й виховання та показники сформованості їхньої природничої компетентності.

За період навчання у ЗВО досить важливо сформувати у студентів не лише науково-природничий світогляд, прищепити культуру, – має відбутися їхнє знайомство з методологічними основами природознавства і методичним інструментарієм викладання; набуття навичок економічної оцінки природних ресурсів. Перед професорсько-викладацьким складом університету стоїть складне завдання духовно-морального становлення особистості молодої людини як основи її еколого-природничої компетентності. Науково-технічний прогрес використовує різні джерела енергії, необхідні для людського розвитку. При цьому важливими є питання поєднання наукового прогресу з базовими людськими цінностями, збереженням і процвітанням планети, нації. Необхідно прищеплювати студентській молоді культуру як багаторівневу, багатокомпонентну освіту, що виникає разом із цілісним світовизначенням особистості, природничою компетентністю.

Компетентність розглядаємо як особистісну характеристику, що поєднує в собі знання, уміння, навички та ставлення, які дають змогу особистості виконувати ті чи інші функції, спрямовані на досягнення мети у конкретній діяльності. Уособленням органічної єдності компетентнісної й екологічної проблематики є природнича компетентність. Процес формування природничої компетентності особистості розглядається крізь призму цінностей і мотивів поведінки особистості, які детерміновані зовнішніми виховними впливами та її діяльністю. Вихідна позиція нашого дослідницького пошуку полягає в тому, що ми розглядаємо не лише еколого-природничу компетентність майбутніх учителів початкових класів, а й їхню готовність до формування природничої компетентності учнів, яка є, на наш погляд, невід'ємною складовою підготовки випускників університету до професійно-педагогічної діяльності.

Набуття еколого-природничої компетентності особистістю, як дотримання нею системи нормативних вимог для вирішення екологічних проблем щодо збереження і охорони довкілля, науковці розглядають як один із етапів формування екологічної культури.

Екологічна культура визначає рівень сприйняття людиною навколишнього світу і її ставлення до живої природи. Зміст екологічної культури включає взаємопов'язані компоненти: когнітивний – екологічно значущі знання (від сприйняття до їх розуміння, усвідомлення і використання), екологічний стиль мислення; аксіологічний – екологічні цінності, переживання, емоційний резонанс; нормативний – моральний і екологічний імператив, етичні норми, правила, екологічні традиції; творчо-діяльнісний – досвід творчої, проектної екологічно виправданої діяльності; поведінковий – природовідповідні вчинки і дії щодо природи.

Формування екологічної культур у ЗВО є складовою неперервної екологічної освіти, що здійснюється впродовж життя; охоплює процеси навчання, виховання й розвитку особистості, спрямовується на формування природничої й екологічної компетентностей, високий рівень якої забезпечують природничі знання [2].

Екологічну культуру науковці визначають як виховання розуміння усвідомлення важливості, актуальності сучасних екологічних проблем держави і світу, відродження кращих традицій українського народу у взаємовідносинах з довкіллям, виховання любові до природи, подолання споживацького ставлення до неї, розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на різних рівнях (місцевому, регіональному, державному і глобальному), творчу свідому діяльність студентів у процесі збереження життєво необхідних цінностей природного середовища, оволодіння нормами екологічно грамотної поведінки, виховання глибокої поваги до власного здоров'я та вироблення навичок його збереження. За допомогою поняття «компетентність» акцентується увага на предметно-дієвому компоненті, що

передбачає оволодіння комплексною процедурою застосування знань і вмінь для розв'язання актуальних, зокрема екологічних завдань. Компетентність інтегрує внутрішні й зовнішні компоненти поведінки, відображаючи не тільки знання про те, як діяти, а й конкретні вміння застосовувати ці знання в певній ситуації. Формування компетентності орієнтує на вироблення власних моделей поведінки в різних ситуаціях, їхню авторську апробацію, адаптацію до ціннісних орієнтацій особистості. Еколого-природнича компетентність майбутнього фахівця початкової освіти повинна бути частиною власне життєвої позиції. Вже з перших днів учитель має власним прикладом формувати в дітей засади власної екологічної компетентності. Крім того, учитель, який через власне життя пропускає екологічну освіченість, що ґрунтується на природничих знаннях, патріотичне виховання та моральні принципи, з легкістю та не обтяжливостю зможе спроектувати власний духовний багаж на інших предметах (література, математика, музика, фізкультура, позакласні або класні години на відкритому майданчику).

Формування природничої компетентності студентів ВНЗ є неперервним процесом їхнього постійного залучення до екологічної діяльності за допомогою отримання досвіду участі у практичних справах збереження та покращення стану навколишнього середовища, розвитку екологічно значущих особистісних якостей, серед яких: гуманність, емпатійність, бережливість на основі використання технологій активного навчання [10].

Оскільки формування природничої компетентності виступає результатом навчання і виховання студента, то він підпорядковується певним загальнодидактичним закономірностям. Дидактичні принципи, як уважає Г. Ващенко, – це основоположні ідеї, що пронизують усі рівні й компоненти освіти та засвідчують системну цілісність цих процесів.

Розглянемо деякі принципи навчання, які застосовуються у професійній підготовці майбутніх учителів початкової школи при формуванні природничої компетентності. Передовсім – це принцип науковості, який визначає як зміст, так і форму освітнього процесу.

Сьогодні принцип науковості зводиться до відповідності навчальних занять науковим досягненням, ознайомлення з методами наукового пізнання, створення уявлень про процес пізнання й оволодіння його структурою і функціями. Принцип системності органічно пов'язаний з науковістю знань, як невід'ємної властивості теоретичних знань, що забезпечує формування у студентів розуміння єдності довкілля.

Використання міждисциплінарних зв'язків дає можливість об'єднати програмовий матеріал у вигляді стрункої системи знань. Вони є однією з умов підвищення наукового рівня й формування професійних компетентностей майбутніх педагогів. Формування природничої компетентності майбутніх фахівців початкової освіти – досить складний і тривалий процес, який вимагає посиленої уваги до пошуку найбільш ефективних форм, методів, принципів навчання здобувачів початкової освіти.

Важливим напрямом природничої підготовки майбутніх педагогів початкової освіти є формування в них готовності до використання різноманітних сучасних технологій, спрямованих на розвиток критичного мислення здобувачів початкової освіти.

У професійній підготовці майбутніх учителів передбачено використання проектування для розвитку критичного мислення, інтерактивних технологій для становлення комунікативних характеристик, ігрових технологій для формування досвіду продуктивної діяльності, технології ТРВЗ для організації освітньо-творчої роботи здобувачів початкової освіти.

Дуже важливим є стимулювання пізнавальної діяльності, що є пріоритетним напрямом вивчення природничої галузі та підґрунтям розвитку критичного мислення. Для майбутніх учителів важливо вміти добирати цікавий та пов'язаний із життям матеріал, розв'язувати нестандартні завдання, які передбачають оригінальне або декілька способів розв'язування, вибір раціональних способів дослідження, порівняння, що стимулюватиме в здобувачів початкової освіти розвиток творчої активності, гнучкості мислення.

Ефективною формою роботи в закладах початкової освіти є групова діяльність дітей, мобільних груп при реалізації інтерактивних технологій «Ажурна пилка», «Навчаючи-вчуся», «Акваріум», «Мозковий штурм», «Дешифрувальник», «Незакінчене речення», «Асоціативний куш», «Діалог», «Метод «Прес», «Дискусія», «Колаж», «Знаємо – дізналися», «Вузлики», «Коло ідей», «Павутинка», «Одним реченням», «Грунування», «Передбачення» та ін.

Майбутній педагог має пам'ятати, що для дітей 6-10 років важливе місце займає ігрова діяльність, а зневажливе відношення до ігрових прийомів в освітньому процесі в закладах I рівня загальної середньої освіти порушує один із найважливіших принципів педагогіки – урахування вікових особливостей дітей [5; 7]. Крім того, використання ігрової технології робить освітній процес насиченим та емоційним, уносить бадьорий настрій у дитячий колектив, сприяє й формуванню позитивного клімату в освітньому середовищі.

Важливо, що майбутні вчителі та педагоги-практики можуть скористатися зразками наочного та дидактичного матеріалу, алгоритмами роботи із такими завданнями, що доволі широко представлених в методичних джерелах та мережі Інтернет.

Використання компетентнісного, діяльнісного, технологічного підходів в освітньому процесі у сучасних закладах вищої освіти забезпечує постійний зворотній зв'язок, дозволяє коригувати методичну та науково-пошукову діяльність майбутніх учителів, залучати їх до самоосвіти та самовдосконалення.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури сформульовано визначення процесу формування природничої компетентності майбутніх учителів початкової школи як цілісного процесу виховання й розвитку особистості фахівця-педагога у світлі вимог Концепції НУШ. Матеріал статті не розкриває всіх вимог Концепції «Нова українська школа» до підготовки майбутніх фахівців початкової освіти й потребує подальших наукових досліджень.

Література

1. Авраменко К. Особливості логіко-математичної підготовки вчителів у світлі вимог концепції «нова українська школа» / К. Авраменко, Л. Рехтета // «Social and economic aspects of sustainable development of regions» («Соціально-економічні аспекти сталого розвитку регіонів»). Book 2. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2018. – 292 pp. – С. 241-249.
2. Мондич О. Формування природничо-наукової компетентності майбутніх учителів початкової школи як педагогічна проблема / О. Мондич // Наукові записки [Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова]. Сер. : Педагогічні та історичні науки. – 2013. – Вип. 115. – С. 133-140.
3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. МОН 27.10 2016 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Новий Державний стандарт початкової освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: nvs.org.ua/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoj-osvity-document.pdf.
6. Пометун О. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. За ред. О. І. Пометун. – К.: Видавництво А. С. К., 2004. – 192 с.
7. Пруцакова О.Л. Сутність та види екологічної компетентності особистості // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. Зб. наук. праць. – Київ, 2005. – Вип.8. – Кн.2. – С. 16-19.
8. Савченко О. Я. Компетентнісна спрямованість нових навчальних програм для початкової школи / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 8. – С. 1-6.
9. Шапран Ю. П. Сутнісні ознаки, структурні компоненти і вимірювання екологічної компетентності студентів-біологів педагогічного університету [Електронний ресурс] / Ю. П. Шапран // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. праць. – Кам'янець-Подільський. – Вип. 18 (1–2015). – С. 320–325. – Режим доступу: <http://science.kpnu.edu.ua/port-folio/pedahohichna-osvita-teoriyai-praktyka/>.
10. Юмашева Л. В. Экологическая компетенция и экологическая компетентность как интегрированный результат экологического образования [Текст] / Л. В. Юмашева, И. Л. Перфилова, Т. В. Соколова // Интернет-журнал ICSEE. 2012. – № 7 (июль). – С. 157–162.

References

1. Avramenko K. Osoblyvosti lohiko-matematychnoi pidhotovky vchyteliv u svitli vymoh kontseptsii «nova ukrainska shkola» / K. Avramenko, L. Rekheta // «Social and economic aspects of sustainable development of regions» («Sotsialno-ekonomichni aspekty staloho rozvytku rehioniv»). Book 2. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2018. – 292 pp. – S. 241-249.
2. Mondych O. Formuvannya pryrodnycho-naukovoї kompetentnosti maibutnikh uchyteliv pochatkovoї shkoly yak pedahohichna problema / O. Mondych // Naukovi zapysky [Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Dragomanova]. Ser. : Pedahohichni ta istorychni nauky. – 2013. – Vyp. 115. – S. 133-140.
3. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012-2021 roky [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
4. Nova ukrainska shkola. Kontseptualni zasady reformuvannya serednoi shkoly. MON 27.10 2016 r. [Elektronnyi resurs] – Rezhym dostupu: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf>.
5. Novyi Derzhavnyi standart pochatkovoї osvity [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: nvs.org.ua/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoj-osvity-document.pdf.
6. Pometun O. Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia: Nauk.-metod. posibn. / O. I. Pometun, L. V. Pyrozhenko. Za red. O. I. Pometun. – K.: Vydavnytstvo A. S. K., 2004. – 192 s.
7. Prutsakova O.L. Sutnist ta vydy ekolohichnoi kompetentnosti osobystosti // Teoretyko-metodychni problemy vykhovannia ditei ta uchnivskoi molodi. Zb. nauk. prats. – Kyiv, 2005. – Vyp.8. – Kn.2. – S. 16-19.
8. Savchenko O. Ya. Kompetentnisna spriamovanist novykh navchalnykh prohram dlia pochatkovoї shkoly / O. Ya. Savchenko // Pochatkova shkola. – 2012. – # 8. – S. 1-6.
9. Shapran Yu. P. Sutnisi oznaky, strukturi komponenty i vymiriuvannia ekolohichnoi kompetentnosti studentiv-biolohiv pedahohichnoho universytetu [Elektronnyi resurs] / Yu. P. Shapran // Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka : zb. nauk. prats. – Kamianets-Podilskyi. – Vyp. 18 (1–2015). – S. 320–325. – Rezhym dostupu: <http://science.kpnu.edu.ua/port-folio/pedahohichna-osvita-teoriyai-praktyka/>.
10. YUmasheva L. V. Ehkologicheskaya kompetenciya i ehkologicheskaya kompetentnost' kak integrirovannyj rezul'tat ehkologicheskogo obrazovaniya [Tekst] / L. V. YUmasheva, I. L. Perfilova, T. V. Sokolova // Internet-zhurnal ICSEE. 2012. – № 7 (iyul'). – S. 157–162.

УДК: 377.3:334.7-057.86(043.3)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-150-155

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ПІДПРИЄМНИЦТВА, ТОРГІВЛІ ТА БІРЖОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

С. В. Стеблюк

orcid.org/0000-0002-2827-6805

У статті розкрито сучасні підходи до формування професійної компетентності фахівців засобами інноваційних технологій. З'ясовано актуальність дослідження, стан вивченої проблеми у науковій літературі. Проаналізовано інноваційні методи викладання фахових дисциплін у системі «коледж-університет» зі спеціальності «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Дібрано окремі із них, які мали місце в практиці роботи автора. Наведено не тільки алгоритм застосування інноваційних методів, але й фрагменти лекційних, практичних (семінарських) занять з економічних дисциплін. Використовуються у процесі їх реалізації комп'ютерні технології.

Ключові слова: компетентність, професійна компетентність, ступенева освіта, інноваційні методи, педагогічні технології.

METHODICAL PRINCIPLES OF FORMING OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN FUTURE SPECIALISTS FROM ENTREPRENEURSHIP OF TRADE AND STOCK ACTIVITIES

S. Stebljuk

The article reveals modern approaches to forming of professional competence of specialists by facilities of innovative technologies. Research actuality is found out and state of the studied problem in scientific literature is analyzed. Attention is paid on special competences: critical comprehension of theoretical principles of entrepreneurial trade and exchange activity, ability to elect and use corresponding methods, tool for the highlighting of decisions in relation to creation, functioning of enterprise, trade and exchange structures etc. Realization of analysis of practical application of innovative methods is certain the aim of the article in the process of teaching of professional disciplines for the students of speciality «Enterprise, trade and stock activities» in the conditions of sedate higher education. The innovative methods of teaching of economic disciplines are analysed in the system «college-university» from the marked speciality. Separate methods, that took place in practice of work of author, are choosen. Not only an algorithm of application of innovative methods is shown but also fragments of lecture, practical (seminar) employments on economic disciplines. Computer technologies are used in the process of their realization. It is set that application of innovative methods assists the solving of difficult tasks, determination of cause-and-effect connections between the economic phenomena, that forms a competent specialist who is able to carry out professional activity in a competition environment, has ability to analyse alternative decisions, picks out most optimal of them.

It is stated that the usage of interactive technologies is accompanied by the expansion of communication links between subjects of studying, which are characterized by several types of relationships: teacher and working group, student and teacher, student and working group, student and academic group, teacher and academic group. The content of teaching technology is adapted to the specifics of teaching special disciplines (mostly economic) in college with recommendations for the use in the college-university system.

Key words: *competence, professional competence, sedate education, innovative methods, pedagogical technologies.*

Сьогодні професійна освіта проходить реформування. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» затверджуються Освітні програми, в яких чітко визначено компетентності. До спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» (бакалаврський рівень) сформульовані наступні: інтегральна, загальні, спеціальні (фахові, предметні). Ми звернули увагу на спеціальні компетентності: критичне осмислення теоретичних засад підприємницької, торговельної та біржової діяльності, здатність обирати та використовувати відповідні методи, інструментарій для обґрунтування рішень щодо створення, функціонування підприємницьких, торговельних і біржових структур, здатність здійснювати діяльність у взаємодії суб'єктів ринкових відносин; здатність застосовувати інноваційні підходи в діяльності підприємницьких, торговельних та біржових структур; здатність до бізнес-планування, оцінювання кон'юнктури ринків і результатів діяльності у сфері підприємництва, торгівлі та біржової діяльності з урахуванням ризиків та інші [7, с. 7]. Нові вимоги готовності до майбутньої професійної діяльності вимагають застосування як традиційних, так інноваційних методів навчання. Сьогодні методична наука поповнилася цілою низкою методів, форм та засобів, що активно впроваджуються в освітній процес.

Інноваційні методи навчання стали в центрі дослідження як вітчизняних, так й зарубіжних науковців (О. Аксьонова, І. Дичківська, А. Кіктенко, А. Кроуфорд, О. Пометун, О. Пехота, В. Саул, О. Сисоєва, Д. Макінстер, С. Метьюс, Е. Федорчук та інші).

Відтак, А. Кроуфорд, В. Саул, Д. Макінстер, С. Метьюс розглядали технологію формування критичного мислення. «Учні, які мислять критично, зазвичай навчаються з інтересом. Навіть у дуже важких інтелектуальних змаганнях вони бачать можливості для навчання. Ці учні шукають шляхи застосування навичок критичного мислення і, як правило, охоче їх використовують – і в класі, і в своєму повсякденному житті. Саме завдяки таким учням викладання стає приємнішим і цікавішим для вчителя» [8, с. 14]. В «Енциклопедії інтерактивного навчання» О. Пометун [3] розкрито сутність технології інтерактивного навчання, педагогічні умови її ефективної реалізації, описано методи і прийоми.

У дисертаційному дослідженні Т. Сердюк здійснено розмежування понять «інтерактивне навчання», «інтерактивні технології» та «інтерактивні методи». «Під інтерактивним навчанням розуміється пізнавальний розвиток особистості шляхом організованої, цілеспрямованої навчальної взаємодії суб'єкта з навчальним середовищем. Інтерактивні технології трактуються як дидактичні технології, що характеризуються досягненням запланованих педагогічних результатів шляхом організації та здійснення активної навчальної взаємодії суб'єкта навчально-виховного процесу з навчальним середовищем. Інтерактивні методи визначаються як спосіб організації активної взаємодії суб'єкта навчання з навчальним середовищем з метою досягнення визначених дидактичних результатів. Системоутворюючим ядром інтерактивної технології виступає сукупність цілеспрямовано підібраних інтерактивних методів» [5, с. 8].

Нас зацікавило означене дослідження, так як воно проводилося в навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Т. Сердюк дійшла висновку, що «особливості викладацької діяльності в умовах застосування інтерактивних технологій визначає виконання таких функцій: проєктивно-організаційної, інформаційно-комунікативної, мотивувально-стимулюючої, регулятивно-комунікативної, контрольної-оціночної» [5, с. 14].

На основі аналізу наукової літератури С. Ізбаш було визначено значення технології навчального проєктування у становленні майбутнього фахівця:

1) дослідницький і практичний характер навчального проєктування надає можливості для формування широкого спектру соціально значимих мотивів навчальної діяльності студентів: професійних, пізнавальних, особистісних (потреба в досягненні успіху, самореалізації);

2) усвідомлення значущості, необхідності своєї праці підвищує самооцінку студентів, створює умови для творчої самореалізації особистості; в процесі виконання навчального проєкту формується соціальний досвід тих, хто навчається, їх уміння бачити, виділяти та вирішувати соціальні та професійні проблеми;

3) розширюються соціальні контакти студентів, розвивається їх уміння взаємодіяти з різними людьми в процесі вирішення проблем;

4) технологія навчального проєктування забезпечує розвиток дослідницьких здібностей студентів і формування необхідних для професійної діяльності умінь аналізувати виробничі проблеми, знаходити творчі шляхи їх вирішення на всіх етапах навчання, а не тільки на етапах курсового та дипломного проєктування [1, с.7].

Актуальним є застосування парадигмального моделювання. У дисертаційному дослідженні А. Семенової [4, с. 30] це поняття формулюється як «процес вивчення та побудови змістовних імітаційних динамічних моделей відповідних парадигм, орієнтований на горизонтальні (на рівні процесу) та вертикальні (на рівні системи) взаємозв'язки шляхом ідентифікації, пояснення механізмів функціонування, прогнозування наслідків у більших системах, частиною яких вони є чи можуть бути (в межах яких парадигми функціонують чи можуть функціонувати), з метою вибору найбільш продуктивної парадигми. Змістовно парадигмальне моделювання об'єднує такі основні процеси: навчання, планування, управління, коригування». Парадигмальне моделювання у професійній підготовці майбутніх фахівців з підприємництва, торгівлі та біржової діяльності потребує вивчення.

Метою статті є аналіз практичного застосування інноваційних методів у процесі викладання фахових дисциплін у студентів спеціальності «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» в умовах ступеневої вищої освіти. Завдання: проаналізувати зміст досліджуваної проблеми у педагогічній літературі; виокремити інноваційні методи навчання та показати практику застосування їх у процесі викладання фахових дисциплін.

Ми проаналізували окремі дослідження із застосуванням інновацій в освітньому процесі. Інноваційний процес, за словами І. Коновальчука [2, с.15], – це послідовність стадій сприйняття проблеми, зародження ідеї, створення, освоєння, реалізації та поширення новацій з метою цілеспрямованого розвитку навчального закладу як соціально-педагогічної системи. Категорія «інноваційна діяльність» визначається як метадіяльність, що спрямована на зміну особистісних (потреби, мотиви, цілі, ставлення) і технологічних (методи, засоби) структур суб'єктів нововведень.

У процесі дослідження ми з'ясували методи інтерактивного навчання, підходи науковців до цієї проблеми та розкрили застосування їх у практиці роботи вищої школи. Визначено, що використання інтерактивних технологій супроводжується розширенням комунікативних зв'язків між суб'єктами навчання, які характеризуються кількома видами взаємовідносин: педагог – робоча група, студент – педагог, студент – робоча група, студент – академічна група, педагог – академічна група.

Результат інтерактивного навчання для суб'єктів навчального процесу:

конкретний студент: адаптація до діалогової форми навчання; розвиток професійної мови (оперування термінами, науковими поняттями); формування та розвиток культури спілкування, вміння чітко формулювати, відстоювати власну думку; досвід активного застосування знань для пошуку та ефективної обробки нової інформації, вирішення проблемних ситуацій; розвиток творчого мислення, особистісної рефлексії, здатність до аналізу власної діяльності; навички роботи в команді (керувати та приймати рішення, підкоряти власні амбіції загальній меті, брати на себе відповідальність за прийняте рішення, за діяльність команди, розвиток толерантності і культури дискусії); самовдосконалення;

академічна група: розвиток навичок спілкування та взаємодії в малій групі; формування ціннісно-орієнтаційної єдності в групі; вміння змінювати соціальні ролі залежно від ситуації; прийняття моральних норм і правил спільної діяльності;

– викладач: поступове ускладнення методів інтерактивного навчання: від традиційних з елементами інтерактиву до інноваційних; оперативна і ефективна реалізація зворотного зв'язку, вчасна та ефективна корекція власної діяльності (повторити, навести приклад, змінити темп тощо); якісна діагностика поточних та підсумкових результатів навчання; виявлення індивідуальних особливостей студентів та сприяння їх особистісному розвитку; самовдосконалення професійних та особистісних якостей [6].

У практиці професійної діяльності ми продовжуємо дослідження щодо вивчення технологій навчання, проте зміст їх адаптовано до специфіки викладання фахових дисциплін (здебільшого економічних) в умовах коледжу з рекомендаціями для використання в системі «коледж-університет». Удосконалювалися форми проведення лекційного (практичного) заняття з використанням різних методів. Серед них:

Метод «Шкала думок». Завдання: розташувати в дві колонки відповідники до економічних явищ. Наприклад, тема лекційного заняття «Економічне зростання, його фактори» (дисципліна «Політекономія»). Етап заняття: викладення матеріалу. Студентам пропонуються слова для довідок і відповідно таблиця для її заповнення. Слова для довідок: забезпечує зайнятість і скорочує безробіття; підвищує конкурентоспроможність національних товарів за рахунок поліпшення якості; впроваджує досягнення НТП, залучає нові території і ресурси в господарський оборот; економічно витрачає наявні ресурси; розвиває нові галузі, реструктурує економіку у відповідності з потребами ринку; усуває територіальні диспропорції, дозволяючи підтягувати депресивні й нерозвинені регіони до середнього рівня по країні.

Таблиця 1

Шляхи економічного зростання

Екстенсивний	Інтенсивний

Заповнивши таблицю, студенти формулюють власне бачення проблеми; викладач узагальнює та доповнює інформацію.

Майндмеппінг (ментальні карти) – технологія візуалізації мислення й альтернативного запису. Карти пам'яті – це схематичне зображення процесу загального системного мислення. Нами адаптовано цю технологію в практику проведення занять з економічних дисциплін. В освітньому процесі ментальні карти використовуються для побудови, візуалізації, систематизації економічної інформації. Карта пам'яті зображується у вигляді схеми, на якій зображені слова, ідеї, завдання або інші поняття, зв'язані гілками, що відходять від центрального поняття або ідеї. Наприклад, до теми «Власність як економічна категорія» (дисципліна «Політекономія») студентам пропонують скласти карту поняття «Типи та форми власності». Формуючи ці карти, вони проявили креативність, індивідуальний підхід, зацікавленість до економічних понять. Наше спостереження за діяльністю студентів показало, що такий підхід покращує сприймання матеріалу, генерує ідеї, учить формулювати висновки та висловлювати власні міркування.

«Фішбоун» – метод встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу й впливаючими на нього чинниками, пошук обґрунтованого вибору. Застосування означеного методу дозволяє візуалізувати причинно-наслідковий зв'язок між економічними показниками, розподіляти етапи роботи за рівнем значущості. Студентам пропонують макет риби, для кожної частини якої сформульовано завдання. Алгоритм роботи:

- 1) голова – тема, питання або проблема, яка підлягає аналізу;
- 2) верхні кістки – основні поняття теми, причини виникнення проблеми;

- 3) нижні кістки – факти, що є підтвердженням певних причин понять;
- 4) хвіст – відповідь на поставлене питання, висновки.

На семінарському занятті під час узагальнення теми «Економічні потреби суспільства» (дисципліна «Політекономія») студентами визначено ключові питання: потреба, структура потреб, виробництво, засоби праці, предмети праці, робоча сила та ін.; виокремлено проблему: зростанням потреб і обмеженість виробничих ресурсів; з'ясовано факти, що є підтвердженням причин; сформульовано висновок.

Основним методом навчання з дисципліни «Технології. Підприємництво» запропоновано метод проектів, що спрямований на формування критичного мислення й забезпечує особистісно-орієнтоване навчання. У процесі вивчення курсу формуються такі компетентності: спілкування українською мовою, спілкування іноземними мовами; математична компетентність та основні компетентності у природничих науках і технологіях; компетентність у цифрових технологіях; уміння вчитися; соціальна і громадянська компетентності; ініціативність і підприємливість; усвідомлення та вираження культури.

Студентам пропонували складання проекту «Бізнес-план, його структурні елементи» за етапами: формулювання теми та завдань проекту; визначення методів дослідження; складання (опис послуг, аналіз ринку, маркетинговий план, фінансовий план, оцінка ризиків); презентація проекту.

Дослідницька робота студентів сформувала в них уміння виділяти основне в потоці інформації, аналізувати та узагальнювати матеріал до теми, застосовувати комп'ютерні технології.

Лекційне заняття до теми «Особливості організації підприємницької діяльності» передбачало застосування медіаінформацій. Метод «особистого розвитку». Як фрагмент лекції студентам пропонували відеоматеріали із засобів масової інформації про досягнення українців у світі (наприклад, проект EUkraine, що презентований представництвом Європейського союзу в Україні для підтримки розвитку малого та середнього бізнесу та мотивації українців прикладами успішних бізнес-історій). На практичних заняттях студенти створювали власні бізнес-ідеї з шляхами їхньої реалізації.

Ефективним, вважаємо, є застосування методу «Міжнародний глосарій». Студентам пропонують завдання: за допомогою двомовного українсько-англійського словника під керівництвом викладача перекласти економічні терміни. Наприклад, до теми практичного заняття «Реклама товарів та послуг. Планування рекламної компанії» студенти склали такий глосарій, що дав можливість дослідити назву термінології в рідній та іноземній мовах (реклама – advertisement; ринок рекламних послуг – market of advertisement services; публік релішнз – Public Relations; директ-маркетинг – Direct marketing).

RAFT-технологія спрямована на створення письмових (усних) текстів певної тематики, різних за жанром і оформленням. Він є одним із способів формування критичного мислення, системи суджень, сприяє вмінню моделювати майбутню професійну діяльність. Він запропонований для застосування в практиці роботи Нової української школи, але нами адаптовано для застосування його у процесі викладання економічних дисциплін в коледжах. Наприклад, тема практичного заняття. «Підбір кадрів для підприємницької діяльності» (дисципліна «Технології. Підприємництво»).

Аудиторія об'єднується в групи: керівники, фахівці, службовці, робітники, обслуговуючий персонал. Викладач концентрує увагу студентів на необхідності перевірення у визначену роль, пошуку себе у виборі діяльності, і, як результат, відображення характеру, звичок. Наступним кроком є вибір письмового (усного) повідомлення (наказ, розпорядження, повідомлення, діловий лист, резюме тощо). Дані заносяться в таблицю за буквами технології: роль, аудиторія, форма, тема.

Метод «Закарпатський економічний калейдоскоп». Завдання: на основі статистичних даних, статей з відповідним посиланням з'ясувати стан економічного розвитку Закарпаття за різними напрямками. Форма подання матеріалу – презентація. До теми заняття «Планування успіху підприємницької діяльності» студенти презентували інформацію про товарну біржу «Закарпатська Універсальна Товарно-Сировинна Біржа». У презентації було відмічено, що за роки свого існування підприємство зарекомендувало себе професійним помічником бізнесу в сфері організації та проведення будь-яких торгів та аукціонів з дотриманням норм законодавства.

Ефективним, за нашим дослідженням, є метод кейсів, що передбачає використання конкретних ситуацій для спільного аналізу, обговорення альтернативних варіантів їх вирішення. Залежно від теми та мети заняття, виділяємо кейс виробничий, кейс-інформація, кейс-презентація та ін.

Застосування означеного методу на заняттях з «Технології. Підприємництво» дозволяє набути навичок застосування теоретичного матеріалу для аналізу практичних ситуацій, пошуку інформації, прогнозування способів розвитку подій.

Алгоритм роботи з «кейсом»:

- ознайомлення з конкретною ситуацією;
- обговорення цілей кейсу;
- вирішення поставлених завдань;
- фронтальне опитування учасників на знання фактів кейсу, що розбирається;

- виступ із представленням та захистом запропонованого рішення.

Ми встановили, що навчання за допомогою вирішення кейсів допомагає студентам розв'язати складні завдання, визначити причинно-наслідкові зв'язки між економічними явищами, аналізувати альтернативні рішення, обґрунтовувати найбільш оптимальні з них. Дібрані завдання дають можливість проаналізувати ринок, ділові відносини між суб'єктами ринку, різноманіття зовнішніх факторів впливу на підприємство, розробити відповідну програму дій, яка повинна передбачати варіанти рішення. Завдання такого типу формують спеціальні компетенції з економічних дисциплін та морально-етичні цінності, що вкрай важливо для майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що у практиці роботи університетів, означена технологія застосовується з метою кращого засвоєння тих економічних понять, зв'язків, які вимагають аналізу та їх синтезу. У контексті ступеневої освіти за ступенем «магістр» спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність» передбачено наступні фахові компетентності: здійснювати аналіз стану та проблем реалізації стратегії та завдань підприємства, здатність раціонально розподіляти повноваження та компетенції у організаційній структурі управління підприємством, уміння приймати управлінські рішення у межах компетенції для оптимізації та вдосконалення процесів управління діяльністю підприємств оптової та роздрібною торгівлі, впроваджувати інструментарій реінжинірингу організації бізнес-процесів підприємств торгівлі; здійснювати стратегічне та оперативне планування і прогнозування діяльності торговельного підприємства та ринкових процесів та інші. Уміння, що набуті студентами в умовах коледжу, застосування вищезгаданих методів полегшує засвоєння окремих тем освітньої програми.

Серед методів візуалізації перевагу ми надавали методу «кроссенс». Він передбачає створення асоціативного ланцюжка, за допомогою взаємозв'язку зображень. Дев'ять зображень розставлені таким чином, що кожен сюжетний малюнок має зв'язок з попереднім і наступним, а центральний – об'єднує за змістом відразу декілька. Алгоритм складання кроссенса:

- 1) визначення теми, загальної ідеї;
- 2) пошук і добір зображень, що ілюструють економічне поняття, процес;
- 3) виділення зображення, що мають відношення до теми, проблемного питання;
- 4) установа асоціативних зв'язків між елементами, визначення послідовності;
- 5) узагальнення змісту складених сюжетних малюнків;
- 6) формулювання висновків.

До прикладу, тема лекційного заняття «Методи планування та управління виробничими та економічними системами», фрагмент етапу заняття – викладення матеріалу. Завдання: скласти із запропонованих малюнків ланки логістичного ланцюга (послідовність руху матеріальних й інформаційних потоків від постачальника до виробника). Пропоновані схеми зображують: товари, напівфабрикати, комплектуючі вироби; складування продукції; збереження у сфері постачання, виробництво товарів; розподіл готової продукції; вибір оптимального виду транспорту; споживання готової продукції тощо. Як показало наше спостереження, студентам важко було дотримуватися етапів виконання завдань, проте скласти асоціативні зв'язки між сюжетними малюнками значних труднощів не викликало. Візуальне запам'ятовування, на нашу думку, забезпечує якісне сприймання тих економічних понять в логістиці, які потребують асоціацій та узагальнення.

Нами з'ясовано зміст досліджуваної проблеми в педагогічній літературі; виокремлено інноваційні методи навчання та показано практику застосування їх у процесі викладання фахових дисциплін. Перспективу подальшого дослідження вбачаємо у вивченні методів самостійної роботи студентів.

Література

1. Избаш С. С. Проектна діяльність як фактор соціально-професійної адаптації студентів педагогічного університету: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної / С. С. Избаш. – Київ, 2007. – 20 с.
2. Коновальчук І. І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. І. Коновальчук. – Житомир, 2015. – 40 с.
3. Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.
4. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / – Тернопіль, 2009. – 43 с.
5. Сердюк Т. В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 – теорія навчання. – Кривий Ріг, 2010 – 20 с.
6. Стеблюк С. В. Інтерактивне навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців економічних спеціальностей : навчальний посібник / С. В. Стеблюк, В. І. Староста. – Ужгород: Видавництво УжНУ «Говерла», 2017. – 156 с.

7. Стандарт вищої освіти першого (бакалаврського) рівня галузі знань 07 «Управління та адміністрування», спеціальності 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність». Наказ Міністерства освіти і науки України від 13.11.2018р. № 1243 URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/627/62794/5bf6bdf6cd541764411767.pdf>
8. Технології розвитку критичного мислення учнів / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Метьюс, Д. Макінстер; Наук. ред., передм. О. І. Пометун. – К. : Вид-во «Плеяди», 2006. – 220 с.

References

1. Izbash S. S. Proektna diyalnist yak faktor socialno-profesijnoyi adaptaciyi studentiv pedagogichnogo universytetu: avtoref. dys. ... kand.. ped. nauk: 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity / S. S. Izbash. – Kyiv, 2007. – 20 s.
2. Konovalchuk I. I. Teoretychni ta texnologichni zasady realizaciyi innovacij u zagalnoosvitnix navchalnyx zakladax: avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 – zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiky / I. I. Konovalchuk. – Zhytomyr, 2015. – 40 s.
3. Pometun O. I. Encyklopediya interaktyvnogo navchannya. – K., 2007. – 144 s.
4. Semenova A. V. Teoretychni i metodychni zasady zastosuvannya paradygmalnogo modelyuvannya u profesijnij pidgotovki majbutnix uchyteliv : avtoref. dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.04 – teoriya i metodyka profesijnoyi osvity / A. V. Semenova. – Ternopil, 2009. – 43 s.
5. Serdyuk T. V. Interaktyvni texnologiyi navchannya suspilnyx dyscyplin yak zasib aktyvizaciyi navchalno-piznavalnoyi diyalnosti studentiv vyshhyx navchalnyx zakladiv I–II rivniv akredytaciyi : avtoref. dys. ... kand.. ped. nauk: 13.00.09 – teoriya navchannya / T. V. Serdyuk. – Kryvyj Rig, 2010. – 20 s.
6. Steblyuk S. V. Interaktyvne navchannya u procesi pidgotovky majbutnix faxivciv ekonomichnyx specialnostej : navchalnyj posibnyk / S. V. Steblyuk, V. I. Starosta. – Uzhgorod: Vydavnytstvo UzhNU «Goverla», 2017. – 156 s.
7. Standard vyshhoyi osvity pershogo (bakalavrskogo) rivnya galuzi znan 07 «Upravlinnya ta administruvannya», specialnosti 076 «Pidpryyemnyctvo, torgivlya ta birzhova diyalnist». Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny vid 13.11.2018 r. № 1243 URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/627/62794/5bf6bdf6cd541764411767.pdf>
8. Tekhnologiyi rozvytku krytychnogo myslennya uchniv / Krouford A, Saul V., Metyus S., Makinster D.; Nauk. red., predm. O. I. Pometun. – K.: Vyd-vo «Pleyady», 2006. – 220 s.

УДК37.035.147.091.796.85.356

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-155-161

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ФАХІВЦІВ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ЗАХОДІВ ФІЗИЧНОГО ВПЛИВУ В ОПЕРАТИВНО-СЛУЖБОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

О. В. Татарін

orcid.org/0000-0002-1947-6258

У статті розроблено та обґрунтовано методику формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Основу методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності становить «Робоча навчальна програма підготовки військовослужбовців строкової служби». Автором здійснено аналіз змісту цієї програми.

Автор дійшов висновку, що методика формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності являє собою сукупність різноманітних методів, а також способів і прийомів навчання фахівців і структурно складається з організаційно-цільового (включає мету, зміст, підходи, принципи, педагогічні умови формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності) та змістово-результативного (включає комплекс методів, форм, прийомів, засобів за допомогою яких досягається результат досліджуваного процесу, сам результат, діагностичний апарат для його оцінки та опису) компонентів, передбачає такі напрями її реалізації, як виховний (тренінги професійної мотивації, тренінг фізичного вдосконалення, створення ситуації успіху, переконання, приклад, заохочення, змагання), навчальний (інструктаж, пояснення, розповідь, демонстрація, вправа, практична робота, гра, самостійна робота), діагностичний (тестування, анкетування, практичне заняття, самоконтроль, компетентні оцінки, незалежні характеристики, виконання вправ, залік).

Ключові слова: фахівці прикордонної служби, методи навчання, прийоми навчання, методика формування готовності до застосування заходів фізичного впливу.

METHOD OF FORMATION OF READINESS OF FACILITATORS OF BORDER SERVICE BEFORE APPLICATION OF PHYSICAL INFLUENCING ACTIVITIES IN OPERATIONAL-SERVICE ACTIVITY

O. Tatarin

The article is devoted to the development and substantiation of the methodology of preparing the specialists of the border service for the application of measures of physical influence in the process of operational and service activities.

The basis of the methodology for preparing the specialists of the Border Guard Service for the application of measures of physical influence in the process of operational-service activity is «Working curriculum for the training of servicemen of temporary service». The author analyzed the content of this program.

The author comes to the conclusion that the methodology of forming the readiness of specialists of the border service to the application of measures of physical influence in the process of operational and service activities is a set of various methods, as well as methods and techniques of training specialists and structurally consists of organizational and target (includes the purpose, content, approaches, principles, pedagogical conditions of formation of readiness of experts of the border service to the application of measures of physical influence in the process of operational and service activities) and content-productive (includes a set of methods, forms, methods, means by which the result is the result of the study process, the result itself, the diagnostic apparatus for its evaluation and description) of the components.

The technique developed by the author includes the following directions of its implementation:

educational (upbringing) – formation of readiness of border guards specialists to apply measures of physical influence in the process of operational-service activity by motivational criterion (training of professional motivation, training of physical improvement, creation of a situation of success, persuasion, example, encouragement, competition);

educational – formation of the readiness of the specialists of the border service to the application of measures of physical influence in the process of operational and service activities according to the cognitive criterion (instruction, explanation, narration, demonstration, exercise, practical work, game, independent work);

diagnostic – the formation of the readiness of specialists of the border service to apply measures of physical influence in the process of operational and service activities by the activity criterion (testing, questionnaires, practical classes, self-monitoring, competent evaluations, independent characteristics, exercises, offsets).

Key words: *specialists of the border service, methods of study, methods of training, methods of formation of preparedness for the use of measures of physical influence.*

Під час розроблення методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності враховували результати попереднього теоретичного пошуку, а також констатувального етапу експерименту.

Результати аналізу підсумків констатувального етапу експерименту дозволили зробити висновок, що формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності супроводжується низкою труднощів, які можна поділити на три групи: 1) пов'язані з недостатньою теоретичною розробленістю проблеми формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу й відсутністю чітких рекомендацій щодо цього процесу; 2) труднощі цільового характеру, пов'язані з недостатньою увагою педагогічного складу до формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу, з недостатнім досвідом професійної діяльності окремих викладачів, недостатнім рівнем фахових знань і вмінь, необхідних для успішного формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу; 3) труднощі методичного характеру, пов'язані з відсутністю сучасної науково-методичної літератури щодо формування готовності військовослужбовців до застосування заходів фізичного впливу.

Наявність зазначених труднощів спонукає до обґрунтування методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності та її реалізації в навчальному процесі навчальних центрів прикордонного відомства.

Різноманітні аспекти фізичної підготовки військових фахівців розкрито у працях О. Бикової, В. Волкова, С. Жембровського, В. Краснова, К. Пантелєєва та ін. Формуванню фізичної готовності майбутніх офіцерів присвячено дослідження О. Гнидюка, А. Мельникова, О. Старчука. В окремих працях порушено проблему особистої безпеки прикордонників (Р. Сич, А. Чудик, О. Фігура), проблему готовності прикордонників до застосування заходів фізичного впливу в оперативно-службовій діяльності сьогодні ще не стала центром уваги науковців. Тому питання щодо розроблення методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності потребують окремого вивчення.

Метою статті є розроблення та обґрунтування методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Результати аналізу наукової літератури свідчать про відсутність єдиного підходу до трактування методики формування професійної готовності. Зокрема, дослідники дотримуються трактування методики навчання як способу організації практичної й теоретичної діяльності військовослужбовців і науково-педагогічного складу, зумовленого закономірностями й особливостями змісту навчальних дисциплін [3, с. 9].

Методика реалізації педагогічних умов певного виду підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, якщо брати до уваги наукову позицію В. Гащука, передбачає послідовне використання авторських прийомів під час викладання дисциплін циклу професійно орієнтованої підготовки, вивчення відповідного спеціального курсу, стажування курсантів у підрозділах (органах) охорони державного кордону [2, с. 15].

Водночас, методика організації польової практики майбутніх офіцерів з тактики прикордонної служби являє собою сукупність трьох складових: моделювання взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання під час організації польової практики майбутніх офіцерів з тактики прикордонної служби; удосконалення навчально-матеріальної бази для проведення занять з тактики прикордонної служби та методів її використання; організація контролю знань, умінь і навичок майбутніх офіцерів під час польової практики з тактики прикордонної служби [1, с. 3].

Керівним документом, на підставі якого здійснюється підготовка фахівців прикордонної служби в Головному центрі підготовки особового складу ДПСУ імені генерал-майора І.Ф.Момота є «Робоча навчальна програма підготовки військовослужбовців строкової служби». Вона становить основу методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Підготовку за цією Програмою проходять особи, які призвані на строкову військову службу та будуть проходити навчання в Головному центрі підготовки особового складу. Підготовка полягає у вивченні ними завдань Державної прикордонної служби України, визначених законодавчими та нормативно-правовими актами. У процесі підготовки військовослужбовці строкової служби мають набути необхідних теоретичних знань та достатніх практичних навичок для виконання обов'язків відповідно до майбутньої посади, а саме: з організації та несення служби в прикордонних нарядах на державному кордоні та в пунктах пропуску, застосування зброї та засобів фізичного впливу, забезпечення особистої безпеки та збереження здоров'я, застосування технічних засобів охорони державного кордону та їх обслуговування.

Основоположним принципом цієї Програми є всебічна військова та загально-професійна підготовка військовослужбовців строкової служби до майбутньої служби з охорони державного кордону.

Після успішного проходження підготовки за цією Програмою військовослужбовців строкової служби направляють для проходження служби в підрозділи органів Державної прикордонної служби України, де з ними буде проведено комплекс додаткових навчальних заходів.

Основна мета навчання – надати військовослужбовцям строкової служби достатній обсяг базових теоретичних знань та практичних навичок, які персонал буде готовий застосовувати під час виконання основних завдань з охорони державного кордону, передбачених посадовими обов'язками, навчити військовослужбовців діяти самостійно у складі прикордонних нарядів, також в якості старших прикордонних нарядів, та приймати рішення згідно з вимогами законодавчих актів України та Державної прикордонної служби України.

Після закінчення навчання за цією Програмою підготовки персонал зобов'язаний:

1. Мати певний рівень базових знань, необхідних для подальшого проходження служби.
2. Самостійно визначати форми та способи діяльності під час виконання службових обов'язків відповідно до чинного законодавства та посадових інструкцій.
3. Виконувати завдання з охорони державного кордону, протидіяти протиправній та злочинній діяльності на кордоні.
4. Ефективно діяти при виникненні нестандартних ситуацій під час несення служби з охорони державного кордону України в межах чинного законодавства.

Освітній процес планується на період навчання. Термін навчання визначають згідно з вказівками Адміністрації Державної прикордонної служби України.

3. Тривалість навчальних занять: з понеділка по суботу (6 навчальних годин).

4. Вивчення навчальних предметів повинно бути тісно пов'язане між собою, де головну роль відводять тактиці прикордонної служби, загальновійськовій тактиці, вогневій підготовці та особистій безпеці. Вивчення основних положень прикордонного контролю та правової підготовки введено до предмета «Тактика прикордонної служби», їх практичне відпрацювання здійснюється під час комплексних занять. Під час проведення занять дотримуються суворої логічної послідовності, яка забезпечує системність і комплексність навчання військовослужбовців строкової служби.

5. Під час теоретичних занять основна увага зосереджується на глибокому засвоєнні військовослужбовцями строкової служби правових основ діяльності органів та підрозділів Державної

прикордонної служби України. Усі види навчальних занять теоретичного спрямування (лекції, групові заняття) мають бути проведені з високою інтенсифікацією.

6. В основу навчання військовослужбовців строкової служби покладаються практичні заняття. Усі практичні заняття із застосування сили та використання засобів охорони кордону організовують на фоні конкретної обстановки з моделюванням типових ситуацій, які пов'язані з повсякденною діяльністю підрозділів охорони державного кордону. Під час практичних занять обов'язково планують та проводять супутні тренування зі слідознавства, з пошуку та затримання правопорушників.

7. Підготовка особового складу здійснюється в процесі навчання на теоретичних, практичних та польових заняттях та повсякденній діяльності. Основними завданнями підготовки є:

- вивчення військовослужбовцями строкової служби тактики дій порушників законодавства з прикордонних питань, навчання методів їх виявлення за ознаками поведінки та емоційного стану, здійснення психологічного впливу на них;
- формування стійких навичок володіння особистою зброєю і прийомами самозахисту, накопичення досвіду професійної поведінки, моделювання напружених ситуацій та тренування способів їх вирішення;
- набуття персоналом досвіду виконання службових завдань в умовах дефіциту часу на прийняття рішення, неповних відомостей про обстановку, невизначеності ситуації, перешкод у здійсненні службової діяльності за необхідності суворого дотримання чинного законодавства, вимог керівних документів;
- формування та вдосконалення навичок оптимальних дій та прийомів під час виконання завдань з охорони державного кордону;
- формування та розвиток у персоналу ініціативи й самостійності під час виконання службово-навчальних завдань, здатності до активних службових дій в умовах відсутності вказівок старших начальників;
- навчання прийомам і методам психічної саморегуляції під час несення служби;
- підвищення психологічної сумісності та ефективності спільних дій складу прикордонних нарядів.

8. З метою запобігання нещасним випадкам (травмам) під час користування зброєю, боєприпасами, технікою та імітаційними засобами на всіх заняттях опрацьовують питання заходів безпеки. У період навчання з усіма військовослужбовцями строкової служби приймають заходи із заходів безпеки.

9. Самостійна підготовка військовослужбовців строкової служби є складовою частиною освітнього процесу і проводиться по 2 навчальні години щодня з метою:

- закріплення та поглиблення теоретичних знань та практичних навичок, отриманих на всіх видах навчальних занять;
- підготовки до наступних занять, заліків, екзаменів;
- формування культури розумової праці, самостійності та ініціативи щодо пошуку та набуття знань.

Цією програмою передбачено відповідний загальний розрахунок годин за предметами навчання (табл. 1.).

Таблиця 1

Загальний розрахунок годин за предметами навчання

№	Найменування навчальних предметів	Кількість годин
		Усього
1	Комплексне показове заняття	6
2	Тактика прикордонної служби	42
3	Загальновійськова підготовка	34
4	Вогнева підготовка	22
5	Стройова підготовка	6
6	Статути Збройних Сил України	8
7	Особиста безпека та застосування сили	12
8	Тактична медицина	6
9	Воєнно-ідеологічна та психологічна підготовка	12
Всього		148

За результатами аналізу змісту програми, на формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності найбільший вплив має зміст предмету «Особиста безпека та застосування сили» (табл. 2).

Таблиця 2

Тематика вивчення предмету «Особиста безпека та застосування сили»

№	Назва теми	Кількість годин	
		Усього	з них практичні заняття
1	Техніка і тактика нанесення ударів	4	4
2	Звільнення від захватів	2	2
3	Застосування гумового кийка	2	2
4	Основні тактичні прийоми та способи безпечного затримання правопорушника	4	4
Всього		12	12

Зокрема, зміст програми включає такі теми:

Тема 1. Техніка і тактика нанесення ударів.

1. Вивчення бойової стійки та переміщення.
2. Вивчення та тренування техніки нанесення ударів руками.
3. Вивчення та тренування техніки нанесення ударів ногами.
4. Захист від ударів.

Тема 2. Звільнення від захватів.

1. Звільнення від захватів рук.
2. Звільнення від захватів одягу.
3. Звільнення від захватів задушення.

Тема 3. Застосування гумового кийка.

1. Вивчення та тренування нанесення ударів гумовим кийком.
2. Обеззброєння противника (при ударі гумовим кийком, палицею).

3. Тренування нанесення ударів гумовим кийком в умовах, наближених до реальних (сутька з супротивником).

Тема 4. Основні тактичні прийоми та способи безпечного затримання правопорушника.

1. Вивчення основних тактичних переваг, положень утримання та правильність передачі зброї.

2. Вивчення та тренування одягання наручників в положенні стоячи, порядок проведення обшуку та конвоювання.

3. Вивчення та тренування одягання наручників в положенні навколішки, порядок проведення обшуку та конвоювання.

4. Вивчення та тренування одягання наручників в положенні лежачи, порядок проведення обшуку та конвоювання.

Ефективність навчальної діяльності досягається завдяки грамотному підбору методів навчання, оскільки вони безпосередньо формують взаємини педагогів і майбутніх фахівців під час організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Поняття «метод навчання» є досить складним. Це обумовлено багатогранністю і різнобічністю того процесу, який відображає ця категорія. У педагогіці до цього часу не припиняються дискусії відносно розкриття сутності методів навчання та їх класифікації.

Термін «метод» походить від грецького слова «methodos», що означає: 1) шлях дослідження, вчення; 2) послідовність у роботі, навчанні, викладі чогось тощо [5, с. 474].

Метод навчання – це способи та прийоми спільної упорядкованої, узаємопов'язаної діяльності вчителів і учнів, спрямовані на оволодіння знаннями, навичками та вміннями, різнобічний розвиток розумових і фізичних здібностей, формування рис, необхідних для повноцінного життя та майбутньої професійної діяльності [6, с. 318].

Широко розповсюдженим у дидактиці є також поняття «прийом навчання». *Прийом навчання* – це окремі операції, розумові чи практичні дії педагога або учнів, що сприяють реалізації навчальної мети конкретного методу; складова частина методу чи деталь методу, тобто часткове поняття по відношенню до поняття «метод». Кожен метод навчання складається з множин дидактичних прийомів, органічно поєднаних між собою і які створюють певну систему. В окремих методичних ситуаціях прийом може

виступати як метод навчання, і, навпаки, метод може бути прийомом, тому що вони є діалектично взаємопов'язаними [6, с. 318].

Наприклад, показ (демонстрація) є самостійним методом навчання. Але, коли її епізодично використовують педагог під час практичних занять для привертання уваги фахівців, уточнення порядку виконання певних практичних дій (фізичних вправ), то виступає як прийом навчання, що входить до методу практичних дій. Метод і прийом можуть взаємозамінюватися. Свою назву той чи інший метод навчання отримує за провідним дидактичним прийомом, який використовується на конкретному занятті.

До традиційних методів, які використовувалися протягом багатьох століть і застосовуються в сучасній навчальній практиці, відносять словесні, наочні, практичні, контрольні, самостійні методи. Активні ж методи навчання містять у собі певні способи, прийоми, інструменти розробки, проведення й удосконалювання процесу формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу. Вони відповідають таким вимогам:

1. Пріоритетність характеристик, запитів, особливостей фахівців-прикордонників у розробці й організації процесу навчання.
2. Співробітництво фахівців і викладача в плануванні й реалізації всіх етапів процесу навчання.
3. Активна, творча, ініціативна участь фахівця в процесі формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу.
4. Максимальна наближеність результатів навчання до сфери практичної діяльності фахівців; придатність результатів до практичного впровадження, розвитку й удосконалення після закінчення навчання.

Виходячи з цього, основними вимогами до вибору оптимального сполучення методів навчання з метою формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності можна вважати такі: необхідність урахування головних завдань навчання, які реалізують на конкретному етапі заняття й виявлення тих методів, які найбільш ефективно ці завдання вирішують; необхідність урахування особливостей застосування заходів фізичного впливу; врахування індивідуальних здібностей фахівців і ступеня їх підготовленості.

Зважаючи на те, що методика – це сукупність різноманітних методів, а також способів і прийомів навчання фахівців прикордонної служби, за результатами аналізу наукової літератури [4, с. 82–83] до компонентів методики формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності нами було віднесено організаційно-цільовий та змістово-результативний компоненти.

Організаційно-цільовий компонент методики включає в себе мету, зміст, підходи, принципи, педагогічні умови формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності.

Змістово-результативний компонент методики включає комплекс методів, форм, прийомів, засобів, за допомогою яких досягається результат досліджуваного процесу, сам результат, діагностичний апарат для його оцінки та опису.

Нам імпонує наукова позиція О. Старчука, який, розглядаючи формування фізичної готовності курсантів під час професійної підготовки, виділяє такі три напрями: виховний, навчальний та контрольний [4, с. 84] і вказує, що до структури навчальних занять обов'язково мають входити всі три зазначені напрями. Уважаємо за доцільне виділити такі напрями формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності:

- виховний (формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності за мотиваційним критерієм) – тренінги професійної мотивації, тренінг фізичного вдосконалення, створення ситуації успіху, переконання, приклад, заохочення, змагання;
- навчальний (формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності за когнітивним критерієм) – інструктаж, пояснення, розповідь, демонстрація, вправа, практична робота, гра, самостійна робота;
- діагностичний (формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності за діяльнісним критерієм) – тестування, анкетування, практичне заняття, самоконтроль, компетентні оцінки, незалежні характеристики, виконання вправ, залік.

Отже, методика формування готовності фахівців прикордонної служби до застосування заходів фізичного впливу у процесі оперативно-службової діяльності являє собою сукупність різноманітних методів, а також способів і прийомів навчання фахівців і структурно складається з організаційно-цільового та змістово-результативного компонентів, передбачає такі напрями її реалізації, як виховний, навчальний,

діагностичний. Дослідження особливостей кожного із цих напрямів становить перспективу подальших наукових пошуків окресленої проблематики.

Література

1. Березюк В. П. Методика організації польової практики майбутніх офіцерів з тактики прикордонної служби : автореферат дис. ...канд. пед. наук : 13.00.02 / Віктор Петрович Березюк ; Нац. акад. Держ. прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. – Хмельницький, 2015. – 20 с.
2. Гашук В. А. Педагогічні умови деонтологічної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.04 теорія та методика професійної освіти / В. А. Гашук. – Хмельницький, 2016. – 20 с.
3. Мірошніченко А.А. Методика формування фахових командирських компетентностей майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення загальновійськових дисциплін: автореф. дис. на здобуття наукового ступеня кандидата пед. наук : 13.00.02 теорія та методика навчання (загальновійськові та військово-спеціальні дисципліни) / А. А. Мірошніченко. – Хмельницький, 2018. 20 с.
4. Старчук О. О. Методика формування фізичної готовності майбутніх офіцерів до військово-професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Старчук Олександр Олександрович. – Хмельницький, 2011. – 199 с.
5. Сучасний тлумачний словник української мови : 100 00 слів / за заг. ред. В. В. Дубічинського. – Харків : Школа, 2009. – 1008 с.
6. Ягулов В. В. Педагогіка : навчальний посібник. – Київ : Либідь, 2002. – 560 с.

References

1. Bereziuk V. P. Metodyka orhanizatsii polovoi praktyky maibutnikh ofitseriv z taktyky prykordonnoi sluzhby : avtoreferat dys. ...kand. ped. nauk : 13.00.02 / Viktor Petrovych Bereziuk ; Nats. akad. Derzh. prykordonnoi sluzhby Ukrainy im. Bohdana Khmelnytskoho. – Khmelnytskyi, 2015. – 20 s.
2. Hashchuk V. A. Pedahohichni umovy deontolohichnoi pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata ped. nauk : 13.00.04 teoriia ta metodyka profesiinoi osvity / V. A. Hashchuk. – Khmelnytskyi, 2016. – 20 s.
3. Miroshnichenko A.A. Metodyka formuvannia fakhovykh komandyrskykh kompetentnostei maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv u protsesi vyvchennia zahalnoviiskovykh dystsyplin: avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kandydata ped. nauk : 13.00.02 teoriia ta metodyka navchannia (zahalnoviiskovi ta viiskovo-spetsialni dystsypliny) / A. Miroshnichenko. – Khmelnytskyi, 2018. – 20 s.
4. Starchuk O. O. Metodyka formuvannia fizychnoi hotovnosti maibutnikh ofitseriv do viiskovo-profesiinoi diialnosti : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Starchuk Oleksandr Oleksandrovych. – Khmelnytskyi, 2011. – 199 s.
5. Suchasnyi tлумachnyi slovnyk ukrainskoi movy : 100 00 sliv / za zah. red. V. V. Dubichynskoho. – Kharkiv : Shkola, 2009. 1008 s.
6. Yahupov V. Pedahohika : navchalnyi posibnyk. Kyiv : Lybid, 2002. 560 s.

УДК 378.015.31.041:37.011.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-161-167

РОЗВИТОК КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ МЕТОДИКИ ВИКЛАДАННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

В. А. Фрицюк, В. М. Фрицюк

orcid.org/0000-0001-6133-2656

У статті охарактеризовано окремі моменти формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін», метою вивчення якої є поглиблення професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва, розширення досвіду педагогічної діяльності, формування у студентів готовності до викладання музичного інструмента у дитячих школах естетичного виховання. Наголошується на важливості взаємодії викладача і студента за принципами гуманістичної психології: безоцінність у прийнятті інших, психологічна безпека і підтримка; на необхідності використання відповідного комплексу педагогічних впливів.

Ключові слова: креативність, майбутні учителі музичного мистецтва, професійна підготовка, фахові дисципліни.

DEVELOPMENT OF THE CREATIVITY OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART IN THE COURSE OF STUDYING METHODOLOGY OF TEACHING PROFESSIONAL DISCIPLINES

V. Frytsiuk, V. Frytsiuk

The article describes separate moments of forming the creativity of future teachers of musical art in the process of studying the discipline «Methodology of Teaching Professional Disciplines», the purpose of which is to deepen the professional competence of future teachers of musical art, to expand the experience of pedagogical activity, to form students' readiness to teach musical instruments in children's schools aesthetic education. It is emphasized the importance of the interaction of the teacher and the student on the principles of humanistic psychology: the lack of value in the adoption of others, psychological safety and support; on the need to use the appropriate set of pedagogical influences.

Key words: *creativity, future teachers of musical art, professional training, professional disciplines.*

Сучасна підготовка педагогічних кадрів на перше місце ставить формування професіоналізму, майстерності майбутніх учителів, їх творчого підходу до навчально-виховного процесу. Здатність до творчості є актуальною професійною якістю майбутніх учителів, потребу в яких відчуває сьогодення освіта. Успіхів у професійній діяльності сьогодні може досягнути тільки той учитель, який має високий рівень креативності, який відбувся як творча особистість. Створити умови для ефективною підготовки такого фахівця – вихідне завдання педагогічного закладу вищої освіти.

У «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» визначені принципи розвитку освіти в Україні, де серед основних – розвиток творчих здібностей у дітей і молоді, формування навичок самоосвіти і самореалізації особистості. Реалізація цього принципу потребує відповідної підготовки майбутнього вчителя. У педагогіці вищої школи все більше уваги приділяється вихованню фахівця, здатного до постійного духовного самовдосконалення, активної педагогічної творчості. Рівень професійної кваліфікації майбутніх учителів значною мірою залежатиме від здатності самостійно торувати шляхи вирішення конкретних дидактичних завдань, виявляти нетрадиційне мислення, швидко знаходити вихід у проблемних ситуаціях, обирати оригінальні рішення – тобто від креативності.

Необхідність дослідити формування креативності пояснюється перш за все існуючою суперечністю між соціальним замовленням на творчу особистість учителя і недостатньою розробленістю психолого-педагогічних умов її підготовки.

У цьому контексті особливої актуальності набуває формування в майбутнього вчителя музичного мистецтва креативності, яка є важливою складовою його професійної готовності та однією з умов самореалізації. Креативність пов'язана з діяльністю педагога будь-якого профілю, але для учителя музики ця якість є особливою необхідною. Вона може виявлятися у формі власне музичної творчості (написання чи обробка творів, імпровізація) і в інших видах педагогічної діяльності (нестандартні прийоми ознайомлення дітей з музичними творами, нетрадиційний підбір музичного матеріалу до уроків, лекцій, пошуки нових, оригінальних способів навчання і виховання засобами музичного мистецтва), тобто методична творчість. Ситуації навчально-виховного процесу, в яких педагог-музикант має скористатись креативністю, різноманітні. Вони виникають з метою мобілізації зацікавленості й активності учнів; необхідності шукати відповіді на несподівані запитання; розв'язання педагогічних завдань, що раптово постають перед учителем під час уроку музики, нешаблонного, педагогічно доцільного практичного реагування на них тощо. А здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилитись від традиційних схем мислення, швидко розв'язувати проблемні ситуації – це і є, власне, креативність.

Креативність не є вродженою якістю особистості. Як показують численні дослідження, вона розвивається в процесі навчання і виховання в безпосередній активній діяльності завдяки цілеспрямованому педагогічному впливові.

Щодо майбутніх учителів музичного мистецтва, то варто зазначити, що з метою формування їхньої креативності, на нашу думку, потрібно використовувати потенційні можливості всіх фахових дисциплін, у тому числі «Методики викладання фахових дисциплін», метою вивчення якої є поглиблення професійної компетентності майбутніх викладачів музичного мистецтва, розширення досвіду педагогічної діяльності, формування у студентів готовності до викладання музичного інструмента в дитячих школах естетичного виховання.

У системі підготовки учителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти накопичений значний досвід, спираючись на який можна ефективно розв'язувати завдання розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Цінний внесок у теорію і практику музично-педагогічної підготовки учителя, розвитку його творчих якостей становлять дослідження О. А. Апраксіної, Л. Г. Арчажнікової, Г. М. Ципіна та ін. Викликають інтерес дослідження, які безпосередньо чи опосередковано стосуються питань розвитку творчого потенціалу майбутнього вчителя музики, М. В. Білецької, І. П. Бобакової, В. А. Волкової, С. О. Деніжної, Н. М. Згурської, Є. Б. Йоркіної, Л. В. Костенко, Т. О. Костогриз, Л. М. Котової,

В. М. Крицького, І. В. Могилей, Н. Г. Мозгальнової, І. В. Сипченко, Л. М. Шевченко та ін. Проблема формування творчих здібностей і професійної майстерності у майбутнього учителя музики розроблялась у дисертаційних дослідженнях В. С. Єлисеєвої, Л. О. Ісаєвої, Л. В. Остапенко, Г. Ф. Саїк, Е. О. Скрипкіної, Е. К. Сет, В. Л. Яконюк та інших педагогів. Основну увагу автори приділяють розробці шляхів і методів розвитку у майбутніх учителів музики найбільш значущих з позицій сучасних завдань якостей особистості: самостійності, творчої активності і цілеспрямованості, гнучкості і критичності професійного мислення, тобто здібностей і умінь, які забезпечують готовність до творчої педагогічної праці.

У психолого-педагогічній проблематиці креативність посідає чільне місце. Про це свідчать роботи М. М. Гнатка, Л. Б. Єрмолаєвої-Томіної, У. В. Кали, В. М. Козленка, К. О. Торшиної та ін. Шляхи і засоби формування креативності досліджували Т. О. Сидорчук, Л. О. Степанова; вплив соціального мікросередовища на формування креативності – Н. В. Хазратова; розвиток креативності в педагогічному спілкуванні – Т. Ю. Колошина, Г. Ф. Похмелкіна, В. І. Шинкаренко та ін.; креативність у зв'язку з інноваційною діяльністю вчителя – Т. М. Галич, Л. С. Подимова, В. О. Сластьонін та ін. Н. Ф. Вишняковою розглянуто психологічні основи розвитку креативності в акмеології; взаємозв'язок креативності мислення і креативності спілкування вивчала С. Ю. Канн, місце креативності в структурі особистості – О. Л. Солдатова, розвиток креативності школярів – К. К. Лютова, А. В. Назаретова та ін. Водночас, варто зазначити, що досліджень, присвячених формуванню креативності майбутніх учителів музичного мистецтва недостатньо. Переважна більшість дослідників, з їхньою думкою збігається і наша, визначає креативність як нормативне явище, притаманне усім у різній мірі, тобто таке, на розвиток якого можна впливати. Огляд літературних джерел свідчить, що виявлення та розвиток цієї якості здійснюється під впливом різноманітних умов, які можуть випадково скластися або бути спеціально організованими (активне навчання, тренінги та ін.).

Аналіз різних концепцій креативності показує, що ця якість найповніше розкривається і розвивається за наявності сприятливих умов, креативного середовища: коли стимулюється творчість; коли допускається «відхилення» в поглядах; коли є можливість ризикувати і нема покарання за помилки; коли існує атмосфера довіри, поваги, визнання незалежності; коли не визнають підкорення авторитету чи чийсь волі. Вважаємо, що саме такі умови можна створити під час вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін».

Мета статті – розглянути особливості формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін».

Підсумовуючи огляд досліджень, можна зробити висновок: масовою музичною освітою накопичений досить великий теоретичний і практичний досвід розвитку творчого потенціалу майбутніх фахівців. Основним напрямом педагогічних концепцій музичної освіти є орієнтація на розвиток творчої особистості. Окремі сторони розвитку творчого потенціалу у згаданих дослідженнях висвітлено досить ґрунтовно, однак проблема формування креативності під час вивчення дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» не розглядалась, хоч музично-виконавська діяльність надає величезні можливості для цього.

Процес формування креативності майбутніх учителів музики не можна розглядати як щось другорядне, він не може відбуватися стихійно. Формування креативності, яка є невід'ємним елементом професійного формування педагога-музиканта, має стати однією із основоположних педагогічних цілей.

Професійна значущість цієї якості підкреслюється тим, що в процесі її формування майбутній учитель музики набуває здатності оперативно реагувати на будь-які зміни в художньо-музичному житті, враховувати і відображати їх у заняттях, сприяючи цим самим більш ефективному розвитку музичної і всієї духовної культури школярів.

У контексті нашого дослідження важливе значення відіграють уявлення про особистість, яка здатна самоактуалізуватись, про наявність у неї в резерві позитивного потенціалу, який може дати їй створити себе і своє життя (А. Маслоу).

У музично-педагогічній діяльності учителя музики самоактуалізація, яка ґрунтується на розумінні своїх потреб і потенційних можливостей, яка передає знання крізь призму власного досвіду і заснована на здатності до свідомих дій у професійній галузі, не тільки можлива, але й необхідна.

Варто зазначити, що в результаті вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» майбутні педагоги-музиканти мають навчитися: створювати індивідуальні програми розвитку особистості для кожного учня, враховуючи рівень музичних здібностей, можливостей, прагнень, працелюбства та художніх уподобань; удосконалювати виконавську майстерність інструменталіста в технічному та інтелектуально-художньому плані; на високому рівні виконувати педагогічний репертуар викладача основного музичного інструмента дитячих шкіл естетичного виховання; застосовувати знання з музично-теоретичних та навички з музично-практичних дисциплін професійної підготовки на заняттях з фаху; планувати та реалізовувати творчий процес роботи з учнем над музичним твором; накопичувати та «тримати у формі» виконавський репертуар; використовувати набуті знання та навички у професійній

діяльності; узагальнювати та враховувати у своїй професійній діяльності сучасні тенденції в музичному мистецтві і музичній педагогіці.

Варто використовували потенційні можливості дисципліни для формування креативності майбутніх педагогів-музикантів. Для цього нами було розроблено творчі завдання, які ми використовували під час вивчення студентами таких тем, як: «Методика як навчальна дисципліна. Завдання, функції та напрями розвитку інструментальної педагогіки», «Теоретико-практичні основи художнього виконання на музичному інструменті», «Вивчення педагогічного досвіду. Портрети видатних педагогів», «Робота з учнем в інструментальному класі», «Формування початкових навичок гри на музичному інструменті», «Методика роботи над інструктивним матеріалом», «Засоби розвитку музичних здібностей учнів», «Формування різних видів виконавської техніки учня», «Етапи роботи над музичним твором», «Робота над поліфонією та творами великої форми», «Формування технічно-виконавських навичок та інтерпретаторських», «Накопичення навчального інструментального репертуару», «Формування художнього мислення учня в процесі роботи над музичним твором», «Формування виконавської майстерності учня», «Підготовка учня до концертного виступу».

У побудові методики формування креативності велика увага приділялась мотивам соціального співробітництва, коли студенти включались у групові форми діяльності та могли аналізувати власні досягнення й порівнювати їх з роботою своїх товаришів. Прагнення комфортно почуватися в колективі, отримати схвалення від педагога і своїх товаришів також стало компонентом методики. У такій роботі виховувалось уміння студента оцінювати себе з точки зору своїх товаришів. Це сприяло виробленню адекватної самооцінки, здатності до саморегуляції і активізувало прагнення досягти бажаних якостей.

За дрібногрупових форм навчання виникали сприятливі умови для творчого становлення особистості кожного. Студентську групу ми розглядали як колектив, що займається спільною навчальною діяльністю, а процеси спілкування в групі – як такі, що формують міжособистісні стосунки у цьому творчому колективі. За такої форми міжособистісних стосунків кожний студент групи одночасно виступав у ролі вихователя і вихованця. Спілкування ставало необхідним атрибутом навчальної діяльності, а предметом спілкування був її продукт: студенти обмінювались враженнями від почутих виступів, обговорювали їх, дискутували (при цьому предметом обговорення були не тільки результати їхньої власної гри, а й виступи інших студентів, навіть тих, хто грає на інших інструментах; концерти видатних виконавців; аудіо- та відеозаписи тощо).

Міжособистісні стосунки в навчальному і позааудиторному спілкуванні підвищують мотивацію за рахунок уключення соціальних стимулів: з'являється особиста відповідальність, почуття задоволення від успіху, який переживається публічно; а успішна діяльність завжди стимулює своє продовження, викликаючи позитивні переживання, почуття власної гідності. Все це формує у студентів нове ставлення до предмета, почуття особистої причетності до спільної справи. Для того, щоб колективна робота була посправжньому продуктивною, студентам пропонувалась така спільна діяльність, яка була б цікавою, особистісно й соціально значущою: проведення різних форм поточного й рубіжного контролю (були присутні всі студенти групи, всі виступи завжди жваво обговорювались); спільне відвідування та обговорення різноманітних концертів, виставок та інших культурно-естетичних заходів; концертно-виконавська та лекторська (лекція-концерт) робота.

Важливою умовою реалізації власної індивідуальності і, відповідно, розвитку здатності до творчості ми вважали взаємодію викладача і студента за принципами гуманістичної психології: безоцінність у прийнятті інших, психологічна безпека й підтримка. Тому, під час занять ми намагались забезпечити психологічну безпеку, відсутність зовнішніх оцінок і критики.

Нашою метою було: забезпечити надання студенту відносної самостійності та свободи в роботі над музичним твором; створення сприятливого творчого робочого клімату в класі; відсутність суворих вимог (наприклад, щодо інтерпретації твору) і регламенту; створення ситуацій незавершеності та відкритості, на відміну від чітко заданих і суворо контрольованих; дозвіл і заохочення великої кількості запитань (щодо жанру, стилю тощо); акцент на самостійних розробках, спостереженнях, почуттях, узагальненнях, зіставленнях. Незалежність у виборі і прийнятті рішень створюють найкращі можливості для розвитку креативності. Ми намагались також забезпечити увагу кожного із студентів до інтересів решти (студенти часто були присутні на заняттях один в одного), безоцінне прийняття студентами один одного, емоційне прийняття всього, що відбувається в аудиторії.

Принципове значення мало вироблення загальної творчої атмосфери, стимуляція проявів творчої активності в будь-яких суспільно корисних видах діяльності. Тоді спрацьовував своєрідний «принцип єдиного творчого інтелекту». Провідну роль у таких випадках відіграють загальні закономірності творчості, звичка до творчості, яка виробляється під час спроб творити, навіть не завжди завершених, не завжди з конкретними результатами.

Для стимуляції творчого розвитку особистості ми прагнули дотримуватись вимог, які конкретизують визначені нами педагогічні умови: забезпечувати сприятливу творчу атмосферу на уроці, давати якомога менше конкретних настанов (наприклад, щодо інтерпретації твору), відмовитись від критики, дозволити студенту діяти незалежно (самостійно вибирати репертуар, засоби музичної виразності, доцільну аплікатуру тощо) – це допомагає розвитку дивергентного мислення; збагачувати навколишнє мікросередовище різноманітними новими стимулами з метою розвитку допитливості (знайомити студентів з новими нотами, самому виконувати нові, незнайомі твори; проводити відкриті уроки та відвідувати уроки інших викладачів; знайомити з новими виконавцями тощо); не стримувати ініціативу студентів у виборі репертуару, тем лекцій-концертів, участі у концертах та конкурсах, підтримувати висловлення оригінальних ідей; навчити студентів використовувати міжпредметні зв'язки та аналогії з іншими видами мистецтв (особливо під час підготовки лекцій-концертів), широко залучаючи при цьому запитання дивергентного типу стосовно різних галузей.

Між викладачем і студентами забезпечувались відносини співробітництва: допомога викладача надходила не у вигляді прямого втручання у виконання завдання, а у вигляді порад, які підштовхують студента до самостійного розв'язання. Ми намагались сприяти формуванню у студентів досить високої самооцінки, яка б стимулювала їх до творчої діяльності. В оцінці творчих досягнень враховувались індивідуальні результати кожного (оскільки у студентів різний рівень попередньої підготовки), а не загальноприйняті стандарти. Крім цього, мали значення цікавість викладання; незвичайна форма подачі матеріалу, що викликала здивування, захоплення у студентів; емоційність, виразність мови та ін.

Велике значення для формування креативності майбутнього вчителя музики має розвиток асоціативних уявлень. Саме асоціативна функція уяви сприяє створенню музикантом того образу, розкриттю того емоційного змісту твору, який найбільше відповідає авторському задуму.

Ми прагнули до того, щоб студент після виконання чи слухання музики міг дати їй хоча б загальну словесну характеристику, а також скромні коментарі на зразок вступного слова, із застосуванням різного роду образних порівнянь, асоціацій. Для цього активізували й підтримували прояви творчої самостійності, ініціативи в доборі відповідних до характеру музики асоціативних образів, у прагненні висловити своє ставлення до того чи іншого музичного твору.

Значну увагу ми приділяли також таким практичним навичкам, як імпровізація та написання власного акомпанементу. Розвиток здібностей до цих видів діяльності розглядається нами не як самоціль, а як фактор продуктивного формування творчої особистості педагога-музиканта, фактор, що впливає на формування його креативності. Серед завдань на вдосконалення імпровізаційних умінь були такі: у вказаній мелодії змінити по черзі всі засоби музичної виразності (лад, розмір, темп, регістр, штрихи тощо); імпровізувати мелодію на основі певного ритмічного малюнка; використовуючи мелодію, варіювати жанр; імпровізація мелодії при незмінному акомпанементі тощо.

Також ми завжди прагнули до розвитку зацікавленості студентів у виконавській діяльності, інтересу до музично-творчих проблем. Інтерес до обраної спеціальності зумовлений індивідуальністю студента і особливостями його обдарування. Найбільше зацікавлює те, що близьке і зрозуміле. Тому, по-перше, необхідно розвивати сильні сторони особистості, по-друге, озброїти студентів глибокими і різнобічними знаннями, що сприятиме розширенню кола інтересів майбутніх учителів музики. Перше захоплення виконавством повинно перерости у сталий інтерес до своєї професії, здобутий внаслідок наполегливої праці з глибокого проникнення в суть музичного змісту і опанування фахових навичок і прийомів.

Наведемо такий приклад: одному студенту цікаво взятись за «Політ джмеля» М. А. Римського-Корсакова і виконати його на відповідному рівні, навіть якщо виконавцеві бракує технічної підготовки, а для іншого дрібна техніка це проблема, і він, не бажаючи з нею стикатись, краще обійде її, зіграє щось простіше. Або ще такий приклад. Для виконавської практики студент повинен самостійно вибрати тему, з якою він виступатиме. Існують такі теми, які студенти порівняно легко розкривають: «Три кити в музиці», «У світі вальсу», «Природа в музиці» чи «Казка в музиці». Але є й такі, розкриття яких потребує більших зусиль у доборі творів для ілюстрацій і в розповіді: «У світі джазу», «Сентименталізм у музиці», «Романтизм у мистецтві» тощо. Одні студенти з величезним зацікавленням звертаються до складніших тем, які ще ніхто до них не розкривав (принаймні, на факультеті), а інші обирають спрощені, щоб якомога менше напружуватись. Тому розвиток зацікавленості у виконавській діяльності є дуже важливим моментом у формуванні креативності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Як вище зазначалось, багато педагогів-дослідників відзначають, що навчити творчості не можна, але можна створити умови для виникнення, активізації творчого імпульсу. Ці умови – результат систематичного, цілеспрямованого просування студентів у розвитку творчих умінь через засвоєння техніки читання з листа, транспонування, підбір музики по слуху до вищих форм творчих проявів – написання акомпанементу чи твору та імпровізації, а також результат спільної діяльності й особистісного спілкування студентів з педагогом.

Головне призначення комплексу педагогічних впливів, у нашому випадку полягає в активізації проблемної ситуації: спонукати студента до творчості, використовуючи для цього різні засоби розвитку самостійної активності (на відміну від традиційної педагогіки, коли творчий акт бере на себе викладач). Мета цього комплексу впливів – у духовному розкріпаченні особистості і практичному засвоєнні закономірностей музичної мови в процесі творчого пошуку.

Для розвитку вміння написати акомпанемент на практичних заняттях з «Методики викладання фахових дисциплін» ми ставили такі завдання: сформувати знання в цій галузі й навчитись класифікувати шкільні пісні та їхні характерні особливості; сформувати вміння визначати вид пісні, її жанр, характер за мелодією і словесним текстом; знаходити необхідні функціональні гармонічні і фактурні засоби для акомпанементу; прищепити інтерес до пошуків нових шляхів розв'язання творчих завдань через постійне порівняння акомпанементів, написаних студентом в однотипних піснях, узагальнення результатів таких порівнянь та систематичне знайомство з кращими зразками акомпанементу в шкільному пісенному репертуарі тощо. Усе це вимагало від студента володіння широким спектром розумових операцій і узагальнення наявних знань, виділення необхідних елементів аналізу музичного матеріалу, синтезування отриманих уявлень в єдине ціле – музичний образ твору.

Таким чином, можна зробити висновок, що креативність, привертаючи увагу дослідників, знаходилась у центрі уваги різних філософських, психолого-педагогічних напрямів.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дав можливість уточнити зміст поняття «креативність». У нашій інтерпретації – це динамічна, інтегративна особистісна характеристика, яка визначає здатність до творчості і є однією з умов самореалізації особистості. У формуванні креативності ми вбачаємо важливу основу для успішного становлення творчої особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

У нашому дослідженні змістом навчання є виконавська підготовка майбутнього вчителя музики. У зв'язку з цим дослідження ставить за мету вивчити особливості розвитку креативності майбутнього учителя музичного мистецтва та педагогічні умови ефективного впливу на цей процес.

Теоретичне і практичне розв'язання проблеми формування креативності майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає, на наш погляд, насамперед розгляду специфіки музично-виконавської діяльності, ретельного і поглибленого вивчення структури креативності майбутнього вчителя, виділення показників та рівнів розвитку цієї якості. Важливим також є використання можливостей різних фахових дисциплін щодо розвитку креативності майбутніх учителів музичного мистецтва, однією з яких є «Методика викладання фахових дисциплін».

Отже, використання під час вивчення навчальної дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» спеціально підібраних методів і прийомів дає змогу не лише ознайомити студентів з педагогічним досвідом вітчизняної й зарубіжної інструментальних шкіл; сформувати систему фахових компетенцій майбутнього викладача фахових інструментальних дисциплін у дитячих школах мистецтв: методичні, музикознавчі, виконавські; ознайомити студентів з фаховими вимогами та змістом професійної діяльності викладача основного музичного інструмента; сприяти оволодінню студентами методикою роботи над навчальним репертуаром у класі основного музичного інструмента, вивченню основ музично-педагогічної діяльності, змісту та специфіки виконавського пізнання музичного твору в контексті методики навчання гри на музичних інструментах а й сприяє розвитку креативності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Література

1. Фрицюк В. А. Професійний саморозвиток майбутнього педагога : монографія / Валентина Анатоліївна Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 368 с.
2. Фрицюк В. А. Формування креативності майбутнього педагога-музиканта в класі акордеона // Compendium musicum: монографія / Н. Г. Мозгальова, В. М. Синіцин, В. А. Фрицюк, В. М. Фрицюк [та ін.] – Вінниця, ПП ТД «Едельвейс і К». 2018. – С. 120-132.
3. Фрицюк В. А. Креативність учителя музики: діагностика та розвиток / Навч.-метод. посібник для майбут. учителів / В. А. Фрицюк. – Вінниця, Видавництво ТОВ фірма «Планер», 2013. – 140 с.
4. Фрицюк В. М. Самоактуалізація майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі професійної підготовки / В. М. Фрицюк // Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. 2016. – Вип. 6. – С. 56-67.

References

1. Frytsiuk V. A. Profesiyni samorozvytok maibutnoho pedahoha : monohrafiia / Valentyna Anatoliivna Frytsiuk. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. – 368 s.
2. Frytsiuk V. A. Formuvannia kreatyvnosti maibutnoho pedahoha-muzykanta v klasi akordeona // Compendium musicum: monohrafiia / N. H. Mozghalova, V. M. Synitsyn, V. A. Frytsiuk, V. M. Frytsiuk [ta in.] – Vinnytsia, PP TD «Edelveis i K». 2018. – S. 120-132.

3. Frytsiuk V. A. Kreatyvnist uchytelia muzyky: diahnozyka ta rozvytok / Navch.-metod. posibnyk dlia maibut. uchyteliv / V. A. Frytsiuk. – Vinnytsia, Vydavnytstvo TOV firma «Planer», 2013. – 140 s.
4. Frytsiuk V. M. Samoaktualizatsiia maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva v protsesi profesiinoi pidhotovky / V. M. Frytsiuk // Naukovyi visnyk Kremenetskoï oblasnoï humanitarno-pedahohichnoï akademii im. Tarasa Shevchenka. Seria: Pedahohika. 2016. – Vyp. 6. – S. 56-67.

УДК 378.1.001.76

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-167-174

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ФУНКЦІЙ СУБ'ЄКТІВ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

І. Л. Холковська

orcid.org/0000-0002-2498-1902

У статті розглядаються особливості інноваційної діяльності як готовності вчителя до розробки і впровадження інновацій. Проаналізовано різні напрями дослідження інноваційної діяльності, представлені у педагогічній періодиці. Акцентовано увагу на необхідності формування знань майбутніх учителів у сфері педагогічних інновацій, особливостей організації навчально-виховної роботи в різних типах інноваційних шкіл, інноваційних педагогічних технологій, а також розвитку таких діяльнісних характеристик педагогів, як здатність до педагогічного цілепокладання, здатність до аналізу педагогічних ситуацій, здатність до проектування і планування освітніх процесів, здатність до рефлексії і контролю педагогічної діяльності вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності. Запропоновано показники інновації як процесу розробки, освоєння, продуктивного впровадження нововведень; інноваційного процесу як комплексної діяльності зі створення, освоєння, використання і поширення нового в педагогічній практиці. Проаналізовано сутність готовності до інноваційної діяльності, що складається з таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, креативний і процесуальний. Розглянуто об'єктивні та суб'єктивні умови процесу професійної підготовки вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності. Проаналізовано педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності.

Ключові слова: нововведення, інновація, інноваційний процес, інноваційна діяльність, суб'єкт діяльності, компоненти готовності, педагогічні умови.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PREPARATION OF STUDENTS TO IMPLEMENT THE FUNCTIONS OF SUBJECTS OF INNOVATIVE ACTIVITY

I. Kholkovska

The article deals with the peculiarities of innovation activity as a teacher's readiness for the development and introduction of innovations. Different directions of research of innovation activity are presented, presented in pedagogical periodicals. The emphasis is on the need to form the knowledge of future teachers in the field of pedagogical innovations, the peculiarities of the organization of educational work in various types of innovative schools, innovative pedagogical technologies, as well as the development of such activity characteristics of teachers as the ability to pedagogical purpose-setting, the ability to analyze pedagogical situations, the ability to the design and planning of educational processes, the ability to reflect and control the pedagogical activity of the teacher as a subject of innovation activity. The indicators of innovation as a process of development, development, productive introduction of innovations are offered; the innovation process as a complex activity in the creation, development, use and dissemination of new in pedagogical practice. The essence of readiness for innovative activity, consisting of such interconnected and interconnected components: motivational-value, cognitive, creative and procedural, is analyzed.

Objective and subjective conditions of the process of professional training of the teacher as a subject of innovation activity are considered. The pedagogical conditions of preparation of students for realization of functions of subjects of innovative activity are analyzed. Professional training of students as subjects of innovative activity is represented as a pedagogical cycle consisting of a number of stages. The content of stages of holistic formation of readiness for innovation activity on the basis of determination of the dominant components is highlighted: at the first stage – the formation of the motivational component; at the second stage – content – formation of knowledge about the essence, content and structure of innovation activity; at the third stage – procedural – the formation of skills for the implementation of innovative actions, in particular the introduction of innovations in the pedagogical process, the implementation of control and correction of the introduction of innovations.

Key words: innovations, innovation, innovation process, innovation activity, subject of activity, readiness for innovation, pedagogical conditions.

Сучасна система освіти перебуває у стадії динамічного оновлення, імпульсом якому слугували, з одного боку, процеси реформування суспільства в цілому, а з іншого, – логіка розвитку самої освітньої системи. У нашій країні, незважаючи на складні соціально-економічні умови, система загальної освіти розвивається у напрямі підвищення її диференційованості, варіативності, інтегрованості освітніх програм, гуманітаризації.

Законодавчо закріплене право на свободу педагогічної творчості сприяло появі в масовому порядку інноваційних шкіл, впровадженню в педагогічний процес нових технологій, на зміну традиційно-виконавській діяльності вчителя приходить діяльність проблемно-дослідницького творчого характеру. Сьогодні більшість освітніх установ працюють у режимі інноваційної діяльності.

Інноваційна діяльність асоціюється з готовністю вчителя до розробки і впровадження педагогічних нововведень у навчально-виховний процес. Проте недостатня готовність педагогів прийняти і практично реалізувати нововведення значно знижує результативність тих інновацій, що вводяться в освітній процес.

У науково-педагогічній літературі відображено різні напрями дослідження інноваційної діяльності: загальні і специфічні особливості цієї діяльності як творчої розглянуто в працях М. Баланюка, Т. Гладкої, В. Rogozina, І. Рудницької, Л. Седленко, з погляду теорії й практики вивчення досягнень педагогічної дійсності і поширення передового педагогічного досвіду інноваційну діяльність учителя досліджено І. Дичківською, Л. Козак, В. Паламарчук, А. Цимбалару, особливості інноваційних явищ у сучасній системі освіти розглянуто В. Андрущенко, А. Бойко, С. Ілляшенко, В. Кременем, управління інноваційними процесами в освіті розкрито в працях С. Ілляшенко, П. Микитюк, Г. Сиротенко, С. Ніколаєнка.

Готовність педагогів до впровадження нововведень у навчальний процес багато в чому визначається тією базою, що закладається в період їх навчання у ЗВО. Тому, щоб бути ефективною, система підготовки педагогічних кадрів також повинна змінюватися, узгоджуватися з тенденціями, які визначають розвиток практики загальної освіти.

З початку 90-х років ХХ ст. у педагогічній освіті помітно інтенсифікувалися інноваційні процеси. Загального визнання набула ідея особистісно орієнтованої освіти. Внаслідок цього переглядаються цілі педагогічної освіти, що знайшло відображення в Державному освітньому стандарті. Частина педагогічних ЗВО перейшла на багаторівневу систему підготовки педагогічних кадрів. Усе більш широко в педагогічних ЗВО використовують методи активного навчання, такі як дискусії, ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, конференції, «круглі столи» та ін. Ведеться пошук нових форм організації і технологій включення студентів у дослідницьку і практичну діяльність. Змінюються форми і методи контролю результатів навчання.

Проблеми підготовки вчителя в системі традиційної освіти достатньо повно висвітлені в працях О. Абдуліної, С. Архангельського, Є. Белозерцева, Т. Ільїної, І. Колеснікової, Н. Кузьміної, Л. Спіріна, в них розглянуто процес формування професійно-значущих якостей особистості майбутнього вчителя, його знань і професійно-педагогічних умінь, спрямованості на педагогічну професію. Водночас критичний аналіз вітчизняної системи підготовки педагогічних кадрів (В. Андрущенко, А. Бойко, С. Ілляшенко, Г. Сиротенко, О. Скубашевська) показав, що, незважаючи на позитивні зміни, що відбуваються, в ній залишаються невирішеними різні проблеми. Зокрема, низка проблем підготовки майбутніх учителів до роботи в режимі інноваційної діяльності дослідниками розроблена недостатньо повно. Підготувати майбутніх учителів до всіх напрямів інноваційної діяльності в системі освіти дуже складно. Вони, на наш погляд, повинні знати теоретико-методологічні основи педагогічних інновацій, особливості організації навчально-виховної роботи в різних типах інноваційних шкіл, інноваційні педагогічні технології. Не менш значущими для нас є діяльнісні характеристики педагога: здатність до педагогічного цілепокладання, здатність до аналізу педагогічних ситуацій, здатність до проектування і планування освітніх процесів, здатність до рефлексії і контролю педагогічної діяльності вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності.

Мета статті: розкрити сутність та структуру готовності майбутніх учителів до інноваційної діяльності; проаналізувати педагогічні умови підготовки студентів до реалізації функцій суб'єктів інноваційної діяльності.

Проблеми підготовки вчителя, здатного до освоєння інноваційної діяльності, вимагають розгляду понять: «нове», «нововведення», «інновація», «інноватика», «інноваційний процес», «інноваційна діяльність», «суб'єкт діяльності».

Процес створення нового називається «нововведенням» і у низці досліджень трактується так: побудова відомого в іншому вигляді; повторення існуючого з незначними змінами; уточнення, конкретизація відомого; доповнення відомого істотними елементами; створення якісно нового [1; 7].

У науковій літературі розрізняють нововведення й інновації. Нововведення визначають як цілеспрямовану зміну, що вносить у середовище впровадження нові стабільні елементи, внаслідок чого відбувається перехід системи з одного стану в інший [6]. У такому трактуванні нововведення розуміється як процес, а інновація – як засіб його здійснення.

Зазвичай нововведення й інновація розглядаються як тотожні поняття. Але існують й інші підходи. Так, Л. Козак розрізняє нововведення й інновацію: нововведення як педагогічне поняття означає введення нового в навчально-виховну роботу. Нововведення часто стосується введення і застосування нових методів, способів, засобів, нових концепцій, освоєння нової навчальної літератури, реалізації нових навчальних програм, заходів виховання тощо. Під інновацією дослідник розуміє принципово нову освіту (інший підхід), нову ідею, що істотно змінює технологію навчання, що склалася, новий тип навчального закладу або управління освітою [10]. Таким чином, Л. Козак розрізняє інновацію та нововведення не як процес і засіб, а за мірою їх новизни: абсолютної і відносної.

Для того, щоб яку-небудь зміну можна було визнати інноваційною, ця зміна повинна мати властивість новизни. В інноватиці розрізняють новизну абсолютну і відносну [19]. Абсолютну новизну мають принципово невідомі досі нововведення, які у разі їх реалізації стають радикальними інноваціями. Така новизна фіксується за відсутності аналогів цього нововведення.

Відносна новизна має різні варіанти. Вона може бути місцевою. Це означає, що нововведення вже десь застосовувалося, але тут – вперше. Або може бути, що це нововведення ніде ще не використовувалося, але в інших місцях є його аналоги. Коли нововведення має на увазі оновлення якоїсь частини цілого, то це теж відносна новизна.

Окрім новизни нововведення повинно мати інноваційний потенціал, тобто здатність давати упродовж достатньо тривалого часу корисний результат від свого використання.

У визначенні поняття «педагогічна інновація» дослідники виокремлюють різні аспекти (М. Баланюк, М. Бургін, Л. Седленко та ін.), зокрема такі:

- інновації в освіті розглядаються як нововведення, тобто щось спеціально спроектоване, досліджене, розроблене або «випадково відкрите» в ініціативному педагогічному пошуку. Нововведення – це і науково-теоретичне значення певної міри новизни (М. Бургін), і ефективні освітні технології, що задовольняють критеріям технологічності педагогічних систем (В. Беспалько, В. Серіков та ін.), виконаний у вигляді технологічного опису проект ефективного педагогічного досвіду, готовий до впровадження (Н. Гузик, Г. Сиротенко та ін.), при цьому узагальнений досвід з'являється у вигляді вже оціненої інновації;

- під педагогічними інноваціями розуміють також і нововведення, тобто продукти освоєння і впровадження нововведень, причому процедура їх розробки розглядається як умова інновації, але не включається до її складу (В. Rogozin). Нововведення мають місце при впровадженні в практику досягнень педагогічної науки (А. Цимбалару та ін.), при використанні передового педагогічного досвіду (Т. Гладка та ін.). При цьому нововведення – це новий стан навчально-виховної практики, що формується завдяки осмисленню і реалізації нововведення;

- інновації трактуються і як процес розробки, освоєння, продуктивного впровадження нововведень. При цьому ніби моделюється карта всього поля еволюції нововведення і здійснення інновації (В. Бережна, С. Ілляшенко та ін.).

Вчені виокремлюють такі показники, характеризуючи педагогічні інновації: спрямованість інновацій на вирішення актуальних педагогічних проблем, що стоять перед школою; педагогічна інновація містить нове рішення цих проблем; інновація може бути використана в широкій педагогічній практиці; використання педагогічної інновації повинно спонукати до оновлення педагогічних процесів, отримання якісно нових результатів [1; 2; 7; 15]. Всі ці положення не виключають, а доповнюють одне одного, відображають неоднорідність, багатогранність і поліфункціональність поняття «педагогічна інновація».

Поділяючи погляди цих учених, у цьому дослідженні ми, услід за В. Rogozin [16], вважаємо робочим таке визначення інновацій. Інновації (нововведення) є комплексним, цілеспрямованим процесом створення, поширення і використання нововведень, метою якого є задоволення потреб та інтересів людей новими засобами, що веде до якісних змін системи і способів забезпечення її ефективності, стабільності і життєздатності.

Комплексна діяльність зі створення, освоєння, використання і поширення нового в педагогічній практиці називається інноваційним процесом [14]. Особливо інтенсивними стали інноваційні процеси в педагогічній теорії і практиці останніми роками. Період перетворення суспільства породив школу нового типу, яка веде пошук шляхів досягнення вічних та інваріантних цілей освіти: підготувати молоде покоління до життя, до адаптації в соціумі і його перетворення; розвинути потреби і здібності людини, стимулювати процеси її самореалізації.

Для нас важливо, що, на думку більшості вчених, інноваційні процеси в освіті характеризують якісно новий етап у взаємодії і розвитку науково-педагогічної і педагогічної творчості і процесів застосування їх результатів. Сучасний етап розвитку інноваційних процесів у педагогіці характеризується тенденцією до ліквідації розриву між процесами їх сприйняття, адекватної оцінки, освоєння і застосування їх на практиці.

Інноваційні процеси в освіті і науці вимагають принципово нових форм і механізмів взаємодії теорії і практики (інноваційних банків, центрів впровадження інновацій, науково-практичних центрів та ін.).

Більшість учителів не знайома з найбільш типовими моделями виховання, з концепціями і освітніми проектами, які стали основою масових педагогічних рухів у різних країнах. У педагогічних університетах курс з інноваційної педагогіки є виключенням, ще більш ускладнено включення студентів у практичну діяльність шкіл нового типу, надання їм свободи вибору змісту і форм навчання, опертя на індивідуальні запити і потреби майбутніх учителів.

Інноваційний процес – це не просто впровадження чого-небудь нового, а такі зміни в цілях, умовах, змісті, засобах, методах, формах діяльності, які: по-перше, мають новизну; по-друге, мають потенціал підвищення ефективності цих процесів у цілому або якихось їх частин; по-третє, здатні дати довготривалий корисний ефект, що відшкодовує витрати зусиль і засобів на впровадження нововведення; по-четверте, узгоджені з іншими здійснюваними нововведеннями [13].

Від моменту народження ідеї нововведення до її реалізації повинні пройти певні етапи. Кожна частина єдиного інноваційного процесу має свою структуру.

Сукупність етапів від зародження потреби в змінах до інституалізації нововведення утворює одиничний інноваційний цикл [18].

У дослідженні, проведеному О. Колеснік, як гіпотетична була запропонована модель, що містить такий склад етапів інноваційного процесу: 1) осмислення детермінізму проблемної ситуації (виявлення зовнішніх і внутрішніх чинників, що обумовлюють необхідність змін); 2) цілеутворення і цілепокладання (формування образу бажаного результату змін, інформування про це виконавців і постановка завдань перед ними); 3) експертиза учасників педагогічної діяльності, що підлягає перетворенню (визначення того, що треба змінити в змісті, технологіях, організації освітнього процесу, в структурі і методах управління); 4) пошук і адаптація продуктів нововведень (пошук нововведень, які можуть бути використані для здійснення бажаних змін, і їх обробка відповідно до умов цієї освітньої установи); 5) осмислення різновидів впровадження (імперативне або ініціативне, глобальне або локальне тощо); 6) розробка алгоритму впровадження (визначення послідовності дій з впровадження нововведень); 7) прогнозування бар'єрів нововведення (виявлення того, що може заважати нововведенню); 8) розробка тезауруса інноваційної лексики (визначення форми впровадження, розподіл обов'язків між виконавцями); 9) зворотний зв'язок, коригування інноваційних процесів (контроль ходу і результатів впровадження, ухвалення рішень у разі їх відхилення від бажаного стану) [11].

Таким чином, інноваційні процеси мають складну структуру, що складається з одиничних інноваційних процесів і зв'язків між ними. Структура інноваційних процесів завжди існує в одиничному екземплярі і динамічно змінюється: одні нововведення завершуються, починаються інші, і структура трансформується. Отже, ми розглянули в узагальненому вигляді різні підходи, тенденції до розуміння інновацій на рівні педагогічної інноватики як теорії педагогічних інноваційних процесів, на рівні об'єктів педагогічних нововведень.

На основі аналізу різних підходів до визначення феномену інноваційної діяльності визначимо зміст сучасної інноваційної педагогічної діяльності:

1. Початковим моментом інноваційної педагогічної діяльності є проблема, яка складається в результаті усвідомлення суб'єктом (учителем, педагогічним колективом) деякого протиріччя або системи протиріч між необхідним і реальним станом учнів у навчально-виховному процесі. Суб'єкт повинен сформулювати проблему, виробити ідеї і стратегії її реалізації, які сприяли б подоланню протиріч, що викликали проблему.

2. Успішність, результативність інноваційної діяльності, передусім, залежить від учителя, його інноваційної поведінки. Інноваційна поведінка протистоїть соціальному інфантилізму, переважаючому у більшості вчителів масової школи, які чекають методично розроблених зразків нового способу організації навчання. Соціальний інфантилізм розглядається нами як спроба уникнути вибору, покласти відповідальність за ухвалення рішення на інших людей. Цей комплекс стосунків породжує і закріплює байдужість, пасивність, тобто такі риси, які закріплюються у внутрішній структурі людини, роблять її орієнтованою на зовнішні стимули, регламентацію, примус [17].

Підготовка майбутнього вчителя до інноваційної діяльності здійснюється в процесі професійної підготовки і має загальні з нею компоненти. В той же час вона має свої специфічні особливості, обумовлені характером інноваційної діяльності і вимогами до особи, що її здійснює. Для правильного розуміння і адекватного розгляду досліджуваного процесу необхідно розкрити зміст поняття «готовність до педагогічної діяльності».

Важливою у контексті нашого дослідження є праця І. Дичківської, в якій готовність до педагогічної праці розглядається як сукупність якостей особистості, що забезпечують успішне виконання професійних функцій. Вона містить різного роду установки на усвідомлення педагогічного завдання, моделі імовірнісної поведінки, визначення специфічних способів діяльності, оцінку своїх можливостей відповідно до майбутніх труднощів і необхідності отримання результату [7].

Наш підхід до формування готовності до інноваційної діяльності – діяльнісний. Це означає, що професійні якості майбутнього вчителя мають формуватися і виявлятися в діяльності, через систематичне вирішення різного роду завдань, що виникають у процесі здійснення професійної діяльності.

Під готовністю до інноваційної діяльності ми розуміємо особливий особистісний стан, що складається з таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених компонентів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, креативний і процесуальний.

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності до інноваційної діяльності є тим стрижнем, навколо якого конструюються основні властивості і якості особистості педагога як професіонала. Пояснюється це тим, що мотиваційно-ціннісний компонент виконує регулятивну функцію в процесі підготовки вчителя до інноваційної діяльності. Ми вважаємо, що мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності є сенсоутворюючим компонентом, оскільки спрямований на формування стійкого прагнення майбутнього вчителя до розвитку, вдосконалення своєї інноваційної діяльності.

Проблема мотиваційної готовності, сприйнятливості до педагогічних інновацій є однією з центральних у підготовці вчителя, оскільки тільки адекватна цілям інноваційної діяльності мотивація забезпечує гармонійне здійснення цієї діяльності і саморозкриття особистості педагога.

Відоме положення про полімотивованість діяльності практично не враховується при підготовці вчителя-інноватора, що знижує подальшу ефективність його роботи.

У зв'язку з тим, що різноманітні відносини людини з середовищем представлені у відносно стійкій мотиваційній сфері особистості, будь-яка діяльність, у тому числі й інноваційно педагогічна, зазвичай співвідноситься більш ніж з одним мотивом і є, таким чином, полімотивованою.

Мотиваційний компонент готовності до інноваційної діяльності вважаємо за необхідне розглядати в двох напрямках. По-перше, з позиції місця професійної мотивації у загальній структурі мотивів і, по-друге, оцінивши ставлення майбутнього вчителя до змін, тобто його потреби в педагогічних нововведеннях, їх сприйнятливості, що визначає змістовий аспект творчої спрямованості професійної діяльності.

Формування особистості вчителя багато в чому визначається суспільним оточенням, колективом педагогів – педагогічним співтовариством. Особистість кожного вчителя відрізняється своєрідністю, що і визначає міру сприйнятливості до педагогічних інновацій, характер і особливості авторської концепції, рівень її реалізації та ін. [2; 7; 9; 12].

Дія когнітивного компонента спрямовується на збагачення майбутніх учителів психолого-педагогічними знаннями та інформацією про суть інноваційної діяльності у сфері освіти, її структурні компоненти, ознаки і особливості.

Одним з важливих чинників здійснення інноваційної діяльності, як вже зазначалося вище, є креативність вчителя, яка потрібна для створення нових програм, підручників, методичних рекомендацій, а також для модифікації цього нового для реального впровадження. Отже, педагогічна творчість є необхідним компонентом формування готовності до інноваційної педагогічної діяльності. Дія креативного компонента готовності до інноваційної діяльності відображається в оригінальному вирішенні педагогічних завдань, в імпровізації та експромті як миттєвій творчості, а також і в підготовленому її варіанті [17; 18]. Уміння критично і творчо ставитися до педагогічних інновацій є одним із важливих елементів особистісно-професійної підструктури загальнопедагогічної компетентності вчителя [3, с. 53].

Основну функцію процесуального компонента готовності до інноваційної діяльності ми бачимо в умінні майбутніх учителів користуватися багажем специфічних знань, умінь, необхідних для ефективного здійснення інноваційної діяльності. Виходячи з суті даного феномену, нами виокремлені критерії готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Мотиваційний критерій є системоутворюючим, оскільки показує спрямованість особистості майбутнього вчителя на реалізацію себе як особистості і як професіонала в інноваційній діяльності, висвітлює потребу в створенні нового бачення різних форм педагогічної діяльності, високий рівень сприйнятливості нововведень, прагнення до досягнень в інноваційній діяльності, а також цінність самовдосконалення в ній. Мотиваційний критерій готовності до інноваційної діяльності розкривається через такі показники: наявність потреби в освоєнні нововведень, сприйнятливості до педагогічних інновацій; сформованість мотиву самовдосконалення інноваційної діяльності; сформованість мотиву подолання утруднень в інноваційній діяльності.

Когнітивний критерій проявляється через такі показники: знання і розуміння суті, специфічних особливостей інноваційної діяльності; знання про суть і структуру феномену готовності як особистісного стану; знання про особливості інноваційного руху в шкільній освіті.

Сукупність цих показників визначає наявність знань про інноваційну діяльність як діяльність, спрямовану на перетворення існуючих форм і методів виховання, дозволяє зрозуміти її ефективність, доцільність.

Креативний критерій готовності до інноваційної діяльності проявляється через такі показники: відкритість по відношенню до інновацій; гнучкість, критичність мислення; творча уява.

Процесуальний критерій проявляється у таких показниках: цілісність дій; професіоналізм і усвідомленість здійснених дій; виконання дій упевнено в згорнутому вигляді; прогностичні вміння (уміння з прогнозування засобів досягнення мети, результатів інноваційної діяльності); уміння з контролю і корекції нововведень.

Названі критерії розглядаються як ознаки сформованості готовності до інноваційної діяльності у сфері освіти і слугують початковим моментом для виявлення рівнів підготовленості майбутніх учителів до інноваційної діяльності.

Процес професійної підготовки вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності є специфічною частиною професійного становлення майбутніх педагогів. Він перебуває під впливом загальних як об'єктивних, так і суб'єктивних умов. Об'єктивні умови, що не залежать від свідомості об'єктів педагогічної системи, визначають професійне формування майбутніх учителів в цілому і як суб'єктів інноваційної діяльності зокрема, пов'язані з реальною системою професійної підготовки студентів у педагогічному ЗВО. До їх числа можна віднести: професійно-педагогічну спрямованість підготовки; зміст навчально-виховного процесу; єдність і взаємозв'язок навчального і практичного аспектів підготовки.

Суб'єктивні умови, що впливають на професійне становлення майбутніх учителів, – це особистісні передумови оволодіння професійно-педагогічною діяльністю. До суб'єктивних умов належать: інтелектуальні здібності; педагогічні здібності і вміння (гностичні, проєктивні, конструктивні, організаторські, комунікативні); професійно-педагогічна спрямованість особистості; власна активність в оволодінні майбутньою професією.

Названі об'єктивні і суб'єктивні умови є необхідними, але недостатніми для професійної підготовки вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності. Варто визначити специфічні умови, що забезпечують ефективність цього процесу. Ми вважаємо, що специфічні умови в контексті нашого дослідження значною мірою визначаються інноваційними тенденціями в освіті й інноваційною діяльністю вчителя в освітній практиці.

Професійна підготовка вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності буде успішною, якщо дотримуватися таких специфічних педагогічних умов:

1. Інноваційні тенденції в освіті знайдуть адекватне відображення в цілях, змісті, методах і організаційних формах підготовки вчителя.
2. Проходження безперервної педагогічної практики в інноваційних освітніх установах.
3. Використання засобів і прийомів активізуючого навчання, ігрових методик, моделювання педагогічних ситуацій.

Створення теоретичної моделі процесу підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності засновано на діяльнісному підході, суть якого полягає в тому, що, формуючись у діяльності, психіка, свідомість у діяльності, в поведінці і проявляється [8, с. 247]. Стосовно цього процесу діяльнісний підхід означає, що цілеспрямована діяльність майбутнього вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності здійснюється в процесі спеціально організованої педагогічної діяльності.

Ми вважаємо, що в моделюванні підготовки студентів до інноваційної діяльності можуть бути виокремлені етапи. Кожен етап ми співвідносимо зі структурою інноваційної діяльності і вивченням тієї або іншої педагогічної дисципліни, педагогічною практикою, їх можливостями у формуванні готовності до інноваційної діяльності.

Ця теоретична модель містить в єдності і взаємозв'язку три основні структурні компоненти: мотиваційний; змістовий; процесуальний.

Виокремлення мотиваційного компонента обумовлене значенням мотивації як спонукання до діяльності, що визначає спрямованість особистості. Спрямованість особистості характеризується як сукупність стійких мотивів, що орієнтують діяльність особистості відносно незалежних від неї ситуацій. Наявність стійкого позитивного ставлення й інтересу у майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності, розуміння її ролі і місця в освітній установі, її зв'язку з навчально-виховною діяльністю є необхідною умовою для формування двох інших структурних компонентів.

Мотиваційний компонент професійної підготовки вчителя як суб'єкта інноваційної діяльності передбачає: позитивне ставлення студентів до інноваційної діяльності; переконання в необхідності формування позиції суб'єкта в інноваційній діяльності як умову професійного самовдосконалення; бажання займатися вдосконаленням своєї професійної діяльності.

Змістовий компонент підготовки визначається інформаційною обізнаністю студента про суть, зміст, структуру інноваційної діяльності; інноваційні методи навчання.

Процесуальний компонент підготовки є комплексом умінь, необхідних студентові для формування його як суб'єкта інноваційної діяльності. Вміння є освоєним суб'єктом способом виконання дій, що

забезпечується сукупністю отриманих знань і навичок. Процесуальний компонент нашої моделі передбачає вміння вивчати досвід учителів-новаторів; критично аналізувати навчальні програми, технології, дидактичні засоби навчання; розробляти і обґрунтовувати інноваційні пропозиції з вдосконалення викладання предмета; ставити цілі експериментальної роботи і планувати її; аналізувати хід і результати впровадження нововведень у навчально-виховний процес.

Ми розглядаємо професійну підготовку студентів як суб'єктів інноваційної діяльності як педагогічний цикл, що складається з низки етапів. На кожному етапі здійснюється цілісне формування готовності до інноваційної діяльності завдяки визначенню домінуючих компонентів: на першому етапі (перший курс) – формування мотиваційного компонента; на другому етапі – змістовому (другий курс) – формування знань про суть, зміст і структуру інноваційної діяльності; на третьому етапі – процесуальному (третій – четвертий курси) – формування вмінь з реалізації інноваційних дій, а саме – з введення інновацій у педагогічний процес; зі здійснення контролю і корекції введення інновацій.

Література

1. Анісімов Н.М. Інноваційна культура педагога / Н.М. Анісімов // *Magister*. – 1998. – №3. – С. 46-55.
2. Баланиук М.М. Проблеми готовності молодих учителів до інноваційних процесів в освіті / М.М. Баланиук // *Проблеми адаптації вчителів до професійної діяльності*. – Полтава: «Сузір'я», 2008. – С. 5 – 14.
3. Галузяк В. М. Складові загальнопедагогічної компетентності вчителя / В. М. Галузяк // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 49. – Вінниця, 2017. – С. 46-54.
4. Галузяк В. М. Суб'єктність як професійно важлива якість педагога / В. М. Галузяк // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського*. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 18. – Вінниця, 2006. – С. 212-216.
5. Галузяк В. М. Сутнісні ознаки суб'єктності особистості / В. М. Галузяк // *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова*. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2005. – №6 (30). – Ч 1. – С. 262-267.
6. Гладка Т.І. Інноваційна діяльність і гуманізація освіти: філософський аспект / Т.І. Гладка // *Вісник Дніпропетровського університету*. Філософія. Соціологія. Політологія. – 2007. – Випуск 15. – С. 172-177.
7. Дичківська І.М. Готовність до інноваційної діяльності у структурі професійно-особистісної підготовки педагога / І. М. Дичківська // *Наука і освіта*. – 2011. – № 5. – С. 13-15.
8. *Енциклопедія освіти* / [Акад. пед. наук України / голов. ред. В.Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Ілляшенко С. М. Управління інноваційним розвитком: проблеми, концепції, методи: навчальний посібник / С.М. Ілляшенко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2003. – 278 с.
10. Козак Л.В. Інновації в контексті розвитку сучасної освіти / Л.В. Козак // *I Всеукраїнська науково-практична конференція «Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства»: Матеріали конференції*. – Кременчук: КрНУ, 2012. – С. 45-47.
11. Колеснік О.О. Освітні інновації в контексті сучасних наукових досліджень / О. О. Колеснік // *Наука і освіта*. – 2011. – № 7. – С. 54-57.
12. Коновальчук І.І. Учитель як суб'єкт інноваційної діяльності / І.І. Коновальчук // *Креативна педагогіка: науково-методичний збірник*. – Вінниця, 2010. – Вип. 3. – С.41-46.
13. Кремень В.Г. Інноваційний вектор в освіті як виклик часу / В.Г. Кремень // *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка*. – 2010. – Вип. 38. – С. 5-17.
14. Ніколаєнко С.М. Теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком освіти України : монографія / С.М. Ніколаєнко. – К. : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2008. – 419 с.
15. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В.Ф. Паламарчук. Т.2. – К.: Освіта України, 2005. – 504 с.
16. Рогозін В. Інноваційна педагогічна творчість / В. Рогозін // *Alma mater*. – 2007. – №3. – С. 3-7.
17. Рудницька І. Інноваційна діяльність як основа творчої самореалізації вчителя / І. Рудницька // *Вища освіта України*. – 2007. – № 4. – С. 79-83.
18. Седленко Л.Н. Інноваційна педагогічна діяльність: теорія, історія, практика / Л.Н. Седленко. – Тернопіль, Балаш ЛТД, 2009. – 150 с.
19. Скубашевська О. Необхідність і реалії інноваційного розвитку освіти / О. Скубашевська // *Вища освіта України*. – 2007. – №3. – С. 30-37.

References

1. Anisimov N.M. Innovatsiina kultura pedahoha / N.M. Anisimov // *Magister*. – 1998. – #3. – S. 46-55.
2. Balaniuk M.M. Problemy hotovnosti molodykh uchyteliv do innovatsiinykh protsesiv v osviti / M.M. Balaniuk // *Problemy adaptatsii vchyteliv do profesiinoi diialnosti*. – Poltava: «Suziria», 2008. – S. 5 – 14.
3. Haluziak V. M. Skladovi zahalnopedahohichnoi kompetentnosti vchytelia / V. M. Haluziak // *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho*. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 49. – Vinnytsia, 2017. – S. 46-54.

4. Haluziak V. M. Subiektnist yak profesiino vazhlyva yakist pedahoha / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykhologhiia». Vypusk 18. – Vinnytsia, 2006. – S. 212-216.
5. Haluziak V. M. Sutnisni oznaky subiektnosti osobystosti / V. M. Haluziak // Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Serii # 12. Psykhologhichni nauky: Zb. naukovykh prats. – K. : NPU imeni M.P. Drahomanova, 2005. – #6 (30). – Ch 1. – S. 262-267.
6. Hladka T.I. Innovatsiina diialnist i humanizatsiia osvity: filosofskyi aspekt / T.I. Hladka // Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Filosofiia. Sotsiologhiia. Politologhiia. – 2007. – Vypusk 15. – S. 172-177.
7. Dychkivska I.M. Hotovnist do innovatsiinoi diialnosti u strukturi profesiino-osobystisnoi pidhotovky pedahoha / I. M. Dychkivska // Nauka i osvita. – 2011. – # 5. – S. 13-15.
8. Entsyklopediia osvity / [Akad. ped. nauk Ukrainy / holov. red. V.H. Kremen]. – K.: Yurinkom Inter. 2008. – 1040 s.
9. Illiashenko S. M. Upravlinnia innovatsiynym rozvytkom: problemy, kontseptsii, metody: navchalnyi posibnyk / S.M. Illiashenko. – Sumy : VTD «Universytetska knyha», 2003. – 278 s.
10. Kozak L.V. Innovatsii v konteksti rozvytku suchasnoi osvity / L.V. Kozak // I Vseukrainska naukovo-praktychna konferentsiia «Psykhologo-pedahohichni ta politychni problemy u transformatsiinykh protsesakh ukrainskoho suspilstva»: Materialy konferentsii. – Kremenchuk: KrNU, 2012. – S. 45-47.
11. Kolesnik O.O. Osvitni innovatsii v konteksti suchasnykh naukovykh doslidzhen / O. O. Kolesnik // Nauka i osvita. – 2011. – # 7. – S. 54-57.
12. Konovalchuk I.I. Uchytel yak subiekt innovatsiinoi diialnosti / I.I. Konovalchuk // Kreatyvna pedahohika:naukovo-metodychnyi zbirnyk. – Vinnytsia, 2010. – Vyp. 3. – S.41-46.
13. Kremen V.H. Innovatsiinyi vektor v osviti yak vyklyk chasu / V.H. Kremen // Naukovi zapysky Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka. – 2010. – Vyp. 38. – S. 5-17.
14. Nikolaienko S.M. Teoretyko-metodolohichni osnovy upravlinnia innovatsiynym rozvytkom osvity Ukrainy : monohrafiia / S.M. Nikolaienko. – K. : Kyiv. nats. torh.-ekon. un-t, 2008. – 419 s.
15. Palamarchuk V. F. Pershoosnovy pedahohichnoi innovatyky / V.F. Palamarchuk. T.2.– K.: Osvita Ukrainy, 2005.– 504 s.
16. Rohozin V. Innovatsiina pedahohichna tvorchiist / V. Rohozin //Alma mater. – 2007. – #3. – S. 3-7.
17. Rudnytska I. Innovatsiina diialnist yak osnova tvorchoi samorealizatsii vchytelia / I. Rudnytska // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2007. – # 4. – S. 79-83.
18. Sedlenko L.N. Innovatsiina pedahohichna diialnist: teoriia, istoriia, praktyka / L.N. Sedlenko. – Ternopil, Balash LTD, 2009. – 150 s.
19. Skubashevsk O. Neobkhdnist i realii innovatsiinoho rozvytku osvity / O. Skubashevsk // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2007. – #3. – S. 30-37.

УДК 378.673.016:78.071.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-174-178

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКОЇ МОБІЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З КИТАЮ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Хуан Ге

orcid.org/0000-0002-8223-1683

У статті розкрито педагогічні умови формування виконавської мобільності студентів з Китаю в процесі вокального навчання. У контексті дослідження педагогічні умови визначено як комплекс чинників і обставин, що впливають на ефективність процесу вокальної підготовки студентів з КНР і забезпечують готовність випускників – майбутніх учителів музичного мистецтва до всього нового в музично-педагогічній діяльності на основі сформованості в них належного рівня виконавської мобільності. З'ясовано, що виконавська мобільність співака включає широкий спектр виконавських можливостей, зокрема універсальність вокально-артистичних умінь і навичок, здатність їх кардинально змінювати залежно від стилю виконуваного твору, інтелектуальна рухомість, легкість і швидкість у прийнятті рішень щодо обрання виконавської техніки, необхідної для втілення художнього образу музичного твору. До умов, що забезпечують успішність формування виконавської мобільності студентів віднесено: ефективну організацію концертно-виконавської діяльності студентів; влучення у навчальний репертуар творів сучасного вокального мистецтва (камерного, естрадного, джазового); вивчення та використання в навчальній практиці традиційних і новітніх методик вокального навчання.

Ключові слова: виконавська мобільність, вокальне навчання, вокальний репертуар, вокальні уміння, музичний твір, педагогічні умови.

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING EXISTING MOBILITY OF CHINESE STUDENTS IN THE VOCAL EDUCATION PROCESS

Huang Ge

The article reveals the pedagogical conditions for the formation of student mobility from China in the process of vocal training. In the context of the study, pedagogical conditions are defined as a set of factors and circumstances affecting the effectiveness of the process of vocal preparation of students from the PRC and ensure the readiness of graduates-future teachers of musical art to everything new in musical and pedagogical activity based on the formation of a high level of performing mobility. It was found out that performing mobility includes a wide range of performing abilities, in particular the versatility of vocal and artistic skills, the ability to radically change them depending on the style of the performed work, intellectual mobility, ease and speed in making decisions when choosing the performing technique necessary for the embodiment of artistic image of a musical work. To the conditions that ensure the success of the formation of student mobility of students was attributed: effective organization of students' performing activities; Inclusion of works of contemporary vocal art (chamber, variety, jazz) in the training repertoire, study and use traditional and new methods of vocal training in teaching practice.

Key words: performing mobility, vocal training, vocal repertoire, vocal skills, musical work, pedagogical conditions.

Дослідження особливостей підготовки студентів з КНР на мистецьких факультетах вищих навчальних закладів освіти, визначення педагогічного потенціалу вокального навчання доводить його унікальність як засобу формування виконавської мобільності оскільки воно забезпечує особистісно-зорієнтований простір навчання кожного студента, емоційну насиченість занять, розвиток вокальної техніки з урахуванням рівня природних задатків, активізацію творчого потенціалу на основі інтерпретації музичних творів. У науковій літературі проблема вокального навчання студентів досліджувалась за такими напрямками, як формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики (Чен Дін), розвиток вокально-виконавської та сценічної культури майбутніх учителів музики (Вей Лімін, Ген Цзінхен, Ван Цзяньшу), формування вокально-виконавської майстерності (Е. В. Макарова, В.Яковенко), формування вокально-звукової культури та розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики (О. Маруфенко, Т.Ткаченко). Разом з тим, проблема формування виконавської мобільності студентів з Китаю в процесі вокального навчання залишилась поза увагою дослідників.

Мета статті – обґрунтувати педагогічні умови формування виконавської мобільності студентів з Китаю в процесі вокального навчання.

Аналіз науково-педагогічних джерел із проблеми долідження свідчить, що для реалізації моделі формування виконавської мобільності студентів в процесі вокального навчання необхідні певні педагогічні умови. В контексті нашого дослідження ми визначаємо педагогічні умови як комплекс чинників і обставин, що впливають на ефективність процесу вокальної підготовки студентів з КНР і забезпечують готовність випускників – майбутніх учителів музичного мистецтва до всього нового в музично-педагогічній діяльності на основі сформованості у них належного рівня виконавської мобільності. До умов, що забезпечують успішність формування виконавської мобільності студентів відносимо: ефективну організацію концертно-виконавської діяльності студентів; включення у навчальний репертуар творів сучасного вокального мистецтва (камерного, естрадного, джазового); вивчення та використання в навчальній практиці традиційних і новітніх методик вокального навчання.

Одним із механізмів активізації інноваційних процесів в мистецькій освіті, заявлених державою, і формою підтримки вчителів музичного мистецтва щодо розвитку виконавської мобільності є музичні фестивалі й конкурси. Будь-який конкурс – це, певною мірою, випробування, тоді як для молодого вчителя конкурс має особливі ресурсні можливості для формування виконавської мобільності, адже дозволяє продемонструвати професійному співтовариству свої вокальні можливості й виконавські знахідки, отримати їх експертну оцінку. Студенти мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів мають можливість брати участь у фестивалях і конкурсах різного рівня – як професійних вокалістів-виконавців, так і викладачів музичного мистецтва, які мають різну мету та фахове спрямування. До останніх належать факультетські олімпіади й конкурси, участь в яких сприяє максимальному розвитку виконавських і особистісних якостей студентів. Не можна не погодитись з думкою Н.Мозгальнової, яка відзначає, що особливістю виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є те, що в умовах педагогічного вузу студенти не зорієнтовуються на професійну виконавську діяльність, вона є тільки складовою їхньої майбутньої педагогічної професії. Тому участь у конкурсах та фестивалях має на меті не отримання лауреатського звання, як основи майбутньої виконавської кар'єри, а тільки визначення і підвищення загального виконавського рівня майбутніх учителів музичного мистецтва [3, с.287].

Серед конкурсів виконавського спрямування, в яких активну участь беруть студенти з Китаю, відзначимо міжнародний конкурс вокалістів імені Б.Гмірі, мета якого – розвивати традиції камерного виконавства, підвищувати професійний рівень майстерності виконавців-вокалістів, відкривати молоді

таланти, сприяти їхній виконавській діяльності та розширювати міжнародні культурні зв'язки України, міжнародний конкурс вокалістів пам'яті Антоніни Нежданової, який цікавий тим, що дає можливість спостерігати за молодими виконавцями з самого початку їхньої музичної кар'єри й прогнозувати стосовно їхнього майбутнього; міжнародний конкурс оперних співаків імені С. Крушельницької, який спрямований на виявлення талановитих молодих вокалістів, стимулювання їхньої виконавської діяльності, їхня підтримка й заохочення.

На сьогодні відбувається всплеск фестивально-конкурсного руху і в Китаї. Картина, яка виникає навіть при побіжному описі конкурсного життя в галузі вокального мистецтва, свідчить про позитивне відношення молоді до співу, з одного боку, і велику зацікавленість керівництва країни в підтримці справжніх талантів, з іншого. Китайські співаки органічно і природно включаються в конкурсну ситуацію будь-якого рангу, у будь-якій країні і з успіхом беруть участь. Масштаб вокальних конкурсів усередині Китаю важко переоцінити.

Серед найбільш відомих конкурсів варто відзначити «Western Spring» (Західна весна), «Yellow Cup» («Жовтий кубок», провінція Цинхай), «Десять золотих голосів Китайської Народної Республіки», «Hisens Cup» (м. Сінін), Міжнародний конкурс вокалістів у Нінбо. Отримавши вокальну освіту в Україні, китайські співаки завойовують велику кількість нагород. Відзначимо, що в цих конкурсах все активніше беруть участь і українські співаки. Високий професіоналізм і значні досягнення в галузі вокальної педагогіки, які засвідчили успіхи китайських студентів на міжнародних конкурсах вокалістів, сприяли створенню серед вітчизняних та зарубіжних музикантів великого авторитету української вокально-педагогічної школи [4].

Одна з основних проблем формування виконавської мобільності студентів у вищих педагогічних навчальних закладах пов'язана з добором навчального вокального репертуару, який має бути спрямованим на розвиток вокальних здібностей, формування художнього смаку, засвоєння жанрів, різнобарв'я стилів естрадно-джазової музики тощо. Аналіз вокальної практики засвідчив, що добір навчального репертуару необхідно здійснювати з урахуванням таких вимог: педагогічна доцільність; доступність для виконання; художня цінність та естетична значимість музичних творів; тематичне, жанрове та стильове різнобарв'я. Добір навчального репертуару потребує від викладача бачення подальших вокально-виконавських перспектив розвитку студента, ураховуючи його індивідуальні можливості: темперамент, вокальні дані та загальний рівень музичної культури. Будучи фундаментом навчального процесу, репертуар, дібраний індивідуально для кожного студента має відповідати рівню його вокально-виконавської підготовки та сприяти вокально-технічному і художньому розвитку.

Загально визнано, що репертуарний список студента має бути різноманітним за тематикою та стилістикою. Проте деякі викладачі з вокалу складають репертуар, використовуючи єдину стилістичну основу, обмежуючи творчий процес виконання популярних естрадних вокальних творів певного жанрового спрямування. Такий підхід суперечить специфічним особливостям вокального естрадного мистецтва та може призвести до однобічності вокального розвитку, одноманітності виражальних засобів, копіювання виконавських манер тощо. Як засвідчує досвід роботи зі студентами-вокалістами в мистецьких навчальних закладах Китаю, для повноцінного професійного розвитку в процесі фахового навчання естрадний вокальний репертуар має складатися з основних різножанрових та різностильових творів: камерно-вокальних, стилізованих народних, джазових, світових хітів, мюзиклів та рок-опер...

Практика свідчить, що необхідним критерієм професійності сучасного виконавця-вокаліста є володіння всіма можливими технічними прийомами, що складають мистецтво співу. Але найголовніше – це виконавська мобільність співака, що включає широкий спектр виконавських можливостей, зокрема універсальність вокально-артистичних умінь і навичок, здатність їх кардинально змінювати залежно від стилю виконуваного твору, інтелектуальна рухомість, легкість і швидкість у прийнятті рішень щодо обрання виконавської техніки, необхідної для втілення художнього образу музичного твору. Показово, що відомі виконавці сучасної вокальної музики у своїх публікаціях неодноразово підкреслюють важливість виконавської мобільності, особливо її інтелектуальної складової. Необхідність мобільної виконавської форми зумовлена, перш за все, самим способом існування музичного твору – відтворенням по суті схематичного нотного запису у вигляді живого звучання, яке й забезпечує повноцінне життя музичних артефактів.

Аналіз наукових праць дозволив з'ясувати, що формування виконавської мобільності студентів буде успішним за умови вивчення та використання в навчальній практиці традиційних і новітніх методик вокального навчання. Вивчення методичних напрацювань провідних вокальних педагогів минулого й сучасності в процесі вокального навчання студентів з КНР є важливими і необхідними. Розглянемо деякі з методик, які є використовуваними в сучасній навчальній практиці. З найбільш вагомих відзначимо методичну працю М. Глінки «Вправи для урівнення та удосконалення гнучкості голосу», в якій викладено особисті спостереження й напрацювання автора в галузі навчання співу. Характеризуючи наступну свою працю «Вправи для удосконалення голосу», написану для відомого оперного співака О. Петрова,

композитор відмічав, що в них уміщується набагато більше необхідного для співака матеріалу, ніж у багатьох італійських викладачів. На відміну від італійців, які рекомендували з перших занять виконувати вправи в півтори октави, М.Глінка наголошував на вихованні сили і свободи звуків зовнішніх регістрів, закріпленні та вирівнюванні тонів середнього регістру, і не допускав вправ, що вимагали напруги голосу. Відтоді, глінкінський концентричний метод є найбільш поширеним у вокальній практиці. При використанні цього методу голос розспівується поступово, починаючи з так званих примарних тонів, тобто приблизно з однієї, двух або трьох середніх нот. Цей метод дуже простий в застосуванні і дуже надійний. При певному терпінні він дозволяє педагогу поставити голос практично будь-якому співаку. Іншою його перевагою є можливість гнучко індивідуально підходити до кожного учня.

Багаторічний вокально-виконавський досвід представлено в роботі О.Варламова «Повна школа співу». Важливими є положення автора, що стосуються виконавської майстерності, зокрема «досконалість співу складається з двох якостей – витонченості і виразності, які досягаються як знанням основ граматики так і увагою до тексту». Важливим здобутком О.Варламова є обґрунтування принципу взаємозв'язку слухового й вокального розвитку співака, спрямованого на вирівнювання інтонування з рекомендаціями співати в мажорному ладу, якщо учень співав інтонаційно низько, або в мінорних, якщо він завищував інтонацію. Вирівнювання інтонування він ставив в пряму залежність від дихання, знань фізіології голосового апарату, а володіння технікою вокального дихання відповідало високо цінованому їм мистецтву природності у співі. Важлива роль в методиці О.Варламова надається викладачу вокалу, який «повинен бути співаком, і причому гарним; повинен поєднувати правила з прикладами, а мистецтво співу з способом викладання, заснованому на досвіді і практиці» [1, с. 11-13].

Цікавими для педагогів-вокалістів є методичні розробки, які на перший погляд, зовсім не пов'язані зі співом, проте спрямовані на розвиток техніки звукоутворення. Такою є методика керування голосом Антона Калабіна, яка ґрунтується на дослідженнях психолога В.Багрунова, що вивчав так званий «феномен Шаляпіна» (або – «біоакустичний резонанс Шаляпіна»), пов'язаний з природою вокальної техніки видатного співака. Методика спрямована на подолання правильних, набутих практикою, стереотипів голосоведіння та формування нового розуміння вокалу, при якому основна роль відводиться бронхіальній системі організму людини, як основного джерела звука, (на відміну від традиційних, де джерелом звука вважаються голосові зв'язки). Саме така спрямованість навчання, що отримала назву «звільнення голосу», сьогодні привертають найбільшу увагу педагогів-вокалістів.

Заслугує на увагу методика розвитку голосу М.Гонтаренко, що ґрунтується на ідеї виявлення в кожному з учнів найкращих фізичних і людських якостей, створення творчого мікроклімату у вокальному класі за рахунок активного спілкування, співбесід, довіри, доброзичливості. Основним принципом вокального навчання автор вважав «вільний голос у вільному тілі», що передбачає усунення психічних «закримів» і бар'єрів з метою вираження почуттів, які легко й вільно «виливаються» звуком. Для досягнення вільного звучання автор пропонує «вправи – релаксації», спрямовані на формування психологічної готовності організму співака до виконавської діяльності. Важливим принципом методики є «самоусвідомлення себе як унікальної особистості», що здатна голосом виразити себе. На думку автора, створення «тонкого, високого почуття» до звукоутворення є обов'язковою умовою звільнення голосу. М.Гонтаренко стверджує, проникнути у внутрішній світ учня, «втягнути все найцінніше, красиве, збагатити його своїм особистим досвідом – ось шлях правильного спрямування в системі вокальної педагогіки» [4].

Значної популярності серед сучасних вокалістів набувають розширені техніки виконання, які широко використовувались упродовж ХХ століття при виконанні музики Лучано Беріо, Джона Кейджа, Арнольда Шёнберга, Сальваторе Шаррино, Карлхайнца Штокхаузена. Видатним педагогом, який успішно їх використовує у роботі як із рок-зірками так і з класичними співаками є американський педагог Сет Рігс. Його книга «Як стати зіркою» є однією з найвидатніших робіт в галузі вокального навчання. Важливе місце в методиці С. Рігса надається резонансному співу (термін С. Рігса), тобто співу із ефективним використанням резонансних якостей голосового апарату, з метою отримання максимального акустичного ефекту при мінімальних фізичних витратах, що додає голосу таких вагомих вокально-технічних якостей як польотність, легкість, невимушеність, а також забезпечує чіткість дикції в речитативах, правильну артикуляцію слів у співі. Фізичні відчуття, які супроводжують резонансний спів, допомагають керувати голосом, у зв'язку з чим педагог акцентує увагу на керуванні диханням (breathsupport), що передбачає підтримку такої кількості повітря, яке необхідне для ефективної вібрації голосових складок [5].

У річищі сказаного, вважаємо за доцільне розглянути методики, за якими навчають співочому мистецтву в сучасному Китаї. Відзначимо, що активний розвиток вокальної педагогіки в Китаї розпочався з 1957 року, коли в Пекіні відбулася Національна вокальна методична конференція, на якій були розроблені принципи формування китайської національної вокальної школи. Учасники прийшли до єдиної думки: не варто протиставляти західну і східну школи співу, необхідно шукати шляхи їх гармонійного

синтезу. Цей момент в історії вокального мистецтва в Китаї можна вважати переломним. Почалося наукове осмислення принципів співу, більш ретельне вивчення історії та теорії вокального мистецтва як в Європі, так і в Китаї [6, с.18-23].

На переконання Яо Вей, основними характеристиками сучасного вокального навчання є опора на основні постулати італійської вокальної школи, які, будучи інтегрованими в національну культуру, набувають власної специфіки і своєрідності [8]. Серед провідних китайських вокальних педагогів, що зробили свій внесок в теорію та методику навчання вокалу варто віднести монографію «Мистецтво співу» Хуан Юкуй; «Мистецтво співу і навчання вокалу», «Народний пісенник», «Коротка історія музики Китаю» Чжао Мейбі, «Кілька слів про сучасний вокальному стилі виконання», «Кілька питань про те, на що потрібно звернути увагу при навчанні вокалу (на прикладі переможців вокального конкурсу у Відні)», «Мистецтво музики» Чжоу Сяоянь. Отже, використання різноманітних методик в процесі навчання вокалу сприяє набуттю досвіду роботи в різних напрямках вокальної музики. Це дозволяє кожному студентові знайти свій улюблений стиль, який відповідає його темпераменту, вокальній природі та музичному смаку.

Підсумовуючи висловлене в статті, відзначимо, що впровадження в навчальну практику розглянутих педагогічних умов дозволить значно підвищити рівень вокальної підготовки студентів. Добір навчального репертуару, виховання студентів за різними вокальними методиками, їх участь у фестивалях і конкурсах різного рівня потрібно здійснювати паралельно, доповнюючи один одного, стати основою вокального навчання китайських студентів в Україні. До перспективних напрямів дослідження можна віднести вивчення індивідуальних особливостей студентів з Китаю в процесі навчання вокалу, порівняння характеристика вокальної діяльності студентів Китаю та України.

Література

1. Варламов. А.Е. Полная школа пения / А.Е. Варламов. – М.,1953.–Ч.1.–135 с.
2. Барановська І.Г. Виховання художнього звучання голосу майбутніх учителів музичного мистецтва // Наукові записки ВДПУ Серія: Педагогіка і психологія: зб. наук. праць. – Випуск 54 / Редкол. : В.Ш. Шахов (голова) та ін.. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – 182 с. – С. 37-42
3. Мозгальова Н.Г. Теоретико-методичні засади інструментально-виконавської підготовки вчителів музики : монографія / Н.Г. Мозгальова. – Вінниця, «Меркьюрі-Поділля», 2011. – 488 с.
4. Пан Сун. Міжнародний конкурс вокалістів розпочався у Китаї / Пан Сун // Пекін жибао [кит. мовою]. – Пекін, 2012. – С. 10.
5. Риггс С. Как стать звездой / Сет Риггс. – М.: Guitar college, 2005. – 104
6. Сунь Цзинань. Про наслідки Культурної революції в музичному мистецтві Китаю / Цзинань Сунь // Всесвітній обмін знаннями [кит. мовою] / ред. Лян Бо Цюй. – Пекін: Державне управління зі справ іноземних експертів, 2005. – №10 (жовтень). – С. 18 – 23.
7. Хрома Г. Деякі особливості сучасних молодіжних фестивалів / Г.Хрома // Матеріали до українського мистецтвознавства. Збірник наукових праць. Вип. 3, 2003р. – [Електронний ресурс]. Режим доступу <http://etno.kyiv.uar.net/vyd/matmyst/2003/N3/Art40.htm>
8. Яо Вэй Вокальное профессиональное образование в Китае в 20-30г.г. XX в. / Вэй Яо // Каспийский регион: политика, экономика, культура. – Астрахань : Астраханский государственный университет, 2012. – Вып. №2. – С. 300 – 304.

References

1. Varlamov. A.E. Polnaya shkola peny`ya / A.E. Varlamov. – M.,1953.–Ch.1.–135 s.
2. Mozgalova N.G. Teoriya ta metodyka instrumentalno-vykonavskoyi pidgotovky majbutnix uchyteliv muzyky : avtoref. na zdob.... dokt. ped. nauk / N.G. Mozgalova. – Kyiv, 2012. – 43 s.
3. Pan Sun. Mizhnarodnyj konkurs vokalistiv rozpochavsya u Kytayi / Pan Sun // Pekin zhybao [kyt. movoyu]. – Pekin, 2012. – S. 10.
4. Ryggs S. Kak stat zvezdoj / Set Ryggs. – M.: Guitar college, 2005. – 104 s.
5. Sun Czyy nan. Pro naslidky Kulturnoyi revoluciyi v muzychnomu mystecztvi Kytayu / Czyy nan Sun // Vsesvitnij obmin znannyamy [kyt. movoyu] / red. Lyan Bo Cyuj. – Pekin: Derzhavne upravlinnya zi sprav inozemnyx ekspertiv, 2005. – #10 (zhovten). – S. 18 – 23.
6. Xroma G. Deyaki osoblyvosti suchasnyx molodizhnyx festyvaliv. / G.Xroma // Materialy do ukrayinskogo my stecztvoznnavstva. Zbirnyk naukovyx pracz. Vyp. 3, 2003r. – [Elektronny jresurs]. Rezhym dostupu <http://etno.kyiv.uar.net/vyd/matmyst/2003/N3/Art40.htm>
7. Yao Vej Vokalnoe professyonalnoe obrazovanye v Kytaye v 20-30g.g. XX v. / Vej Yao // Kaspyjskij regyon: polytyka, ekonomyka, kultura. – Astraxan: Astraxanskij gosudarstvennyj unyversytet, 2012. – Выр. #2. – S. 300 – 304.

УДК 378.6:[929 Сухомлинський:37] (477)

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-179-182

ПЕДАГОГІЧНА СПАДЩИНА ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО У ВИМІРІ ПОТРЕБ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ І ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

М. О. Давидюк

orcid.org/0000-0002-2055-601X

В. А. Сапогов

У статті розкрито особливості використання педагогічної спадщини Василя Олександровича Сухомлинського, актуальні для професійної підготовки сучасного вчителя. Розглянуто способи практичної реалізації ідей Сухомлинського про виховання культури пізнання й розумової праці дитини, про створення умов для розвитку діяльнійшої позиції школяра, про значення індивідуального підходу до кожного вихованця. Описано форми роботи, що сприяють формуванню дослідницької позиції студентів – майбутніх учителів, проаналізовано освітньо-виховні можливості аудиторної і позааудиторної роботи зі студентами, спрямовані на розвиток педагогічної культури, любові до праці, бажання читати книги й розширювати свої світоглядні горизонти, реалізовувати дослідницьку складову вчительської праці. На основі сучасного прочитання й рецепції філософсько-педагогічних смислів спадщини педагога-новатора розкрито можливість використання таких форм взаємного навчання і обміну досвідом у студентській аудиторії, як педагогічний семінар, наукова дискусія, побудова системи прийомів індивідуального підходу до учня шляхом узагальнення експертних оцінок. Акцентовано актуальність методичних порад Василя Сухомлинського для створення розвивального освітнього середовища сучасної української школи.

Ключові слова: спадщина В. Сухомлинського, підготовка майбутнього вчителя, культура педагогічної праці, дослідницька позиція вчителя, взаємне навчання педагогів, індивідуальний підхід до учнів.

PEDAGOGICAL HERITAGE OF VASIL SUKHOMLINSKY IN THE MEASURE OF THE NEEDS OF MODERN EDUCATION AND PROFESSIONAL PREPARATION OF TEACHER

M. Davydiuk, V. Sapogov

The article reveals the peculiarities of the use of the pedagogical heritage of Vasyl Oleksandrovych Sukhomlinsky, relevant for the professional training of a modern teacher. Methods of practical realization of Sukhomlinsky's ideas about raising the culture of cognition and mental work of the child, creation of conditions for the development of the student's active position, and the importance of the individual approach to each pupil are considered. Forms of work that contribute to the formation of the research position of students – future teachers are described, educational opportunities for classroom and non-auditing work with students are analyzed, they aim at developing of pedagogical culture, love for work, the desire to read books, expand their worldview horizons and implement the research component of teaching work. Based on the modern reading and reception of the philosophical and pedagogical meanings of heritage of the teacher-innovator, the possibilities of using such forms of mutual learning and exchange of experience in the student's class as the pedagogical seminar, scientific discussion, the construction of the individual approach system to the student through the generalization of expert assessments are revealed. The emphasis is put on the relevance of methodical pieces of advice of Vasyl Sukhomlinsky for creating a developing educational environment of the modern Ukrainian school.

Key words: V.Sukhomlinsky's heritage, preparation of the future teacher, the culture of pedagogical

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується домінуванням тенденцій прагматизації вчительської праці, коли статус учителя фактично стає статусом працівника сервісної сфери, що надає платні освітні послуги. Унаслідок цього розмивається традиційний для української культури образ учителя – інтелігента, мудрого наставника, самовідданого педагога, щирого вихователя.

Осмилення сучасного стану професійної підготовки вчителя у філософсько-педагогічному, історико-культурному контекстах неможливе без звернення до знакових постатей педагогічної науки, до їхніх освітанських здобутків, педагогічної спадщини. Винятковою є спадщина Василя Олександровича Сухомлинського: до джерел його педагогічної мудрості звертались і звертатимуться надалі покоління

українського й зарубіжного вчительства, які прагнуть навчитися в Педагога-Майстра дослухатися до дитячої душі, вловлюючи найтонші її порухи і бачити в кожній дитині унікальність і обдарованість.

Реальність змінюється довкола нас щохвилини, і, здається, змінюється все в цих умовах перманентних трансформацій соціуму, науки і технологій. Ми задаємося питанням, як, чому і в який спосіб учити сучасного студента педагогічного університету, який через кілька років працюватиме вчителем у школі, що функціонує сьогодні в умовах цифрової економіки, і повинна готувати своїх учнів до життя в нестабільному світі, сповненому великих можливостей і підступних загроз (війни, тероризм, епідемії, природні катаклізми техногенного характеру).

Сучасний учитель, особливо молодий, не завжди готовий до розв'язання проблем, з якими він зустрічається в школі, в силу обмеженості власного життєвого й професійного досвіду. Нові освітні реалії – компетентнісний підхід до навчання, інклюзивна освіта, технологізація навчання, відкритість і багатоваріантність освітнього середовища та ін. – чекають на вчителя, який орієнтується не лише у власному предметі, але й інтегрує на практиці наукові знання з психології, соціології, фізіології і дефектології, який має досвід міжособистісної взаємодії. Тому, крім академічного процесу безпосередньої фахової підготовки, студенти мають бути залучені в різні соціальні контексти – через участь у різного роду культурних подіях, громадянських акціях, волонтерській діяльності.

Сучасний педагог має орієнтуватися не на предметні знання, а на розвиток особистості учня, спроможної самовизначатися в змінюваному світі, обстоювати власну позицію, бути самостійною і відповідальною людиною.

Мета нашої статті – визначити методичні орієнтири підготовки сучасного вчителя крізь призму сучасного прочитання наукової спадщини Василя Сухомлинського.

Нині набула популярності ідея успішного вчителя, який має виховати успішного учня. Зауважимо: Сухомлинський не говорив про успішного вчителя, педагог у своїх творах веде мову про наставника, з якого дітям хочеться брати приклад, за яким хочеться йти, бо поряд із ним – затишно й радісно. Так, перша порада із «Ста порад учителям» стосується проблеми «Що таке покликання до праці вчителя? Як воно формується?» [1, с. 420-425]. «Учительська професія – це людинознавство, постійне проникнення в складний духовний світ людини, який ніколи не припиняється... Це подив перед багатогранністю і невичерпністю людською». І далі: «Практична педагогіка – це знання й уміння не тільки доведені до ступеня майстерності, але й підняті до рівня мистецтва ... виховувати і відчувати індивідуальний світ дитини».

Кожен час формує свого вчителя, висуваючи до нього свої вимоги. Давня істина про вчителя, який живе, допоки вчиться і вчиться, допоки живе, стає актуальною соціальною проблемою: чим більш багатим у плані професійному буде вчитель, тим більше в нього можливостей налаштувати учнів на пізнання.

Зміст предметних дисциплін у педагогічному університеті має бути спрямований не на засвоєння певного набору знань, а на формування цілісної картини світу, опанування логіки предметного матеріалу. Справжній учитель, на переконання В. Сухомлинського, крім професійних знань і умінь, повинен володіти величезним духовним, моральним, етичним потенціалом, такими людськими якостями, як доброта, милосердя, співчуття до ближнього. Учитель повинен бути взірцем у галузі практичної реалізації таких моральних категорій, як відповідальність, совість, честь. Учитель повинен розуміти інший спосіб життя, мислення, поведінки, толерувати несхожість і розмаїтість. Тому сучасні підходи до вищої педагогічної освіти передбачають не лише формування знань, умінь і компетенцій, ціннісного ставлення до дитини і до праці вчителя, а ще й розвиток педагогічних здібностей – комунікативних, перцептивних, дидактичних, організаторських.

Вищим етапом педагогічної творчості, на думку В. Сухомлинського, є поєднання практики з елементами наукового дослідження: тут не йдеться про науково-дослідницьку діяльність в безпосередньому її потрактуванні, а швидше, про вивчення проблем, які вже вирішувались науковцями, але в освітній практиці щоразу розкриваються новими гранями. І вчитель, котрий працює творчо, будучи посередником між педагогічною теорією і шкільною практикою, постійно бачить нові відтінки психолого-педагогічних явищ. «Теорія педагогіки лише в цьому випадку може претендувати на наукове значення, коли вона перевіряється дослідним шляхом», – стверджував педагог.

Навчально-дослідницька діяльність в університеті має спрямовуватися на створення умов для залучення студентів до наукових досліджень, навчання молодих людей логіці наукового пізнання, технікам педагогічного експериментування, роботі з масивами інформації. Навчально-дослідна робота студента має стати складовою освітнього процесу, елементом внутрішньої університетської культури, сприяти становленню педагогічної майстерності майбутнього вчителя. Звертаючись не лише до сучасників, а й у майбутнє, Василь Сухомлинський писав: «Людина, що добре знає науку, на основі якої побудований предмет, котрий він викладає, закохана в цю науку, знає її горизонт – найновіші відкриття, дослідження,

досягнення. Гордістю школи стає вчитель, який... сам небайдужий до проблем, над якими б'ється його наука, здатний до самостійного дослідження» [2, с. 17].

Педагог був широко переконаний у тому, що вчитель не зможе працювати, не аналізуючи постійно свою діяльність. Саме в постійному прагненні вчителя до самоаналізу власної праці, у розвиткові дослідницької позиції педагог-учений бачив резерв розвитку педагогічної культури. Сухомлинський вважав, що необхідно ще під час навчання у ВНЗ сформувати в студента установку до аналізу своєї діяльності, до встановлення причиново-наслідкових зв'язків між рівнем знань учнів і способами діяльності вчителя.

Сьогодні вже доведено, що в результаті самоаналізу й самооцінки професійної діяльності у вчителя розвивається особливий тип мислення – рефлексивний, про що, випереджаючи час, говорив у своїх працях учитель-новатор. Уже на початковому етапі діяльності колективу Павлівської школи (1948-1954 рр.) важливе місце в ній відводилося пошуку ефективних методів і прийомів розвитку культури педагогічної праці вчителя. На думку Василя Олександровича, для того, щоб добитися, аби кожен учитель знав не тільки ази навчання, а й глибокі джерела предмета, необхідні читання, читання і ще раз читання, «як найперша духовна потреба, як їжа для голодного». Натомість ще в «доцифрову» епоху педагога непокоїв «великий і всезростаючий потік інформації, який несе в собі загрозу». Уплив величезної кількості інформації на сучасного вчителя впродовж робочого дня, під час відпочинку (новини, повідомлення з соцмереж, огляд нових відео і фотоматеріалів до уроків тощо) часто позбавляє його бажання читати додаткову психолого-педагогічну літературу – дається взнаки перенасичення інформацією. Як навчити майбутнього педагога фільтрувати інформацію, не губитися в ній, зберігаючи бажання читати книги?

Університетська аудиторія має стати середовищем не лише для наукових дискусій, методичних майстер-класів і захопливих лабораторних занять, а й місцем зустрічі людей, захоплених однією ідеєю, які будують діалоги і полілоги на засадах спільних професійних і загальнолюдських цінностей. Це може бути творчий вечір письменника-земляка, презентація книги, обговорення кінофільму (разом із колективним переглядом його фрагментів) – важливими для подальшої вчительської праці і роботи над собою стануть емоції, що їх ми переживаємо в гурті однодумців, а не наодинці з гаджетом чи телевізором.

Разом із тим, професійна підготовка майбутнього вчителя неможлива без постійного відстеження й аналізу нових наукових здобутків. В. Сухомлинським учитель розглядався як спеціаліст у певній предметній дисциплінарній галузі. Тому особлива увага акцентувалася на тому, як вчитель знає свій предмет, наукову царину, на основі якої побудована навчальна дисципліна. Це положення зумовило вибір методів і форм розвитку культури педагогічної праці у Павлівській школі: організація індивідуального читання вчителя («справжній учитель – книголюб») була золотим правилом педагогічного колективу школи і стала свого роду традицією; підготовка й читання лекцій з проблем науки, техніки, мистецтва, духовного життя суспільства (наприклад: «Біохімічні процеси й мислення», «Знання й моральність», «Класична генетика і шкільна біологія», «Кібернетика і програмоване навчання» – вражають уже самі назви доповідей!); відвідування й аналіз системи уроків з метою виявлення залежності результатів педагогічної діяльності вчителя від його ерудиції та культури. Варто зауважити, що в той час традиційні рекомендації освітян-науковців щодо розвитку психолого-педагогічної культури вчителя зводилися, в основному, до самостійного читання, але не до дискусій і колективного обговорення на належному науковому рівні проблем теорії і практики.

Ще під час університетського навчання доцільно сформувати в майбутнього вчителя потребу в обміні знаннями про різного роду педагогічні інновації, психологічні відкриття, прагнення залучати в свою діяльність елементи досвіду колег, їхні прогресивні ідеї. Цьому сприяє проведення науково-практичних конференцій, зустрічей з відомими науковцями, вчителями-практиками, організація майстер-класів, які можуть проводитися як освітянами-практиками, так і самими студентами (найчастіше – студентами старших курсів, які вже мали практику в закладах освіти).

Ще один виклик часу – навчити майбутнього педагога працювати з різними учнями, здійснюючи індивідуальний підхід до кожного.

У своїй роботі «Павлівська середня школа» Василь Олександрович відмічає: «Майстерність педагога полягає в умінні побачити обдарованість дитини, визначити сферу застосування її інтелектуальних і творчих сил та поставити перед нею завдання, щоб, розв'язуючи їх, вона долала труднощі, і щоб це сприяло подальшому розвиткові її здібностей. Ми дбаємо про те, щоб учні жили в позаурочний час багатим інтелектуальним життям і щоб це життя позначалося на духовному розвиткові колективу, підносило розумовий рівень усіх учнів, розвивало здібності менш обдарованих» [2, с.284].

Сучасна соціально-культурна ситуація ускладнює проблему індивідуального підходу до учня високими вимогами й очікуваннями його батьків, – з одного боку, а з іншого – низьким рівнем навчальної мотивації самої дитини й вимогами шкільної програми. Як сформувати в педагога вміння бачити те, що потрібне дитині в конкретний момент навчального процесу?

Ще зі студентської лави маємо сформувати у вчителя вміння проектувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного вихованця. Без наукового передбачення, без умінь закладати в людину ті зерна, які зійдуть через десятиліття, виховання перетвориться на примітивний догляд, вихователь на неграмотну няньку, педагогіка на знахарство, – зауважував Сухомлинський. Педагогіка у педагогічному університеті повинна стати, на думку В. Сухомлинського, провідним предметом, у центрі уваги якого – жива дитина і живий учитель. У цьому плані корисним буде звернення безпосередньо до досвіду роботи самого педагога-новатора і Павлівської школи. Як описує в своїх статтях Василь Олександрович, на щотижневих педагогічних засіданнях учителі обговорювали духовний світ конкретної дитини, джерела її розумового, морального, емоційного, фізичного, естетичного розвитку; середовище, в якому в дошкільні роки й у роки шкільного навчання формувалися розум, мислення, почуття, характер, переконання особистості [3, с.201]. Двічі на місяць по понеділках на психологічних семінарах учителі, класні керівники, керівники гуртків, піонервожаті висловлювали думки про того чи іншого учня з метою виявлення його захоплення, нахилів.

Майбутнім учителям під час пропедевтичної, позашкільної і виробничої практики ми даємо завдання спостерігати за дітьми, вивчати їхні інтереси і прагнення, особливості розумової діяльності за допомогою психодіагностичних методик, у ході індивідуальних бесід, аналізувати продукти дитячої творчості (вірші, малюнки, твори, модні нині он-лайн блоги і сторінки в соцмережах), пропонуємо виконувати мікродослідження на тему «Історія однієї дитини», що дозволяє узагальнити інформацію про дитину і встановити причинно-наслідкові зв'язки між історією життя дитини, її характером і темпераментом, її інтересами і мотивацією до навчання, стилем інтелектуальної діяльності, груповим статусом у колективі. На практичних і лабораторних заняттях з «Педагогіки», «Методики виховної роботи», «Основ педагогічної майстерності», «Вікової та педагогічної психології», «Інклюзивної освіти» пропонуємо майбутнім учителям взяти участь в обговоренні фрагментів кінофільмів, персонажами яких є неординарні учні, діти з особливими освітніми потребами, підлітки з непростими життєвими долями і виробити (колективно) стратегії взаємодії вчителя з такими вихованцями, розробити план індивідуального навчання тощо.

Василь Олександрович наполегливо добивався, щоб кожний учитель і вихователь школи був дослідником і раціоналізатором, а не просто «споживачем» педагогічних знань. А для цього необхідні глибокі знання і досвід аналізу педагогічних явищ, сформований ще під час університетського навчання.

З цією метою можуть бути використані прийоми актуалізації особистісних вражень студентів і аналізу ситуацій, що знайомі їм з власного досвіду. Логіко-понятійне пізнання педагогічних явищ супроводжується пізнанням емоційним – і тоді категорії педагогіки у їх прикладному вимірі стають «знайомі» студентів, який включає їх у сферу власного професійного досвіду. Саме в такий спосіб буденні знання шляхом їхнього осмислення й рефлексії перетворюються на елементи педагогічної культури майбутнього вчителя.

Педагогічне знання не може бути повністю формалізоване в силу своєї природи, а тому такі дидактичні методи і прийоми, як розповідь, бесіда, експрес-інтерв'ю є ефективними для створення ситуацій, що дозволяють самовизначитися студенту у власній педагогічній позиції.

Читаючи, перечитуючи, осмислюючи мудрі й гуманні поради Василя Сухомлинського для своїх колег, ми черпаєм з його спадщини непересічну істину: якщо всі, хто задіяний в освітньому процесі, у вихованні дітей і підлітків, будуть поводитися відповідно до принципів гуманної педагогіки, використовуючи при цьому актуальні й ефективні технології навчання й виховання, то кожен педагог зможе дійти до свого учня, допомогти дитині розкрити власний потенціал і визначитись зі своєю життєвою місією у сучасному нестабільному світі.

Література

1. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю // Вибрані твори / Василь Олександрович Сухомлинський. – Київ: Рад. школа, 1975. – 658 с.
2. Сухомлинський В.О. Павлівська середня школа / В. Сухомлинський // Вибр. тв.: в 5т. К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 7- 39.
3. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям / Сухомлинський В.О. // Вибр. тв. : в 5 т. – К. : Рад. шк., 1977. Т.3. – С. 7–279.

References

1. Sukhomlynskyi V.O. Sto porad uchyteliu // Vybrani tvory / Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi. – Kyiv: Rad. shkola, 1975. – 658 s.
2. Sukhomlynskyi V.O. Pavlyska serednia shkola / V. Sukhomlynskyi // Vybr. tv.: v 5t. K.: Rad. shkola, 1977. – T.4. – S. 7-39.
3. Sukhomlynskyi V.O. Sertse viddaiu ditiam / Sukhomlynskyi V.O. // Vybr. tv. : v 5 t. – K. : Rad. shk., 1977. T.3. – S. 7–279.

УДК 378.096:61]:378.4(73)УДГ“189”

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-183-190

СТВОРЕННЯ, ВІДКРИТТЯ ТА ДІЯЛЬНІСТЬ МЕДИЧНОЇ ШКОЛИ УНІВЕРСИТЕТУ ДЖОНЗА ГОПКІНЗА У 1890-Х РР.

А. К. Куліченко

orcid.org/0000-0003-1469-3816

У статті висвітлено передумови створення, відкриття та особливості діяльності медичної школи Джонса Гопкінза у 1890-х рр. Установлено, що створення медичної школи відбулося за заповітом Дж. Гопкінза та завдяки матеріальній підтримці американського жіночого руху, що боровся за однакові умови вступу до закладів вищої освіти як для чоловіків, так і жінок. Крім того, з'ясовано, що відкриття та подальша діяльність медичної школи були ретельно сплановані – від будівель, де проходили заняття, до членів професорсько-викладацького й допоміжного складу. Вивчено позитивний організаційно-педагогічний досвід діяльності медичної школи університету Джонса Гопкінза у 1890-х рр.

Ключові слова: американська медична освіта, медична школа університету Джонса Гопкінза, передумови створення, заповіт Дж. Гопкінза, американський жіночий рух, відкриття, діяльність, жіноча медична освіта.

JOHNS HOPKINS UNIVERSITY SCHOOL OF MEDICINE: ESTABLISHING, OPENING AND ACTIVITY IN 1890S

A. Kulichenko

Ever since the Medical School was established, it differed from other American higher educational establishments. At the turn of the 19th and 20th centuries – when the medical educational paradigm in the United States was upgraded – the Hopkins model was recognized and highly recommended. It was stated by Flexner in «Medical Education in the United States and Canada: A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching» (1910). The article describes the preconditions of establishing, opening, and activity of Johns Hopkins University School of Medicine in the 1890s. Note that J. Hopkins' will and the American feminist movement advocating for women's rights, in particular, were one of the prerequisites for establishing the Medical School in question, with the School having the same admission requirements for men and women. What is more, W. Welch, W. Osler and others were among the founders of the Medical School. Once opened in 1893, the Medical School became a successful educational project of the Johns Hopkins University. Besides, the School was suggested to be the role-model higher educational establishment in the US offering a perfect combination of both theory and practice with a considerable material and technical base, highly skilled pedagogical and supporting staff, which was important and necessary for the future physicians at all times. Thus, the Johns Hopkins University School of Medicine provided students the opportunity to work with rare library funds and to analyze scientific literature during weekly student meetings. One of the most popular meetings among students and academic staff was the Physiological Journal Club with Professor Howell. Furthermore, the Medical School established its own academic journal «The Journal of Experimental Medicine» in 1896. Note that the journal exists in the twenties of the 21st century. Moreover, the article covers other positive organizational and pedagogical principles of Johns Hopkins University School of Medicine in the 1890s. On the prospects of further scientific research, we are going to highlight activity of Johns Hopkins University School of Medicine in the 20th century and in the twenties of the 21st century with the purpose to reconsider and introduce a positive experience in Ukrainian higher medical education.

Key words: American medical education, Johns Hopkins University School of Medicine, preconditions of establishing, J. Hopkins' will, American feminist movement, opening, activity, female medical education.

Від початку існування медична школа університету Джонса Гопкінза відрізнялася від інших американських закладів вищої освіти. Під час оновлення медичної освітньої парадигми у США на зламі ХІХ – ХХ ст. модель Гопкінза було визнано взірцевою й такою, що рекомендовано наслідувати. Про це неодноразово наголошував А. Флекснер у праці «Медична освіта США та Канади. Доповідь для фонду Карнегі щодо поліпшення викладання» (1910) [2].

Чимало лауреатів Нобелівської премії, основоположників розділів медицини, видатних учених-теоретиків та практиків, що відкрили нові хвороби й запропонували від них ліки, є випускниками не тільки різних років, а й навіть різних століть медичної школи університету Джонса Гопкінза. Цей освітній заклад продовжує займати провідні позиції і у 20-х рр. ХХІ ст. Тому постає питання про феномен зазначеної американської освітньої інституції – успішну й плідну діяльність упродовж майже 126 років її діяльності.

С. Лемб зазначає, що «інноваційні й своєрідні методи навчання медицини та догляду за хворими, що склали модель Гопкінза, наслідують медичні та медсестринські школи всієї Північної Америки й досі. Багато чинників пояснюють, чому модель медичної школи університету Джонса Гопкінза розвивалася

успішно. Головним принципом було те, що лікарні ставали інструментами догляду за хворими та медичної освіти, для отримання належного рівня якої необхідне викладання біля лікарняного ліжка й лабораторний досвід» [6, с. 893]. Л. Мукау додає: «Загальновідомі медичні традиції, як-от одягання рукавичок під час хірургічних втручань, терміни «щоденні обходи», «навчання біля ліжка», «інтерни», «клінічні ординатори», «непрямий масаж серця», народилися саме у медичній школі університету Джонса Гопкінза. Однак, залишається загадкою те, як Дж. Гопкінз запропонував такі інноваційні ідеї, що випереджали свій час. Навмисне поєднання медичної та медсестринської шкіл з лікарнею й зосередження уваги на науковому методі стали досить революційними. Це був свідомий кивок німецьким університетам, де науковий метод та лабораторні експерименти складали основу медичної науки. Модель Гопкінза перевершила навіть німецький підхід» [7, с. 118, 122].

Упродовж кінця XIX ст. – 20pp. XXI ст. діяльність медичної школи університету Джонса Гопкінза неодноразово ставала предметом наукових дискусій зарубіжних дослідників, зокрема К. де Ангеліс, В. Велча, Н. Грауєра, Г. МакГегі, Л. Мукау, В. Ослера, А. Чесні, А. Флекснера та ін. Побіжні згадування про медичну школу університету Джонса Гопкінза є у працях Т. Горпініч, О. Лисенко, Ю. Чайковського. Проте відзначаємо відсутність комплексного аналізу цієї проблеми у вітчизняному науковому просторі.

Метою статті є висвітлення передумов створення, відкриття та особливостей діяльності медичної школи Джонса Гопкінза у 1890-х pp.

Звернемо увагу на назву американського закладу вищої освіти. У вітчизняній педагогіці він відомий як «університет Джонса Хопкінса» або «університет Джона Хопкінса». Другий варіант назви («університет Джона Хопкінса») є некоректним, оскільки ім'я та прізвище американського багатія-квакера, яке було використано в назві університету, англійською мовою, звучить як «Johns Hopkins». Відповідно до транслітерації українською мовою і враховуючи транскрипцію англійських власних назв, – це «Джонз Гопкінз». К. Джейкоб, дослідниця американської жіночої освіти, пояснює: «Незвичайне ім'я Джонса Гопкінза є поєднанням прізвища його бабусі Маргарет Джонз та прізвища дідуся Жерара Гопкінза» [4]. Можливий варіант перекладу «університет Джонса і Гопкінза», але такий він можливий лише в тому випадку, якщо б заклад вищої освіти було названо на честь двох людей. Проте Джонз Гопкінз – це одна людина. Тому вважаємо, що уточнення назви закладу вищої освіти «університет Джонса Гопкінза» є важливим. Цей варіант перекладу ми будемо використовувати в подальших наукових розвідках.

Дж. Гопкінз (1795 – 1873) був непересічною особистістю та прибічником «американської мрії» – ідеї про краще майбутнє, яка завжди була основним і єдиним рушієм та джерелом натхнення й надії для американців, заради втілення якої вони безупинно працювали та яку намагалися здійснити. Збагачення не завжди було одним з основних компонентів американської мрії. Американці переважно зосереджували зусилля на ощадливості та працьовитості [1, с. 72], прагнучи бути корисними своїй країні.

Тож, на підставі вищезазначеного, констатуємо, що Дж. Гопкінз не випадково причетний до реформування американської вищої освіти, й зокрема медичної. Справа в тому, що, не маючи дітей та дружини, наприкінці 1860-х Дж. Гопкінз вирішив скласти заповіт, де вказав, що майже всі гроші (тоді близько 7 мільйонів доларів. – А.К.) потрібно використати з благодієюю метою. При цьому він залишив детальні рекомендації про особливий їх розподіл. Так, Дж. Гопкінз пропонував план створення різних соціальних та освітніх інституцій з певними роками заснування. Серед яких й були університет Джонса Гопкінза (The Johns Hopkins University), 1876 p., та медична школа університету Джонса Гопкінза (The Johns Hopkins University School of Medicine), 1893 p. [7, с. 122].

Керівництво університету Джонса Гопкінза планувало створити медичну школу ще з моменту заснування самого закладу вищої освіти, виконуючи заповіт Дж. Гопкінза. Так, починаючи з 1876 p., увагу було сфокусовано на комплексній підготовці до вивчення студентами дисциплін, що пов'язані з медициною та хірургією – хімія, фізика, рослинна та тваринна фізіологія, ембріологія, морфологія, порівняльна анатомія, патологія, бактеріологія. Співзасновником медичної школи та лікарні Джонса Гопкінза був В. Ослер, який прагнув відкрити зазначений освітній заклад якомога раніше [9, с. 38].

Однак для виконання заповіту Дж. Гопкінза та відкриття медичної школи на початку 1890-х було недостатньо коштів. Тож у 1890 p. в університеті Джонса Гопкінза було ініційовано рух, присвячений вступу жінок до медичної школи. За словами М. Джейкобі, «цей рух мав успіх. Оскільки завзятість жіночого комітету було із захопленням підтримано радою попечителів університету, чії мудрі та справедливі вчинки відповідали благородній меті, для досягнення якої вони й працювали...» [5]. Також по всій країні було організовано так звані «комітети для фонду жінок медичної школи університету Джонса Гопкінза» (committees for the Women's Fund of the Johns Hopkins University School of Medicine) [12], що збирали пожертви для медичної школи. Внески жіночого комітету були передані керівництву університету Джонса Гопкінза за умови, що жінок зараховуватимуть на навчання за тими ж вступними вимогами, що й чоловіків [9, с. 38–39]. Д. Рудачіллєв зазначає: «Хоча жінок й зараховували на навчання до медичної школи Джонса Гопкінза, зустрічали їх неохоче. Їхня присутність була зумовлена лише завдяки наполяганням

жінок Балтимора, які зібрали гроші, щоб відкрити школу. <...> Засновники школи не приховували своєї зневаги до жінок, яких вони були змушені прийняти. Багато студентів-чоловіків були не кращими за викладачів, називаючи своїх колег-жінок «самицями-медиками» (hen medics)» [10].

Офіційно В. Ослер був зацікавлений у освіті для жінок. У 1891 р. він зазначав: «Якщо жінка відчуває, що медична професія є її покликанням, не повинно бути жодних перешкод під час отримання найкращої можливої освіти. <...> Відкрившись, медична школа Джонза Гопкінза стане новатором у медичній освіті цієї країни (США. – А.К.), досягаючи вищого стандарту та тривалішого терміну навчання, і єдиною умовою для вступу повинен бути документ, що засвідчує належний рівень початкової освіти абітурієнта» [8, с. 5]. Проте, після першого набору жінок на навчання В. Ослер саркастично зауважував, що ця подія стала великим успіхом для медичної школи, «оскільки 331/3 відсотки з них було заручено зі своїми професорами наприкінці першого року навчання» (цит. за: [10]). Ч. Фолсом наголошував: «Логічно, що медична школа Джонза Гопкінза, не дотримуючись традицій або забобонів й маючи особливі можливості для поглибленого навчання, повинна зараховувати як жінок, так і чоловіків; та бути першим закладом вищої освіти, що надає студентам-медикам жіночої статі такі ж переваги, як і чоловікам...» [3].

Тож зібрані жінками кошти сприяли відкриттю медичної школи. Улітку 1893 р. було все майже готове – майбутній заклад вищої освіти мав відповідний кваліфікований професорсько-викладацький склад з хімії, фізіології та патології; в університетській лікарні, що було збудовано як частину медичної школи, уже працювали лікарі та хірурги, котрі отримали від університету посади професорів. Однак для завершення організації медичної школи, гідної університету, необхідно було ще створити додаткові будівлі, лабораторії та виробничі приміщення [16].

Проте ще до відкриття медичної школи керівництво стикнулося з нагальним тогочасним питанням, що потребувало негайного вирішення – питанням про вступні вимоги [16]. Справа в тому, що для американської вищої освіти кінця XIX ст. – початку XX ст. знаменував перехідний період. Оскільки академічна спільнота вже говорила про уніфікацію певних освітніх процесів, зокрема на першому місці було питання про єдині вступні вимоги, але спостерігалася відсутність декларації нормативно-правових документів на національному рівні. Так, В. Велч, перший декан медичної школи (жовтень 1893 – вересень 1898), наголошував, що «сьогодні у цій країні (у 1893 р. в США – А.К.) жодна медична школа не визначає певні знання, необхідні для вступу; багато шкіл орієнтуються тільки на здобуття початкової освіти, а деякі навіть не вимагають жодних її підтверджень.

деталі першого курсу розроблено й оголошено, оскільки студентів буде зараховано тільки на перший рік навчання» [16].

Зауважимо, що «з моменту відкриття медичної школи викладання основних медичних наук, а саме, анатомії, фізіології, патології та фармакології, було у руках людей, що присвячували весь свій час навчанню студентів та дослідженням. Оскільки клінічні дисципліни складні та розгалужені, професорсько-викладацький склад медичної школи університету Джонса Гопкінза вирішив, що їх необхідно викладати тим людям, які не будуть відволікатися, заробляючи на життя за допомогою приватної практики» [11, с. 621].

Щодо методів викладання, увагу було зосереджено на практичних заняттях у лабораторіях та анатомічному театрі й біля лікарняного ліжка. Мета медичної школи полягала у підготовці практикуючих лікарів та хірургів, тобто кваліфікованих спеціалістів для догляду за хворими й пораненими [16].

За словами В. Велча, після відкриття «медична школа університету Джонса Гопкінза матиме свої традиції та може працювати на власний розсуд. Це буде перевагою, оскільки вона є цілісною та координованою частиною великого університету, що свідчитиме про те, що університетські ідеали та методи не втрачені в новій школі. Школа матиме підтримку великої лікарні, ради попечителів, які вже зацікавлені у фундаментальних медичних дослідженнях» [16].

Тож у жовтні 1893 р. відбулося відкриття медичної школи з професорсько-викладацьким складом у кількості 35 осіб [9, с. 12]. Хоча у 1897 р. В. Велч у своїй «Доповіді» (Report of the Dean of the Medical School) зазначав, що станом на жовтень 1893 року університетський підрозділ «складався з декана, 9 професорів та 6 співробітників. За перший навчальний рік професорсько-викладацький склад став таким: 1 декан, 10 професорів, 4 клінічних професора, 4 доцента, 2 викладача й 20 співробітників, що загалом складало 41 особу» [13, с. 101]. Навчальний план мав такі 16 дисциплін [9, с. 12]:

фізіологія та гістологія;	фармакологія;	акушерство;	психіатрія;
анатомія;	медицина;	неврологія;	ларингологія;
патологія;	хірургія;	дерматологія;	офтальмологія та отологія;
фізіологічна хімія;	гінекологія;	педіатрія;	гігієна.

Поступово було додано мікроскопічну анатомію, токсикологію, бактеріологію, клінічну мікроскопію, ринологію, захворювання сечостатевої системи, захворювання нервової системи, медичну зоологію, судово-медичну експертизу та історію медицини [13, с. 102].

Перші два роки навчання було орієнтовано на вивчення фундаментальних дисциплін, інші два роки – медицині, хірургії, акушерству тощо. Увагу зосереджено на практичних заняттях у різних лабораторіях, у навчальних диспансерах (студенти працювали в малих групах) та лікарняних палатах (студенти були реєстраторами й медичними братами з перев'язування) [13, с.102].

Через 3 роки після відкриття, у 1896 р., медична школа нараховувала 123 (4) (134? – джерела наводять різну статистику. – А.К.) студентів [9, с. 39; 13, с. 7, 101] та мала у своєму розпорядженні такі структурні підрозділи:

- *хімічну лабораторію* – трьохповерхову будівлю, що містила приміщення для практичних занять 200 студентів, кімнати для хімічних досліджень, хімічної бібліотеки;
- *біологічну лабораторію* – будівлю, що призначена для вивчення таких дисциплін, як фізіологія, зоологія й ботаніка та мала відмінну колекцію видань з біологічних наук, невеликий музей і необхідне обладнання для оригінальних наукових досліджень;
- *меморіальну будівлю жіночого фонду* – трьохповерхову будівлю, що знаходилася біля лікарні Джонса Гопкінза та гарно оснащена для вивчення анатомії й фармакології;
- *патологічну лабораторію* – орендовану будівлю у лікарні Джонса Гопкінза для проведення занять з патології та наукових досліджень;
- *клінічну лабораторію* – нову та простору будівлю, що пізніше було передано лікарні Джонса Гопкінза [9, с. 17–20].

Зазначимо, що кафедру анатомії та кафедру фізіологічної хімії було розташовано на 2 додаткових поверхах нової будівлі патології на місці лікарні Джонса Гопкінза [16].

Також у січні 1896 р. було засновано науковий журнал «Журнал експериментальної медицини» (The Journal of Experimental Medicine), головним редактором якого став В. Велч. Метою видання було висвітлення результатів останніх досліджень у галузі експериментальної медицини. У річному огляді за 1896 р. було зазначено, що «цей журнал пропонує вченим цієї країни (США. – А.К.) місце для публікації їх досліджень в галузі експериментальної дисципліни, що стало нагальною потребою впродовж багатьох років». Станом на грудень 1896 р. було зібрано матеріали для першого тому з 728 сторінками та 33 одноосібними статтями науковців з Бостона, Нью-Йорка, Філадельфії, Балтимора, Енн Арбора, Чикаго, Монреаля та ін. [9, с. 32, 40; 13, с. 90]. Зауважимо, що цей журнал існує навіть у 20-х рр. ХХІ ст., що свідчить про авторитетність видання та якість наукових розвідок. Проте з лютого 1905 р. видавець – Рокфеллерський університет.

Успішне функціонування медичної школи залежало від двох інституцій – з одного боку, лікарні Джонса Гопкінза та, з іншого боку, університету. Університет був місцем для навчання студентів та вдосконалення медичних наук, лікарня стала осередком для набуття навичок мистецтва лікування й надання необхідної допомоги пацієнтам, що потребували її [9, с. 39].

Як результат, після завершення 4-х річного курсу навчання в медичній школі Джонса Гопкінза, у червні 1897 році ступінь доктора медицини отримало 15 випускників (на рис.1 наводимо список першого випуску медичної школи) з 18 студентів 1893/94 н.р. – першого року набору [13, с. 101], що свідчить про їхній високий рівень знань, здобутий у вказаному закладі вищої освіти. Для порівняння: у червні 1898 року докторами медицини стало 22 випускники [14, с. 12], серед них – уперше 4 жінки (рис. 2).

Doctors of Medicine.

CHARLES RUSSELL BARDEEN, of Syracuse, N. Y., A. B., Harvard University, 1893.

THOMAS RICHARDSON BROWN, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1892.

WALTER S. DAVIS, of Minneapolis, Minn., S. B., Amherst College, 1893.

LOUIS PHILIP HAMBURGER, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1893.

GUY LE ROY HUNNER, of Madison, Wis., S. B., University of Wisconsin, 1893.

IRVING PHILLIPS LYON, of Hartford, Conn., A. B., Yale University, 1893.

WILLIAM GEORGE MACCALLUM, of Dunnville, Ont., A. B., University of Toronto, 1891.

CHARLES NEIL MCBRYDE, of Blacksburg, Va., S. B., University of South Carolina, 1891.

JAMES FARNANDIS MITCHELL, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1891.

JOSEPH LONGWORTH NICHOLS, of Cincinnati, Ohio, A. B., Harvard University, 1893.

EUGENE LINDSAY OPIE, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1893.

MARY SECORD PACKARD, of Bayonne, N. J., A. B., Vassar College, 1892 ; Harvard Summer School, 1893.

OMAR BORTON PANCOAST, of Woodstown, N. J., S. B., Swarthmore College, 1893.

CLEMENT ANDARIESE PENROSE, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1893.

RICHARD PEARSON STRONG, of Baltimore, Ph. B., Yale University, 1893.

(15)

Рис. 1. Список студентів набору 1893/94 н.р., що отримали ступінь доктора медицини у 1897 р. Джерело: [13]

«Усі студенти, котрих зарахували для здобуття ступеня доктора медицини, були випускниками визнаних коледжів або наукових шкіл та повністю відповідали усім вступним вимогам, як-от знання французької та німецької мов, фізики, хімії та біології», – констатував В. Велч [13, с. 101].

Зазначимо, що одному випускникові 1893/94 н.р. одразу запропонували посаду викладача анатомії в медичній школі університету Джонса Гопкінза, іншому – посаду співробітника кафедри патології, решту було прийнято лікарями-інтернами в лікарню Джонса Гопкінза терміном на один рік [13, с. 10, 101, 102].

Професорсько-викладацький склад медичної школи університету Джонса Гопкінза брав активну участь у світових науково-практичних заходах. Так, у 1897 р. професор Тейер відвідав Міжнародний медичний конгрес у Москві, професор Ослер – засідання Британської медичної асоціації в Монреалі [13, с. 11].

Студенти медичної школи Джонса Гопкінза мали можливість не тільки працювати з бібліотечними фондами, а й аналізувати наукову літературу на щотижневих студентських засіданнях із різних дисциплін.

Упродовж кожного навчального року професор Гоувелл проводив одноденне засідання у «клубі любителів періодики з фізіології» (Physiological Journal Club) для викладачів, студентів й місцевих лікарів-практиків. Цей та інші клуби мали освітній вплив і надавали можливості для обговорення результатів клінічних досліджень й навчання [13, с. 66, 103].

Doctors of Medicine.

- William Stevenson Baer, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1894.
- William Jephtha Calvert, of Lexington, Ky., A. B., University of Kentucky, 1893; Graduate Student, Kentucky State College, 1893–94.
- Patrick Joseph Cassidy, of Norwich, Conn., A. B., Yale University, 1894.
- John Williams Coe, of Meriden, Conn., Ph. B., Yale University, 1893.
- Percy Millard Dawson, of Montreal, Canada, A. B., Johns Hopkins University, 1894.
- Arthur Wells Elting, of Upper Red Hook, N. Y., A. B., Yale University, 1894.
- William Weber Ford, of Baltimore, A. B., Adelbert College, 1893.
- Thomas Wood Hastings, of Morristown, N. J., A. B., Johns Hopkins University, 1894.
- Alfred Birch Herrick, of Amsterdam, N. Y., A. B., Williams College, 1894.
- James Hall Mason Knox, Jr., of Baltimore, A. B., Yale University, 1892, and Ph. D., 1894; A. M., Lafayette College, 1896.
- Millard Langfeld, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1893.
- Gertrude Underhill Light, of Milwaukee, Wis., S. B., University of Wisconsin, 1894.
- James Daniel Madison, of Mazomanie, Wis., S. B., University of Wisconsin, 1894.
- Harry Taylor Marshall, of Baltimore, A. B., Johns Hopkins University, 1894.
- Roger Griswold Perkins, of Schenectady, N. Y., A. B., Union College, 1893, and Harvard University, 1894.
- Katherine Porter, of Baltimore, A. B., Bryn Mawr College, 1894.
- Joseph Hersey Pratt, of North Middleboro, Mass., Ph. B., Yale University, 1894.
- Georgiana Sands, of Port Chester, N. Y., A. B., Vassar College, 1893; Graduate Student, Barnard College (N. Y.), 1893–94.
- Benjamin Robinson Schenck, of Syracuse, N. Y., A. B., Williams College, 1894.
- Walter Ralph Steiner, of Baltimore, A. B., Yale University, 1892, and A. M., 1895; Graduate Student, Johns Hopkins University, 1892–94.
- Emma Elizabeth Walker, of Parkersburg, W. Va., A. B., Smith College, 1887.
- Andrew Henderson Whitridge, of Baltimore, S. B., Harvard University, 1894. (22)

Рис. 2. Список студентів набору 1894/95 н.р., що отримали ступінь доктора медицини у 1898 р. Джерело: [14]

Особливістю медичної школи було те, що для випускників-медиків пропонували різні навчальні курси (типу сучасних курсів підвищення кваліфікації. – А.К.) впродовж травня та червня, зі вступним курсом з нормальної гістології у квітні. Бажаючі мали змогу пройти навчальні курси з патології, бактеріології, клінічної мікроскопії, терапії, хірургії, гінекології, дерматології, дитячих захворювань, захворювань сечостатевої системи, захворювань нервової системи, ларингології та ринології, офтальмології та отології. У травні-червні 1897 року на таких курсах навчалось 58 лікарів [13, с. 103].

У 1898 р. у доповіді ректора університету Д. Гілмена йшлося, що медична школа з моменту свого відкриття успішно працювала й мала численні здобутки, серед яких значне збільшення кількості студентів та раціональне використання достатньо обладнаних приміщень для практичних занять. Ураховуючи ці чинники, рада попечителів вирішила спрямувати кошти на створення ще однієї будівлі для лабораторних дослідів з фізіології та фармакології [14, с. 22]. Також у 1898 р. на посаду професора патологічної анатомії було запрошено С. Флекснера [14, с. 14], брата американського громадського діяча та освітянина А. Флекснера, та обрано ще 3 клінічних професорів.

За статистичними даними, станом на 1 грудня 1898 року в медичній школі університету Джонса Гопкінза навчалось 167 студентів: 63 – на першому курсі, 44 – на другому, 34 – на третьому та 26 – на четвертому. Також відзначався міжнародний інтерес студентської спільноти до цього закладу вищої освіти – серед студентів були жителі Індії, Канади та Гавайїв [14, с. 103].

У 1899 р. в медичній школі університету Джонса Гопкінза відбулися кадрові зміни. Тимчасово виконуючого обов'язки декана В. Ослера змінив В. Гоувелл та за рішенням ради попечителів було прийнято ще 13 членів професорсько-викладацького й допоміжного складу [15, с. 9,19].

Важливою подією для медичної школи навесні 1899 р. стало відрядження професорів С. Флекснера та Л. Беркера до Філіппін з метою дослідження поширених хвороб [15, с. 107], за підсумками якого було оприлюднено доповідь й окреслено напрями майбутніх досліджень.

Отже, одними з передумов створення медичної школи університету Джонса Гопкінза стали заповіт американського багатія Дж. Гопкінза та феміністичний рух, що відстоював права жінок, зокрема на вищу

освіту. Після відкриття у 1893 р., на яке були спрямовані майно Дж. Гопкінза та кошти жіночого осередку, медична школа стала вдалим освітнім проектом керівництва університету Джонза Гопкінза, оскільки було запропоноване сміливе для кінця XIX ст. поєднання теорії та практики з належною матеріально-технічною базою, висококваліфікованим науково-педагогічним й допоміжним складом, що було важливим й необхідним для майбутнього лікаря завжди. За роки свого існування ретельно сплановані організаційно-педагогічні засади діяльності медичної школи університету Джонза Гопкінза дозволяють утримувати передові позиції з надання якісної вищої медичної освіти не тільки в Північній Америці, а й у всьому світі.

Перспективами подальших наукових розвідок є всебічний аналіз діяльності медичної школи університету Джонза Гопкінза впродовж XX ст. та 20-х рр. XXI ст. з метою переосмислення й запровадження позитивного досвіду в сучасну українську медичну освіту.

Література

1. Куліченко А. К. Педагогічна концепція В. Г. Кіпатрика та її світове значення : монографія / А.К. Куліченко. – Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2014. – 288 с.
2. Flexner A. Medical Education in the United States and Canada : A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching / A. Flexner. – New York : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910. – 346 p.
3. Folsom Ch. F. Letter / Ch. F. Folsom // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
4. Jacob K. A. Mr. Johns Hopkins / K. A. Jacob // The Johns Hopkins Magazine. – 1974. – Vol. 25. – No. 1. – P. 13–17.
5. Jacoby M. P. Letter / M. P. Jacoby // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
6. Lamb S. Johns Hopkins : A Canadian Medical School? / S. Lamb // Canadian Medical Association Journal. – 2017. – Vol. 180. – No. 26. – P. E893–894.
7. Mukau L. Johns Hopkins and the Feminist Legacy: How a Group of Baltimore Women Shaped American Graduate Medical Education / L. Mukau // American Journal of Clinical Medicine. – 2012. – Vol. 9. – No. 3. – P. 118–127.
8. Osler W. Letter / W. Osler // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
9. Retrospect of Twenty Years (1876 – 1896) // Twenty-First Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1896. – P. 1–40.
10. Rudacille D. Baltimore Blues : Gertrude Stein at Johns Hopkins [Electronic resource] / D. Rudacille. – URL: <https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/1734/Stein.pdf;sequence=1>
11. The William H. Welch Fund Of the Johns Hopkins Medical School // Science. – 1913. – Vol. XXXVIII. – No. 983. – P. 621–622.
12. Thomas M. C. Letter / M. C. Thomas // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
13. Twenty-Second Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1897. – 111 p.
14. Twenty-Third Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1898. – 109 p.
15. Twenty-Fourth Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1899. – 116 p.
16. Welch W. H. An Address by Professor William H. Welch, M. D. Delivered at the Graduating Exercises of the Johns Hopkins University, June 13, 1893 [Electronic resource] / W. H. Welch. – URL: <https://curiosity.lib.harvard.edu/contagion/catalog/36-990064777530203941>.

References

1. Kulichenko A. K. Pedagogichna koncepciya W. H. Kilpatryka ta yiyi svitove znachennya : monografiya / A. K. Kulichenko. – Zaporizhzhia : TOV «LIPS» LTD, 2014. – 288 s.
2. Flexner A. Medical Education in the United States and Canada : A Report to the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching / A. Flexner. – New York : The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 1910. – 346 p.
3. Folsom Ch. F. Letter / Ch. F. Folsom // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
4. Jacob K. A. Mr. Johns Hopkins / K. A. Jacob // The Johns Hopkins Magazine. – 1974. – Vol. 25. – No. 1. – P. 13–17.
5. Jacoby M. P. Letter / M. P. Jacoby // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
6. Lamb S. Johns Hopkins : A Canadian Medical School? / S. Lamb // Canadian Medical Association Journal. – 2017. – Vol. 180. – No. 26. – P. E893–894.
7. Mukau L. Johns Hopkins and the Feminist Legacy: How a Group of Baltimore Women Shaped American Graduate Medical Education / L. Mukau // American Journal of Clinical Medicine. – 2012. – Vol. 9. – No. 3. – P. 118–127.
8. Osler W. Letter / W. Osler // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
9. Retrospect of Twenty Years (1876 – 1896) // Twenty-First Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1896. – P. 1–40.
10. Rudacille D. Baltimore Blues : Gertrude Stein at Johns Hopkins [Electronic resource] / D. Rudacille. – URL: <https://mdsoar.org/bitstream/handle/11603/1734/Stein.pdf;sequence=1>

11. The William H. Welch Fund Of the Johns Hopkins Medical School // Science.– 1913.– Vol. XXXVIII.– No.983.– P. 621-622.
12. Thomas M. C. Letter / M. C. Thomas // The Opening of the John Hopkins Medical School to Women. – Reprinted from «Open Letters», February, 1891. – The Century Magazine. – n.p.
13. Twenty-Second Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1897. – 111 p.
14. Twenty-Third Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1898. – 109 p.
15. Twenty-Fourth Annual Report of the President of the Johns Hopkins University. – Baltimore : The Johns Hopkins Press, 1899. – 116 p.
16. Welch W. H. An Address by Professor William H. Welch, M. D. Delivered at the Graduating Exercises of the Johns Hopkins University, June 13, 1893 [Electronic resource] / W. H. Welch. – URL: <https://curiosity.lib.harvard.edu/contagion/catalog/36-990064777530203941>.

УДК: 371.035

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-190-195

РОЛЬ ЖІНОК-ПЕДАГОГІВ-ПРОСВІТИТЕЛІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX – ПЕРШОЇ ПОЛОВИНИ XX СТОЛІТТЯ

Л. І. Орехова

У статті розкрито стан освіти другої половини XIX – першої половини XX століття. Під час інтенсивного індустріального розвитку країни підприємницький прагматизм спонукав можновладців при багатьох фабриках і заводах засновувати школи, вечірні класи для робітників та їхніх дітей, професійні навчальні заклади. За таких умов за розвиток освіти в країні взялися земські й міські організації, інтелігенція, різні наукові й технічні товариства, представницькі об'єднання купців і промисловців та окремі заможні громадяни. Враховуючи низький рівень фінансування освіти державними установами, внесок усіх підприємців на розвиток освітніх закладів різних видів і рівнів був особливо вагомим. Серед таких меценатів, просвітителів і засновників дошкільних, навчальних закладів для дітей і дорослих були жінки К.А. Балашева, Христіна Алчевська, Софія Русова.

Ключові слова: освітні заклади, меценати, педагоги-просвітителі, недільні школи, безплатні бібліотеки, науково-педагогічна діяльність.

THE ROLE OF WOMEN OF TEACHERS-PROFESSIONALS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE SECOND HALF OF THE XIX – THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY

L. Orekhova

The article reveals the state of education in the second half of the nineteenth and first half of the twentieth century. During the intensive industrial development of the country, entrepreneurial pragmatism prompted the authorities, with many factories and factories, to establish schools, evening classes for workers and their children, vocational schools. Under such conditions, for the development of education in the country took the Zemsky and city organizations, intellectuals, various scientific and technical societies, representative associations of merchants and industrialists and some wealthy citizens. Taking into account the low level of financing of education by state institutions, the contribution of all entrepreneurs to the development of educational institutions of different types and levels was particularly significant. Among such philanthropists, educators and founders of pre-school, educational institutions for children and adults were K.A. Balasheva, Khrystyna Alchevskaya, Sofia Rusova. At the beginning of the 20th century, Sunday schools, or adult learning schools, which at that time played a significant role among educational institutions, became widespread in Ukrainian cities. Sunday schools were founded both by the state and by urban and rural communities, as well as by individuals. In the estate of Countess KA Balasheva, Moshnorodorodsk, Cherkassy region, which actively engaged in sugar cultivation and gargulation, contained 18 national church parish schools in villages and two two-class folk schools with craft departments in the towns of Moshny and Gorodishche. All of them were funded by the Countess. She fully supported two-class schools, as well as church-parish schools, in which more than 2000 children were studying. Since 1862, among them, Kharkiv women's free Sunday school of Khrystyna Danylivna Alchevskaya, wife of the famous industrialist and financier O.K. Alchevsky.

As you can see, the activity of Kh.D. Alchevsk, Sofia Rusova had a pronounced national character. The concept of preschool education of Rusova, the development of school education issues, testify that they were patriots of Ukrainian land, they saw the true sources of the revival of the Ukrainian nation, in particular, the development of the state as a whole.

Key words: educational establishments, patrons, pedagogues-educators, Sunday schools, free libraries, scientific and pedagogical activity.

Із розвитком економіки, промисловості, падіння кріпацтва та під тиском зростаючого пролетарського руху посилювалася думка про відповідальність за робітничий клас, необхідність дбати про культурний та освітній рівень робітників. Загострилось питання щодо освіти народу. Прагнення народу до освіти було настільки великим, що школи, які існували, швидко переповнювались. З'явилась необхідність у великій кількості шкіл. Передова інтелігенція бачила вирішення цього питання у створенні недільних шкіл. Ідею створення таких шкіл активно підтримували та сприяли її розвитку видатні педагоги того часу – М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, М. О. Корф, В. О. Євтушевський, В. І. Водовозов, М. Ф. Бунаков, В. П. Вахтеров, С. І. Миропольський та ін.

У царській Росії законодавство рекомендувало заможним громадянам за власним бажанням сприяти навчанню грамоті підлітків, які працювали на їхніх підприємствах, але не закріплювало за ними цих обов'язків. У другій половині XIX століття, під час інтенсивного індустріального розвитку країни, підприємницький прагматизм спонукав можновладців при багатьох фабриках і заводах засновувати школи, вечірні класи для робітників та їхніх дітей, недільні читання та професійні навчальні заклади. За таких умов з другої половини XIX століття за розвиток освіти, крім церковнопарафіяльних шкіл, повітових і міських училищ, у країні взялися земські й міські організації, інтелігенція, різні наукові й технічні товариства, представницькі об'єднання купців і промисловців та окремі заможні громадяни. Особливо прогресивні підприємці та купці гостріше від усіх інших суспільних груп відчували необхідність у грамотних робітниках, і тому їхня діяльність поєднувалася із просвітництвом, оскільки вони усвідомлювали важливість підвищення загального стану освіти.

Активно розвивалася громадська просвітницька діяльність. Вони подавали клопотання перед урядом, засновували нові навчальні заклади, робилися грошові пожертви та інші види доброчинності. Величезна потреба у кваліфікованих кадрах на виробництві була головним стимулом пожертвувань на підтримку освітніх закладів усіх рівнів. Тому промисловці та купці здійснювали як приватні, так і корпоративні пожертвування, віддаючи певний відсоток із власних прибутків.

Благодійність окремих людей була більш відповідальна і ефективна тим, що при заснуванні освітнього закладу заможний громадянин і надалі піклувався про його благоустрій та функціонування.

Ураховуючи низький рівень фінансування освіти державними установами, унесок усіх підприємців на розвиток освітніх закладів різних видів і рівнів був особливо вагомим. Серед таких меценатів, просвітителів і засновників дошкільних, навчальних закладів для дітей і дорослих були жінки К. А. Балашева, Христина Алчевська, Софія Русова.

У маєтку графині К. А. Балашевої Мошногородищенському Черкаського повіту, яка активно займалася цукроварінням і гуральництвом, містилося 18 народних церковнопарафіяльних шкіл у селах і два двокласних народних училища із ремісничими відділеннями в містечках Мошни і Городище. Усі вони фінансувались графинею. Вона повністю утримувала двокласні училища, а також церковнопарафіяльні школи, в яких навчалось понад 2000 дітей. А, починаючи з 1887 року, почергово за її кошти вони були перебудовані, або відбудовані заново. У селах маєтку до середини 1890-х років було споруджено 14 шкіл. У 1902 році К.А. Балашева заснувала Еллінську жіночу школу в Мошнах. Вона відкрила народне училище при Маріїнському цукрозаводі, яке повністю утримувала власним коштом і побудувала для нього приміщення, витративши на це протягом двох років 11,4 тис. руб.

У 1900 році на 17 найбільших рудниках Донбасу діяло 12 шкіл, в яких навчалось 1017 учнів. Серед них було визнано кращою школу Олексіївського гірничопромислового товариства, яку заснував його власник. У ній навчались 112 учнів. Тут працювали двоє вчителів, заочник, функціонували недільна і вечірня школи для дорослих, було організовано дві бібліотеки.

На початку XX століття в містах України значного поширення набули недільні школи, або школи для дорослих, які відігравали тоді значну роль серед освітніх закладів. Недільні школи засновувалися як державою, так і міськими та сільськими громадами, а також окремими особами. Особливої популярності з 1862 року серед таких закладів набула харківська жіноча безплатна недільна школа Христини Данилівни Алчевської, дружини відомого промисловця і фінансиста О.К. Алчевського. До 1870 року школа працювала напівлегально вдома в Алчевській, а потім знаходилась у приміщенні початкового училища. У школі навчалось до 250 учениць, навіть були такі, яким було по 40 років.

У 1896 році на кошти засновниці було побудовано двоповерхове приміщення для недільної школи. Тут відводилася кімната під велику бібліотеку, набори навчальних посібників, у добір яких брали участь відомі вчені Д.І. Багалій, В.Я. Данилевський та інші. Велику роль у справі освіти народу відіграла «Книга дорослих», яка була створена колективом недільних шкіл під керівництвом Х.Д. Алчевської.

У дитинстві Х. Д. Алчевська відчула на власному досвіді всю несправедливість, яка пов'язана з позбавленням жінок права на освіту. Це стало метою її життя – навчити якомога більше жінок грамоти. «Мені здавалося завжди, – писала вона у 1912 році, – що чоловіки набагато щасливі в цьому сенсі. Щодо жінок, то забобони проти їхнього навчання жили повсюди, починаючи з бідної хатини й закінчуючи

палацами» [12, с. 7]. Цей факт дає підстави віднести Х.Д. Алчевську до одного з провідних ідеологів українського жіночого просвітницького руху. На думку Л. Костенко, Алчевська в історії української педагогічної думки виступає фундатором та яскравим виразником ідей «феміністичної ідеології». При цьому вона зазначала, що «феміністична ідеологія в українській інтерпретації досить часто поєднувалася з ідеєю національного відродження, була тісно пов'язана з пошуком шляхів вирішення соціальних питань, і не тільки тих, що стосувалися безпосередньо жінок» [4, с. 84].

Алчевська була однією зі засновників Харківського товариства поширення в народі грамотності, а також першої безплатної народної бібліотеки-читальні. Крім меценатства, вона була відома як освітня діячка. Поряд із просвітницькою, Христина Данилівна займається літературною і науково-педагогічною, бібліографічною діяльністю. Під її керівництвом було видано тритомний рекомендаційний покажчик книг «Что читать народу?» (1884–1906). На виставках в Антверпені, Чикаго і Парижі він отримав найвищі нагороди. У ньому надруковано понад чотири тисячі рецензій, відгуків, анотацій близько 80 учителів, викладачів, професорів і просто читачів на твори зарубіжної, російської та української літератури. Сама Алчевська написала 1150 анотацій. Педагог разом зі своїм колективом написала 3-томний посібник «Книга взрослых» (1899–1900), який протягом дев'ятнадцяти років витримав 40 видань. Вона – авторка мемуарів «Передуманное и пережитое» (1912), методичних статей з навчання дорослих, укладач «Каталога книг» і «Програм викладання у недільних школах». Друкувала оповідання в журналі «Детское чтение».

Педагогічна діяльність Х.Д. Алчевської здобула всесвітнє визнання на Міжнародному конгресі приватної ініціативи у справі народної освіти у Франції у 1889 році. Її було обрано віце-президентом Міжнародної ліги освіти. Багато освітніх товариств обрали видатного педагога своїм почесним членом, вона має найвищі нагороди – золоті та срібні медалі Московського й Петербурзького товариств поширення в народі писемності, почесних дипломів. Уся діяльність Христини Данилівни була прикладом служіння своєму народові, його мові. Незважаючи на заборону, вона відстоювала українську мову, народну пісню, поширювала твори Т.Г. Шевченка. У садибі Алчевських у Харкові, тепер це будинок Центру громадських зв'язків, у 1899 році було встановлено перший у світі пам'ятник Кобзареві.

Ще одною із видатних жінок-педагогів, просвітителів цього періоду була Софія Русова. Автор концепції національного виховання, нових підручників для школи, велика патріотка та сподвижниця навчання і виховання. У 1871 році Софія зі сестрою Марією відкриває в Києві перший дитячий садок. Сестри спілкуються з Миколою Лисенком, Павлом Чубинським, Володимиром Антоновичем, Федором Вовком, Михайлом Драгомановим, Ольгою Косач, Олександром Русовим. Софія зачаровується Олександром Русовим і в 1874 році одружується з ним: «Він перший відкрив мені красу української народної поезії, заговорив до мене українською мовою і без довгих промов та пояснень збудив у мене ту любов до нашого народу, що вже ніколи не покидала мого серця й кермувала в сію мою працю довгі літа» [8, с. 33].

Своє подружнє життя Русови починають у Петербурзі. Олександр вимушений був поїхати, оскільки як українофіл був звільнений із роботи в першій Київській гімназії. Це був важкий час для української мови. Із Петербурга Русови переїжджають до Праги, щоб підготувати до видання 2-томник Великого Кобзаря без скорочень цензури. І їм це вдалося зробити. Повернувшись до України, Олександр працював статистом у земствах, а Софія організувала дитячі садки, недільні школи, народні читальні, вела просвітницьку роботу. Тоді українська мова була під заборону, тому свою педагогічну й просвітницьку роботу вона вела російською, хоча багато людей засуджувало це. Софія вважала, що в таких умовах краще і правильніше буде давати правдиву інформацію, яка буде впливати на самосвідомість. Олександр і Софія Русови боролися за зняття заборони з української мови. У 1904 році при Академії наук у Петербурзі було створено комісію щодо визначення статусу української мови. Русових було призначено експертами цієї комісії. Період з кінця XIX (1906 рік), названий науковцями періодом просвітницької діяльності. У ці роки Русова виступає як історик, письменник, педагог-просвітитель, літературознавець, мистецтвознавець. Пише низку статей про діячів української культури, літератури, з-поміж яких і статті про Тараса Шевченка, про Г. Квітку-Основ'яненка, Г. Сковороду, М. Гоголя, М. Драгоманова, Марка Вовчка, Н. Кобринську, про український театр із присвятою Марії Заньковецькій з нагоди 20-річчя театру.

Переїхавши до Києва у 1908 році, Русов викладає статистику в Комерційному інституті, а Софія з 1910 року стає членом учительської колегії комерційної школи та вчительського товариства. Софія також стає співредактором легального педагогічного журналу «Світло». Буваючи за кордоном, вивчає досвід зарубіжних держав із питань освіти. Характерною рисою Софії ще з ранніх років було вивчення передових ідей, праць, досвіду з педагогіки, психології, журналістики, суспільно-політичних наук, переосмислення їх та практичне застосування.

Софія друкує у журналі ряд педагогічно-просвітницьких статей, виступає з доповідями. Після її доповіді про дошкільне виховання за кордоном, Русову запросили на викладацьку роботу до Фребелівського інституту. Фребелівський інститут у 1915 році їде в евакуацію до Саратова. Русови також переїжджають. У цей час помирає Олександр. Софія продовжує викладацьку роботу в Комерційному та

Фребелівському інститутах. Другий період 1906-1916 роки – педагогічна творчість. У цей період Русова викладає в інститутах, готує підручники «Український буквар», «Початкова географія», «Підручник з французької мови». Більшість своїх педагогічно-просвітницьких статей друкує в журналі «Світло», в яких розкриває різні педагогічні системи, знайомить з працями провідних педагогів сучасності й минулого.

Спостереження й висновки Русової щодо різноманітних педагогічних концепцій говорять про позицію самої дослідниці. Софія бачить раціональне у вихованні свідомої багатогранної особистості, яка є патріотом своєї землі. Русова активно друкується в багатьох педагогічних журналах Росії, де говорить про вчителя як центральну постать у навчально-виховній роботі, порушує питання національної освіти серед народів Росії, де наголошує, що рідна мова є важливим засобом формування свідомості, а навчання рідною мовою має посісти визначальне місце в школах різних народів Росії.

Дуже цікавим і насиченим був 1917 рік у діяльності Русової. На Українському Національному Конгресі було обрано її членом Центральної Ради від просвітніх організацій Києва. На пропозицію секретаря освіти І. Стешенка вона очолює 2 відділи – дошкільного виховання та позашкільної освіти. Вона писала: «Позашкільна освіта ставить собі мету – дати всьому людові в країні гармонійний культурний розвиток, який дасть кожній людині певну свідомість своїх громадянських і людських обов'язків» [8]. Тоді відбувається активний процес творення дитячих садків, відродження старих і творення нових закладів «Просвіти». Будуючи нову систему управління освітою, необхідно було створити й нові діяльні освітні структури. Саме такою структурою, яка мала цілеспрямовано проводити політику українізації освіти, була Всеукраїнська учительська спілка, що очолювала Софія Русова. На нараді для Вищих педагогічних шкіл України під її головуванням обговорювалися питання вищої та середньої освіти й українізації всіх освітніх закладів. Саме з її ініціативи у 1918 році почали паралельно викладати предмети українською мовою у Фребелівському інституті.

Особливу роль у формуванні особистості Русова відводить національним традиціям і мистецтвам, які можуть збудити в дітях художні почуття і творче мислення. У своїй статті «Націоналізація школи» у 1917 році Русова пише: «Рідна мова у вихованні й освіті – то є найкращий інтимний провідник думок, почувань, вражень. От через що першою свідомою вимогою задля справедливого психологічного задоволення нації є вимога національної школи. І на нас, українських педагогах, лежить невідложний обов'язок допомогти в цій справі нашому людові дати змогу йому утворити тепер, негайно свою власну, не чужу, а рідну школу» [10, с. 294].

Актуальними і на сьогодні є слова Русової: «Рідна національна школа – це є перша політична і соціально-педагогічна вимога кожного народу, який скидає з себе ланцюги, скидає ту кригу байдужості, якою було окуто його серце за часів утисків і пригноблення його власної думки, його національної свідомості» [10, с. 295].

У статті Софія Русова визначає три аспекти націоналізації школи: народна словесність, мистецька й музична творчість. Слово народне, народні мистецькі вироби, спів – усе це «дає психічне задоволення учням, сприяє вільному розвиткові їх духовних сил» [10, с. 295].

Русова вважає, що основами націоналізації школи є націоналізація самих засобів навчання й виховання: навчання рідною мовою та зміна програм тих предметів, «які дають найбільш громадської національної свідомості – історію і географію рідного краю і народне мистецтво – музика, співи, орнамент» [10, с. 296]. «На Україні рідна мова – українська; нею й повинно вести активним и творчими силами учнів» [11, с. 209]. Це питання й досі є актуальним.

Софія робить акцент на тому, що необхідне «гармонійне освітлення всього рідного оточення учнів, щоб вони якомога краще вчилися свідомо ставитися і до природи своєї місцевості, і до своєї історичної минувшини» [10, с. 296]. Усе, що оточує нас, повинно сприяти національному росту учнів. Русова пише: «Хай навкруги учня будуть речі рідні, щоб він в них кохався, привчався любити все рідне, присвячувати йому всі сили свого духа й тіла. Любов до рідної країни – се перший найкращий крок до широкої вселюдської гуманності, пошана до людей – се вияв самоповаги й бажання собі й другим волі та незалежності. Хай на стіні нашої майбутньої рідної школи висить портрет великого апостола правди й науки – Тараса Шевченка, на вікнах стоять квіти, на стінах рушники з рідним вишиванням, хай у вікна тішать погляд рідні дерева й квіти» [11, с. 218].

У 1919 році уряд їде на евакуацію до Кам'янця, також відправляється й Міністерство освіти. Там відкривається перший український університет під керівництвом І. Огієнка. Софія читає лекції в університеті, одночасно опікується дитячими притулками, шпиталями, відкриває Товариство дошкільного виховання імені м. Песталоцці. Після цього Софія короткий час працює у Львові і переїздить до Відня. У цей період вона пише дві фундаментальні роботи «Теорія і практика дошкільного виховання» та «Історію педагогіки». Українська академія в Чехії запросила Русову викладати на посаді професора. Софія Русова була представником делегації від Української Жіночої Ради в Гаазі, де проходили збори Інтернаціональної Жіночої Ради.

У період еміграції (1921 –1940) Русова продовжує видавати підручники, посібники для студентів, які готувалися для роботи в дитячих садках, притулках. Головні видання цього періоду – «Теорія і практика дошкільного виховання»(1924), «Дидактика» (1925), «Нові методи до шкільного виховання»(1927).

Під час створення в Празі Українського педагогічного інституту ім. М. Драгоманова, Софії було запропоновано розробити програми інституту, відповідати за розв'язання організаційних питань і викладати педагогіку після створення Інституту. Одночасно вона очолює притулок для дітей емігрантів.

С. Русова у 1934 році пише книгу «Наші визначні жінки» з нагоди Українського жіночого конгресу. Олена Кисілевська в передмові до книги, перевиданої в Канаді в 1945 році, писала, що Русова «ніжним серцем відчула горе й кривду народу, серед якого жила, і так полюбила його, що стала найкращою донькою України» [9, с.16]. Софія описує постаті таких відомих жінок, як: Наталя Кобринська, Уляна Кравченко, Марко Вовчок, Ганна Барвінок, Олена Пчілка, Дніпрова Чайка, Грицько Григоренко, Христя Алчевська, Леся Українка, Ольга Кобилянська, Марія Загірня, Олександра Єфименко, Любов Яновська, Ганна Журба, Миколая Божуківна, Катря Гриневичева, Олена Кисілевська.

Як бачимо, діяльність Х.Д. Алчевської, Софії Русової мала яскраво виражений національний характер. Концепція дошкільного виховання Русової, розробка питань шкільної освіти засвідчують, що це були патріотки української землі, вони бачили істинні джерела відродження української нації, зокрема і розбудови держави в цілому. Безперечно, необхідно, щоб педагогічна спадщина Х.Д. Алчевської, Софії Русової стала надбанням і педагогів-теоретиків, і педагогів-практиків. Їх думки актуальні й нині, в роки побудови Української держави.

Література

1. Алчевская Х. Д. Передуманное и пережитое: Дневники, письма, воспоминания/ Х.Д. Алчевская. – М.: Тип. Т-ва Сытина, 1912. – 466с.
2. Алчевська Х.О. Тогочасне й наше (Листування і бібліографія)/ Х.Д. Алчевская.– Х.: Вид. «Надія». – 1911. – 20с.
3. Іван Франко та Христіна Алчевська // Новини культури Луганщини. – 2002. – 20 лютого. – С.6.
4. Костенко Л. Українське жіноцтво: Драматична історія й непросте сьогодення 90 – х років // Передирій В.А., Сидоренко Н.М., Старченко Т.В. Жіноча доля на тлі доби: (Літопис жіночого руху у світлі українських видань). – К.: Дослід. центр історії української преси, – 1999. – С.76 – 91.
5. Мазуркевич О.Р. Визначні українські педагоги – народні просвітителі.: [Х.Д. Алчевська та її сподвижники] / О.Р. Мазуркевич. – К.: Знання, – 1963. –79с.
6. Мухін М.І. Т.Г. Шевченко в педагогічній практиці Х.Д. Алчевської / М.І. Мухін // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 3. – С.3 – 7.
7. Пряникова В.Г., Равкин З.И. История образования и педагогической мысли. – М., 1994. – 96с.
8. Русова С. Мої спомини. / С. Русова. – К., 1996. – 51с.
9. Проскура О. Біля джерел у країнської педагогічної думки / Русова С. Вибрані твори/ О. Проскура. – К.: Освіта, 1996. – С. 5-6.
10. Русова С. Націоналізація освіти/Софія Русова//Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн./С.Русова. – К.; 1997. – Кн.1. – С. 44 – 92.
11. Русова С. Нова школа //Софія Русова//Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн./ С. Русова. – К.; 1997. – Кн.2. – С. 5 – 15.
12. Фридьєва Н.Я. Жизнь для просвещения народа. – М.: Всесоюзная книжная палата, 1963. – 101с.

References

1. Alchevskaia X. D. Peredumannoe y perezhytoe: Dnevnyky, pysma, vospomynanyia/ Kh.D. Alchevskaia. – М.: Тип. Т-ва Сытина, 1912. – 466с.
2. Alchevska Kh.O. Tohochasne y nashe (Lystuvannia i bibliohrafiia)/ Kh.D. Alchevskaia.– Kh.: Vyd. «Nadiia». – 1911. – 20s.
3. Ivan Franko ta Khrystyna Alchevska // Novyny kultury Luhanshchyny. – 2002. – 20 liutoho. – S.6.
4. Kostenko L. Ukrainske zhinotstvo: Dramatychna istoriia y neproste sohodennia 90 – kh rokiv // Peredyrii V.A., Sydorenko N.M., Starchenko T.V. Zhinocha dolia na tli doby: (Litopys zhinochoho rukhu u svitli ukrainskykh vydan). – К.: Doslid. tsentri istorii ukrainskoi presy, – 1999. – S.76 – 91.
5. Mazurkevych O.R. Vyznachni ukrainski pedahohy – narodni prosvityteli.: [Kh.D. Alchevska ta yii spodyvzhnyky.]/ O.R. Mazurkevych. – К.: Znannia, – 1963. –79s.
6. Mukhin M.I. T.H. Shevchenko v pedahohichnii praktytsi Kh.D. Alchevskoï / M.I.Mukhin // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 1982. – № 3. – S.3 – 7.
7. Prianykova V.H., Ravkyn Z.Y. Ystoriya obrazovanyia y pedahohycheskoï mysly. – М., 1994. – 96s.
8. Rusova S. Moi spomyny. / S. Rusova. – К., 1996. – 51s.
9. Proskura O. Bilia dzherel u krainskoi pedahohichnoi dumky / Rusova S. Vybrani tvory / O. Proskura. – К.: Osvita, 1996. – S. 5-6.
10. Rusova S. Natsionalizatsiia osvity/Sofiia Rusova//Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory: u 2 kn./S .Rusova. – К.; 1997. – Кн.1. – S. 44 – 92.
11. Rusova S. Nova shkola //Sofiia Rusova//Rusova S. Vybrani pedahohichni tvory: u 2 kn./ S. Rusova. – К.; 1997. – Кн.2. – S. 5 – 15.
12. Frydeva N.Ia. Zhyzn dlia prosveshchenyia naroda. – М.: Vsesoiuznaia knyzhnaia palata, 1963. – 101s.

УДК 37:159.9.355

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-196-200

ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ДОПОМОГИ З АДАПТАЦІЇ ТА СОЦІАЛІЗАЦІЇ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ (ВETERANІВ АТО)

О. Л. Колісник

orcid.org/0000-0002-6208-9106

У статті висвітлено проблему адаптації та соціалізації учасників бойових дій (ветеранів АТО), поступової їх інтеграції в суспільство. Висвітлено проблему відсутності єдиного державного скоординованого механізму надання психолого-педагогічної допомоги ветеранам війни. Запропоновані напрями комплексного підходу надання психолого-педагогічної, соціальної, медичної, правової допомоги ветеранам війни. Обґрунтовано необхідність застосування соціально-психологічних тренінгів у психолого-педагогічній роботі. Запропоновано психолого-педагогічні методи та заходи соціалізації ветеранів: професійної орієнтації; індивідуально-виховної роботи; методів координації і гармонізації впливів середовища на соціалізацію ветеранів; стимулювання до соціального розвитку; інноваційної методики «Адреналінотерапії».

Ключові слова: адаптація та соціалізація, психолого-педагогічна допомога, організація психолого-педагогічної допомоги, методи психолого-педагогічної роботи, індивідуально-виховна робота, учасники бойових дій.

ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL AID ON ADAPTATION AND SOCIALIZATION OF PARTICIPANTS OF MILITARY ACTIONS (VETERANS OF ATO)

O. Kolisnyk

The paper provides an overview of the problem of adaptation and socialization of combatants (ATO veterans), their gradual integration into society. It considers different factors influencing the process of adaptation of war veterans taking into account the economic, political crisis and the continuation of military aggression against Ukraine by Russia. It provides concise analysis of the problem of lack of a unified state coordinated mechanism for providing psychological and pedagogical assistance to veterans of war is highlighted. The attention is focused on the issue of distrustful and non-serious attitude of participants in military operations to psychological rehabilitation. It is emphasized on the necessity of organization of psychological and pedagogical aid both for participants of military operations and their relatives and close environment. The author suggests directions of the complex approach to providing psychological and pedagogical, social, medical, legal assistance to war veterans by state institutions and institutes of social activity. The paper highlights the importance of developing and implementing service centers for veterans for the centralized solution of the wide range of social, material, privileged and psychological issues. It provides arguments in favor of application in psychological and pedagogical work of social-psychological trainings, game and psychotherapeutic methods, directed on restoration and preservation of the status of the person, prevention of a healthy way of life, rehabilitation. Corresponding psychological and pedagogical methods and measures of socialization of participants in military actions are proposed, including professional orientation; individual work; methods of coordination and harmonization of environmental influences on the socialization of veterans with the stimulation of their personal efforts in relation to their own social development; an innovative method of psychological and pedagogical assistance to veterans – «Adrenal therapy».

Key words: adaptation and socialization, psychological and pedagogical assistance, organization of psychological and pedagogical assistance, methods of psychological and pedagogical work, individual work, participants in combat operations.

З кожним роком продовження війни на сході України збільшується кількість учасників бойових дій (ветеранів АТО), повернення яких до мирного життя пов'язано з низкою соціальних та психологічних проблем. Пошук і напрацювання оптимальних шляхів та засобів соціальної асиміляції учасників бойових дій в суспільство є сьогодні головним завданням Міністерства Оборони, наукових установ, соціальних та психологічних служб, медичних закладів, волонтерських і громадських організацій ветеранів.

На фоні політичної та економічної кризи в Україні виникла проблема зростаючої кількості суїцидальних випадків серед ветеранів війни, а також залучення їх до кримінальних угруповань та дезорієнтації в цивільному просторі, що потребує комплексного та системного підходу до організації

психолого-педагогічної, соціальної, правової, профорієнтаційної, медичної, матеріальної допомоги учасникам бойових дій.

В останні роки з'явилося чимало наукових праць вітчизняних педагогів і психологів з цієї проблематики (О. Коkun, Н. Агаєв Н. А., І. Пішко, Н. Лозінська, В. Рютін, О. Шевчук та ін.). Водночас бракує наукових праць різних суспільних наук щодо комплексного підходу або єдиного скоординованого механізму організації психолого-педагогічної допомоги адаптації учасників бойових дій, який визначався б ефективним.

Мета статті – означити проблему соціальної та психологічної адаптації учасників бойових дій та запропонувати нові методи психолого-педагогічної роботи з військовими ветеранами, спрямованих на виведення їх з кризового психологічного стану та прищеплення нових життєво важливих мотивацій.

Якісна соціальна адаптація учасників бойових дій (УБД) українців необхідна в умовах триваючої військової агресії проти України, першочергово тому, що продовжується, пов'язана з цим соціальна напруга в країні, яка не викликає у ветеранів почуття результативності особистої жертвовності для досягнення незалежності та зростання економіки держави. Діаметральна протилежність однієї частини суспільства, які діють за патріотичним покликом на захист нашої держави, та другої корумпованої частини чиновників-казнокрадів, створює високий рівень суспільної напруги, який провокує військових ветеранів на імпульсивні нестримані дії та вчинки. Утрата життєвих інтересів, порушення соціальної взаємодії з оточенням, спроби соціальної ізоляції – такі ознаки посттравматичного стресового розладу та психологічної переорієнтації цінностей учасників бойових дій, на які в першу чергу необхідно звертати увагу рідним та близьким ветеранів, соціальним педагогам, психологам, медичним працівникам. Повертаючись у суспільство, ветерани ще довгий час психологічно й ментально перебувають в стані війни, орієнтуючись на інстинктивні звички виживання. Стикаючись з іншими стандартами суспільних цінностей, таких як прагнення частини нашого суспільства до збагачення будь-яким способом, хизування рівнем свого достатку через демонстрацію дорогого одягу, авто, коштовностей і т. ін., для людини, яка певний час перебувала в зоні військових дій, у жорстких польових умовах та на межі крайнього ризику власного життя й постійної втрати побратимів, сприймається як ворожий спосіб життя, викликає в них природне обурення, озлоблення та навіть агресію.

Першочергово необхідно підкреслити складну економічну та напружену політичну ситуацію в суспільстві в зв'язку з продовженням військової, економічної та політичної агресії з боку Росії, виходячи з чого складно стверджувати те, що ветерани повертаються до мирного життя в цілому. Потрібно враховувати і те, що вони повертаються із зони активних бойових дій, де кожного дня отримують поранення, продовжують гинути військові Збройних Сил України, мирне населення, а наслідки та відлуння у свідомості воїнів не полишають їх вдома тому, що тема військового конфлікту до цього часу залишається однією з головних щоденних тем у засобах масової інформації. Зростання випадків несправедливого відношення влади та в суспільстві до соціальних і матеріальних проблем ветеранів і переселенців (так названих «тимчасово переміщених осіб»), збільшують психологічну напругу в середовищі УБД та зашкоджують ефективній їх соціально-психологічній адаптації. Повертаючись додому із зони бойових дій, ветерани потребують отримання «дорожньої карти» поступової інтеграції в суспільство, і особливо це стосується поранених та скалічених на війні. Якщо для більшості ветеранів головною є соціально-психологічна, матеріальна та профорієнтаційна допомога для адаптації, то для поранених і скалічених, їхніх родин першочерговою проблемою стає отримання належного медичного обслуговування, протезування, забезпечення ліками, потужної професійної психологічної реабілітації. Проблема політичних спекуляцій влади, коли спочатку даються обіцянки щодо забезпечення ветеранів та інвалідів війни певними матеріальними компенсаціями (отримання статусу УБД, земельних ділянок, покращення житлових умов, надання інвалідного транспорту та ін.), у більшості випадків обертається в процес збирання великої кількості бюрократичних папірців та боротьбу за отримання обіцяного. Така ситуація поглиблює кризу в суспільстві і ще внаслідок того, що певна частина людей, на жаль, сприймає ветеранів та ветеранські організації, як корисливо налаштованих на отримання матеріальних благ за рахунок інших. Одне з найважливіших завдань керівництва країни, Міністерства Оборони, Міністерства у справах ветеранів, державних адміністрацій та установ – забезпечити бездоганне виконання комплексної програми матеріальної і психологічної підтримки військовослужбовців, ветеранів (УБД) для мотивації свідомих громадян надалі захищати незалежність і територіальну цілісність України. Вирішення важких життєвих ситуацій та соціальних проблем ветеранів війни має бути одним із головних стратегічних напрямків соціального розвитку країни.

Суттєвою внутрішньою проблемою УБД є велика кількість ветеранів, які самі не бажають відвідувати соціальних педагогів та психологів щодо обстеження психологічного стану та адаптації, або отримують їх формально. Їх помилка полягає в тому, що вони вважають себе цілком готовими до вирішення всіх проблем без спеціальної психолого-педагогічної допомоги, ґрунтуючись на сподіваннях про те, що «час

лікує». Ця проблема полягає також у сформованій в українському суспільстві загальній думці щодо малозначущості педагогів, психологів та соціальних працівників вузького призначення. Подібне ментальне уявлення склалося внаслідок недостатньої просвітницької державної діяльності в цьому напрямку й відсутності державної підтримки громадським організаціям соціальної сфери. На відміну від розвинених держав світу, де спеціальність соціального педагога та психолога вважають престижними і максимально затребуваними, а чисельні благодійні фонди й громадські організації мають державну підтримку, в Україні цей сегмент професійної діяльності тільки починає розвиватися і не має загальнодержавної стратегії розвитку та сприяння.

Психолого-педагогічна допомога учасникам бойових дій є системою психолого-педагогічних послуг УБД, яка спрямована на адаптацію, соціалізацію, професійну орієнтацію, просвітництво, формування компенсаційних способів діяльності, розвиток навичок до мирного життя тощо.

Головними завданнями роботи соціальних педагогів з військовими ветеранами має бути просвітництво щодо обізнаності та усвідомлення власного психологічного стану, моделей поведінки з рідними та в соціумі загалом, знань своїх прав на пільги, допомогу й ін. Педагогічна допомога УБД передбачає надання їм та їхнім сім'ям соціально-педагогічних (консультативних, інформаційних, посередницьких) послуг в умовах певного соціуму; допомоги в подоланні труднощів, що виникають у процесі життєдіяльності, а особливо тим, хто опинився в стані безпорадності, самотності тощо.

Педагогічними умовами адаптації та соціалізації учасників бойових дій є сукупність педагогічних методів координації й гармонізації впливів середовища на соціалізацію ветеранів з їхніми особистими зусиллями стосовно власного соціального розвитку, що забезпечує засвоєння, відтворення та розвиток особистістю соціального досвіду, норм, традицій, культури тощо.

Педагогічна робота має обов'язково включати: індивідуально-виховну роботу, як комплекс педагогічних заходів відносно конкретної особистості, спрямованих на вивчення психологічного стану ветерана та врахування цього у процесі соціально-педагогічної діяльності. Успішність соціалізації УБД характеризується позитивними змінами в їхніх якісних характеристиках.

Погоджуємося з думкою педагога В. Рютіна [3], який запропонував педагогічні умови успішної соціалізації військовослужбовців. Гуманізація міжособистісних взаємин військовослужбовців сприятиме розвитку комунікативно-творчої складової процесу соціалізації, а дослідження й врахування індивідуально-психологічних особливостей ветерана активізує процес самовиховання, усвідомлення своєї ролі в соціумі. Отже, за таких умов морально-нормативний компонент соціалізації особистості набуває найбільшої змістовності, забезпечується безпосередній вплив на особистість УБД.

Для успішної адаптації та соціалізації УБД дослідниця О. Шевчук [4] пропонує соціальним педагогам проводити соціально-психологічні тренінги. На її думку, використання групової форми роботи є більш ефективною, ніж використання індивідуальної, оскільки забезпечує налагодження втрачених особистих та соціальних взаємозв'язків у сприятливій атмосфері. Тренінг у психолого-педагогічній роботі використовується з метою відновлення і збереження статусу особистості; профілактики здорового способу життя, реабілітації ветеранів; просвітницьких заходів щодо умов мирного життя; застосування ігрових і психотерапевтичних методик, ін. [4, с.7].

Визначаючи основні риси адаптації та соціалізації, як комплексної методики психолого-педагогічної роботи з ветеранами, виділяємо фундаментальні умови цього процесу:

- для досягнення рольових функцій процес адаптації повинен включати в себе систему соціально-психологічних, професійних відносин та зв'язків;
- необхідність застосування комплексної системи психолого-педагогічних заходів для інтегрування УБД за допомогою прищеплення йому існуючих суспільних норм і критеріїв, спрямованих на здатність ветерана пристосуватися до сучасного суспільства.

Офіційні дані від моніторингової місії ООН з прав людини в Києві свідчать про те, що за чотири роки війни на Сході України безповоротні небойові й санітарні втрати склали біля 2700 осіб (з них: 891 – випадки наслідків хвороб, 318 – ДТП, 177 – нещасні випадки, 175 – отруєння через алкоголь і наркотики, 172 – необережне поводження зі зброєю, 101 – порушення заходів безпеки, 228 – вбивства та 615 – самогубства). З квітня 2014 року до кінця 2018 року загинуло біля 13 000 осіб, з них, приблизно 4000 – військовослужбовців ЗСУ [1]. І це тільки показники офіційної статистики! Кількість нещасних випадків, обумовлених станом психологічних розладів ветеранів та їх родин, що призводять до трагічних наслідків, не підлягають військовій статистиці, бо реєструються як побутові конфлікти.

Не менш значущі негативні наслідки відсутності або неефективності психолого-педагогічної роботи з УБД очікують суспільство в загальній кількості випадків побутових конфліктів за участю ветеранів, залучення їх до кримінального світу, зростання рівня їх агресивності, втрата ними соціальної активності, стресова алкоголізація та наркоманізація. Тому комплексна психолого-педагогічна робота обов'язково повинна проводитися з кожним окремим ветераном. Наголошуємо на тому, що на законодавчому рівні

вкрай необхідно запровадити відповідальність УБД за ухиляння від психолого-педагогічної роботи, медичного обстеження та лікування.

Сучасні державні системи психолого-педагогічної й медичної реабілітації ветеранів працюють окремо, частково та вибірково. До того ж велика кількість ветеранів уникають участі в цих програмах, а статистики контролю участі УБД у програмах соціально-психологічної адаптації (реабілітації) досі немає.

Діяльність усіх служб та установ, які спрямовані на психологічну та соціальну адаптацію УБД потребує *координаційного підходу до індивідуальної роботи з кожним окремим ветераном* за прикладом медичної або банківської систем, де кожний пацієнт чи клієнт *закріпленій за особистим соціальним педагогом, психологом, лікарем та персональним менеджером*. Тоді кожний УБД буде мати можливість з усіх питань звертатися до єдиного сервісного центру з питань ветеранів, де буде мати можливість в «єдиному вікні» отримати інформацію одразу з деяких питань різного напрямку (психолого-педагогічних, правових, пільгових, профорієнтаційних, загально-консультативних та ін.), а не нервувати й витратити час на пошук вирішення своїх питань у різних установах. Запровадження таких сервісних центрів Міністерством з питань ветеранів дозволить уникнути зіткнення ветеранів в загальних чергах з пересічними громадянами, щоб не доводити їм своє право на отримання послуги без черги, що може спровокувати до конфліктів через з'ясування стосунків.

Очевидним є те, що потребує докорінної зміни державно-організаційне відношення до соціально-психологічного адаптаційного процесу учасників бойових дій. Головним розробником єдиної стратегії, замовником психолого-педагогічних і медичних адаптаційних програм має бути Міністерство у справах ветеранів. До розробки таких цільових програм необхідно залучити провідних фахівців в різних галузях науки – педагогіки, психології, соціології, психіатрії, медицини. Одним із головних факторів створення та впровадження державної комплексної соціально-психологічної адаптаційної стратегії для УБД буде акцентування уваги ветеранів на тому, що їх поважають, цінують, і не тільки в святкові дні та сумні роковини (як це є по факту).

Другим важливим фактором в соціальній адаптації ветеранів є їхня *професійна профорієнтація та перепідготовка*. За визначенням фахівців 70-80% УБД певний довгий період після звільнення в запас з різних причин залишаються не працевлаштованими. Серед основних причин, за висновками фахівців, є побоювання певної частини роботодавців неадекватності психологічної поведінки ветерана, яка може зашкодити діловій репутації підприємства чи бізнесу. Таке побоювання ґрунтується саме на відсутності практичної та психологічної реабілітації УБД, що на практиці здебільшого проводиться формально. Проходження практичної психологічної реабілітації повинно буди обов'язковою умовою з наявною медичною довідкою для дозволу працювати на стресових або пов'язаних із зброєю роботах, особливо в правоохоронній системі, державній та комерційних службах безпеки.

Іншою причиною великого відсотку непрацевлаштованості ветеранів є кардинальна зміна їх світогляду, коли вони повертаються з війни зовсім іншими і не можуть одразу повернутися до колишньої роботи, звичного ритму життя, захоплень та хобі. Саме тут необхідна для УБД ефективна профорієнтація, можливо пропозиції навчання новим спеціальностям.

Не менш важливою складовою соціально-психологічної адаптації має бути фахова психолого-педагогічна підготовка родини ветерана ще до його повернення в цивільне життя. Близькі, які очікують повернення ветерана мають бути готові до нестандартної психологічної поведінки рідної їм людини, яка змінилася під час перебування в зоні бойових дій і отримала явні або підсвідомі психологічні травми. Кожна родина ветерана повинна бути закріплена за окремим соціальним педагогом та психологом, з яким вона може мати постійний зв'язок для отримання фахових консультацій в надзвичайних сімейних обставинах. Така робота і тестування психологічного оточення ветерана повинна бути на постійній основі з аналітичними висновками адаптаційного процесу кожного окремого УБД. Моделі та методи соціально-педагогічної і психологічної роботи з УБД необхідно розробляти з урахуванням вже існуючого закордонного досвіду такої роботи з ветеранами, зокрема Ізраїлю, який має активний військовий конфлікт вже багато років. У цій країні соціальний працівник закріплюється за військовослужбовцем та його родиною на початку його служби [2]. Адаптована до нашої національної специфіки ізраїльська модель психолого-педагогічної і соціальної допомоги може працювати вже в найближчому майбутньому, як перехідна, до розробки механізму психолого-педагогічної та соціальної роботи з ветеранами.

Розуміння ветераном неможливості повного повернення до передвоєнного психологічного стану є початком його адаптаційного періоду пристосування до нових соціальних умов і стандартів. Однак формування впевненості у ветеранів щодо можливості стовідсоткової соціалізації в суспільство необхідно починати з максимальної інформованості їх та їхніх рідних стосовно всіх державних та недержавних програм психолого-педагогічної, медичної, соціальної допомоги, сімейного санаторно-курортного лікування та повного переліку гарантованих державою пільг.

Інноваційною методикою психолого-педагогічної допомоги ветеранам війни є так звана «Адреналінотерапія», досвід і ефективність якої підтверджено в арміях Ізраїлю та США. У зоні бойових дій військовослужбовці звикають до постійного стану напруги, гострих відчуттів, тому повернувшись до цивільного життя, внаслідок недостатнього рівня адреналіну, тривалий час не можуть повністю розслабитися. «Адреналінотерапія» – це практика заміщення гострих бойових відчуттів екстремальними видами спорту, організацією активних спортивних заходів ветеранськими організаціями [4, с.98]. Однак така методика малопоширена в Україні з причини відсутності єдиної державної стратегії в напрямку соціально-психологічної адаптації УБД. Для впровадження методики «Адреналінотерапії» на державному рівні необхідна система постійної підтримки ветеранських організацій та закріплення за ними окремих фахівців – соціальних педагогів, психологів, соціальних і медичних працівників.

Одним із ефективних підходів до адаптації УБД є вже напрацьований окремими громадськими організаціями досвід підтримки українських бійців, які щойно повертаються з війни в групах самопомоги, де ветерани «з досвідом інтеграції в суспільство» передають його «новачкам». Така волонтерська підтримка ветеранів один одному має дуже важливе значення тому, що рівень довіри між УБД набагато більший, ніж до психолога або соціального працівника. Тому державна стратегія щодо соціалізації та адаптації ветеранів повинна включати в себе створення груп самопомоги ветеранів із забезпеченням їх необхідними, пристосованими для цього приміщеннями, безкоштовними консультативними послугами потрібних фахівців.

На наше переконання, забезпечення комплексності та системності в напрямку психологічної адаптації та соціалізації учасників бойових дій надасть можливість суспільству мати ефективне вирішення соціальної інтеграції ветеранів. Необхідність розробки та впровадження Міністерством у справах ветеранів інноваційної цільової державної комплексної програми адаптації та інтеграції ветеранів в суспільство має величезне загальнодержавне значення в зв'язку з продовженням російської військової агресії проти України та постійним збільшенням кількості ветеранів війни, загибелі військових, родин, що втратили рідних на війні, зростаючої кількості тимчасово переміщених осіб (біженців із територій наближених до зони бойових дій). Така програма має включати в себе проблематику всіх постраждалих від наслідків війни. Тільки запровадження комплексного підходу психолого-педагогічної допомоги до соціалізації та інтеграції УБД покращить їхній психоемоційний стан та збільшить рівень їхньої адаптації в суспільстві.

Перспективними напрямками дослідження визначаємо необхідність вивчення досвіду інших країн щодо вирішення проблем соціалізації та адаптації ветеранів війни. Стикаючись з новими засобами ведення (гібридної) війни в Україні і враховуючи вікові національні, економічні та «родинні» зв'язки між двома сторонами військового конфлікту, необхідно знайти свій унікальний формат стратегії адаптації та соціалізації УБД, щоб мати перспективу поступової підготовки суспільства, а головне – ветеранів, до майбутнього мирного сусідства між Україною і країною-агресором, бо війна має закінчитись. Досягнення миру в майбутньому повинно включати постійну увагу до проблем військових ветеранів, які ціною ризику особистого життя зробили його можливим.

Література

1. Втрати силових структур внаслідок російського вторгнення в Україну [Електронний ресурс] // Вікіпедія – Режим доступу : https://uk.wikipedia.org/wiki/Втрати_силових_структур_внаслідок_російського_вторгнення_в_Україну – Назва з екрану.
2. Психологічна робота з військовослужбовцями – учасниками АТО на етапі відновлення: Методичний посібник / [Коkun О. М., Агаєв Н. А., Пішко І. О., Лозинська Н. С., Остапчук В. В.] ; під ред. В. В. Остапчук– К.:НДЦ ГП ЗСУ, 2017. – 282 с.
3. Рютін В. В. Педагогічні умови соціалізації військовослужбовців строкової служби: дис. ...канд. пед.наук: 13.00.05 / Рютін Віталій Васильович; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Т.Г. Шевченка. Луганск, 2006. – 216 с.
4. Шевчук О. М. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної діяльності / О. М. Шевчук // Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів: матер. наук.-метод. семінару. – Умань : ПП Жовтий, 2013. – 168 с.

References

1. Vtraty` sy`lovny`x struktur vnaslidok rosijs`kogo vtorgnennya v Ukrainu [Elektronny`j resurs] // Vikipediya – Rezhny`m dostupu : https://uk.wikipedia.org/wiki/Vtraty`_sy`lovny`x_structur_vnaslidok_rosijs`kogo_vtorgnennya_v_Ukrainu – Nazva z ekrana.
2. Psy`xologichna robota z vijs`kovoslužhbovcyamy` – uchasny`kamy` ATO na etapi vidnovlennya: Metody`chny`j posibny`k / [Kokun O. M., Agayev N. A., Pishko I. O., Lozins`ka N. S., Ostapchuk V. V.] ; pid red. V. V. Ostapchuk– K.:NDCz GP ZSU, 2017. – 282 s.
3. Ryutin V. V. Pedagogichni umovy` socializaciyi vijs`kovoslužhbovciv strokovoyi sluzhby` : dy`s. ...kand. ped. nauk: 13.00.05 / Ryutin Vitalij Vasy`l`ovy`ch; Lugans`ky`j nacional`ny`j pedagogichny`j un-t im. T. G. Shevchenka. Lugansk, 2006. 216 s.
4. Shevchuk O. M. Trening yak innovacijna forma social`no-pedagogichnoyi diyal`nosti / O. M. Shevchuk // Aktual`ni problemy` pidgotovky` social`ny`x pedagogiv: mater.nauk.-metod. seminaru. – Uman` : PP Zhovty`j, 2013. – 168 s.

УДК 159.922.1+37.015.3

DOI 10.31652/2415-7872-2019-57-201-205

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ФАХОВО ВАЖЛИВИХ ЯКОСТЕЙ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТУДЕНТІВ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІЯ

В. І. Шахов

orcid.org/0000-0003-1535-2802

В. В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

У статті на основі узагальнення емпіричних психологічних досліджень аналізується проблема розвитку професійної самосвідомості особистості майбутнього психолога в студентський період професійного становлення. Визначено основні тенденції у формуванні фахово важливих якостей у структурі самосвідомості студентів-психологів, особистісних та середовищних ресурсів, що сприяють розвитку професійно важливих якостей у студентському віці та їх впливу на формування професійної самосвідомості.

Ключові слова: фахово важливі якості особистості, самосвідомість, професійна самосвідомість, професійна ідентичність, Я-образ, рефлексивність, впевненість в собі, самоповага, відповідальність, соціальна зрілість особистості.

DYNAMICS OF DEVELOPMENT OF FACTORY OF IMPORTANT QUALITIES IN THE STRUCTURE OF PROFESSIONAL SELF-IDENTITY OF STUDENTS OF SPECIALTY OF PSYCHOLOGY

V. Shakhov, V. Shakhov

The article on the basis of generalization of psychological research examines the problem of the genesis of professional self-consciousness of personality in student age. Defines the basic approaches of leading scientists to the understanding of the nature, structure, psychological mechanisms and factors of development of professional consciousness of the person during the period of youth and their influence on the formation of self-identity. As a result of the empirical research, the following general tendency was established: first, the self-consciousness of the students of the psychological specialty is directed at oneself, the achievement of its personal, subjectively meaningful goals, then, under the influence of learning, begins to serve the goals of the future specialist's activity by forming its professionally important components. Thus, students' self-awareness in the specialty of psychology is a powerful professional resource, the implementation and improvement of which is already in the process of learning, with this process being realized and tracked by the students themselves, ultimately, contributing to the formation of their professional self-consciousness. The general tendency is defined: at first the students' self-consciousness of the psychological specialty is directed at oneself, the achievement of its personal, subjectively significant goals, then under the influence of learning begins to serve the goals of the future specialist by the formation of its professionally important components. Thus, students' self-awareness in the specialty of psychology is a powerful professional resource, the implementation and improvement of which is already in the process of learning, with this process being realized and tracked by the students themselves, ultimately, contributing to the formation of their professional self-consciousness.

Key words: professionally important personal qualities, self-awareness, professional self-awareness, professional identity, I-image, reflexivity, self-confidence, self-esteem, responsibility, social maturity of the individual.

Не викликає жодних сумнівів, що фахово важливі якості особистості потребують свого постійного удосконалення як у процесі отримання професійної освіти, так і безпосередньо в контексті самої трудової діяльності. Разом з тим, успішність вибору професії багато в чому визначається вихідними особистісними передумовами для її здійснення. Іншими словами, завдяки взаємодії наявних особистісних ресурсів і набутих у професійному середовищі ми можемо отримати кваліфікованого і компетентного фахівця. В іншому випадку може виникнути протиріччя між особистістю і діяльністю, яке стане на заваді якісного вирішення професійних завдань, з одного боку, й можливості отримувати задоволення від самої діяльності власне її суб'єктові з іншого. Професія психолога в цьому сенсі не є якимось винятком. Надбудова професіоналізму на початкову психологічність, зумовлену особливим світоглядом, «притягує» відповідні особистісні риси, формує тип фахівця, який відповідає вимогам сучасного суспільства і дійсно здатний до втілення своєї місії – надання психологічної допомоги людям. І навпаки, формальне освоєння професії при недостатній усвідомленості або ігноруванні власних індивідуальних особливостей, як правило, призводить до неможливості здійснення діяльності, орієнтованої на неповторність особистості, її унікальність. У цьому зв'язку ми солідарні з думкою О. Сапогової про те, що психологічна «непропрацьованість» особистості самого психолога здатна призвести до своєрідної деформації, яка знаходить відображення у відсутності

професійної ментальності, несформованості особистісних смислів професії, втрати внутрішньої мотивації до здійснення професійної діяльності, в нездатності вирішити власні внутрішні проблеми [9].

Важливим в цьому контексті виступає положення про те, що компетентний психолог повинен, перш за все, бути вільним від внутрішніх протиріч, тобто здатним до вирішення власних психологічних проблем. При цьому ця суб'єктна позиція не може бути сформована ззовні, оскільки «головним інструментом її створення» є сам психолог через усвідомлення власної індивідуальності [1]. Для надання допомоги в цьому відношенні психологія має значний потенціал, який, перш за все, має бути використаний самими психологами для формування певного рівня компетентності у виявленні і розвитку особистісних ресурсів особистості не тільки інших людей, але і своїх власних. Тобто, формування світогляду психолога, фундаментом якого виступають гуманістичні цінності, передбачає разом з яскраво вираженою орієнтацією на іншу людину, також цінність власного «Я», його рефлексії і саморозвитку [4]. У зв'язку з цим, особливі вимоги до майбутнього фахівця в галузі психології, повинні поширюватися на сферу самосвідомості, функції якої спрямовані на формування адекватного Я-образу, в тому числі як фахівця.

Проблема професійної самосвідомості психолога викликає неабияку зацікавленість як в середовищі психологів–практиків, так і науковців–дослідників. Зокрема, Л.М. Мітіна професійний розвиток розуміє як зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у професійній діяльності фахово значущих особистісних якостей та здібностей, професійних знань та умінь. Професійний розвиток, на думку автора, охоплює три основні стадії психологічної перебудови особистості: самовизначення, самовираження й самореалізацію. Дослідження з професійної ментальності відображають той факт, що в результаті включення людини в професійну діяльність саме її ставлення до світу, сприйняття, мислення, поведінка набувають професійного характеру. Професійна ментальність містить мотиваційні компоненти, систему ціннісних орієнтацій, професійні та соціальні настанови [5]. Узагальнюючи опис даної сфери професійно важливих якостей, можна зробити висновок, що компетентний фахівець психологічного профілю має володіти природженою здатністю проникати в підсвідомі рівні власної душі (З.Фрейд, 1990), [10] і набутою – до самопізнання (Р. Кочюнас, 1999) [3], адекватною самооцінкою (В.П. Захаров, Н.Ю. Хряцова, 1989) [3], позитивною Я–концепцією, самоцінністю (І.В. Дубровіна, 2004) [7], здатністю до рефлексії, прийняття себе, самоповаги і готовності до самозміни (К. Роджерс, 1994) [8], а також прагненням до усвідомлення і позбавлення від власних комплексів (Р. Мей, 1994), а також бути відвертим, терпимим і щирим стосовно себе (К. Шнайдер, 1992) [15].

На етапі вибору особистістю професії «психолог», значна частка зазначених конструктів є достатньою мірою вже сформованою, і, як правило, усвідомлюються опантом їхня професійна значущість і необхідність подальшого розвитку в процесі отримання відповідної фахової освіти. При цьому виявляється помітна динаміка пріоритетності певної якості і рівень її розвитку в залежності від етапу освітньо-професійної підготовки майбутніх психологів. Підтвердженням цьому виступають закономірності, виявлені нами в дослідженні, проведеному на вибірці студентів спеціальності «Психологія» Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в кількості 125 осіб, з них – 42 студенти першого курсу, 28 – другокурсників, 30 студентів третього курсу, 25 студентів четвертого. Основним методом дослідження було обрано психологічне тестування, що реалізовується за допомогою інструментарію, який дозволяє вивчити професійно важливі якості самосвідомості, визначені як пріоритетні самими студентами–психологами: самоповага, впевненість в собі і саморозуміння (за опитувальником самоставлення В.В. Століна, С.Р. Пантїлеєва).

Метою статті є з'ясування закономірностей та визначення основних тенденцій у формуванні фахово важливих якостей у структурі професійної самосвідомості студентів-психологів.

Внаслідок проведеного емпіричного дослідження було з'ясовано, що центральними рисами самосвідомості першокурсників є самоповага і впевненість в собі, інші компоненти також мають достатній рівень розвитку, за винятком соціальної зрілості, що є цілком логічним в даному віці і на даному етапі професійного становлення (табл. 1).

Самооцінка професійно важливих якостей самосвідомості цілком адекватна і відповідає їх реальному рівневі розвитку при деякому завищенні лише одного параметра – зрілості особистості, що також легко пояснюється віковим прагненням до її наявності. Тим більше, що діагностичні показники рівня розвитку цього конструкту все розставили на свої місця: показники студентів першого курсу в значній мірі поступаються результатам студентів другого ($U = 399$ при $p < 0,05$), третього ($U = 407,5$ при $p < 0,05$) і четвертого ($U = 357,5$, при $p < 0,05$) курсів. При цьому кореляційний аналіз показав прямий зв'язок відповідальності першокурсників з упевненістю в собі ($r = 0,476$ при $p < 0,001$) і самоповагою ($r = 0,536$ при $p < 0,001$) при взаємозв'язку останніх між собою ($r = 0,691$ при $p < 0,001$) і з рівнем саморозуміння ($r = 0,368$ при $p < 0,05$ і $r = 0,653$ при $p < 0,001$ відповідно).

Отримані залежності, на наш погляд, можуть бути відображенням ключової для студентів першого курсу події – вступу до вищого навчального закладу. З одного боку, це є відповідальним «дорослим»

кроком, результативність якого, безумовно, підвищує впевненість у своїх силах, здібностях, викликаючи додаткову повагу до себе – з іншого. Що стосується прагнення до пізнання і розуміння себе, особливо характерного для осіб, які щойно розпочали психологічну підготовку, його активний і творчий характер, в повній мірі здатний підвищити самоповагу, формуючи одночасно вміння довіряти самому собі, поважаючи власну індивідуальність.

Таблиця 1

Рівень розвитку фахово важливих якостей самосвідомості у студентів спеціальності «Психологія» (середні показники, %)

№	Фахово важливі якості	1 курс		2 курс		3 курс		4 курс	
		реальний рівень	само-оцінка	реальний рівень	само-оцінка	реальний рівень	само-оцінка	реальний рівень	само-оцінка
1	Рефлексивність	61	65	56	74	64	72	59	77
2	Саморозуміння	62	61	59	70	22	71	71	70
3	Впевненість у собі	67	60	73	68	73	68	72	66
4	Самоповага	71	67	76	72	79	81	81	70
5	Відповідальність	62	59	70	81	72	66	68	73
6	Соціальна зрілість	45	56	51	64	52	64	51	66

При зіставленні даних першокурсників з результатами студентів старших курсів, було підтверджено зроблене на початку припущення про те, що з кожним наступним етапом професійної підготовки значення показників самосвідомості має зростати. Студенти першого курсу спеціальності психології найчастіше поступаються за рівнем розвитку якостей самосвідомості своїм більш старшим колегам (за всіма показниками були виявлені значущі відмінності при $p < 0,05$). Виняток склав лише рівень рефлексивності: першокурсники перевершили студентів другого курсу за рівнем розвитку даної якості самосвідомості ($U = 527$ при $p < 0,05$), що підтверджує актуальність мотиву самопізнання для нинішніх абітурієнтів, який запускає відповідні механізми розвитку особистості. При цьому, студенти другого курсу вважають, що їх здатність до самоаналізу є достатньо розвиненою, поступаючись лише відповідальності. В цілому, протиріччя в учнів цієї групи у сфері самооцінки і реального рівня розвитку якості були виявлені за чотирма з шести параметрів, дозволяючи говорити про тенденції щодо формування більш позитивного Я-образу. Цікаво, що збіг високих об'єктивних і суб'єктивних оцінок за параметрами впевненість в собі і самоповага, своєрідним чином підтверджують можливість існування виявлених протиріч.

При незначному зниженні рівня рефлексивності і саморозуміння в порівнянні з даними першокурсників, до пріоритетних якостей самосвідомості студентів другого курсу, крім самоповаги і впевненості в собі, додається відповідальність. Соціальна зрілість другокурсників при цьому, адекватно для цього віку не є надто високого рівня розвитку, все ж перевершує дані їх послідовників.

Цікаво, що самоповага другокурсників прямо пов'язана виключно з рівнем саморозуміння ($r = 0,48$ при $p < 0,001$), тоді як для студентів першого курсу характерною була більша кількість зв'язків серед даних конструктивів. Можливо, усвідомлення необхідності і бажання розуміти свій внутрішній світ і появи інструментарію для вирішення даного завдання, яке було недоступним раніше, дозволяє студентам зануритися в процес злиття позицій суб'єкта та об'єкта пізнання, що здатне викликати особливе почуття самоповаги, в тому числі, як до фахівця-початківця. Одночасно з цим, зрілість особистості в свідомості студентів починає набувати образу відповідальності за свої вчинки ($r = 0,325$ при $p < 0,05$), що, безумовно, можна розглядати як серйозний ресурс для подальшого професійного та особистісного розвитку.

Закономірно, значні відмінності в процесі формування самосвідомості були виявлені при аналізі даних студентів-психологів третього курсу навчання. Криза професійного розвитку, в першу чергу позначилася на важливій для студентів сфері саморозуміння – вкрай низький показник цього параметра помітно відрізняє третьокурсників від першокурсників ($U = 135$, при $p < 0,001$), другокурсників ($U = 89$, при $p < 0,001$), студентів четвертого ($U = 33$, при $p < 0,001$). Незважаючи на те, що середній показник рівня розуміння себе у студентів третього курсу – 22 %, вони, однак, не вважають цю здатність недостатньо розвиненою (пор. рівень самооцінки – 71%). Дана тенденція – завищення оцінки рівня розвитку власних характеристик особистості третьокурсниками, поширюється й на інші якості самосвідомості.

При цьому показники рівня рефлексивності третьокурсників найбільші по всій вибірці, вони перевершують дані студентів першого ($U = 351,5$ при $p < 0,05$), другого ($U = 257,5$ при $p < 0,001$) і четвертого ($U = 306,5$ при $p < 0,05$) курсів. І, в цілому, низький рівень саморозуміння, не позначився кардинально на самоповазі (при наявності тісного взаємозв'язку: $r = 0,542$ при $p < 0,001$) і впевненості – їх показники є вищими норми, а також мають позитивну кореляцію між собою ($r = 0,547$ при $p < 0,001$). Це підтверджують і самооцінювальні судження: максимальне значення самоповаги досягається на третьому

курсів навчання – 81 %, що значно перевищує самооцінку першокурсників (пор. показник $CO = 67\%$, $U = 399,5$ при $p < 0,05$) і студентів четвертого курсу (пор. показник $CO = 70\%$, $U = 219$ при $p < 0,05$).

Крім того, загальний рівень інтернальності третього курсу перевищує аналогічний показник першого ($U = 373$ при $p < 0,05$) і другого ($U = 265,5$ при $p < 0,05$) курсів, що можна проінтерпретувати як тенденцію до підвищення відповідальності в процесі освітньо-професійної підготовки психологів, яка досягає оптимального рівня до четвертого року навчання (між оцінками студентів третього, четвертого значущі відмінності не виявлено). Однак при самооцінці відповідальності студенти третього курсу, які мають найбільш високі психодіагностичні показники, поступаються учням другого ($U = 228$ при $p < 0,05$) і четвертого ($U = 257$, при $p < 0,05$) року навчання, недооцінюючи себе.

Одночасно з цим був встановлений негативний зв'язок між відповідальністю і самовпевненістю студентів третього курсу ($r = -0,569$ при $p < 0,001$). Ймовірно, благополучне досягнення студентської ідентичності, оволодіння ефективними способами організації навчальної діяльності, сприяє зниженню рівня тривожності і напруги при підвищенні впевненості в собі, наслідком чого виступає більш лояльне і менш відповідальне ставлення до навчання. Тоді як неефективне вирішення цих задач змушує студента як і раніше апелювати до відповідальності як основного ресурсу саморегуляції навчальної діяльності. З іншого боку, подібний взаємозв'язок може бути відображенням «синдрому відмінника», властивого, як правило, вкрай відповідальним учням: незалежно від реальних успіхів, студента супроводжує очікування несприятливого розвитку подій, знижуючи впевненість у власних здібностях. Як і навпаки, низький рівень інтернальності актуалізує зовнішні ресурси, що сприяє підвищенню впевненості в сприятливому результаті ситуацій навчальної взаємодії.

Ще одна негативна кореляційна залежність була виявлена по відношенню до соціальної зрілості та рефлексивності студентів-психологів третього курсу ($r = -0,43$ при $p < 0,05$). Тобто при невисокому рівні розвитку самоаналізу третьокурсники схильні вважати себе достатньо зрілою особистістю, що не є притаманним для студентів, схильних до глибокої рефлексії. З іншого боку, виявлення ознак соціальної зрілості може підвищити орієнтацію на інших людей при зниженні інтересу до власного внутрішнього світу, тоді як проблеми соціальної адаптованості можуть змусити шукати їх причини у власній особистості. І в тому, і в іншому випадку, можна зробити висновок, що рівень рефлексії в період кризи третього курсу навчання може мати значний вплив на відносини студента з його соціальним оточенням.

Таким чином, завдання перевірки точності професійного самовизначення, спрямованість самосвідомості на більш глибокий аналіз власних здібностей і можливостей, заново актуалізується перед студентами третього курсу, зростання спеціалізації яких загострює проблему їх відповідності вимогам, що пред'являються до майбутнього фахівця у сфері психології. Особливо сензитивним конструктом самосвідомості в зв'язку з цим виступає саморозуміння, в змісті якого містяться основні протиріччя, пов'язані з переходом від студентської ідентичності до професійної.

Що стосується специфіки професійно важливих якостей самосвідомості студентів-психологів четвертого і п'ятого курсів, то вони мають значне споріднення, одночасно відрізняє старшокурсників від осіб, які навчаються на факультеті перші три роки. Зокрема студенти, які завершують освітньо-професійну підготовку ступеня бакалавр, вважають себе більш здатними до рефлексії, ніж першокурсники спеціальності психології ($U = 350,5$ при $p < 0,05$ і $U = 288,5$ при $p < 0,05$ відповідно).

Центрація самосвідомості старшокурсників зосереджена на самоповазі та впевненості в собі, які досягають до завершення навчання максимальних значень. Зокрема, при вивченні рівня самоповаги спостерігається виразна тенденція його зростання від першого до четвертого курсу (71%, 76%, 79%, 81% відповідно). Незважаючи на те, що значущі відмінності були виявлені лише між студентами першого та четвертого курсів ($U = 311$ при $p = 0,056$), з огляду на виявлену закономірність збільшення показників, вважаємо, її можна проектувати на отримані результати, стверджуючи, що в процесі освітньо-професійної підготовки психологів відбувається зростання поваги до себе. Подібна емпірична картина була отримана і щодо показників рівня впевненості в собі – їх збільшення від першого курсу до четвертого (пор. показники 67 % і 78% відповідно, $U = 325$ при $p = 0,081$).

При цьому, найвищі показники зв'язку самоповаги з рівнем саморозуміння особистості проявляється у студентів четвертого ($r = 0,691$ при $p < 0,001$). Вирішення кризи середини навчання проявляється у формуванні адекватного образу себе, зокрема, як фахівця. У зв'язку з чим, усвідомлення своїх особливостей, можливостей, досягнень за час професійної підготовки, підвищує авторитет студента у власних очах, викликаючи належну повагу. Важливо також відзначити, що кореляція саморозуміння і самоповаги з різним рівнем значущості характерна для студентів спеціальності психології всіх курсів навчання. Дана тенденція може бути пояснена тим, що спочатку будучи метою навчального процесу, саморозуміння поступово стає інструментом професійної діяльності, і, отже, успіхи в сфері розуміння людини можуть провокувати шанобливе ставлення до себе як до професійного психолога.

Отже, чим більше студент четвертого курсу впевнений в собі, в тому числі з професійної точки зору,

тим більше у нього підстав ставитися з повагою до власної особистості. Як втім, і навпаки: довіра своїм поглядам, почуттям, вчинкам, прийняття і повага своєї індивідуальності зумовлює адекватну самовпевненість. Таким чином, по завершенні циклу навчання на рівні бакалавратури випускники, з одного боку, зорієнтовані значною мірою на нову ситуацію розвитку, усвідомлюють високу відповідальність перед оточуючими і перед собою як молодими фахівцями, з іншого, відчуваючи при цьому повагу до себе як до людини, яка, долаючи різноманітні перешкоди, досягла поставленої мети – отримання вищої професійної освіти.

Підводячи загальний підсумок дослідження особливостей формування професійної самосвідомості в процесі отримання фахової психологічної освіти, можна коротко визначити його основні тенденції, зумовлені етапом навчання студентів. Рівень розвитку самосвідомості студентів спеціальності психології є досить високим при переважанні позитивної динаміки його компонентів в процесі навчання – найменші показники властиві студентам першого курсу, найвищі, за багатьма параметрами, є характерними для старшокурсників. Особливо яскраво ця тенденція проявляється на прикладах упевненості в собі і самоповаги, показники яких зростають від курсу до курсу, досягаючи піку до завершення навчання на ступені бакалавратури. Разом з тим, характерною є наявність неоднорідності психодіагностичних показників – за деякими параметрами самосвідомості оптимум може бути досягнутий раніше, а за іншими фіксується зміна динамічних тенденцій в процесі навчання, відбиваючись то в різкому зниженні, то у зростанні. У зв'язку з цим, найбільш сензитивними періодами для оптимального рівня розвитку рефлексивності й відповідальності є третій рік навчання, саморозуміння – четвертий, упевненості в собі і самоповаги – четвертий рік освітньо-професійної підготовки психологів. Критичним для формування самосвідомості майбутніх психологів (показником виступає різке зниження рівня саморозуміння) є закінчення третього року навчання, що пов'язано з переходом від навчально-академічного до навчально-професійного періоду розвитку, що вимагає пошуку нової, професійної ідентичності, дещо відмінної від уже досягнутої студентської.

Як позитивну тенденцію слід відзначити особливості самооцінки осіб, які отримують фахову психологічну освіту. У більшості випадків оцінка рівня розвитку якостей самосвідомості самими студентами збігається з реальним рівнем вираженості характеристики, що свідчить про реалістичність і адекватність самооцінки студентів-психологів, з одного боку, і справді високі рівні розвитку їхньої самосвідомості, з іншого. В цілому можна говорити про таку загальну тенденцію: спочатку самосвідомість студентів психологічної спеціальності спрямована на себе, досягнення своїх особистих, суб'єктивно значущих цілей, потім під впливом навчання починає служити цілям діяльності майбутнього фахівця за рахунок формування її професійно важливих компонентів. Таким чином, самосвідомість студентів спеціальності психології виступає потужним професійним ресурсом, реалізація та вдосконалення якого відбувається вже в процесі навчання, при цьому даний процес усвідомлюється і відстежується самими студентами, в кінцевому рахунку, сприяючи формуванню їх професійної самосвідомості.

Подальшими науково-дослідницькими розвідками в рамках проблематики становлення професійної самосвідомості майбутніх психологів на етапі професійної підготовки можуть бути такі перспективні напрями: проведення порівняльних досліджень щодо особливостей становлення професійної самосвідомості студентів спеціальності психології зі студентами інших спеціальностей; розробка програм психологічного супроводу професійного становлення студентів спеціальності психології з урахуванням виявлених закономірностей.

Література

1. Доценко Е.Л. Модель профессионального становления психолога / Доценко Е.Л., Андреева О.С., Просекова В.М., Шевцова Т.С. // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 49-76.
2. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг : учебное пособие / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л., 1989. – 55 с.
3. Кочюнас Р. Основы психологического консультирования / Р. Кочюнас. – М.: Академический проспект, 1999. – 240 с.
4. Краснощеченко И.П. Ценностные основания психологического образования / И.П. Краснощеченко // Психология в вузе. – 2007. – № 3. – С. 37-48.
5. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л.М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
6. Мэй Р. Искусство психологического консультирования / Р. Мэй. – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
7. Практическая психология образования: учебное пособие / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.
8. Роджерс К. Взгляд на психотерапию, становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс-Универс, 1994. – 480 с.
9. Сапогова Е.Е. Возможности психологического сопровождения профессиональной карьеры провинциальных психологов / Е.Е. Сапогова // Психология в вузе. – 2007. – №3. – С. 5-8
10. Фрейд З. Психология бессознательного: сб. произведений / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
11. Шахов В.В. Розвиток професійної самосвідомості студентів // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 47 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – С.186–191.

12. Шахов В.В. Особливості становлення самосвідомості в студентському віці // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. – Випуск 51 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. – С. 134–139.
13. Шахов В. І. Розвиток професійної самосвідомості майбутніх психологів як умова формування їх готовності до професійної діяльності / В. І. Шахов // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 141-147.
14. Шахов В.І., Шахов В.В. Професійна ідентичність психолога як складова його професійної самосвідомості // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 53 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: Нілан, 2018. –С.238-243.
15. Schneider K. Therapist's personal maturity and therapeutic success: how strong is the ink // The Psychotherapy Parient. – 1992. – Vol. 8. – № 3–4. – P. 71-91.

References

1. Docenko E.L. Model' professional'nogo stanovleniya psihologa / Docenko E.L., Andreeva O.S., Prosekova V.M., Shevcova T.S. // Psihologiya v vuze. – 2007. – № 3. – S. 49-76.
2. Zaharov V.P. Social'no-psihologicheskij trening : uchebnoe posobie / V.P. Zaharov, N.YU. Hryashcheva.– L., 1989.- 55 s.
3. Kochyunas R. Osnovy psihologicheskogo konsul'tirovaniya / R. Kochyunas.– M.: Akademicheskij prospekt, 1999.– 240 s.
4. Krasnoshchechenko I.P. Cennostnye osnovaniya psihologicheskogo obrazovaniya / I.P. Krasnoshchechenko // Psihologiya v vuze.- 2007.– № 3. – S. 37-48.
5. Mitina L. M. Psihologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub"ektiv obrazovaniya / L.M.Mitina. – M.; SPb.: Nestor–Istoriya, 2014. – 376 s.
6. Mej R. Iskustvo psihologicheskogo konsul'tirovaniya / R. Mej. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 1994. – 144 s.
7. Prakticheskaya psihologiya obrazovaniya: uchebnoe posobie / pod red. I.V. Dubrovinoj. – SPb.: Piter, 2004. – 592 s.
8. Rodzhers K. Vzglyad na psihoterapiyu, stanovlenie cheloveka / K. Rodzhers. – M.: Progress-Univers, 1994. – 480 s.
9. Sapogova E.E. Vozmozhnosti psihologicheskogo soprovozhdeniya professional'noj kar'ery provincial'nyh psihologov / E.E. Sapogova // Psihologiya v vuze. – 2007. - №3. – S. 5-8
10. Frejd Z. Psihologiya bessoznatel'nogo: sb. proizvedenij / Z. Frejd. – M.: Prosveshchenie, 1990. – 448 s.
11. Shakhov V.V. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti studentiv // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 47 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. – S.186–191.
12. Shakhov V.V. Osoblyvosti stanovlennia samosvidomosti v studentskomu vitsi // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: Pedahohika i psykholohiia: Zb. nauk. prats. – Vypusk 51 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2017. – S. 134–139.
13. Shakhov V. I. Rozvytok profesiinoi samosvidomosti maibutnikh psykholohiv yak umova formuvannia yikh hotovnosti do profesiinoi diialnosti / V. I. Shakhov // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 55. – Vinnytsia, 2018. – S. 141-147.
14. Shakhov V.I., Shakhov V.V. Profesiina identychnist psykholoha yak skladova yoho profesiinoi samosvidomosti // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Serii: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 53 / Redkol.: V.I. Shakhov (holova) ta in. – Vinnytsia: Nilan, 2018. –S.238-243.
15. Schneider K. Therapist's personal maturity and therapeutic success: how strong is the ink // The Psychotherapy Parient. – 1992. – Vol. 8. – № 3–4. – P. 71-91.

НАШІ АВТОРИ

Білецька Галина Анатоліївна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри екології Хмельницького національного університету.

Біліченко Олександр Віталійович – здобувач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, викладач Вінницького медичного коледжу імені академіка Д. К. Заболотного.

Віталій Миколайович Бойчук – доктор педагогічних наук, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бойчук Оксана Йосипівна – викладач державного навчального закладу «Вінницький центр професійно-технічної освіти, технологій та дизайну».

Брилін Борис Андрійович – доктор педагогічних наук, професор кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського,

Бриліна Валентина Людвігівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Бровчак Людмила Сидорівна – кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з науково-педагогічної роботи та соціальних питань Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Герасимова Ірина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гуревич Роман Семенович – академік Національної академії педагогічних наук України, доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Джеджула Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій Вінницького національного аграрного університету.

Зарічна Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кавицька Тамара Іванівна – кандидат педагогічних наук, асистент Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Колісник Олег Леонідович – кандидат психологічних наук, заступник начальника науково-дослідного відділу військово-гуманітарних досліджень Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Кононова Марина Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

Кравець Олена Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Куліченко Алла Костянтинівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Запорізький державний медичний університет.

Кухарьонук Світлана Степанівна – викладач кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Лінь Ян – аспірант Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Ліхницька Лариса Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Лобода Ірина Василівна – кандидат медичних наук, доцент кафедри хірургії з курсом стоматології Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова.

Любашенко Оlesia Вадимівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики викладання української мови та іноземних мов і літератур Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Максимчук Борис Анатолійович – доктор педагогічних наук, доцент кафедри психології та соціальної роботи, доцент кафедри фізичного виховання Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Максимчук Ірина Анатоліївна – доцент кафедри фізичного виховання, спорту та здоров'я людини Маріупольського державного університету.

Мельник Людмила Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Мозгальова Наталія Георгіївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Нестерович Богдан Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, викладач кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Орехова Лариса Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри слов'янського мовознавства Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

Писарчук Оксана Тарасівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і методики початкової та дошкільної освіти Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка.

Приймак Алла Миколаївна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри слов'янських і германських мов Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Прищак Микола Дем'янович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету

Пугач Сергій Сергійович – кандидат юридичних наук, доцент, доцент кафедри правового регулювання економіки і правознавства Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.

Рабійчук Сергій Олександрович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри соціальної роботи та соціальної педагогіки Хмельницького національного університету.

Ребрин Анастасій Арсенович – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри фізичної терапії та ерготерапії Хмельницького національного університету.

Савчук Тетяна Василівна – кандидат філологічних наук, доцент кафедри філологічних дисциплін і стилістики української мови Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Сапогов Володимир Анастасійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Свириденко Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов і новітніх технологій навчання Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Семчук Світлана Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, доцент кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Січко Ірина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри початкової освіти Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського.

Старовойт Леся Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Стеблюк Світлана Василівна – кандидат педагогічних наук, викладач економічних дисциплін Мукачівського кооперативного торговельно-економічного коледжу.

Татарін Олександр Васильович – головний тренер організаційного відділу спортивного комітету Державної прикордонної служби України.

Теплова Олена Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фрицюк Валентина Анастасіївна – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Фрицюк Василь Миколайович – викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Холковська Ірина Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Хуан Ге – аспірант Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова.

Шахов Владислав Володимирович – магістр психології, асистент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шахов Володимир Іванович – доктор педагогічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Шинкаренко В'ячеслав В'ячеславович – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти КЗВО «Дніпровська академія непервної освіти».

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

**Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського**

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 57 • 2019 р.

Підписано до друку 17 квітня 2019 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 23,9
Наклад 100 прим.

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.
E-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>
Видавець ТОВ «Твори»
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до
Державного реєстру видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК № 6188 від 18.05.2018 р.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. Келецька, 51а.
Тел.: (0432) 69-67-69, 603-000.