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

№ 58 • 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

№ 58 • 2019

Vinnytsia

ББК 74. 00+88. 40+88. 840
Н 34

НАУКОВІ ЗАПИСКИ
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія
№ 58 • 2019 р.

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського від 19 червня 2019 р. (протокол № 11)

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Коломієць А. М. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, проректор з наукової роботи; доктор педагогічних наук, професор (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.
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.
Гурал-Пулроле Йоланта – Старопольська школа вища в м. Кельце, проректор з міжнародних зв'язків; доктор габілітований, професор надзвичайний (Польща).
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).
Коломієць Д. І. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, професор кафедри технологічної освіти, економіки і безпеки життєдіяльності; кандидат педагогічних наук, доцент.
Громов Є. В. – Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, старший викладач кафедри педагогіки і професійної освіти; кандидат педагогічних 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 58. – 216 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 10.31652/2415-7872-2019-58-9-213
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
№ 58 • 2019

Recommended for publication by the decision of the Academic Council of
Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University
19 june 2018 (proceedings № 11)

EDITORIAL BOARD

Editor-in-chief: Prof. Dr. Alla M. Kolomiiets, 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. Petro M. Husak, Lesya Ukrainka Eastern European National University (Ukraine)
Prof. Dr. Piotr Mazur, The State School of Higher Education in Chełm (Poland)
Prof. Dr. Olha M. Palamarchuk, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
Prof. Dr. Gyral-Pyłrola Jolanta – Old Polish University in Kielce (Poland)
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. Yevhen V. Hromov, Vinnytsia State M.Kotsyubynskyi Pedagogical University (Ukraine)
As. Prof. Dr. Dmytro I. Kolomiiets, 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 58. – 216 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 КВ № 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 10.31652/2415-7872-2019-58-9-213
ББК 74.00+88.40+88.840
Н 34
ISSN 2415-7872

© Authors, 2019

ЗМІСТ

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Н. Л. Черчик. БІОЕТИКА ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ 9

ДИДАКТИКА

А. С. Кушнір. ОН-ЛАЙН КВЕСТ ЯК ЗОВНІШНІЙ ІНСТРУМЕНТ ПІЗНАННЯ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ 14

Л. О. Нікітченко, А. С. Довгалюк, К. В. Ляховська. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН 20

Т. М. Рибак, М. В. Мороз. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РИМОВАНОГО МАТЕРІАЛУ В РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ 26

О. О. Рогульська. КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ 31

ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ

Н. Л. Тодосієнко. ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 38

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

О. В. Біліченко. АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ 42

О. С. Бойван. ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІТ-СФЕРИ 48

В. М. Галузяк. ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ 55

О. В. Гладун. МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З НИЗЬКИМ СТАТУСОМ В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ 63

Т. М. Горохівська, Р. С. Гуревич. ВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА 68

О. В. Гречановська. ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ 74

О. М. Джеджула. ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ 81

І. В. Єфіменко. СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА НАПРЯМКИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ 86

М. Ю. Кадемія, В. М. Кобися, А. П. Кобися. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ 94

А. А. Коломієць, Я. В. Крупський, В. О. Краєвський, І. А. Клєопа, Н. Б. Дубова. ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ 101

Н. І. Костенко. РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ШЛЯХОМ ІНТЕГРАЦІЇ БІЗНЕС-КОМПЕТЕНЦІЙ 109

О. В. Кофанова, Ю. В. Киричков. ЗБЛИЖЕННЯ ФОРМ НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ ЯК УМОВА НАЙСКОРІШОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ 115

О. В. Левчук. ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА АГРОНОМІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ 121

А. П. Лісниченко. РОЗВИТОК ЦІЛЕПОКЛАДАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 126

Т. Т. Маринчук, Н. Л. Тодосієнко. ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗНАНЬ ПРО СПЕЦИФІКУ ВЗАЄМОДІЇ ХУДОЖНІХ ЗАСОБІВ ВИРАЗНОСТІ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА 131

Н. В. Педоренко. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР 136

Н. О. Сабат. СТРАТЕГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА 141

Л. А. Сікорака. ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ 146

Н. М. Сиско. ІНФОРМАЦІЙНЕ ОСВІТНЬО-ФАХОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ 151

О. Ю. Теплова, А. Ф. Завальнюк, Б. І. Нестерович. ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ 157

Т. О. Хомяковська, О. С. Матієнко. РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ 161

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

А. М. Килівник. ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО БУЛІНГУ 167

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

М. В. Вацьо. РОЛЬ ДОСЛІДНИКІВ ПОДІЛЬСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА УКРАЇНИ 173

О. В. Романчук. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В АВСТРІЇ В ПЕРІОД НАЦІОНАЛ-СОЦІАЛІЗМУ 178

Н. В. Стихун. СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (1946-1980 РР.) 183

ПСИХОЛОГІЯ

О. П. Бурська. ФЕНОМЕН МУЗИЧНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ТА МУЗИЧНИЙ ОБРАЗ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ У ВИКОНАВСЬКОМУ КОНТЕКСТІ 189

К. Є. Рум'янцева, П. Ю. Рум'янцева. ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАВДИВИХ ТА БРЕХЛИВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ 196

О. Є. Чуба. ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ 203

В. І. Шахов, В. В. Шахов. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ 208

Наші автори 214

CONTENTS

PHILOSOPHY OF EDUCATION

N. Cherchyk. BIOETHICS AS A PHENOMENON OF MODERNITY 9

DIDACTICS

A. Kushnir. ONLINE QUEST AS AN EXTERNAL TOOL OF COGNITION: A COGNITIVE ASPECT 14

L. Nikitchenko, A. Dovgalyuk, K. Lyakhovska. USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES BY STUDENTS IN THE STUDY OF NATURAL DISCIPLINES 21

T. Rybak, M. Moroz. THE PECULIARITIES OF USING RHYMED MATERIAL IN TEACHING GRAMMAR TO NON-LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS 26

O. Rogulska. THE CONCEPT OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' TRAINING IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 32

THEORY OF EDUCATION

N. Todosienko. PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE COMPLEX OF ARTS IN THE FORMATION OF AESTHETIC ADMISSION OF MORE SCHOOLS 38

VOCATIONAL EDUCATION

O. Bilichenko. ANALYSIS OF RESULTS OF FORMING OF PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE NURSES' IN THE PROCESS OF SPECIALISTS' TRAINING 42

O. Boivan. TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF FOREIGN LANGUAGE AS THE NECESSARY COMPOSITION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF IT SPHERE 48

V. Haluziak. THE USE OF EDUCATIONAL DIALOGUE IN THE MODERN TEACHERS TRAINING 55

O. Hladun. THE PREPARATION MODEL OF A FUTURE TEACHER FOR THE UPBRINGING OF TEENAGERS WITH A LOW STATUS IN THE STUDENT'S TEAM 63

T. Horokhivska, R. Gurevych. DEFINING MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS 69

O. Hrechanovska. PEDAGOGICAL APPROACHES IN FORMING OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF TECHNICAL SPECIALTIES 74

O. Dzhedzhula. FEATURES OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES 81

I. Yefimenko. MODERN PROBLEMS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART AND DIRECTIONS OF THEIR SOLVENCY 86

M. Kademiya, V. Kobysia, A. Kobysia. USE OF TECHNOLOGY BLENDED-EDUCATION FOR IMPLEMENTATION OF THE DUAL MODEL FOR PROFESSIONAL TRAINING OF PERSONS 94

A. Kolomiets, Ya. Krupskyi, V. Kraievskyi, I. Klieopa, N. Dubova. SCM APPLICATION IN THE FUNDAMENTAL MATHEMATICAL PREPARATION FOR FUTURE ENGINEERS 101

N. Kostenko. DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE BY INTEGRATING BUSINESS COMPETENCIES 109

O. Kofanova, Yu. Kirichkov. THE CONVERGENCE OF EDUCATION FORMS AT SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS AS A CONDITION FOR THE FIRST-YEAR STUDENTS' FASTEST ADAPTATION FOR STUDYING AT A TECHNICAL UNIVERSITY 115

E. Levchuk. INTEGRATION OF MATHEMATICAL AND PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS AT AGRONOMIC FACULTY 121

A. Lisnychenko. THE DEVELOPMENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' GOAL-SETTING SKILLS AS A COMPONENT OF THEIR PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY... 126

T. Marinchuk, N. Todosienko. FORMATION FOR FUTURE TEACHERS KNOWLEDGE ABOUT THE SPECIFICITY OF THE INTERACTION OF ARTISTIC MEANS OF DIVERSITY OF DIFFERENT CULTURES OF ART 131

N. Pedorenko. THE VALUE OF PROFESSIONAL QUALITIES IN SHAPING THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE NURSES 136

N. Sabat. STRATEGIC COMPONENT IN THE STRUCTUREOF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TRANSLATOR 141

L. Sikoraka. MAINSTREIMING DEVELOPMENT OF THE ECONOMICAL COMPETENCY OF PROSPECT SKILLED MACHINEBUILDING WORKERS 146

N. Sysko. INFORMATIONAL EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPACE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF TEACHERS FROM VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS 151

O. Teplova, A. Zavalniuk, D. Nesterovych. THE PROBLEM OF CREATIVE SELF-IMPROVEMENT OF PERSONALITY IN SCIENTIFIC RESEARCH 157

T. Khomiakovska, O. Matiienko. IMPLEMENTATION OF THE PERSON-ORIENTED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LENGUAGES BY MEANS OF CONTEXTUAL LEARNING 161

SOCIAL PEDAGOGY

A. Kylivnyk. INDIVIDUAL FEATURES OF THE TEEN'S PROPENSITY TO BULLYING 167

HISTORY OF PEDAGOGY

M. Vatso. ROLE OF RESEARCHES OF PODILLYA FOLKLORE SONG IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL REGIONAL STUDIES OF UKRAINE 173

O. Romanchuk. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN AUSTRIA DURING THE PERIOD OF NATIONAL SOCIALISM 178

N. Stykhun. SOCIAL AND HISTORICAL STIPULATION OF THEATRICAL ART IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS (1946-1980) 183

PSYCHOLOGY

O. P. Burska. THE PHENOMENON OF THE MUSICAL FEELING AND MUSICAL IMAGE: THE ESSENCE, CONTENT AND PSYCHOLOGICAL PROCESS IN THE PERFORMING CONTEXT 189

K. Rumyantseva, P. Rumyantseva. PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF TRUTHFUL OR FALSE STATEMENTS 196

O. E. Chuba. THE SPECIFIC OF RELIGION SOCIALIZATION STUDENT 'S YOUTH 203

V. I. Shakhov, V. V. Shakhov. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMING PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS 208

Our authors 214

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК: 378.093.2:[57:61]:174
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-9-13

БІОЕТИКА ЯК ФЕНОМЕН СУЧАСНОСТІ

Н. Л. Черчик

У статті розкрито проблеми біотичних ціннісних орієнтацій молоді в сучасних умовах, які надзвичайно важливі у зв'язку із зростаючими вимогами до формування активної творчої особистості, здатної знайти своє місце в житті. Професійна підготовка майбутніх медичних фахівців зумовлена тим, що в сучасних умовах розвитку соціуму намітилася тенденція ігнорування моральних проблем надання медичної допомоги на користь економічних інтересів, медична допомога стала перетворюватися на медичні послуги як об'єкт торгівлі, а медичний фахівець – виступати підприємцем. Інтенсивний розвиток і технологічне перетворення медичної практики на початку XXI століття зумовили потребу в новому, біоетичному мисленні, наявності в медичних фахівців ціннісних орієнтацій професійної діяльності, що мають нову, біоетичну спрямованість. Людство, опинившись перед проблемою виклику з боку власних науково-технічних досягнень, вимушене було створити щит для себе та «приниженого» довкілля. Саме в цій функції нині бачиться головне призначення біоетики.

Ключові слова: *біоетика, біотичне мислення, професійна підготовка майбутніх медичних фахівців, професійна етика, професійно-етичні знання, медичний коледж, педагогічні умови формування професійної етики, навчальні дисципліни, виробнича практика.*

BIOETHICS AS A PHENOMENON OF MODERNITY

N. Cherchyk

The article deals with the problems of biotic value orientations of youth in modern conditions, which are extremely important in connection with the growing requirements for the formation of an active creative person who can find his(her) place in life. The professional training of future medical professionals is due to the fact that in today's conditions of development of society there has been a tendency to ignore the moral problems of providing medical care in favor of economic interests, medical care has begun to turn into medical services as an object of trade, and a medical professional has started to act as an entrepreneur. The intensive development and technological transformation of medical practice at the beginning of the 21st century led to the need for a new, bioethical thinking, the presence in the medical profession of value orientations of professional activities with a new, bioethical orientation. Humankind, faced with the problem of challenging its own scientific and technological achievements, had to create a shield for itself and the "humiliated" environment.

It is in this function that we see the main purpose of bioethics, the study of the content of modern society and the formation of the bioethical culture of future medical professionals. Shaping of professional ethics in students during the educational process at medical college (shaping of professional bioethics in future medical staff, creation of an educational environment in the medical college, which ensures positive motivation for students to form a bioethical culture; provision of the moral and ethical orientation of the contents of the educational, practical, professional, pedagogic, public activities of students; organization of ethical and pedagogical interaction "student – student", "student – teacher", "student – practicing medical professional", student – patient").

The present-day healthcare industry requires from all those, who are directly or indirectly connected with the living processes of its phased implementation, a fully formed professional bioethics of future medical professionals, readiness for professional development and self-development. Changes in human nature occur in borderline life situations, which are studied by bioethics.

Key words: *bioethics, bioethical thinking, professional training of future medical specialists, professional ethics, professional and ethical knowledge, medical college, pedagogical conditions for the formation of professional ethics, educational disciplines, work experience internship.*

Гуманізація сучасної науки не може здійснюватися без розвитку етичних принципів. Розроблення й застосування багатьох новітніх біотехнологій, які включають методи генної терапії, клонування, використання стовбурових клітин, пересадку органів, тканин, і непередбачуваність їх наслідків вимагають належної уваги з точки зору біоетики. Нині виникло ще немало нових проблем, розв'язання, яких тісно пов'язане з біоетикою. Найбільш актуальними з них є розроблення та поширення нанотехнологій, наноматеріалів і біобезпека.

© Н. Л. Черчик

Трансформація ціннісних підстав медичної професії і, відповідно, професійної підготовки майбутніх медичних фахівців зумовлена тим, що в сучасних умовах розвитку соціуму намітилася тенденція ігнорування моральних проблем надання медичної допомоги на користь економічних інтересів, медична допомога стала перетворюватися на медичні послуги як об'єкт торгівлі, а медичний фахівець – виступати підприємцем. Осмислення цих тенденцій в останній третині XX століття породило протест світової громадськості та відродження ідей гуманізму і самоцінності людини та її життя, переосмислення сенсу буття людини і людства, формування нових цінностей суспільства, що отримали в науці та громадській практиці назву «біоетичні». Інтенсивний розвиток і технологічне перетворення медичної практики на початку XXI століття зумовили потребу в новому, біоетичному мисленні, наявності в медичних фахівців ціннісних орієнтацій професійної діяльності, що мають нову, біоетичну спрямованість.

Необхідно відзначити, що в цілому питання адекватні сучасним соціально-економічним змінам вдосконалення медичної освіти активно відображаються в наукових дослідженнях останніх десятиліть і більшість із них розглядають особистісне, у тому числі аксіологічне, становлення медичного фахівця. Так, у педагогічній психології досліджені проблеми формування професійного мислення медичного працівника, про що свідчать дослідження В. Баруховича, І. Булах, О. Бульбу, Г. Василенко, О. Волосовця, М. Воронова, І. Геленко, А. Дьоміна, А. Зіменковського, П. Кондратенко, І. Кочіна, О. Кривонос, І. Кузнєцової, Ю. Кундієва, М. Купновицької-Сабадош, Т. Лебединець, В. Москаленко, М. Мруги, В. Ороховського, А. Полякова, Ю. Поляченко, О. Уваркіної, О. Шушляпіна, Ю. Юсеф та ін. У дослідженнях із педагогіки більшою мірою вивчені питання організації ефективного професійного навчання майбутніх медичних фахівців. Варто зазначити, що кількість наукових досліджень, присвячених проблемам підготовки медиків, значно менша, ніж, наприклад, досліджень щодо проблем професійної підготовки педагогів, менеджерів і фахівців соціальних структур.

Мета статті – розкриття проблеми біоетичних ціннісних орієнтацій молоді в сучасних умовах, надзвичайно значущих у зв'язку зі зростаючими вимогами до формування активної творчої особистості, здатної знайти своє місце в житті.

Актуальність дослідження змісту сучасного суспільства і формування біоетичної культури працівників будь-якої сфери діяльності, що відповідає їм, зумовлюється тим, що в XXI столітті в світовій суспільній свідомості з'явилися песимістичні ідеї й настрої, пов'язані з прогнозом загибелі людини як виду й біосфери в цілому, що називаються нині біоетичним алармізмом (від англ. alarmism – паніка, тривога). Суттю його стала поява біоетики як нової галузі знання, а саме поняття «біоетика» символізує нині найбільш значущі зміни в сучасному суспільстві, сучасній культурі, пов'язаній, передусім, із прогресом біомедичної науки та впровадженням новітніх технологій у практику охорони здоров'я.

Термін «біоетика» ввів у 1927 році Фріц Ягр у статті «Біоетичний імператив», як поняття про моральні засади використання лабораторних тварин і рослин [13; 17]. Сучасне уявлення про біоетику розробив у 1971 році американський біохімік Ван Ренсселер Поттер з метою виокремлення вчення про моральність людської поведінки з позиції біологічно-медичної галузі й інших соціально-орієнтованих наук про життя. Подальший розвиток біоетики пов'язаний з ім'ям голландського лікаря Андре Хеллегерса. Для нього характерний розгляд біоетики як простору діалогу між медициною і філософією. Розуміння біоетики в його концепції як дисципліни, покликаної синтезувати медичні й етичні знання, одержало значне поширення й приходить на зміну поттерівському розумінню.

Осмислення суті «біоетичного повороту» громадянської свідомості привело до виникнення нової категорії громадських цінностей – цінностей біоетичних, які доцільно розглянути як реально наявний соціально-педагогічний феномен. Соціально-педагогічний характер цього феномену відображається в тому, що біоетичні цінності, з одного боку, породжені соціальними чинниками й розвиваються в контексті соціальних змін, а з іншого боку, їх осмислення й привласнення підростаючими поколіннями не відбувається стихійно, автоматично, а вимагає спеціального педагогічного супроводу в цілеспрямовано створюваних і керованих освітніх системах. Проектування й забезпечення таких педагогічних систем вимагає розгляду категорії «біоетика» й пов'язаних із нею термінів і понять.

Реальність біоетики проблематизували в 70-90-х роках минулого століття праці В. Поттера «Біоетика, міст в майбутнє» (1971), «Глобальна біоетика» (1988); Е. Нойманна «Глибинна психологія і нова етика» (1999); Р. Дворкіна «Панування життя» (1995); М. Чарлзуерта «Біоетика в ліберальному суспільстві» (1993) та ін. На початку нового століття гостроту проблем позначили праці Ф. Фукуями «Наше постлюдське майбутнє» (2004) і Ю. Хабермаса «Майбутнє людської природи» (2002). У цих роботах біоетика пов'язувалась, передусім, із розвитком біотехнологій. У сучасній вітчизняній науці також є фундаментальні роботи, виконані в останні десять років і спеціально присвячені біоетичній проблематиці. Науковці підкреслюють, що становлення біоетики як сучасної міждисциплінарної сфери знань пов'язане з переосмисленням «антропологічних» концепцій минулих століть, актуалізацією тих гуманістичних переконань на природу й суспільство, де вищою моральною цінністю є Людина.

Термін «біоетика» утворено з двох слів грецького походження: «bios» – життя та «ethos» – звичай. Перша складова терміну вказує на те, що етичні цінності не можна розглядати поза біосферою, її об'єктами й процесами. Інша – учення про цінності, ідеали, характер, мораль, цілі та вчинки людини, правила поведінки індивідів у суспільстві. Також під етикою розуміють і моральні стандарти [5, с. 69].

Біоетика – це наука, яка визначає норми поведінки людини у сфері життя та здоров'я відповідно до раціональних і моральних засад, новий вид мудрості, що вказує, як саме використовувати наукові знання для забезпечення соціальних благ. Біоетика захищає фундаментальні людські цінності – право на життя, автономію та свободу вибору, доповнює їх етичними принципами: благоговіння перед життям і моральною відповідальністю за все, що живе [5, с. 69].

Предметом вивчення біоетики як науки є людська поведінка в біолого-медичній галузі, а також у сфері охорони здоров'я щодо моральних норм і цінностей [7, с. 16].

У першому виданні Енциклопедії з біоетики (Encyclopedia of Bioethics, 1978) було сформульовано визначення біоетики, що визнається найбільш відомим, – «систематичне вивчення людської поведінки в межах науки про життя і здоров'я, досліджене в світлі цінностей і принципів моралі» [12; 16]. Нарешті, біоетикою називають академічну дисципліну, яку викладають студентам філософських, біологічних і медичних факультетів університетів і медичних коледжів.

Особливого значення для втілення принципу пріоритетності здоров'я в усіх сферах життя набуває чітке розуміння майбутніми медичними фахівцями біоетичних та медико-соціальних принципів збереження здоров'я пацієнта, покращення якості й тривалості його життя. Одним із основних завдань вищої медичної освіти є формування біоетичного світогляду майбутніх медичних фахівців щодо профілактики захворювань, розробка моральних і законодавчих заходів, спрямованих на збереження здоров'я людини, попередження шкідливих звичок і соціально-небезпечних захворювань, упровадження в медичну практику новітніх біотехнологій без загрози здоров'ю людини та суспільства [2, с. 26].

Саме тому біоетика вимагає від усіх, хто прямо чи опосередковано пов'язаний із життєвими процесами або модифікує окремі види живих істот, дотримуватися морально-етичних і правових ідеалів і принципів, які й виступають філософськими основами біоетики. Гуманізація свідомості, усвідомлення людиною сенсу свого буття в духовному й практичному перетворенні світу, морально-ціннісне ставлення до всього живого на нашій планеті й поза нею має стати етико-правовим імперативом у її науково-практичній, суспільній, культуротворчій та освітній діяльності [1, с. 32].

Нині фактично вся діяльність людства забарвлена проблематикою біоетики. Ця проблематика досліджується в контексті двох головних питань: по-перше, завдань збереження біосфери й глобального виживання цивілізації; по-друге, завдання збереження природи людини. Людство, опинившись перед проблемою виклику з боку власних науково-технічних досягнень, вимушене було створити щит для себе та «приниженого» довкілля. Саме в цій функції нині бачиться головне призначення біоетики.

Останнім часом постає питання про необхідність вироблення нового підходу до етично-правових аспектів професійної діяльності, що розробляється в межах біоетики. Важливим кроком у цьому напрямі стало виокремлення принципів Т.Бошама, Дж. Чайльдресса [10] й системи правил у медичній діяльності: правдивості, приватності, конфіденційності, вірності, інформованої згоди.

Появу біоетики як галузі наукового знання пов'язують, передусім, із діяльністю людини в сфері біології й медицини, коли на межі 60-70-х років минулого століття проти цих наук стали висуватися серйозні звинувачення, пов'язані зі зростаючою тривогою про активне втручання, що почалося, в біологічну природу людини, в процеси її репродукції, зародження життя й вмирання, у саму біологічну суть людини й людства як біологічного виду [9; 14; 15].

Біоетика в останні десятиріччя все більше привертає до себе увагу не тільки науковців, а й широкого кола громадськості. Актуальність біоетичних досліджень зумовлена, перш за все: 1) етичними проблемами, що виникли внаслідок появи новітніх технологій та наноматеріалів і безпрецедентними можливостями втручання в природу людини; 2) необхідністю вирішення світоглядних проблем, пов'язаних з життям і смертю, тобто проблем, вирішення яких неможливе в межах лише медицини; 3) необхідністю гуманізації й гармонізації відносин у сфері «культура – природа», а також відмови від вузько-утилітарного, суто прагматичного ставлення до тварин (як і до природи взагалі); 4) нагайною потребою у виробленні норм і принципів, що регулюють різні аспекти ставлення людей до тварин [3, с. 33].

Загальновизнаним фактом науково-технічного прогресу на сьогоднішній день у медицині та біології всього світу є визначальна роль наноматеріалів. Унікальні властивості наноматеріалів є важливими для медицини, фармакології, фармації, сільського господарства, технічної промисловості. Розроблення лікарських засобів із використанням нанотехнологій відбувається активно в різних державах світу, але суттєвою проблемою постають такі важливі питання як їх токсичність і аналіз віддалених результатів впливу того чи іншого нанопрепарату на організм. Європейська конференція «Нанотехнології: критична галузь у професійній безпеці та здоров'ї» (2007 р.) констатувала той факт, що досвід людства у

використанні наночастинок досить малий, а можливий вплив комплексу їх властивостей на людський організм поки що мало вивчено. Тому до нанотехнологій необхідно застосовувати принцип перестороги та забезпечувати жорсткий контроль за безпечністю наночастинок на всіх етапах їх розроблення та застосування [4; 6; 8; 11].

На сучасному етапі виділяють два аспекти біоетики, один з яких пов'язаний з етичними проблемами медицини, інший – з етичними питаннями ставлення людини до тварин. У структурі кожного з зазначених аспектів біоетичного знання вирізняють рівні різного статусу – рівень, що більш наближається до загально-філософського і рівень суто прикладний. Деякі автори до біоетики відносять тільки моральні проблеми медицини, а питання, що належать до сфери ставлення людини до тваринного світу, уважають притаманними екологічній етиці. Проте всі фахівці визнають, що на сучасному етапі біоетичні проблеми набувають глобального характеру, тому формування екологічної і біоетичної свідомості стає одним з головних завдань у викладанні біоетики [3, с. 34].

Людське здоров'я і життя, а також збереження всього живого виступають об'єктом не лише науково-біологічного пізнання, а й соціогуманітарних дисциплін. Це сприяло розвиткові інтегральної науки – біоетики, що вивчає морально-правові інновації в суспільній свідомості й поведінці людей щодо один одного та всього живого у світі, які необхідні для усвідомлення людьми соціальної відповідальності за результати своєї діяльності. Біоетика – це інший світогляд, інший тип мислення, інша філософія життя щодо формування нового гуманного ставлення до живої природи такою ж мірою, як і в міжособистісних відносинах, так і в ставленні до самої себе [1, с. 31-32].

Отже, доведено, що філософсько-антропологічні підстави біоетики дійсно наявні та локалізуються в сфері методології, тобто тих способів і шляхів, якими йде ця дисципліна у вивченні моральних дилем. Можна сформулювати такі **висновки:**

1) людина в біоетиці виступає в якості предмета дослідження, але часто присутня в імпліцитному (прихованому) вигляді й не декларується в цій іпостасі. Проте, очевидно, що суперечки між прихильниками й противниками евтаназії, аборту клонування, генної інженерії розгортаються з приводу людської природи;

2) конкретною формою розгляду людини в біоетиці виступає дискусія, і протиборчі концепції вибудовують полярні, дзеркально протилежні моделі людини, за допомогою яких далі обґрунтовують свої аргументи. Щодо кожного дискусійного питання виділяються ТАК-концепції і НІ-концепції, яким відповідає своя особлива антропологія;

3) біоетиці присутня низка варіативних моделей людини, які не пов'язані одна з іншою і ніяк не виводяться з поняття людської природи. Навпаки, вони демонструють, що на зміну есенціалізму в розумінні людини приходить антропологія мінливої людини. Зміни людської природи відбуваються в прикордонних життєвих ситуаціях, які і вивчає біоетика. Мова йде про моделі смертельно хворої людини, людського ембріона, штучної людини «з пробірки», донора та реципієнта тканин і органів людини, генетично модифікованої людини (мутанта, клону), людини як об'єкта біомедичного експериментування;

4) різноманіття моделей людини в біоетиці кидає виклик філософській антропології метафізичного типу, а принципова відкритість біоетичних проблем задає відкритість і незавершеність людської природи. У гносеологічному сенсі це означає незбагненність людини, а в онтологічному – відкритість, розімкнення людської природи, а також перспективу постлюдського майбутнього.

Література

1. Карпова І. Д. Біоетика: соціально-культурний аспект / І. Д. Карпова, Ю. Ю. Сугробова // Шостий національний конгрес з біоетики з міжнародною участю. – Київ, 2016. – С. 31-32.
2. Кишкан І. Г. Біоетичні проблеми збереження здоров'я людини в процесі викладання основ біоетики та біобезпеки лікарям і провізорам / І. Г. Кишкан // Педагогіка здоров'я: зб. наук. праць VII Всеукр. наук.-пр. конф. (м. Чернігів, 7-8 квітня 2017 р.): в 2 т. / ред. колегія С. М. Шкарлет та ін. – Чернігів, 2017. – Т. 2. – С. 24-26.
3. Кузьмінська Н. М. Біоетика у сучасному світі / Н. М. Кузьмінська, Т. М. Приходько // Шостий національний конгрес з біоетики з міжнародною участю. – Київ, 2016. – С. 33-34.
4. Кундієв Ю. І. Біоетика – шлях до більш майбутнього / Ю. І. Кундієв // Четвертий Національний конгрес з біоетики з міжнародною участю, Київ, 2010. – С. 28-30.
5. Кучера Т. Біоетика: огляд найактуальніших проблем [Електронний ресурс] / Т. Кучера // Університетська кафедра. – 2014. – № 3. – С. 67-91. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukaf_2014_3_9.
6. Трахтенберг І. М. Етичні аспекти впровадження наноматеріалів / І. М. Трахтенберг, О. Л. Апихтіна, Н. М. Дмитруха // Четвертий Національний конгрес з біоетики з міжнародною участю, Київ, 2010. – С. 81-82.
7. Турак Й. А. Етичні та правові засади медичного втручання : з погляду лікаря-практика / Й. А. Турак. – Ужгород : ВАТ «Вид-во «Закарпаття», 2002. – 192 с.
8. Чекман І. С. Нанофармакологія / І. С. Чекман. – Київ : Задруга, 2011. – 424 с.
9. Beauchamp T. L., Childress, J. F. Principles of biomedical ethics // Oxford University Press. New York. – 1995.
10. Berna A. Human Rights in Medical Ethics Education / A. Berna // Journal of the International Association of Medical Science Educators. – 2004. – № 14. – PP. 5-7.

11. Dreher K. L. Health and environmental impact of nanotechnology: toxicological assessment of manufactured nanoparticles / K. L. Dreher // Toxicol. Sci. – 2004. – Vol. 77. – № 1. – P. 3-5.
12. Ethics. International Encyclopedia of Ethics / Ed. I. K. Roth. L. – Chicago. 1995.
13. Goldim J. R. (2009). Revisiting the beginning of bioethics: The contribution of Fritz Jahr (1927). Perspect Biol Med, Sum, 377-380.
14. Potter V. R. Bioethics: bridge to the future // Prentice Hall. – Englewood Cliffs (NJ), 1971.
15. Reich W. T. (ed). Encyclopedia of bioethics (revised edition) // Simon & Schuster Mac-Millan. – New York, 1995.
16. Rokeach M. The nature of human values. – N.Y., Free Press, 1973. – 341 p.
17. Sass H. M. (2007). Fritz Jahr's 1927 concept of bioethics. Kennedy Inst Ethics J, 17(4), Dec, 279-295.

References

1. Karpova I. D. Bioety`ka: social`no-kul`turny`j aspekt / I. D. Karpova, Yu. Yu. Sugrobova // Shosty`j nacional`ny`j kongres z bioety`ky` z mizhnarodnoyu uchastyu. – Ky`yiv, 2016. – S. 31-32.
2. Ky`shkan I. G. Bioety`chni problemy` zberezhennya zdorov'ya lyudy`ny` v procesi vy`kladannya osnov bioety`ky` ta biobezpeky` likaryam i provizoram / I. G. Ky`shkan // Pedagogika zdorov'ya: zb. nauk. pracz` VII Vseukr. nauk.-pr. konf. (m. Chernigiv, 7-8 kvitnya 2017 r.): v 2 t. / red. kolegiya S. M. Shkarlet ta in. – Chernigiv, 2017. – T. 2. – S. 24-26.
3. Kuz`mins`ka N. M. Bioety`ka u suchasnomu sviti / N. M. Kuz`mins`ka, T. M. Pry`xod`ko // Shosty`j nacional`ny`j kongres z bioety`ky` z mizhnarodnoyu uchastyu. – Ky`yiv, 2016. – S. 33-34.
4. Kundiyev Yu. I. Bioety`ka – shlyax do bil`sh majbutn`ogo / Yu. I. Kundiyev // Chetverty`j Nacional`ny`j kongres z bioety`ky` z mizhnarodnoyu uchastyu, Ky`yiv, 2010. – S. 28-30.
5. Kuchera T. Bioety`ka: oglyad najaktual`nishy`x problem [Elektronny`j resurs] / T. Kuchera // Universy`tets`ka kafedra. – 2014. – # 3. – S. 67-91. – Rezhy`m dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukaf_2014_3_9.
6. Traxtenberg I. M. Ety`chni aspekty` vprovadzhennya nanomaterialiv / I. M. Traxtenberg, O. L. Apy`xtina, N. M. Dmy`truxa // Chetverty`j Nacional`ny`j kongres z bioety`ky` z mizhnarodnoyu uchastyu, Ky`yiv, 2010. – S. 81-82.
7. Turak J. A. Ety`chni ta pravovi zasady` medy`chnogo vtruchannya : z poglyadu likarya-prakty`ka / J. A. Turak. – Uzhgorod : VAT «Vy`d-vo «Zakarpattya», 2002. – 192 s.
8. Chekman I. S. Nanofarmakologiya / I. S. Chekman. – Ky`yiv : Zadruga, 2011. – 424 s.
Beauchamp T. L., Childress, J. F. Principles of biomedical ethics // Oxford University Press. New York. – 1995.
Berna A. Human Rights in Medical Ethics Education / A. Berna // Journal of the International Association of Medical Science Educators. – 2004. – № 14. – PP. 5-7.
Dreher K. L. Health and environmental impact of nanotechnology: toxicological assessment of manufactured nanoparticles / K. L. Dreher // Toxicol. Sci. – 2004. – Vol. 77. – № 1. – P. 3-5.
Ethics. International Encyclopedia of Ethics / Ed. I. K. Roth. L. – Chicago. 1995.
Goldim J. R. (2009). Revisiting the beginning of bioethics: The contribution of Fritz Jahr (1927). Perspect Biol Med, Sum, 377-380.
Potter V. R. Bioethics: bridge to the future // Prentice Hall. – Englewood Cliffs (NJ), 1971.
Reich W. T. (ed). Encyclopedia of bioethics (revised edition) // Simon & Schuster Mac-Millan. – New York, 1995.
Rokeach M. The nature of human values. – N.Y., Free Press, 1973. – 341 p.
Sass H. M. (2007). Fritz Jahr's 1927 concept of bioethics. Kennedy Inst Ethics J, 17(4), Dec, 279-295.

ДИДАКТИКА

УДК 81’243 : 378.093.2(477.44-25)ВГПК] : [37.091.33-027.22 : 004.77]
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-14-20

ОН-ЛАЙН КВЕСТ ЯК ЗОВНІШНІЙ ІНСТРУМЕНТ ПІЗНАННЯ: КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ

А. С. Кушнір

У статті визначено сутність поняття «он-лайн квест» з точки зору когнітивної педагогіки, розкрито зміст терміну «гейміфікація» в освітньому процесі та досліджено прийом сторітеллінгу. З’ясовано, що у когнітивному процесі приймають участь пізнавальні характеристики та інструменти людини, де вона виступає як користувач інструментами пізнання «внутрішніми», що представлені у вигляді лінгвістичних здібностей і «зовнішніми», що, у даній статті, відображаються он-лайн квестами з елементами гейміфікації. Гейміфікація визначена як процес впровадження ігрових технологій, щоб зробити завдання більш захоплюючим й цікавими для студентів. Також досліджено прийом сторітеллінгу, що впливає на емоційну сферу студента і сприяє кращому засвоєнню інформації.

Описано процес впровадження он-лайн квесту з елементами гейміфікації у Вінницькому гуманітарно-педагогічному коледжі і доведено, що он-лайн квест має широкі можливості у навчанні іноземних мов, що обумовлено його проблемністю, автентичністю та інтерактивністю. Проведений експеримент показав, що он-лайн квест з елементами гейміфікації забезпечує тісний зв'язок навчання з реальним життям та збагачує новим змістом. Однак недоліки даної технології виражаються у відсутності тренування індивідуальних комунікативних навичок студентів. Враховуючи усі переваги та недоліки он-лайн квестів, ми схиляємося до думки, що дана технологія може виступати як зовнішній інструмент пізнання, оскільки має широкі можливості у навчанні інзмних мов.

Ключові слова: *он-лайн квест, когнітивна педагогіка, пізнавальні здібності, інструмент пізнання, автентичність, інтерактивність, гейміфікація, сторітеллінг.*

ONLINE QUEST AS AN EXTERNAL TOOL OF COGNITION: A COGNITIVE ASPECT

A. Kushnir

The article defines the essence of the concept of "online quest" from the point of view of cognitive pedagogy, discloses the meaning of the term "gamification" in the educational process and examines the method of storytelling. It has been discovered that the cognitive process involves the cognitive characteristics and tools of a person, where she or he acts as a user of the «internal» cognitive tools, presented by the linguistic abilities and «external» that are in this article presented as the online quests with the elements of gamification. Gamification is defined as the process of implementing gaming technologies to make the task more exciting and interesting for students. Also the method of storytelling which affects the emotional sphere of the student and facilitates a better assimilation of information is studied. The process of implementing an online quest with the elements of gamification in the Vinnytsia Humanitarian and Pedagogical College is described, and it is proved that the online quest has many opportunities in teaching foreign languages due to its difficulty, authenticity and interactivity. The experiment showed that the on-line quest with the elements of gamification provides a close link to learning with real life and enriches with new content. However the disadvantages of this technology are expressed in the absence of training students’ individual communication skills. Taking into account all the advantages and disadvantages of on-line quests we tend to believe that this technology can act as an external tool of knowledge since it has a wide range of opportunities for the teaching of foreign languages.

Key words: *online quest, cognitive pedagogy, cognitive abilities, a tool of cognition, authenticity, interactivity, gamification, storytelling.*

Психологи і педагоги часто і багато говорять про інструментальну сторону освіти, використовуючи поняття засобів, методик і технологій навчання. Розглядаються особливості їх застосування в тих чи інших умовах, оцінюються педагогічна ефективність, переваги і недоліки. При цьому часом забувають про те, що ця тема важлива не тільки для викладача, а й для студента, який постійно перебуває в процесі пізнання, що здійснюється за рахунок його когнітивних можливостей та певного набору засобів. Від їх рівня і якості залежить ефективність навчання.

Розвиток педагогіки і психології в останнє десятиліття призвело до нового розуміння процесів навчання і формування когнітивної та особистісної структур людини. З'явився і зміцнюється напрям педагогіки, який можна назвати когнітивної педагогікою. У ньому за аналогією з когнітивною психологією

© А. С. Кушнір

людина постійно перебуває в процесі пізнання. Основні питання – як і за допомогою чого людина досліджує світ, організовує себе, реалізує історію свого життя?

Різні аспекти проблеми пізнавальних здібностей, включаючи мовні здібності, були предметом досліджень у ряді галузей науки: психологія (McGrew, Willson, Barnes), філософія (Topping, Trickey, Stanovich, West), фізіологія (Marino-Brain, Кейсі, Тоттенхем), медицина (Kernan, Sabsay), когнітивна лінгвістика (Evans, Green, Croft, Cruse), педагогіка і методика (Nazzi, Moreno, Marques, Halpem, de Jong, van der Leij, Lesaux, Lipka, Siegel) і т. д.

У найзагальнішому плані когнітивістика трактується як наука, що займається людським розумом, мисленням і тими ментальними процесами і станами, які з ними пов'язані. Предметом її дослідження є взаємодія систем сприйняття, репрезентування і продукування інформації та її технологічне уявлення, тобто побудова моделей пізнання [14, с. 48]. Відомий канадський лінгвіст Стівен Крашен, з ім'ям якого так чи інакше пов'язують появу когнітивного підходу в дидактиці, закликає з обережністю поводитися з терміном «когнітивний», так як його тлумачення сильно різниться у різних авторів і неправильне його прочитання може призвести до повернення до формального вивчення лексики і граматики [14, с. 49].

Побоювання С. Крашена були не безпідставні, оскільки навіть зараз когнітивний напрям в лінгводидактиці асоціюється з психологією і трактується як свідоме оволодіння мовою в послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь на основі засвоєних знань [24].

Однак деякі вчені, зокрема А. Щепілова, піддають сумніву таке трактування O'Malley, пояснююче це тим, що воно занадто спрощує когнітивну складову процесу навчання, що, на її думку, лежить у факті проведення аналогії між знанням і когніцією. Вчена стверджує, що розвести ці поняття можливо в двох планах. По-перше, як процес і результат. Знання – це репрезентація, результат когнітивного процесу. Когніція ж – це процедура, яка використовує знання, думки, звертається до них, оперує ними і породжує нові репрезентації, нові знання. По-друге, і тут ми спираємося на думку Жана-Франсуа Ле Ні **[**22, с. 26**],** знання є адекватна і виправдана репрезентація, а когніція може оперувати як істинним знанням, так і помилкою. При породженні нової репрезентації, тобто в ході когнітивного процесу, коли виробляється судження, думка про що-небудь, на якомусь етапі це судження зв'язується з обґрунтуванням. Але, як показує Ж.-Ф. Ле Ні, це обґрунтування не спрямоване на встановлення істини. Суб'єкт мислення прагне виробити внутрішньо прийнятне для себе обґрунтування. Отже, поняття «знання» і «когніція» дуже тісно пов'язані між собою, але не ідентичні.

Когнітивний процес протікає в такий спосіб: учень навчається, сприймає і аналізує представлений йому матеріал. Отримані дані переходять з оперативної в короткочасну пам'ять, потім в довготривалу і використовуються в спілкуванні. Цей процес складається з трьох етапів: етапу концептуалізації (формування уявлення, знання), етапу інтеріоризації (формування мовленнєвих умінь за допомогою виконання мовних дій) і етапу тренування учнів у застосуванні мовних умінь [14, с. 49]. В цьому процесі приймають участь пізнавальні характеристики та інструменти людини. Серед широкого розмаїття пізнавальних характеристик особистості, найбільш значущими для процесу вивчення мови є лінгвістичні здібності, які мають складну і багаторівневу структуру. Основними компонентами є пам'ять, сприйняття та розум, які лежать в основі різних класифікацій цих здібностей.

До складу лінгвістичних здібностей деякі вчені включають також такі особистісні якості, як емоційність, відкритість до взаємодії, воля і відповідальність. Ці якості стоять у вторинній ланці важливості для вивчення мови, але вони відіграють важливу роль у реалізації надзвичайно послідовної функції – компенсаторної функції, що проявляється у ситуаціях, коли рівень здібностей недостатній [2, с. 41].

Важливими особистісними ознаками, від яких значною мірою залежить успішність вивчення мови, являються також комунікативні здібності учнів. Потреба у спілкуванні та готовність спілкуватися з людьми інших культур сприяють мотивації для мовної освіти [18, с. 34].

Інтенсивний і систематичний розвиток мовних здібностей тісно пов'язаний з проблемами мотивації та інтересу. Численні дослідження показують, що за відсутності інтересу навіть високий рівень мовних здібностей у більшості випадків не дає цілеспрямованих результатів у навчанні [25, с. 44]. Для викладачів філологічних дисциплін у вищих навчальних закладах це означає необхідність підвищення інтересу до предмету шляхом диверсифікації змісту, методів та технологій навчання. Більшість учених вказують на три основні характеристики інтересу:

- позитивні емоції до вивчення іноземної мови;
- наявність пізнавального аспекту;
- усвідомлена наявність мотиву, який формує саму діяльність.

Емоційне та пізнавальне ставлення до мовної освіти впливає на формування внутрішньої мотивації, яка служить джерелом діяльності людини та розвитком здібностей, включаючи мовні здібності [6, с. 5].

Когнітивний процес починається з сприйняття. Якщо в учня є мотивація та сформоване адекватне уявлення про певне лінгвістичне явище, то мовні вміння оперування відповідними мовними конструкціями

формуються швидше [15, с. 304]. Таким чином, для когнітивного напрямку в методиці навчання іноземних мов надзвичайно важливим виявляється наступне питання: як і в якому вигляді інформація повинна бути представлена студентам. Тому викладач повинен обрати відповідний інструмент пізнання, за допомогою якого учень засвоює мовні знання.

Мета статті – довести, що он-лайн квест є ефективним зовнішнім інструментом пізнання людини, що має широкі можливості у вивченні іноземних мов.

З точки зору когнітивної педагогіки студент виступає як користувач інструментами пізнання «внутрішніми», що представлені у вигляді лінгвістичних здібностей, які базуються на мотивації, пам'яті, сприйнятті, розумі, емоційності, волі, відповідальності і т. д і «зовнішніми» в їх безпосередньому фізичному вигляді, які представлені засобами, методиками і технологіями. Оскільки в даний час відео, комп'ютерні ігри, Інтернет змінюють аудиторію, поступово перетворюючи «читачів» більшою мірою в «глядачів» та «гравців», а сучасне покоління школярів і студентів уже називають Generation Dot Com, для яких більш звичним є сприйняття аудіовізуальної інформації, ніж друкованої, пропонуємо у нашому дисертаційному дослідження дослідити такі «зовнішні» інструменти пізнання, які б базувались на тому, що студенти/учні люблять робити найбільше – грати.

На сьогодні існує цілий ряд нових інструментів і методів освітньої гейміфікації. З точки зору когнітивної педагогіки важливий не лише процес передачі освітнього контенту, тобто змістова сторона навчання, а й те які інструменти пізнання обирає викладач для передачі цього контенту для досягнення освітніх цілей.

Закордонні дослідники пропонують різні тлумачення поняття "гейміфікація". Зокрема, Г. Зікерманн, який одним із перших описав використання елементів гри в неігровому середовищі, визначає гейміфікацію як «процес використання ігрового механізму й мислення з метою збільшення аудиторії і розв'язання проблем» [26]. Е. Дж. Кім вважає, що «гейміфікація – це впровадження ігрових технологій, щоб зробити завдання більш захоплюючим й цікавими» [20]. К. Капп надає більш ширше й точне визначення поняття "гейміфікація": це «реалізація принципів ігрової механіки, естетики і мислення з тим, щоб залучити студентів до активного навчального процесу, підвищити мотивацію та розв'язати проблеми» [19].

Гра – ідеальне навчальне середовище із вбудованим дозволом на допущення помилки, що спонукає думати нестандартно й розвивати самоконтроль. Гейміфікація – це спосіб впливу на студентів: в електронному навчанні ігри можуть замінити набридлі типові завдання, а в умовах традиційного навчання – урізноманітнити сталу структуру занять. Вагома цінність гейміфікації полягає в тому, що ігровий принцип сприяє створенню осмисленого навчального досвіду [3].

Гейміфікація як інструмент для оволодіння мовою може сприяти розвитку ігрового рефлексу, що, у свою чергу, покращить активність студентів на занятті. Завдяки спостереженню та методичним експериментам, які проводилися на заняттях, вдалося знайти рішення для покращення роботи зі студентами. На наш погляд, одним з із ефективних методів вивчення мови можуть бути **квести** з елементами гейміфікації.

У літературі поняття «квест» спочатку позначало один із способів побудови сюжету – подорож персонажів до певної мети через подолання труднощів. Із сучасних літературних творів, прикладом квесту, можна назвати роман-епопею англійського письменника Дж. Р. Р. Толкієна «Володар перснів». Ще одним яскравим прикладом квесту є роман «Квест» Бориса Акуніна. Читачеві пропонується незвичайна можливість – розгадати разом із героєм одну з головних таємниць людства, для чого доведеться відправитися в Радянський Союз тридцятих років, а звідти перенестися в ще більш віддалену епоху. «Квест» – це два самостійних романи, пов'язані між собою за допомогою підказок-кодів. Обидва томи знаходяться під однією обкладинкою, надруковані з різних сторін. Незважаючи на те, що обидва томи є цілком самодостатніми творами, у другому томі знаходяться підказки до «проходження» першого» [9, с. 28].

У 1970 роки термін «квест» був запозичений розробниками комп'ютерних ігор для позначення ігор, метою яких є рух по ігровому світу до якоїсь мети. Її досягнення стає можливим тільки в результаті подолання різних перешкод шляхом розв'язання завдань, пошуку і використання предметів, взаємодії з іншими персонажами» [9, с. 28].

Концепція веб-квестів була розроблена в США в Університеті Сан-Дієго в середині 90-х років. Автором терміну є професор, фахівець в області освітніх технологій Берні Додж, який визначив веб-квест як «пошукову діяльність (або діяльність, орієнтовану на пошук), при якій вся інформація, якою оперує той, хто навчається, надходить з інтернет-джерел» [17].

Спроби розширити і доповнити визначення веб-квесту були зроблені Томасом Марчем, який значно деталізував поняття і представив ряд теоретичних формулювань, які допомагають глибше проникнути в суть веб-квесту: «Веб-квест, – за визначенням Т. Марча, – це побудована за типом опор навчальна структура, яка використовує посилання на суттєво важливі ресурси в Інтернеті та автентичну завдання з метою мотивувати учнів до дослідження будь-якої проблеми з неоднозначним рішенням, розвиваючи цим

самим їх вміння працювати як індивідуально, так і в групі (на заключному етапі) вести пошук інформації та перетворювати її в більш складне знання (розуміння). Кращі веб-квести досягають це таким чином, що учні починають розуміти багатство тематичних зв'язків, легше включаються в процес навчання і вчаться міркувати над власним пізнавальним процесом» [23].

На сьогоднішній день проблему створення та використання онлайн-квестів в освітньому процесі активно вивчають зарубіжні та вітчизняні науковці (Я.Биховський, Б. Додж, Н. Гончарова, І. Каруна, В. Колесніченко, А. Новікова, П.Сисоєв, І. Сокол, А. Федоров, А. Хуторський, О. Щевцова, В. Шмідт, А.Яковенко та ін.) і трактують це поняття як:

- вид навчальних інтернет-матеріалів [8];
- освітній сайт, присвячений самостійній дослідницькій роботі учнів (зазвичай в групах) з певної теми з гіперпосиланнями на різні веб-сторінки [10];
- ігрову технологію, яка має чітко поставлене дидактичне завдання, ігровий задум, обов'язково має керівника (наставника), чіткі правила та реалізується з метою підвищення в учнів знань і вмінь 21 століття» [9, с. 31];
- орієнтована на вирішення проблеми діяльність. Причому більша частина або вся інформація взята з Інтернету [12];
- сценарій організації проектної діяльності учнів з будь-якої теми з використанням ресурсів мережі Інтернет [1];
- веб-сторінки з певної тематики на освітніх сайтах, що з'єднані гіперпосиланнями із сторінками інших сайтів [11].
- міні-проекти, засновані на пошуку інформації в Інтернеті. Завдяки такому конструктивному підходу до навчання, студенти не тільки добирають й упорядковують інформацію, отриману з Інтернету, але й скеровують свою діяльність на поставлене перед ними завдання, пов'язане з їх майбутньою професією [13];
- проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету» [16].

Розглянута нами специфіка он-лайн квесту переконує в його широких можливостях у навчанні іноземної мови. На думку педагогів, що успішно впроваджують он-лайн квести в навчальний процес, дана технологія надає дві основні складові продуктивного мовного навчання: проблемність і автентичність [21].

Саме автентичність дозволяє студентам досліджувати, обговорювати і усвідомлено будувати нові концепції і відносини в контексті проблем реального світу, створюючи проекти, що мають практичну значимість. До основних характеристик автентичного навчання можна віднести: актуальність навчальних завдань, їх відповідність інтересам студентів, залучення студентів до дослідницької діяльності, міждисциплінарний характер, тісний зв'язок з реальним життям та необмеженість навчальних ресурсів [4].

Використання он-лайн квестів та інших завдань на основі ресурсів Інтернету в навчанні мови також вимагає від студентів відповідного рівня володіння мовою для роботи з автентичними ресурсами. У зв'язку з цим ефективна інтеграція он-лайн квестів у процес навчання іноземних мов можлива при закріпленні матеріалу і перевірці знань з пройденої теми, або в тих випадках, коли он-лайн квест є творчим завданням.

На нашу думку, дана технологія надає навчанню ще й інтерактивності, що є провідним фактором у навчанні іноземної мови. Он-лайн квести дозволяють студентам отримувати інформацію в усній і письмовій формі (читання веб-сторінок). З інтерактивністю знання мови проходить негайну перевірку, збагачуючись разом з тим і новим змістом. Все це сприяє розвитку швидкості, точності у використанні мови і одночасно збагаченню словникового запасу та його подальшого запам'ятовування.

Кращими он-лайн квестами вважаються ті, що створені безпосередньо педагогом-практиком, який добре володіє інформацією про успішність певної групи студентів і рівень сформованості компетенції студентів у різних видах мовленнєвої діяльності.

На базі Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу студентам ІІ і ІІІ курсів філологічного факультету було запропоновано пройти Christmas Quest (Різдяний квест), який передбачав п'ять кроків підготовки до Різдва. Невиконання певного завдання не давало змоги рухатись далі, тому студенти повинні були виконувати усі п'ять вправ у зазначеному порядку.

В он-лайн квесті також був застосований прийом сторітелінгу. Ми переконані, що історії допомагають краще уявляти, а значить краще запам'ятовувати інформацію, при цьому не залишаючи осторонь й емоційну складову. Викликавши у слухача потрібні переживання, можна вивести його на певні висновки, а потім – підштовхнути до потрібних вчинків [5]. Тому у першому завданні студенти повинні були "think about the food" (подумати про їжу) і обрати правильні інгредієнти до салату. Завдання, розроблене в онлайн-сервісі Learning Apps, нагадувало більше лексичну гру, аніж звичну вправу на тренування лексичних навичок.

У цьому ж сервісі було розроблено і вправу на розвиток вмінь аудіювання до другого завдання, де потрібно було продивитися відео і виконати вправи на розуміння почутого. Оскільки інформація відео подавалась в контексті історії, вона ставала певною мірою «живою», тобто студенти могли порівняти святкування Різдва в Британії та Україні.

У третьому завданні було поставлено за мету удосконалити вміння в письмі. Після перегляду відео на сайті Youtube студентам пропонувалося написати листівку близькій людині із привітаннями з Різдвяними святами. Студенти з власної електронної пошти відправляли особистий лист на зазначену електронну адресу, в якому повинні були правильно оформити формат листа та, безпосередньо, привітання зі святом.

Четверте завдання передбачало розвиток вмінь в читанні. Студенти, читаючи текст на офіційному сайті British Council, дізнавались ще більше про святкування Різдва в Британії. Використовуючи прийом сторітелінгу, у нашому випадку підготовка до святкування Різдва, ми намагалися перенести гравців нашого он-лайн квесту за межі навчальної аудиторії. У цій трансформованій реальності розум стає більш відкритим для сприйняття нової інформації, а значить студенти показують кращий результат виконання вправ. На сайті було запропоновано виконати вправу True or False (правильно чи неправильно) на розуміння прочитаного, а також граматичні вправи типу multiple choice (вибір однієї правильної відповіді із запропонованих варіантів) та fill in the gaps (заповнення пропусків).

Під час підготовки до п'ятого останнього завдання був використаний портал lyricstraining. Відповідно сюжету нашої історії це був завершальний етап підготовки до Різдва, де студентам було запропоновано «enjoy the song» (насолодитися новорічною піснею). Разом з тим, це завдання ставило за мету розвинути слухо-вимовні та орфографічні навички студентів, а також удосконалити вміння в читанні та аудіюванні. Студенти, прослуховуючи відому пісню гурту Abba «Happy New Year», вдруковували пропущені в субтитрах слова на слух.

Під час роботи над он-лайн квестами ми помітили певні недоліки, що виражалися у відсутності тренування індивідуальних комунікативних навичок студентів. Ми також переконалися в тому, що у мовному он-лайн квесті важко організувати зворотний зв'язок коригуючого характеру, оскільки помилки можуть бути непередбачуваними, незалежно від змісту он-лайн квесту.

Висновки. Враховуючи усі переваги та недоліки даної технології, ми схиляємося до думки, що це унікальна можливість використання всесвітньої мережі для навчання. Традиційне навчання часто спонукає збирати готові відповіді, накопичуючи інформацію, але найбільш нагальні питання вимагають від студента більше часу витрачати саме на роздуми над значенням і ступенем важливості інформації. Он-лайн квест з елементами гейміфікації дозволяє студентам робити відкриття, а не просто засвоювати інформацію, підвищує впевненість у власних силах, пробуджує інтерес і самооцінку студентів. Тому у нашому дисертаційному дослідженні розуміємо он-лайн квест як «зовнішній» інструмент пізнання і трактуємо його як гру, метою якої є вирішення певних завдань, що створюються за допомогою ресурсів мережі Інтернет і з'єднуються між собою гіперпосиланнями. Автентичність та інтерактивність он-лайн квестів забезпечує тісний зв'язок навчання з реальним життям та збагачує новим змістом, що сприяє швидкому та довготривалому запам'ятовуванню навчального матеріалу.

Література

1. Гончарова Н.Ю. Новые информационные технологии на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе [Электронный ресурс] / Н. Ю. Гончарова // Вуз культуры и искусств в образовательной системе региона. – Режим доступа: http://www.acis.vis.ru/8/4/1_5/4.htm. – (дата обращения: 17.05.2019). – Загол. с экрана.
2. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковой способности (индивидуально-типологический подход) : дис. … канд. пед. наук / М. К. Кабардов – Москва, 2001.
3. Качан Б. М. Гейміфікція в системі новітніх технологій навчання іншомовної компетентності студентів медичних вищих навчальних закладів. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4865
4. Кытманова Е. А. Веб-квест как вид проектной деятельности и его использование в обучении иностранному языку. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.km.ru/referats/333272-veb-kvest-kak-vid-proektnoi-deyatelnosti-i-ego-ispolzovanie-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku. – (дата обращения: 17.05.2019). – Загол. с экрана.
5. Метод Storytelling: як зацікавити дітей, розповідаючи історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://naurok.com.ua/post/metod-storytelling-yak-zacikaviti-ditey-rozpovidayuchi-istori, вільний. – (дата звернення: 17.05.2019). – Назва з екрану.
6. Полянская О. С. Мотивационные факторы развития лингвистических способностей : дис. … канд. пед. наук / О. С. Полянская – Новосибирск, 2002.
7. Сергеев С.Ф. Инженерная психология и эргономика: учеб. пособие / С. Ф. Сергеев ; Москва: НИИ школьных технологий, 2008.
8. Сысоев, П.В., Евстигнеев, М.Н. Развитие Информационной компетенции специалистов в области обучения иностранному язику. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf. – (дата обращения: 17.05.2019). – Загол. с экрана.
9. Сокол І. М. Квест: метод чи технологія / І. М. Сокол // Комп'ютер у школі т сім' ї. – 2014. – №2. – С. 28-32.

10. Федоров А.В. Медиаобразование в США, Канаде и Великобритании. [Текст] /А.В. Федоров, Новикова, А.А. и др. ; Таганрог: Изд-во Кучма, 2007.
11. Хуторской А. В. Веб-квест. [Электронный ресурс]. – Режим доступа:http://khutorskoy.ru/index.htm. – (дата обращения: 17.05.2019). – Загол. с экрана.
12. Шевцова О. Г. Веб-квест – один из наиболее эффективных способов применения Интернета для внедрения ролевых игр в обучение [Электронный ресурс] / О. Г. Шевцова // ИТО-2008 / Секция III / Подсекция 2 Владивостокский государственный университет экономики и сервиса (ВГУЭС), г. Владивосток. – Режим доступа: http://ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html. – (дата обращения: 17.05.2019). – Загол. с экрана.
13. Шмідт. В. В. Технологія веб-квеста при навчанні англійської мови студентів немовних спеціяальностей [Електронний ресурс] / В. В. Шмідт // Академія наук : [сайт]. – Режим доступу: http://goo.gl/lOHedn, вільний. – (дата звернення: 17.05.2019). – Назва з екрану.
14. Щепилова А. В. Когнитивизм в лингводидактике: стоки и перспективы / А. В. Щенилова // Вестник московский городского педагогического університета. – 2013. – № 1(1). – С.45 – 55.
15. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. Теоретические основы / А. В. Щепилова. – Москва: Школьная книга, 2003. – 488 с.
16. Яковенко А. В. Использование технологии Web-quest в языковом образовании [Электронный ресурс] / А. В. Яковенко // Архив научных публикаци : [сайт]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/ 5_SWMN_2012/Pedagogica/1_100769.doc.htm, свободный. – (дата обращения: 17.05.2019). – Название с экрана.
17. Dodge B. Some thoughts about Web Quests [Electronic resource] / B. Dodge. – 1995. – Regime of access: http://edweb. sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html. – (appeal date: 05/17/2019). – Title from the screen.
18. Edmondson W., House J. Einftihrungin die Sprachlehrforschung / W. Edmondson, J. House.– UTB: Francke, 2000.– 369 s.
19. Kapp, K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons / K. M. Rapp. – 2012. – p. 336.
20. Kim, A. J. Community building on the web: Secret strategies for successful online communities. / A. J. Kim // – Addison-Wesley. – Longman Publishing Co., Inc., 2000. – p. 380.
21. Laborda, J. G. Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies [Electronic resource] / J. G. Laboorda // Educational Technology & Society, 12 (1), 258-270. – 2009. Regime of access: http://fi ndarticles.com/p/articles/mi_7100/is_1_12/ai_n31564373/.– (appeal date: 05/17/2019). – Title from the screen.
22. Le Ny J.-F. Science cognitive et comprehension du langage / J.-F. Le Ny. – Paris: Editions des Presses Universitaires de France / PUF, 1989. – 256 p.
23. March, T. Why Web Quests?, an introduction circa Web 1998 [Electronic resource] / T. March. – Regime of access: http://tommarch.com/ writings/intro_wq.php. – (appeal date: 05/17/2019). – Title from the screen.
24. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning strategies insecondlanguageacquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: CambridgeUniversityPress, 1990. – 340 p.
25. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Updateand ESL suggestions / R. Oxford // TESOL Journal. – 1992–1993. – No. 2 (2). – P. 18–22.
26. Zuckerman, G., Linder, J. Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. John Wiley & Sons / G. Zuckerman, J. Linder. – 2010. – P. 240.

References

1. Goncharova N.YU. Novye informacionnye tekhnologii na zanyatiyah po inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze [Elektronnyj resurs] / N. YU. Goncharova // Vuz kul'tury i iskusstv v obrazovatel'noj sisteme regiona. – Rezhim dostupa: http://www.acis.vis.ru/8/4/1_5/4.htm. – (data obrashcheniya: 17.05.2019). – Zagol. s ekrana.
2. Kabardov M. K. Kommunikativnye i kognitivnye sostavlyayushchie yazykovoj sposobnosti (individual'no-tipologicheskij podhod) : dis. … kand. ped. nauk / M. K. Kabardov – Moskva, 2001.
3. Kachan B. M. Heimifiktsiia v systemi novitnikh tekhnolohii navchannia inshomovnoi kompetentnosti studentiv medychnykh vyshchykh navchalnykh zakladiv. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4865
4. Kytmanova E. A. Veb-kvest kak vid proektnoj deyatel'nosti i ego ispol'zovanie v obuchenii inostrannomu yazyku. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: https://www.km.ru/referats/333272-veb-kvest-kak-vid-proektnoi-deyatelnosti-i-ego-ispolzovanie-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku. – (data obrashcheniya: 17.05.2019). – Zagol. s ekrana.
5. Metod Storytelling: yak zatsikavyty ditei, rozpovidaiuchy istorii [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: https://naurok.com.ua/post/metod-storytelling-yak-zacikaviti-ditey-rozpovidayuchi-istori, vilnyi. – (data zvernennia: 17.05.2019). – Nazva z ekranu.
6. Polyanskaya O. S. Motivacionnye faktory razvitiya lingvisticheskih sposobnostej : dis. … kand. ped. nauk / O. S. Polyanskaya – Novosibirsk, 2002.
7. Sergeev C.F. Inzhenernaya psihologiya i ergonomika: ucheb. posobie / S. F. Sergeev ; Moskva: NII shkol'nyh tekhnologij, 2008.
8. Sysoev, P.V., Evstigneev, M.N. Razvitie Informacionnoj kompetencii specialistov v oblasti obucheniya inostrannomu yaziku. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/04/image/04-096.pdf. – (data obrashcheniya: 17.05.2019). – Zagol. s ekrana.
9. Sokol I. M. Kvest: metod chy tekhnolohiia / I. M. Sokol // Kompiuter u shkoli t sim yi. – 2014. – #2. – S. 28-32.
10. Fedorov, A.V. Mediaobrazovanie v SSHA, Kanade i Velikobritanii. [Tekst] /A.V. Fedorov, Novikova, A.A. i dr. ; Taganrog: Izd-vo Kuchma, 2007.

11. Hutorskoj A. V. Veb-kvest. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa:http://khutorskoy.ru/index.htm. – (data obrashcheniya: 17.05.2019). – Zagol. s ekrana.
12. SHevcova O. G. Veb-kvest – odin iz naibolee effektivnyh sposobov primeneniya Interneta dlya vnedreniya rolevyh igr v obuchenie [Elektronnyj resurs] / O. G. SHevcova // ITO-2008 / Sekciya III / Podsekciya 2 Vladivostokskij gosudarstvennyj universitet ekonomiki i servisa (VGUES), g. Vladivostok. – Rezhim dostupa: http://ito.edu.ru/2008/Moscow/III/2/III-2-7656.html. – (data obrashcheniya: 17.05.2019). – Zagol. s ekrana.
13. Shmidt. V. V. Tekhnolohiia veb-kvesta pry navchanni anhliiskoi movy studentiv nemovnykh spetsiiaalnostei [Elektronnyi resurs] / V. V. Shmidt // Akademiia nauk : [sait]. – Rezhym dostupu: http://goo.gl/lOHedn, vilnyi. – (data zvernennia: 17.05.2019). – Nazva z ekranu.
14. SHCHepilova A. V. Kognitivizm v lingvodidaktike: stoki i perspektivy / A. V. SHCHenilova // Vestnik moskovskij gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. – 2013. – № 1(1). – S.45 – 55.
15. SHCHepilova A.V. Kommunikativno-kognitivnyj podhod k obucheniyu francuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu. Teoreticheskie osnovy / A. V. SHCHepilova. – Moskva: SHkol'naya kniga, 2003. – 488 s.
16. YAkovenko A. V. Ispol'zovanie tekhnologii Web-quest v yazykovom obrazovanii [Elektronnyj resurs] / A. V. YAkovenko // Arhiv nauchnyh publikaci : [sajt]. – Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/5_SWMN_2012/ Pedagogica/1_100769.doc.htm, svobodnyj. – (data obrashcheniya: 17.05.2019). – Nazvanie s ekrana.
17. Dodge B. Some thoughts about Web Quests [Electronic resource] / B. Dodge. – 1995. – Regime of access: http://edweb. sdsu.edu/courses/edtec596/about_webquests.html. – (appeal date: 05/17/2019). – Title from the screen.
18. Edmondson W., House J. Einftihrungin die Sprachlehrforschung / W. Edmondson, J. House.– UTB: Francke, 2000.– 369 s.
19. Kapp, K.M. The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education. John Wiley & Sons / K. M. Rapp. – 2012. – p. 336.
20. Kim, A. J. Community building on the web: Secret strategies for successful online communities. / A. J. Kim // – Addison-Wesley. – Longman Publishing Co., Inc., 2000. – p. 380.
21. Laborda, J. G. Using webquests for oral communication in English as a foreign language for Tourism Studies [Electronic resource] / J. G. Laboorda // Educational Technology & Society, 12 (1), 258-270. – 2009. Regime of access: http://fi ndarticles.com/p/articles/mi_7100/is_1_12/ai_n31564373/.– (appeal date: 05/17/2019). – Title from the screen.
22. Le Ny J.-F. Science cognitive et comprehension du langage / J.-F. Le Ny. – Paris: Editions des Presses Universitaires de France / PUF, 1989. – 256 p.
23. March, T. Why Web Quests?, an introduction circa Web 1998 [Electronic resource] / T. March. – Regime of access: http://tommarch.com/ writings/intro_wq.php. – (appeal date: 05/17/2019). – Title from the screen.
24. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning strategies insecondlanguageacquisition / J.M. O'Malley, A.U. Chamot. – Cambridge: CambridgeUniversityPress, 1990. – 340 p.
25. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Updateand ESL suggestions / R. Oxford // TESOL Journal. – 1992–1993. – No. 2 (2). – P. 18–22.
26. Zuckerman, G., Linder, J. Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests. John Wiley & Sons / G. Zuckerman, J. Linder. – 2010. – p. 240.

УДК: [37.147.091.33:004]:54/59

DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-20-25

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ СТУДЕНТАМИ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПРИРОДНИЧИХ ДИСЦИПЛІН

Л. О. Нікітченко

orcid.org/0000-0002-4647-9454

А. С. Довгалюк, К. В. Ляховська

У статті розглядається проблема підготовки студентів природничо-географічного факультету закладів вищої освіти з використанням інформаційно-комунікативних технологій у процесі навчання хімії та біології; розкрито сутність поняття «інформаційно-комунікативна компетентність випускника закладу вищої освіти», шляхи формування досліджуваного феномену в процесі засвоєння студентами основ методики навчання, природничих дисциплін. Проаналізовано особливості програмованого навчання студентів природничо-географічного факультету.

Ключові слова: *методи навчання, інформаційно-комунікаційні технології, навчання, технології, природничі дисципліни, студенти.*

© Л. О. Нікітченко, А. С. Довгалюк, К. В. Ляховська

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES BY STUDENTS IN THE STUDY OF NATURAL DISCIPLINES

L. Nikitchenko, A. Dovgalyuk, K. Lyakhovska

The article deals with high school students' training to use information and communication technologies in teaching chemistry. The essence of the concept of "information and communicative competence of graduates" and ways to form the investigated phenomenon in the process of mastering the basics methods of teaching chemistry are revealed. The features of program education are analyzed. Key words: methods of teaching chemistry, competence, expertise, information and communication technology, students' self-work. The definition of the modern stage of development of society, the intensive development of modern information and communication technologies, the recognition of the need for education throughout human life – all this determines the need for widespread use of information technology in the education system as a whole and in the teaching of natural sciences in particular. Modern information technologies are forms and methods of information transmission with the help of modern means and communication devices (television, computerization, Internet and mobile communication network). Information and communication technologies – a set of methods, tools and techniques used to select, process, store, submit, transmit various data and materials needed to increase the efficiency of various activities.

***Key words**: methods of training, information and communication technologies, training, technologies, natural sciences, students.*

Характерний для сьогодення перехід від індустріального суспільства до суспільства знань, функціональним блоком якого є інформаційне суспільство, сприяв реорганізації всіх сфер суспільства, зокрема і освітньої. Одним із найважливіших завдань вищої освіти визнано підготовку компетентного професіонала, здатного ефективно реалізовувати процеси, що забезпечують формування й використання інформації, постійно підвищувати свій професійний рівень, творчо використовувати у своїй роботі все нове, що з'являється в науці та практиці. Тому дослідження, спрямовані на застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у науці й навчально-виховному процесі закладів вищої освіти, зокрема на природничо-географічному факультеті, у процесі підготовки майбутніх учителів біології та хімії, є актуальними.

Аналіз науково педагогічної літератури показав, що найважливішою педагогічною умовою ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у науці й навчально-виховному процесі підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін є орієнтація всіх навчальних дисциплін на виховання інформаційної культури студентської молоді. Це складний комплекс педагогічних завдань, що складається з розвитку інформаційної поведінки особистості, культури її інформаційної діяльності та інформаційного світогляду [1, с. 2]. Вищезазначені завдання вирішують на всіх рівнях освіти поступово. Спочатку формується інформаційна грамотність, потім інформаційна освіченість, після цього інформаційна компетентність і лише потім – власне інформаційна культура.

Необхідність їх вирішення зумовлює практико-орієнтовані дослідження педагогів щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій для досягнення мети й цілей освіти сучасного студента в найширшому їх розумінні. Дослідницька діяльність студентів є обов'язковою і важливою складовою підготовки майбутніх фахівців. Її розглядають як засіб підвищення знань (Т. Баранова), формування самостійності (Н. Коваль, В. Степашко), професійної компетентності (М. Головань, В. Яценко), творчої активності (В. Смагін), творчої особистості (О. Павленко), творчої самореалізації (Л. Левченко), дослідницької позиції (В. Лісовий), дослідницьких умінь (А. Карлащук, І. Краснощок, Н. Недодатко, І. Процик, О. Рєзіна), дослідницьких здібностей (В. Андрєєв, С. Білоус), засіб актуалізації професійно значущих знань (М. Князян) тощо. Разом із тим, аналіз літератури свідчить про невелику кількість праць, які порушують питання використання інформаційно-комунікаційних технологій студентами природничо-географічного факультету під час вивчення біології та хімії. Уважаємо, що це питання в сучасних реаліях української вищої освіти є важливим, тому дослідження його є необхідними.

Метою статті є представлення результатів наукового дослідження щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі вивчення природничих дисциплін. Завданням дослідження були такі: аналіз науково-педагогічної літератури щодо проблеми використання студентами інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення природничих дисциплін; визначення інформаційно-комунікаційних технологій, використання яких може сприяти підвищенню ефективності засвоєння знань студентів на кожному етапі вивчення природничих дисциплін у процесі їх професійної підготовки, формуванню їх інформаційної компетентності та розвитку інформаційної культури.

Визначення сучасного етапу розвитку суспільства, інтенсивний розвиток сучасних інформаційно-комунікативних технологій, визнання необхідності освіти протягом життя людини – усе це визначає необхідність широкого використання інформаційних технологій в системі освіти в цілому та під час вивчення природничих дисциплін зокрема.

Сучасні інформаційні технології – це форми і методи передавання інформації за допомогою новітніх засобів та пристроїв зв'язку (телебачення, комп'ютеризація, Інтернет та мобільна мережа зв'язку). Інформаційно-комунікаційні технології – це сукупність методів, засобів і прийомів, що використовують для добору, опрацювання, зберігання, подання, передавання різноманітних даних і матеріалів, необхідних для підвищення ефективності різних видів діяльності [5, с. 6].

Інформаційні технології поділяються на:

- комп’ютерна графіка;
- гіпертекст;
- геоінформаційні системи (ГІС-технології);
- мультимедіа-технології;
- віртуальна реальність.

Виходячи з особливостей природничих дисциплін, використання комп’ютера в процесі вивчення хімії та біології, є найбільш природним. Виділяють три основні напрями його застосування: моделювання хімічних ба біологічних процесів і явищ; контроль і обробка даних хімічного та біологічного експерименту; програмна підтримка курсу хімічних та біологічних дисциплін [2, с. 17]. Моделювання хіміко-біологічних процесів є наслідком властивостей складної системи, результатом якої є взаємодія простих та комплексних частин. Біологічні системи мають численні важливі приклади становлення властивостей у складній взаємодії компонентів. Традиційне вивчення біологічних систем передбачає відновлювальні методи, в яких відомості зібрані в категорії, такі як концентрація з плином часу відповідно до певного стимулу. Комп'ютери мають вирішальне значення для аналізу і моделювання цих відомостей. Мета полягає в тому, щоб створити актуальні в реальному часі моделі систем відповідно до навколишнього середовища та внутрішніх подразників, таких як модель клітини, модель роботи кишково-шлункового тракту, модель роботи серця, модель поведінки тварин.

Як показує досвід, у процесі вивчення природничих дисципліни викладачі та студенти активно створюють і впроваджують у навчальний процес мультимедійні презентації. Особливу увагу під час створення презентації слід приділяти поєднанню теоретичного матеріалу з практичним його застосуванням.

Таке поєднання сприяє формуванню в студентів гнучкої системи знань, що можуть застосовуватися у професійній діяльності. Наприклад, у процесі вивчення дисципліни: «Біологічний експеримент в школі» доцільно звертати увагу студентів на практичному застосуванні набутих теоретичних знань під час вивчення дисциплін ботаніка, зоологія, фізіологія рослин. Природничо-наукове експериментальне дослідження немислимо без створення різноманітних технічних засобів, які поєднують численні прилади, інструменти й експериментальні установки. Без експериментальної техніки неможливо було розвиток природознавства. Процес природно-наукового пізнання істотно залежить від розвитку використовуваних інформаційно-комунікативних технологій. Завдяки інформаційно-комунікативним технологіям студенти значно розширюють свої можливості сприйняття. [4, с. 3].

На думку В. Ю. Бикова «на основі поєднання традиційних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій навчання вдається значно ефективніше розвинути і примножити природні задатки і здібності людини. Використання цих технологій у процесі навчання створює додаткові умови і спричиняє появу нових цілей та оновлення змісту освіти, дає змогу досягти значно більших результатів навчальної діяльності, забезпечити для кожного учня формування й розвиток їхньої власної освітньої траєкторії» [2, с. 17].

Розглядаючи проблему інтеграції інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, варто зазначити, що на сучасному етапі значну увагу приділяють матеріально-технічному, програмному, методичному забезпеченню щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення природничих дисциплін. Проведення моніторингових, аналітичних та інших досліджень, участь у міжнародних проектах, сприяє виробленню стратегічних підходів до впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес закладів вищої освіти, що значною мірою сприяє виявленню тенденцій та аналізу проблем і просуває їх розв'язання.

Інформатизація суспільства пов’язана, насамперед, з розвитком комп’ютерної техніки, різноманітного програмного забезпечення, глобальних мереж (Інтернет) та мультимедійних технологій.

Мультимедійні засоби навчання займають важливе місце під час вивчення природничих дисциплін. Мультимедійні засоби навчання – це комплекс апаратних і програмних засобів, що дозволяють користувачеві спілкуватися з комп’ютером, використовуючи різноманітні, природні для себе середовища: графіку, гіпертексти, звук, анімацію, відео. Мультимедійні системи надають користувачеві персонального комп’ютера такі види інформації: текст; зображення; анімаційні картинки; аудіо коментарі; цифрове відео. Технології, які дозволяють з допомогою комп’ютера інтегрувати, обробляти і водночас відтворювати

різноманітні типи сигналів, різні середовища, засоби і способи обміну інформацією, називаються мультимедійними [8, с. 4].

Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання й перетворення інформації.

Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія. Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання – це процес підготовки й передачі інформації.

Переваги використання інформаційно-комунікаційних технологій під час вивчення природничих дисциплін:

- індивідуалізація навчання студентів;
- інтенсифікація самостійної роботи студентів під час вивчення природничих дисциплін;
- зростання обсягу виконаних завдань на лабораторних та практичних заняттях з біології та хімії;
- розширення інформаційних потоків при використанні Internet під час вивчення природничих дисциплін.

Підвищення мотивації та пізнавальної активності за рахунок різноманітності форм роботи, можливості включення в навчальний процес новітніх інформаційних технологій.

У результаті дослідження ми виділили основні *інформаційні технології, що найкраще, а нашу думку підходять для вивчення природничих дисциплін:* – мультимедійний проектор – технічний засіб, призначений для проектування різних зображень на великий екран із джерела відеосигналу, він дозволяє користуватись будь-якими комп’ютерними додатками; використовувати на практичних та лабораторних навчальні відеофайли; демонструвати презентації. підготовлені завчасно студентами; використовувати матеріали Інтернету; -інтерактивна дошка – це сенсорний екран, приєднаний до комп’ютера, зображення з якого передається на дошку за допомогою мультимедійного проектора. Під час використання інтерактивної дошки використовують заздалегідь підготовлені програми з хімії та біології. Вебінари – один з видів дистанційної освіта, яка останнім часом набуває для студентів закладів вищої освіти все більшого значення. Використовуючи сучасні інформаційно-комунікаційні технології, студенти можуть навчатись або брати участь у конференціях, не виходячи з дому. Вебінари – це семінари або конференції, які проводяться у видаленому (дистанційному) режимі через Інтернет із використанням відповідних технічних засобів. На нашу думку перевага вебінарів полягає у том , що процес навчання не залежить від територіальної віддаленості місця навчання, усі вебінари записуються на електронні носії, що дозволяє надалі використовувати навчальні матеріали повторно. Тоді як є і недоліки – обмеження зворотного зв’язку для учасників вебінару [2,5,6].

Інформатизація студентів є однією із закономірностей сучасного процесу навчання. Цей термін все наполегливіше витісняє широко використовуваний до недавнього часу термін «комп'ютеризація навчання». При зовнішній схожості цих понять вони мають істотну відмінність.

При комп'ютеризації навчання основну увагу приділяють розвитку і впровадженню технічної бази комп'ютерів, що забезпечують оперативне отримання результатів переробки інформації і її накопичення під час використання комп’ютера у навчальному процесі.

При інформатизації процесу навчання основну увагу приділяють комплексу заходів, спрямованих на забезпечення повного використання достовірного, вичерпного і своєчасного знання в усіх видах діяльності студентів під час навчання.

Отже, «інформатизація навчання» є більш широким поняттям, ніж «комп'ютеризація навчання», і спрямована на якнайшвидше оволодіння студентами інформацією для задоволення своїх професійних потреб. У понятті «інформатизація навчання» акцент треба робити не стільки на технічних засобах, скільки на вмінні використовувати їх викладачем та студентами. Комп'ютери є базовою технічною складовою інформатизації процесу навчання.

Комп’ютер дає викладачу нові можливості, дозволяючи разом з студентом отримувати задоволення від захопливого процесу пізнання, не тільки силою уяви розсуваючи стіни кабінету, але за допомогою новітніх технологій дозволяє зануритися в глибину всіх процесів, як біологічних так і хімічних. Інтегрування звичайної пари з комп'ютером дозволяє викладачеві перекласти частину своєї праці на комп’ютер, роблячи при цьому процес навчання більш цікавим, різноманітним, інтенсивним. Зокрема, стає більш швидким процес запису визначень, теорем та інших важливих частин матеріалу, тому що вчителю не доводиться повторювати текст кілька разів (він вивів його на екран), студенту не доводиться чекати, поки викладач повторить саме потрібний йому фрагмент [2, с. 10].

Під час вивчення природничих дисциплін інформаційно-комунікативні технології можна застосовувати таким чином: використовувати електронні лектори, тренажери, підручників, енциклопедій; розробляти ситуаційно-рольові та інтелектуальні ігри з використанням штучного інтелекту; моделювати процеси і явища; забезпечувати дистанційне навчання; проводити інтерактивні освітні телеконференції;

будувати систему контролю й перевірки знань і вмінь студентів (використання контролюючих програм-тестів); створювати і підтримувати сайти навчальних закладів; створювати презентації навчального матеріалу; здійснювати проективну і дослідницьку діяльність студентів [3, с.7].

Застосування на заняттях комп'ютерних тестів і діагностичних комплексів дозволить викладачеві за короткий час отримувати об'єктивну картину рівня засвоєння матеріалу, що вивчається усіма студентами, а й своєчасно його скоректувати. За таких умов існує можливість вибору рівня складності завдання для конкретного студента.

Для студента важливо те, що відразу після виконання тесту (коли ця інформація ще не втратила свою актуальність) він отримує об'єктивний результат із зазначенням помилок, що неможливо, наприклад, під час усного опитування.

Застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні – одна з найбільш важливих і стійких тенденцій розвитку світового освітнього процесу. Інформатизація істотно вплинула на процес придбання знань. Нові технології навчання на основі інформаційних і комунікаційних дозволяють інтенсифікувати освітній процес, збільшити швидкість сприйняття, розуміння та глибину засвоєння величезних масивів знань [7, с. 1].

Аналіз існуючих моделюючих програм з природничих дисциплін та інформаційних джерел свідчать, що більша частина навчальних комп’ютерних моделей мають демонстраційний характер. Створені комп’ютерні моделі з хімії та біології різнотипові та фрагментарні, що створює труднощі щодо використання їх у процесі навчання. Недостатньо розроблені моделі фізико-хімічних та хіміко-біологічних процесів, складних органічних синтезів, моделі хімічних та біологічних виробництв. У зв’язку з цим актуальним залишається аналіз навчальних програм природничих дисциплін дисциплін та встановлення об’єктів для комп’ютерного моделювання; створення багаторівневих, різних за ступенем відображення і рівнями складності інформаційно-моделюючих модулів та програм з кожної дисципліни природничого циклу; розробка методичних указівок із кожної дисципліни щодо використання комп’ютерних моделюючих програм у навчальному процесі та гармонійного поєднання їх з традиційними засобами навчання.

Використання комп’ютерних програм під час викладання природничих дисциплін дає можливість: індивідуалізувати й диференціювати процес навчання на різні швидкості засвоєння матеріалу; здійснювати контроль зі зворотнім зв’язком та діагностикою помилок і оцінкою результатів; проводити лабораторні роботи в умовах імітації в комп’ютерній програмі реального досліду, експерименту [2, 9].

Створювати віртуальні інтерактивні лабораторії з найсучаснішим обладнанням будь-якої складності; здійснювати швидкий перехід від одного типу молекулярної моделі до іншої, щоб демонструвати властивості молекул, які необхідно знати в міру викладання матеріалу. Доцільність застосування комп’ютерних технологій у процесі вивчення природничих дисциплін не викликає сумнівів. Ефективність навчання значно підвищується, якщо використовувати їх не епізодично, а системно, протягом усього курсу.

Як свідчать результати дослідження, упровадження інформаційних технологій під час вивчення природничих дисциплін, збільшує обсяг самостійної роботи студентів, що потребує постійної підтримки навчального процесу з боку викладачів. У зв’язку з цим важлива роль належить консультаціям, які ускладнюються з погляду дидактичних цілей: вони зберігаються як самостійні форми організації навчального процесу під час вивчення студентами природничих дисциплін і водночас є елементами інших форм навчальної діяльності (лекції, лабораторних, практичних, семінарів) [2; 3; 7].

Інформаційні технології дають можливість розширити організацію самостійної роботи студентів під час навчання. Самостійна робота з дослідницькою й навчальною літературою на паперових носіях зберігається як одна з ланок самостійної роботи студентів загалом, але її основу тепер становить самостійна робота з навчальними програмами, моделюючими системами, інформаційними базами даних.

Н. В. Титаренко, зазначає, що інформатизація освіти повинна розглядатися не як застосування нових технічних засобів, а як процес створення нової системи освіти, що відповідає вимогам нового інформаційного століття [7, с. 10].

Таким чином, викладач, який знаходиться в постійному творчому пошуці, випробовує сучасні технології навчання, тримає студентів у постійному інформаційному потоці, створює умови для усвідомленого прагнення в майбутній професійній діяльності застосовувати комп’ютерну техніку, заохочує їх до дослідницької роботи, самозростання, удосконалення професійних здібностей та умінь, розвитку ефективної стратегії мислення. Досвід використання інформаційних технологій в процесі викладання природничих дисциплін свідчить про появу нових можливостей, які не досягаються іншими традиційними засобами. Проте комп’ютер є і залишиться лише базою даних і не може замінити собою викладача, який керує навчальним процесом, стимулюючи студентів до навчання та використання своїх знань на практиці.

Література

1. Білявська Л. О. Структурні компоненти професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін / Л. О. Білявська // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія : зб. наук. пр. − Вінниця, 2010. – Вип. 33. – С. 181-185.
2. Биков В.Ю. Інформатизація загальноосвітньої і професійно-технічної школи України: концептуальні засади і пріоритетні напрями // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред.: І. Зазюна, Н. Нічкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Україно-польський журнал. Видання IV Вид-во: Вищої Педагогічної Школи у Ченстохові. – Ченстохова. – 2003. – С.501-515.
3.Добровольська О. В. Формування інформаційної культури студентської молоді на особистісному рівні / О. В. Добровольська // Сучасні аспекти виховання студентської молоді : Міжнар. наук.-практ. конф., 5-6 квітня 2012 р. : [тези доп.] / ХНАМГ – Х. , 2012. – С. 51–53.
4.Затворний О. А. Використання комп'ютерних моделей на уроках хімії / О. А. Затворний, І. В. Затворна // Біологія та хімія в школі. – 2004. – № 4. – С. 33-37.
5.Манойлова С. П. Використання комп'ютера на уроках хімії / С. П. Манойлова // Біологія та хімія в школі – 2001. – № 5. – С. 22-25.
6.Тасенко О. В. Використання комп'ютерів у викладанні хімії та біології / О. В. Тасенко // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – № 1. – С. 16-18.
7.Титаренко Н. В. Використання комп'ютерних навчальних програм з хімії / Н. В. Титаренко // Біологія та хімія в школі. – 2004. – № 1. – С. 9-12.
8.Нікітченко Л. О. Модель професійної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін /Л. О. Нікітченко // Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. – Вінниця, 2011. − Вип. 35.− С. 86-90.
9.Nikitchenco L.O. Forming Professional Competence in The Process of Teaching Biology Students. // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.– 2017. – №8. – 78-82.

References

1.Biliavska L. O. Strukturni komponenty profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin / L. O. Biliavska // Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. M. Kotsiubynskoho. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika i psykholohiia : zb. nauk. pr. − Vinnytsia, 2010. – Vyp. 33. – S. 181-185.
2. Bykov V.Iu. Informatyzatsiia zahalnoosvitnoi i profesiino-tekhnichnoi shkoly Ukrainy: kontseptualni zasady i priorytetni napriamy // Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia / za red.: I. Zaziuna, N. Nichkalo, T. Levovytskoho, I. Vilsh. – Ukraino-polskyi zhurnal. Vydannia IV Vyd-vo: Vyshchoi Pedahohichnoi Shkoly u Chenstokhovi. – Chenstokhova. – 2003. – S.501-515.
3.Dobrovolska O. V. Formuvannia informatsiinoi kultury studentskoi molodi na osobystisnomu rivni / O. V. Dobrovolska // Suchasni aspekty vykhovannia studentskoi molodi : Mizhnar. nauk.-prakt. konf., 5-6 kvitnia 2012 r. : [tezy dop.] / KhNAMH – Kh. , 2012. – S. 51–53.
4.Zatvornyi O. A. Vykorystannia kompiuternykh modelei na urokakh khimii / O. A. Zatvornyi, I. V. Zatvorna // Biolohiia ta khimiia v shkoli. – 2004. – № 4. – S. 33-37.
5.Manoilova S. P. Vykorystannia kompiutera na urokakh khimii / S. P. Manoilova // Biolohiia ta khimiia v shkoli – 2001. – № 5. – S. 22-25.
6.Tasenko O. V. Vykorystannia kompiuteriv u vykladanni khimii ta biolohii / O. V. Tasenko // Kompiuter u shkoli ta simi. – 2007. – № 1. – S. 16-18.
7.Tytarenko N. V. Vykorystannia kompiuternykh navchalnykh prohram z khimii / N. V. Tytarenko // Biolohiia ta khimiia v shkoli. – 2004. – № 1. – S. 9-12.
8.Nikitchenko L. O. Model profesiinoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv pryrodnychykh dystsyplin /L. O. Nikitchenko // Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. M. Kotsiubynskoho. Naukovi zapysky. Seriia: Pedahohika i psykholohiia. – Vinnytsia, 2011. − Vyp. 35.− S. 86-90.
9.Nikitchenco L.O. Forming Professional Competence in The Process of Teaching Biology Students. // Nauka i osvita. Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoukrainskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni K. D. Ushynskoho.– 2017. – №8. – 78-82.

УДК 378.143:37.091.33:8136
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-26-31

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ РИМОВАНОГО МАТЕРІАЛУ В РОЗВИТКУ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ ВНЗ

Т. М. Рибак
orcid.org/0000-0002-0656-8954
М. В. Мороз
orcid.org/0000-0002-9557-9275

Малі форми римованих текстів, до яких належать вірш, пісня, скоромовка, прислів'я, приказка, джазовий ритм, традиційно використовуються для розвитку іншомовних лексико-граматичних і фонологічних навичок учнів початкової школи, однак їх потенціал як засобу іншомовної освіти студентів немовних ВНЗ є недостатньо вивченим. У навчанні вказаної цільової аудиторії іншомовної граматики римовані тексти можуть використовуватись на всіх трьох етапах з метою: презентації нових граматичних явищ, їх закріплення та самостійного використання в контексті. Це дозволяє підвищити вмотивованість студентів, а також активізувати навчальний процес.

Ключові слова: *римований матеріал, граматичні навички, навчання іноземної мови, студенти немовних ВНЗ, пісня, джазовий ритм, вірш.*

THE PECULIARITIES OF USING RHYMED MATERIAL IN TEACHING GRAMMAR TO NON-LANGUAGE UNIVERSITY STUDENTS

T. Rybak, M. Moroz

The application of rhymed material as a means of teaching grammar, vocabulary, pronunciation and other aspects of foreign languages has been widely used in teaching primary school pupils. Scholars give evidence of its complex positive effect on personalities of learners. Some scientists suggest using poems, songs, jazz chants and other genres for adult learners including university students but this problem has not been considered properly yet. The analysis of scientific sources has shown the insufficiency of researches dedicated to using rhymed material for teaching non-language university students. In its turn its necessity is substantiated by the practical experience of the authors of this article. Songs, poems, jazz chants, and tongue twister do not only motivate learners but also help them memorize and recall rules, deducing them easily from speech patterns and examples. As for the process of teaching non-language university students grammar, it traditionally includes 3 stages which can be realized by means of rhymed materials and correspondent exercises. At the first stage grammar is supposed to be presented to students inductively or deductively, explicitly or implicitly. Inductive presentation can be done by means of a song, a poem, a jazz chant when the teacher first asks students to discuss a definite communicative function and ways to express it in a native language, then a rhymed text is to be analyzed. After that in case the rule is given explicitly the teacher elicits its formulation. Then the students are supposed to reproduce the text. Teaching grammar deductively also gives an option for using songs or poems at the stage of primary grammar consolidation.

At the second stage of teaching grammar rhymed material can be used as the basis for numerous activities, and namely: choosing the correct variant and filling in the blanks after listening or reading, correcting mistakes etc.

At the last stage there is a possibility of completing jazz chants or poems by example or a model.

Key words*: rhymed material, grammar habits, teaching a foreign language, non-language universities students, song, jazz chant, poem.*

Римовані тексти, до яких у цій публікації відносяться такі малі літературні *жанри*, як: вірш, пісня, скоромовка, прислів'я, приказка, джазовий ритм, досить широко використовуються в початковій іншомовній освіті для розвитку фонологічних, граматичних і лексичних навичок учнів. Однак їх застосування в навчанні іноземної мови (ІМ) студентів немовних ВНЗ є недостатньо вивченим. *Доцільність* проведення відповідного дослідження полягає в тому, що вказана група суб'єктів іншомовної освіти, як правило, характеризується недостатньо високим рівнем розвитку іншомовних навичок і вмінь, а також зниженою мотивацією до вивчення мови. Це стає перешкодою їх всебічної подальшої професійної самореалізації. Водночас, як показує практика, використання пісень, джазових ритмів, скоромовок і інших римованих текстів служить одним із ефективних засобів активізації навчального процесу. Тому вивчення і систематизація відповідних ресурсів і можливостей їх використання є *актуальними*.

Як показав проведений аналіз вітчизняної та зарубіжної науково-педагогічної літератури, питаннями використання римованих текстів у вивченні іноземної мови займались такі вчені, як: О.І. Авксентьєва, 2011; Кваснецька Н.В., Сторожук Х.М., 2018; А.Ю. Дмитрик, 2014; Гебель С.Ф., 2009; Дьяченко Н.П.,

© Т. М. Рибак, М. В. Мороз

2004; Михайлова Є.А., 2006; Любченко А.С., 2006; Нехорошева А.В., 2006; Петрова С.В., Рудавіна О.М., Беніну А.Є., 2005; Сахарова Н.Г., 2005; Павлюк Р.О., 2008 та ін.

Науковцями були розглянуті наступні аспекти навчання ІМ:

1. Використання **джазових ритмів** у розвитку:
- лексико-граматичних і фонологічних навичок на початковому етапі ЗНЗ [6; 13; 14];
- іншомовної соціокультурної компетенції молодших школярів [8].

2. Використання **дитячого фольклору** у розвитку:
- лексичної компетентності учнів початкової школи [5].

3. Використання **пісень** у розвитку:
- іншомовної комунікативної компетенції [1];
- лінгвокраїнознавчої компетенції учнів [4; 2].

4. Використання **віршів** у навчанні:
- іншомовної граматики, лексики і фонетики [3; 9; 10];
- усного мовлення, читання та аудіювання школярів [12].

Як вважають Н.В. Кваснецька та Х.М. Сторожук, римований матеріал, призначений для використання на занятті з іноземної мови, має обмежуватися малими жанрами: прислів'ями, приказками, скоромовками, віршами та піснями [5]. Ми погоджуємося з цим судженням, оскільки це дозволяє раціонально використовувати навчальний час, проте вважаємо доцільним додати до зазначеного переліку і джазові ритми.

Проведений аналіз наукових джерел дозволяє зробити *висновок* про те, що римований (і особливо автентичний) матеріал має потужний навчальний потенціал. Водночас можна помітити, що окреслена проблематика є недостатньо дослідженою в контексті навчання ІМ студентів немовних ВНЗ.

Метою цієї статті є опис і узагальнення можливостей використання римованого матеріалу в навчанні іншомовної граматики студентів немовного ВНЗ.

Згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування, практичною метою вивчення ІМ є формування у студентів комунікативних мовленнєвих компетенцій у складі таких *блоків*, як: лінгвістичний, соціолінгвістичний і прагматичний [11].

В лінгвістичному блоці одною з найважливіших для вивчення ІМ у немовному ВНЗ є граматична компетенція. Розглянемо етапи її розвитку, а також роль римованих текстів у цьому процесі.

Навчання **граматичного матеріалу** відбувається на таких етапах, як:

I. *Орієнтаційно-підготовчий*, що передбачає:
- постановку комунікативної задачі, створення ситуативного контексту (ілюстративної ситуації);
- повторення ілюстративної ситуації з особливим акцентуванням мовленнєвих зразків, що містять вивчене явище, пояснення його значення;
- перевірку розуміння учнями змісту цього граматичного явища;
- пояснення функцій і форми граматичного явища, диференціювання мовленнєвих ситуацій на рідній мові, ознайомлення з інтонацією мовленнєвого зразка;
- запис моделі, формули, правила, 2-3 мовленнєвих зразків, що містять дане граматичне явище.

II. *Тренувальний*, що передбачає використання таких типів вправ, як:
- імітативні;
- підстановчі;
- трансформативні;
- репродуктивні.

III. *Ситуативно-варіативний*, на якому учні / студенти самостійно продукують висловлювання, що містять дану структуру [7, с. 88-89].

Розглянемо можливості використання римованих текстів на **І етапі** навчання граматики на прикладі теми **"*Conditional II*"** та пісні Н. Джоунз **"*If I Were a Painter*"**, що насичена відповідним матеріалом. *Алгоритм* презентації нового граматичного явища з допомогою пісні може бути наступний:

If I were *a painter*
I would *paint my reverie*
If that's *the only way*
For you to be with me
We'd be *there together*
Just like we used to be
Underneath the swirling skies
For all to see
And I'm dreaming of a place
Where I could see your face
And I think ***my brush would take*** *me there*
But only ***If I were*** *a painter*
And could paint *a memory*
I'd climb *inside the swirling skies*
To be with you
And I'm dreaming of a place
Where I…

1. Викладач просить студентів навести приклади речень українською мовою, в яких говорилось би про те, що вони зробили би щось, якби для цього склалися якісь умови.

2. Викладач запитує, в яких ситуаціях студенти використовують такі речення. Наводить свій приклад і пояснює, що виконання дії є реальним у даному випадку лише за наявності певних умов.

3. Викладач повідомляє студентам, що вони прослухають пісню, в якій використовується цей граматичний матеріал англійською мовою.

4. Студенти отримують копії тексту пісні, де підкреслено конструкції умовного способу, та слухають її запис.

5. Викладач допомагає семантизувати значення невідомих лексичних одиниць. Потім він акцентує увагу студентів на конструкціях умовного способу і переконується, що вони розуміють їх значення.

6. Студенти складають декілька власних речень умовного способу рідною мовою і перекладають їх на англійську. Викладач пише на дошці створені англомовні речення так, щоб основні компоненти головних і підрядних речень знаходились одні під іншими:

***If I had** time, I **would go** to the cinema.*

***If I had** money, I **would visit** Italy*... і т.д.

7. Викладач питає студентів, які слова / форми дієслів повторюються, просить підкреслити їх і сформулювати правило утворення умовного способу.

8. Викладач записує на дошці відповідну граматичну модель.

If N/P V2..., N/P would V1...,

де N – це іменник (noun), P – займенник (pronoun), а V1 та V2 – дієслова у відповідних формах (verbs).

Щодо вибору стилю пісень для навчання іншомовної граматики студентів немовних ВНЗ, то як вважає Дж. Сімпсон, молодь найкраще сприймає пісні в стилі рок і поп [16]. На думку О.М. Василенко та І.В. Сисоєнко перевагу на занятті слід надавати англійським та американським поп-групам, оскільки саме їх слухає молодь у вільний час [2, с. 43]. За дослідженням О.І. Авксентьєвої, популярні пісні, які найчастіше співаються в аудиторії, належать до колективної спадщини всіх, хто є носіями іноземної мови, що дозволяє студентам залучитись до процесу відкриття іноземної мови з перших хвилин звучання пісні. Після прослуховування та семантизації кожен студент займає свою позицію, висловлює думку, знаходить відгадки, виконує завдання, допомагає іншим відповідно до здобутих компетенцій. Через пісню педагоги можуть звернутися до життєвого досвіду тих, хто навчається [1, с. 42]. Це допомагає надати навчальному процесу особистісно-орієнтованого характеру

На думку О.М. Василенко та І.В. Сисоєнко, емоції та враження, отримані під час співу пісень, стають прожитим життєвим досвідом, який перетвориться у знання, що у свою чергу стимулює мотивацію суб'єктів навчання [2, с. 43].

На **ІІ етапі** можна запропонувати використання римованих текстів як основи для створення різноманітних тренувальних вправ. Для цього можуть використовуватись вірші, джазові ритми, скоромовки чи пісні, в яких студенти можуть:

- знаходити вивчене явище;
- розкривати дужки;
- вибирати і вставляти правильний варіант;
- заповнювати пропуски словами зі списку;
- виправляти помилки тощо.

Розглянемо можливий алгоритм дій на прикладі вивчення теми ***"The Imperative Mood"*** і пісні ***"Banana Song"***, в якій наявне багаторазове використання відповідного граматичного матеріалу. Нами було використано слайд презентації, що слугував опорою для студентів (див. Рис. 1).

*1. **Form** banana, **form, form** banana.*
***Peel** banana, **peel, peel** banana.*
***Go** bananas, **go, go** bananas.*
*2. **Form** the orange, **form,***
***Form** the orange.*
***Peel** the orange, **peel, peel** the orange.*
Squeeze** the orange, **squeeze,
***Squeeze** the orange.*
*3. **Form** the corn, **form, form** the corn.*
***Shuck** the corn, **shuck, shuck** the corn.*
***Pop** the corn, **pop, pop** the corn.*
*4. **Form** potato, **form, form** potato.*
***Peel** potato, **peel, peel** potato.*
***Mash** potato, **mash, mash** potato.*
*5. **Form** an apple, **form, form** an apple.*
***Peel** the apple, **peel, peel** the apple.*
***Do** the salad, **do, do** the salad.*
*6. **Build** the house, **build,***
***Build** the house,*
***Break** the house, **break, break** the house.*
***Rock** the house, **rock, rock** the house.*
*7. **Form** banana, **form, form** banana.*
***Peel** banana, **peel, peel** banana.*
***Go** bananas, **go, go** bananas.*

1. Прослухайте пісню та вставте пропущені дієслова.

2. Подивіться відео, повторюючи текст і виконуючи дії.

3. У парах: 1-й студент читає команду, 2-й виконує дії з пісні, потім навпаки.

Запропонована пісня передбачає використання методик повної фізичної реакції (Total Physical Response). Вони традиційно використовуються на початковому етапі навчання, проте, як показує практика, позитивно сприймаються і студентами в немовному ВНЗ.

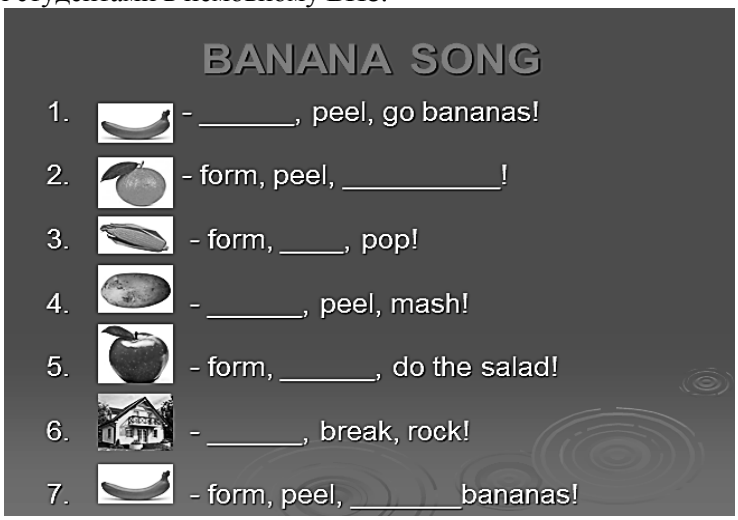

Рис. 1. Опорний слайд до пісні "Banana Song"

На цьому ж етапі навчання в нагоді викладачу можуть стати й іншомовні вірші. Як вважають О.М. Василенко та І.В. Сисоєнко, вибір вірша для навчання граматики залежить від таких факторів, як:

- матеріал, який вивчається на даному етапі;
- тематика тексту підручника;
- визначні події та дати календаря.

Розглянемо можливий алгоритм використання твору Х.У. Лонгфеллоу *"The Rainy Day"* у вивченні граматичної теми ***"The Past Indefinite Tense":***

*The day **is** cold, and dark, and dreary*
*It **rains**, and the wind **is** never weary;*
*The vine still **clings***
To the mouldering wall,
*But at every gust the dead leaves **fall**,*
*And the day **is** dark and dreary.*
*My life **is** cold, and dark, and dreary;*
*It **rains**, and the wind **is** never weary;*
*My thoughts still **cling***
To the mouldering Past,
But the hopes of youth
***Fall** thick in the blast,*
*And the days **are** dark and dreary.*
Be still, sad heart! And cease repining;
Behind the clouds is the sun still shining;
*Thy fate **is** the common fate of all,*
Into each life some rain must fall,
Some days must be dark and dreary.

1. Викладач читає вірш, студенти підкреслюють незнайомі лексичні одиниці та семантизують їх із його допомогою.
2. Викладач просить студентів підкреслити всі дієслова та визначити їх граматичний час.
3. Викладач просить студентів замінити форми теперішнього часу на форми минулого часу.
4. Студенти мають переказати вірш, використовуючи Past Indefinite.

У навчанні граматичного матеріалу вірші можуть застосовуватися для:

- презентації нового матеріалу;
- виведення правил із прикладів;
- покращення запам'ятовування;
- закріплення й узагальнення матеріалу, вивченого на попередньому етапі;
- подальшого нагадування студентам граматичного матеріалу за допомогою вірша, коли вони роблять помилки [3].

На **ІІІ етапі** навчання граматики студенти мають навчитися використовувати засвоєний граматичний матеріал у контексті. Одним із можливих варіантів реалізації цього завдання є доповнення джазового ритму. Розглянемо алгоритм використання джазового ритму ***"My Friend is a Seaman",*** створеного нами для засвоєння теми ***"The Present Indefinite":***

1. – My friend is a seaman, he's a funny man!
- Funny man? But what's so funny?
- He eats and sleeps in the sea for money!
- Sleeps in the sea for money – I see!

2. – My friend is a busker, he's a funny man!
- Funny man? But what's so funny?
- He sits and sings in the street for money!
- Sits in the street for money – I see!

1. Викладач читає джазовий ритм, студенти повторюють за ним.

2. Викладач допомагає студентам семантизувати значення незнайомих лексичних одиниць (або вони здогадуються самі за контекстом).

3. В запропоновану структуру джазового ритму студенти підставляють назви інших професій та описи їх функцій у Present Indefinite (наприклад, cashier – he counts somebody's money for money; sportsman – he swims and jogs and jumps for money і т.д.). В якості опори викладач може надавати студентам дієслова в початковій формі, з яких вони будуть обирати потрібні.

А.М. Климчук вважає, що використання джазових ритмів на занятті з іноземної мови має ряд суттєвих переваг: вони основані на часто вживаних виразах повсякденного спілкування; їх використання не вимагає будь-якого обладнання; їх можна застосовувати з різними віковими категоріями і з будь-якою кількістю учнів / студентів; на противагу пісням вони не спотворюють розмовну мову для досягнення поетичного ефекту [6, с. 14].

На переконання К. Дженет, джазові ритми одночасно впливають на розвиток лексичних, граматичних, вимовних та інших навичок і вмінь, тому їх використання підвищує ефективність вивчення іноземної мови [15].

Висновки. Підсумовуючи сказане, можна зробити висновок про значний потенціал використання римованих текстів у навчанні студентів немовних ВНЗ іншомовної граматики. Вони мають не лише дидактичний, але й розвивальний, мотиваційний, виховний і загальноосвітній вплив на суб'єктів навчання. Водночас пошук відповідних текстів займає у викладача багато часу. Тому їх підбір і систематизації для подальшого використання в навчанні різних граматичних тем були б корисними.

Література

1. Авксентьєва О.І. Формування комунікативної компетенції засобами мистецтва в процесі навчання іспанської мови / О.І. Авксентьєва // Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи. – 2011. – С. 40-50.
2. Василенко О.М. Малі віршовані форми як засіб активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках англійської мови / О.М. Василенко, І.В. Сисоєнко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2014. – Вип. 49. – С. 42-47.
3. Дмитрик А.Ю. Формування лінгвістичної компетенції засобами віршованих творів на початковому етапі навчання англійської мови / А.Ю. Дмитрик [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nniif.org.ua/File/17dauflk.pdf
4. Кащук С.М. Использование песни на уроке французского языка в младших классах (опыт зарубежной школы) / С.М. Кащук // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 3. – С. 61-67.
5. Кваснецька Н.В. Формування лексичної компетентності учнів початкової школи засобами англомовного дитячого фольклору / Н.В. Кваснецька, Х.М. Сторожук // Матеріали всеукраїнської науково-методичної Інтернет-конференції "Організаційно-методичне забезпечення підготовки фахівців в умовах міжнародної наукової та освітньої інтеграції" (16 листопада 2018 року) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://dl.khadi.kharkov.ua/mod/forum/discuss.php?d=8884
6. Климчук А. М. Особливості застосування jazzchants як методу сучасних педагогічних технологій / А.М. Климчук // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія : Педагогіка і психологія. – 2016. – Вип. 46. – С. 13-16.
7. Мисечко О.Є. Методика навчання англійської мови в середній школі [Текст] : посібник-практикум для студ. вищ. навч. закладів / О. Є. Мисечко. – Житомир : Полісся, 2002. – 256 с.
8. Павлюк Р.О. Технологія використання jazz-chants на уроках іноземної мови як засіб підвищення соціокультурної компетенції молодших школярів / Р.О. Павлюк // Імідж сучасного педагога. – 2008. – Вип. 9-10(88-89). – С. 96-98.
9. Петровська Н. Використання віршів та пісень на різних етапах вивчення англійської мови / Н. Петровська, Т. Судима // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2010. – № 8. – С. 359–365.
10. Поленок З. Використання пісенного текстового матеріалу на уроках англійської мови / З. Поленок // Іноземні мови. – 2009. – № 2. – С. 9–11.
11. Програма з англійської мови для професійного спілкування. Колектив авторів: Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок, В.О.Іваніщева, Л.Й.Клименко, Т.І.Козимирська, С.І.Кострицька, Т.І.Скрипник, Н.Ю.Тодорова, А.О.Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005 – 119 с.
12. Стиркіна Ю. Збагачення змістового компоненту навчання іноземної мови автентичними (літературними та фольклорними) матеріалами / Ю. Стиркіна // Педагогічні науки. – 2011. – Вип. 1. – С. 25-31.
13. Graham C. Teaching Jazz Chants to Young Learners. – New York : Office of English Language Programs of the United States. Department of State, 2006. – 32 p.
14. Graham C. Creating Chants and Songs. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 64 p.
15. Janet K. Growing Up with English. – Office of English Language Programs of the United States Department of State, 2006. – 186 с.

16. Simpson A.J. How to use songs in the English language classroom // British Council For You / A.J. Simpson [Electronic resource]. – The mode of access: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom

References

1. Avksent`yeva O.I. Formuvannya komunikaty`vnoyi kompetenciyi zasobamy` my`stecztva v procesi navchannya ispans`koyi movy` / O.I. Avksent`yeva // Lingvisty`ka XXI stolittya: novi doslidzhennya i perspekty`vy`. – 2011. – S. 40-50.
2. Vasy`lenko O.M. Mali virshovani formy` yak zasib akty`vizaciyi piznaval`noyi diyal`nosti uchniv na urokax anglijs`koyi movy` / O.M. Vasy`lenko, I.V. Sy`soyenko // Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. – 2014. – Vy`p. 49. – S. 42-47.
3. Dmy`try`k A.Yu. Formuvannya lingvisty`chnoyi kompetenciyi zasobamy` virshovany`x tvoriv na pochatkovomu etapi navchannya anglijs`koyi movy` / A.Yu. Dmy`try`k [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://nniif.org.ua/File/17dauflk.pdf
4. Kaschuk S.M. Ispolzovanie pesni na uroke frantsuzskogo yazyika v mladshih klassah (opyit zarubezhnoy shkolyi) / S.M. Kaschuk // Inostrannyie yazyiki v shkole. – 1999. – # 3. – S. 61-67.
5. Kvasnecz`ka N.V. Formuvannya leksy`chnoyi kompetentnosti uchniv pochatkovoyi shkoly` zasobamy` anglomovnogo dy`tyachogo fol`kloru / N.V. Kvasnecz`ka, X.M. Storozhuk // Materialy` vseukrayins`koyi naukovo-metody`chnoyi Internet-konferenciyi "Organizacijno-metody`chne zabezpechennya pidgotovky` faxivciv v umovax mizhnarodnoyi naukovoyi ta osvitn`oyi integraciyi" (16 ly`stopada 2018 roku) [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://dl.khadi.kharkov.ua/mod/forum/ discuss.php?d=8884
6. Kly`mchuk A. M. Osobly`vosti zastosuvannya jazzchants yak metodu suchasny`x pedagogichny`x texnologij / A.M. Kly`mchuk // Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. Seriya : Pedagogika i psy`xologiya. – 2016. – Vy`p. 46. – S. 13-16.
7. My`sechko O.Ye. Metody`ka navchannya anglijs`koyi movy` v serednij shkoli [Tekst] : posibny`k-prakty`kum dlya stud. vy`shh. navch. zakladiv / O. Ye. My`sechko. – Zhy`tomy`r : Polissya, 2002. – 256 s.
8. Pavlyuk R.O. Texnologiya vy`kory`stannya jazz-chants na urokax inozemnoyi movy` yak zasib pidvy`shhennya sociokul`turnoyi kompetenciyi molodshy`x shkolyariv / R.O. Pavlyuk // Imidzh suchasnogo pedagoga. – 2008. – Vy`p. 9-10(88-89). – S. 96-98.
9. Petrovs`ka N. Vy`kory`stannya virshiv ta pisen` na rizny`x etapax vy`vchennya anglijs`koyi movy` / N. Petrovs`ka, T. Sudy`ma // Naukovy`j visny`k Voly`ns`kogo nacional`nogo universy`tetu imeni Lesi Ukrayinky`. – 2010. – # 8. – S. 359–365.
10. Polenok Z. Vy`kory`stannya pisennogo tekstovogo materialu na urokax anglijs`koyi movy` / Z. Polenok // Inozemni movy`. − 2009. − # 2. − S. 9−11.
11. Programa z anglijs`koyi movy` dlya profesijnogo spilkuvannya. Kolekty`v avtoriv: G.Ye.Bakayeva, O.A.Bory`senko, I.I.Zuyenok, V.O.Ivanishheva, L.J.Kly`menko, T.I.Kozy`my`rs`ka, S.I.Kostry`cz`ka, T.I.Skry`pny`k, N.Yu.Todorova, A.O.Xodceva. – K.: Lenvit, 2005 – 119 s.
12. Sty`rkina Yu. Zbagachennya zmistovogo komponentu navchannya inozemnoyi movy` avtenty`chny`my` (literaturny`my` ta fol`klorny`my`) materialamy` / Yu. Sty`rkina // Pedagogichni nauky`. – 2011. – Vy`p. 1. – S. 25-31.
13. Graham C. Teaching Jazz Chants to Young Learners. – New York : Office of English Language Programs of the United States. Department of State, 2006. – 32 p.
14. Graham C. Creating Chants and Songs. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 64 p.
15. Janet K. Growing Up with English. – Office of English Language Programs of the United States Department of State, 2006. – 186 c.
16. Simpson A.J. How to use songs in the English language classroom // British Council For You / A.J. Simpson [Electronic resource]. – The mode of access: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/how-use-songs-english-language-classroom

УДК 378.147:811(043.3)
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-31-38

КОНЦЕПЦІЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

О. О. Рогульська

В статті здійснено спробу розробити концепцію підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, що відображає авторські погляди на сутність, мету та завдання, підходи, принципи, зміст, форми, засоби, методи, технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов і спрямована на формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності. Реалізація концепції дослідження охоплює чотири взаємопов'язані концепти: методологічний, теоретичний, методичний і практичний.

Ключові слова: *концепція підготовки, майбутні учителі іноземних мов, інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти.*

© О. О. Рогульська

THE CONCEPT OF THE FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' TRAINING IN THE INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

O. Rogulska

An attempt to develop the concept of the future foreign languages teachers' training in the conditions of the higher education institutions' information and educational environment has been made. It reflects the author's views on the essence, purpose, objectives, approaches, principles, content, forms, means, methods, technologies of the future foreign languages teachers' training and is aimed at the formation of the future teachers' readiness for professional activities. Implementation of the research concept comprises four interrelated conceptual units: methodological, theoretical, methodical and practical.

The methodological concept of training is based on the substantiation of the methodological principles of the future foreign languages teachers' training in the conditions of the information and educational environment of higher education institutions on the basis of interaction of general scientific approaches and general didactic and specific principles.

The theoretical concept is related to the definition of the terminological basis of the research, the justification of the categorical apparatus of the future foreign languages teachers' training in the conditions of the information and educational environment of higher education institutions, as well as the scientific substantiation of the author's concept. It defines a system of initial definitions and parameters that reveal an understanding of the essence of the basic research concepts.

The technological concept involves the definition of components, criteria and levels of readiness for professional activity; the construction of an integrated system for the future foreign languages teachers' training in the conditions of the information and educational environment of higher education institutions and creation of a model of the training system.

The methodical concept involves the introduction of the proposed innovations, the effectiveness verification of the theoretically grounded scientific regulations and the assessment of the effectiveness of the system of the future foreign languages teachers' training in the conditions of the information and educational environment of higher education institutions through its experimental verification with the diagnostic tools application.

Key words: *concept of training, future foreign languages teachers, information and educational environment of higher education institutions.*

Освіта віддзеркалює всі процеси, що відбуваються в суспільстві та прогнозує тенденції його розвитку, забезпечуючи через зміст, методи, форми навчання, готовність фахівців до конкретного виду професійної діяльності. Відтак підвищення якості педагогічної освіти в умовах входження до європейського освітнього простору, впровадження нових підходів у навчальний процес закладів вищої освіти України потребують істотного вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов [1].

Професія вчителя є однією з найбільш відповідальних і визначальних професій у сучасних умовах розвитку суспільства, оскільки саме з учителя починається розвиток у складному ланцюзі процесів і подій, що є взаємопов'язаними: навчання і виховання – якісна професійна освіта – науково-технічний прогрес – розвиток суспільства [3].

На думку О. Пєхоти, вчитель іноземної мови повинен знаходитись у неперервному пошуку нестандартних підходів як до викладання іноземної мови, так і до особистості учня, яка постійно розвивається. Він має бути здатний не тільки чітко і науково обґрунтовано діяти за зразком, але й постійно вдосконалювати індивідуальний стиль викладацької діяльності, яка все більш стає сферою практичного людинознавства [4].

Результати наукового пошуку дали змогу встановити низку протиріч у підготовці майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти:

- між об'єктивною потребою суспільства в якісній підготовці майбутніх учителів іноземних мов і реальним станом готовності випускників закладів вищої освіти до професійної діяльності;
- між потребою у висококваліфікованих учителях іноземних мов, здатних швидко адаптуватися до сучасних умов динамічної професійної діяльності, та традиційною системою їхньої професійної підготовки;
- між зростанням вимог сучасних закладів загальної середньої освіти до підготовленості майбутніх учителів іноземних мов та недостатнім рівнем забезпечення відповідних для цього організаційно-педагогічних умов;
- між вагомими позитивними здобутками зарубіжного досвіду щодо підготовки майбутніх учителів іноземних мов і неналежним рівнем його використання у вітчизняних закладах вищої освіти;
- між необхідністю використання інноваційних форм, засобів, методів сучасних інформаційних технологій навчання та реальним станом їх реалізації в освітньому процесі;
- між створенням інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та неналежним рівнем його використання в межах традиційної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов.

Зазначені протиріччя актуалізували проблему розроблення сучасної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов, яка б забезпечила високий рівень готовності майбутніх учителів до професійної діяльності та їхню конкурентоспроможність на ринку праці [1].

Аналіз попередніх досліджень засвідчує, що проблематика підготовки майбутніх учителів іноземних мов не є новою. Різні аспекти фахової підготовки майбутніх педагогів знаходяться в центрі уваги таких науковців: загальна підготовка вчителя (О. Абдулліна, А. Алексюк, О. Глузман, В. Сластьонін, Т. Сущенко та ін.); професійна підготовка педагогів (Н. Бугаєць, М. Євтух, Н. Кузьміна та ін.); дидактична підготовка майбутніх учителів (Т. Ільїна, М. Кларін, М. Левіна та ін.); філософські аспекти підготовки розглядають: В. Андрущенко, В. Бондаренко, В. Князєв, М. Михальченко, В. Скуратівський та ін.; психологічні: І. Бех, В. Бочелюк, Ю. Власенко, Г. Костюк, Т. Яценко та ін.

Різні аспекти готовності вчителя до професійно-педагогічної діяльності та шляхи формування готовності майбутніх педагогів висвітлено у працях Ю. Вербиненко, І. Дичківської, О. Діордіященко, О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, О. Кучерявого, А. Линенко, Р. Михайлишина, І. Мозуль, О. Мосіюка, О. Огієнко, І. Палагути, Д. Пащенка, Г. Ржевського, О. Самойленка, В. Сластьоніна, В. Шахова, О. Щербакова та ін.

Проблемою підготовки майбутніх учителів іноземних мов займалося чимало вітчизняних і зарубіжних науковців, а саме: модернізація професійної підготовки вчителів іноземних мов у закладах вищої освіти (О. Бігіч, І. Закір'янова, Т. Зубенко, Н. Молодиченко, С. Ніколаєва, В. Пасинок, С. Тезікова та ін.); формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів іноземних мов (В. Баркасі, І. Закір'янова, В. Калінін, Н. Козлова, Т. Колодько, Г. Мельниченко та ін.); використання педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх учителів іноземних мов (О. Гончарова, Ю. Жиляєва, Л. Морська, Є. Полат та ін.); зміст і структура професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов у різних країнах Європи (Н. Авшенюк, В. Базуріна, В. Баркасі, О. Голотюк, І. Задорожна та ін.).

Науковими дослідженнями щодо створення інформаційно-освітнього середовища, впровадження та використання комп'ютерної техніки та нових інформаційних технологій в освіті займаються такі науковці, як В. Биков, Я. Ваграменко, Р. Гуревич, А. Єршов, М. Жалдак, І. Захарова, М. Кадемія, В. Кухаренко, Ю. Машбиць, О. Майборода, Ж. Меншикова, В. Монахов, Н. Морзе, Л. Петухова, Є. Полат, Ю. Рамський, І. Роберт, С. Сисоєва, О. Співаковський, О. Спірін, П. Стефаненко, В. Сумський, О. Тихоміров, О. Філатов, І. Якиманська та ін.

Різні аспекти застосування інноваційних технологій у професійній діяльності знайшли висвітлення у працях таких науковців: теоретичні питання педагогічної інноватики (Л. Гусак, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Підласий, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шапран та ін.); упровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (В. Паламарчук, О. Пєхота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.); застосування педагогічних інновацій в навчально виховному процесі школи (Л. Березівська, І. Богданова, О.Коберник та ін.); творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності (І. Аркін, А. Гільбух, В. Загвязинський, М. Поташнік, Н. Юсуфбекова та ін.); готовність педагога до інноваційної діяльності (О. Біляковська, Т. Демиденко, Н. Клокар, К. Макагон, Т. Перекрьостова, В. Уруський та ін.).

Мета статті полягає в розроблені концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Концепція (від лат. «conceptio» – розуміння, система) – це «сукупність поглядів, спосіб розуміння, тлумачення будь-яких явищ, процесів, провідна ідея їх системної теоретико-методологічної характеристики» [2].

Під поняттям «концепція» розуміємо авторське трактування керівних ідей дослідження, особливий спосіб розуміння, систему поглядів на шляхи досягнення мети дослідження. У нашому дослідженні концепція виступає як особлива форма організації наукового знання, що не тільки пояснює досліджуване явище, але й розкриває завдання, взаємозв'язки та діяльність суб'єктів освітнього процесу. Вона є своєрідним орієнтиром, якого необхідно прагнути для досягнення мети дослідження та розв'язання його завдань, і дає відповідь на запитання «що необхідно досягнути?» та «як це можливо досягнути?» [3].

Відтак розроблена концепція підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти відображає авторські погляди на сутність, мету та завдання, підходи, принципи, зміст, форми, засоби, методи, технології підготовки майбутніх учителів іноземних мов і спрямована на формування готовності майбутніх учителів до професійної діяльності.

В основу концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти покладено положення законодавчих і стратегічних документів, що визначають напрями розвитку освіти в Україні, забезпечення її якості: Закон України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), Державна цільова програма «Сто відсотків» (2011), Національний проект «Відкритий світ» (2012), «Дорожня карта освітньої реформи (2015-2025)» (2015), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013 р.),), Концепція нової української школи «Нова

українська школа: простір освітніх можливостей» (2016 р.), Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов "Speak Global – go Global" (2016 р.), Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр., галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013 р.); Указ Президента України «Про Стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. (2013 р.), Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015 р.), Проект Стратегії сталого розвитку України до 2030 р. (2017 р.) та інші.

Серед міжнародних джерел, що дали можливість сформулювати головні положення концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов: матеріали Брюггського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012–2020 рр. (The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011- 2020) (2010 р.), документ «Спільні європейські принципи щодо вчительських компетентностей і кваліфікацій» (Common European Principles for Teacher Competences and Qualification) (2005 р.), Рекомендації Європейської Ради і представників Урядів країн-членів «Про поліпшення якості педагогічної освіти» (On improving the quality of teacher education) (2007 р.), «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (CEFR (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching and Assessment) (2001 р.), «Європейське мовне портфоліо» (ELP (European Language Portfolio) та інші.

Передумовами обґрунтування концепції підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти слугувало вивчення: особливостей підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти; завдань та обов'язків вчителя згідно з кваліфікаційними характеристиками професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів (Наказ від 01. 06. 2013 р. № 665); основних трудових функцій вчителя іноземних мов, згідно з вимогами, що висуваються до них у контексті сучасної мовної загальноєвропейської політики; професійної підготовка майбутніх учителів іноземних мов як предмету сучасних наукових досліджень, що включав аналіз навчальних планів та освітньо-професійних програм підготовки бакалаврів та магістрів закладів вищої освіти України; сучасних тенденцій у реформуванні мовної освіти в закладах вищої освіти України; досвіду підготовки майбутніх учителів іноземних мов в країнах ЄС та в США і Канаді.

Реалізація концепції дослідження охоплює чотири взаємопов'язані концепти: *методологічний, теоретичний, методичний і практичний.*

Методологічний концепт підготовки базований на обґрунтуванні методологічних засад підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти на основі взаємодії загальнонаукових підходів, а саме: *системного* (забезпечує єдність цілей, змісту, форм, засобів, методів, інноваційних методик та технологій підготовки майбутніх учителів іноземних мов як цілісної системи), *компетентісного (*спрямований на розвиток практичних умінь, формування навичок і набуття досвіду користування майбутніми учителями іноземних мов повним набором теоретичних знань на практиці*), аксіологічного (*передбачає визнання особистості найвищою цінністю, виявлення доброти, чуйності, милосердя, розуміння; ставлення до професійної діяльності як до способу самореалізації майбутніх учителів іноземних мов; збереження здоров'я для успішної соціальної активності й оптимальної працездатності*), культурологічного (*сприяє формуванню глобального мислення студентів та створює інтелектуальну базу для їхньої майбутньої професійної діяльності*), діяльнісного* (реалізує ключову ідею сучасної педагогіки про суб'єкт-суб'єктні відносини всередині педагогічної системи), *комунікативного* (передбачає необхідність побудови навчального процесу як моделі спілкування), *центрованого на студенті* (передбачає педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу студента у поєднанні з розвитком його професійних та особистісних якостей, врахуванням природних здібностей та індивідуальних відмінностей з метою становлення компетентної особистості готової до здійснення професійної діяльності), *міждисциплінарного* (реалізує інтеграцію знань різних дисциплін (педагогіки, філології, психології, соціології, філософії, інформаційних технологій та ін.) про професійну діяльність майбутніх фахівців у системі «викладач — студент – система навчання – інформаційно-освітнє середовище»; сприяє інтегративному баченню майбутньої професійної діяльності; системному поданню знань і створенню інновацій), які взаємодоповнюють один одного розкриваючи багатоаспектну проблему підготовки майбутніх учителів іноземних мов, та визначають головні принципи підготовки, яка ґрунтується на загально дидактичних і специфічних принципах *гуманізації та гуманітаризації* (органічне поєднання зазначених принципів у навчально-виховному процесі дозволяє сформувати самодостатню особистість, вільну, творчу та духовно багату яка легко орієнтується у потоці інформації, швидко освоює нові технології, має стійкий світогляд та ціннісні орієнтири, а також упевнено будує відносини з суспільством на гуманістичних засадах)*; науковості* (включає мовленнєву, психологічну, педагогічну та методичну компоненту, кожна з якої впливає на формування готовності майбутніх учителів до професійної

діяльності); *системності й послідовності* (передбачає послідовне та системне оволодіння знаннями і уміннями); *модульності* (модульна побудова навчальної програми, на нашу думку, забезпечує системність, логічну організацію, тобто сприяє реалізації загальнодидактичних принципів науковості та системності підготовки майбутніх учителів іноземних мов)*; доступності* (передбачає здійснення навчального процесу таким чином, щоб студенти могли свідомо засвоювати загальнонаукові та професійні знання, практичні навички й уміння, повністю використовуючи свої інтелектуальні здібності й фізичні можливості); *зв'язку теорії з практикою* (ґрунтований на положенні філософії, педагогіки і психології про те, що ефективність та якість навчання перевіряють і підтверджують практикою, яка слугує критерієм істини, джерелом пізнавальної діяльності й галуззю застосування результатів навчання, тому важливо, щоб викладання всіх дисциплін було спрямоване на свідоме включення студентів у професійну діяльність. На практичних заняттях студенти мають навчитися ефективно діяти в професійних умовах, оперуючи професійними знаннями, отриманими під час теоретичної підготовки); *індивідуалізації* (реалізується в організації навчального процесу, в межах якого здійснюється врахування індивідуальних особливостей студентів (розвиток здатності до самоактуалізації, самореалізації, самонавчання, самоконтролю), регулюються засоби, прийоми й темп навчання (здійснюється залучення студентів до активної пізнавальної діяльності, підтримується стійкий інтерес до навчання), створюються умови для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності); *моделювання професійної діяльності або функціональності* (передбачає моделювання змісту та структури педагогічної діяльності й реалізується шляхом запровадження до навчального процесу комплексу професійно орієнтованих завдань і вправ, причому головною вимогою до цих комплексів є охоплення основних типових професійних дій учителя іноземної мови (планування, організація та проведення уроків і позакласних заходів, участь у професійних семінарах, конференціях, доповіді на фахову тематику тощо)); *інноваційності* (реалізація цього принципу здійснюється через такі заходи: систему удосконалення та модернізацію змісту, форм і методів навчально-виховного процесу; радикальні нововведення, пов'язані із трансформацією традиційної системи в альтернативну; комплексні нововведення, які охоплюють такі елементи: удосконалення, трансформацію навчально-виховного процесу); *урахування міжпредметних зв'язків* (викладання знань з урахуванням міжпредметних зв'язків допоможе розкрити єдність між теорією і практикою, сприятиме підготовці майбутніх вчителів іноземної мови до розуміння, а згодом і вирішення сучасних наукових, соціальних та професійних завдань); *соціокультурної спрямованості (*відображається в ретельному врахуванні загальнолюдських, національних пріоритетів, соціальної політики держави в контексті світового соціокультурного процесу*.); свідомості, діяльності та самостійності* (направлений на формування навичок самостійної роботи в навчальній, науковій і професійній діяльності, здатністю брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати поставлені завдання, знаходити конструктивні вирішення в навчальній, дослідницькій і майбутній професійній діяльності); *комунікативно-орієнтованого навчання* (орієнтований на організацію адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання; предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій тощо); ситуації спілкування, що моделюються, як найтиповіші варіанти стосунків студентів між собою; мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання у даних ситуаціях).

Теоретичний концепт пов'язаний із визначенням термінологічної основи дослідження, обґрунтуванням категоріального апарату підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти, а також науковим обґрунтуванням авторської концепції. Він визначає систему вихідних дефініцій і параметрів, що розкривають розуміння сутності основних понять дослідження а саме: *«інформаційно-освітнє середовище закладів вищої освіти»*, яке потрактовано нами як багатосуб'єктне та багатопредметне системне утворення, яке об'єднує в собі інформаційні освітні ресурси, комп'ютерні засоби навчання, засоби управління навчальним процесом, педагогічні прийоми, методи і технології, та сприяє формуванню інтелектуально-розвиненої, соціально-значущої творчої особистості, що володіє необхідним рівнем професійних знань, умінь і навичок та забезпечує такі функції: інформаційну, що надає відкритий доступ до інформації, створює умови для інформаційного обміну; інтерактивну, що дозволяє реалізовувати внутрішньосистемні зв'язки; комунікаційну, що дозволяє підтримувати зв'язки «всередині», а також із «зовнішнім» інформаційним простором; координувальну, тобто фіксувати та представляти у взаємозв'язку зміст, який адресований різним суб'єктам; розвивальну, розвиток інтелекту, особистих творчих якостей; культуроформувальну, що пов'язана з інформаційною культурою; професійно-орієнтувальну, орієнтовану на профіль майбутньої професійної діяльності.

Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно освітнього середовища закладів вищої освіти є неперервним, інтегративним, фундаментальним, професійно зорієнтованим та інтенсивним освітнім процесом, спрямованим на формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності та успішного виконання розширеного спектру функцій професійної діяльності, що представлені такими компонентами: навчальним, освітнім, комунікативно-діяльнісним, мотиваційним, соціокультурним, інформаційно-аналітичним, креативним, контрольно-коригувальним, розвивальним, виховним, гностичним, конструктивно-планувальним, організаційним, партнерським.

Шляхом здійснення теоретичного аналізу концептів «діяльність», «професійна діяльність», «професія», «професіонал», «професіоналізм», *«професійну діяльність майбутніх учителів іноземної мови»* потрактовано як, як комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, а також професійно особистісних якостей спрямованих на створення умов для особистісного, творчого розвитку учнів в іншомовному середовищі та підготовку їх до виконання певних соціальних ролей засобами іноземних мов.

Визначальним для теоретичного концепту є авторське тлумачення поняття *«готовність майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності»* – це важлива інтегративна якість і стійка особистісна характеристика майбутніх учителів іноземної мови, що складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного компонентів, виявляється у здатності здійснювати ефективну педагогічну діяльність та є результатом професійної підготовки учителів у закладах вищої освіти.

Технологічний концепт передбачає визначення компонентів (*мотиваційно-ціннісний, когнітивно-комунікативний, діяльнісно-практичний, професійно-особистісний, оцінно-рефлексивний)*, критеріїв *(мотиваційний, знаннєвий, операційний, особистісний, рефлексивний)* і рівнів (*низький (репродуктивний), середній (продуктивний) чи високий (професійний*)) готовності до професійної діяльності; побудову цілісної системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти та проектування моделі системи, що характеризується цілісністю (всі вказані блоки (*цільовий; теоретико-методологічний; змістово-технологічний; контрольно-результативний*) є взаємопов'язаними та працюють на кінцевий результат – позитивну динаміку готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності тобто передбачають сформованість компонентів, що забезпечують готовність майбутніх вчителів іноземної мови до професійної діяльності, а саме: *(мотиваційно-ціннісного, когнітивно-комунікативного, діяльнісно-практичного, професійно-особистісного, оцінно-рефлексивного)* та відбувається впродовж трьох етапів (*теоретико-практичного, корекційно-стабілізаційного та рефлексійно-закріплювального*).

Сутність системи підготовки майбутніх педагогів полягає в упорядкуванні сукупності організаційно-педагогічних умов які шляхом: підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземної мови за рахунок використання інтерактивних технологій; використання особистісно-орієнтованих технологій в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримки освітньо-креативного середовища; розвитку професійної рефлексії, забезпечують готовність майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

Методичний концепт передбачає упровадження запропонованих інновацій, перевірку ефективності теоретично обґрунтованих наукових положень та оцінювання результативності системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти шляхом її експериментальної перевірки з використанням засобів діагностування.

Концептуальні засади дослідження містять подані нижче положення:

1. Підготовка майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти є специфічним, цілеспрямованим, системним, керованим і вимірювальним процесом, що потребує використання новітніх інноваційних та інформаційно- комунікаційних технологій. Професійну підготовку майбутніх учителів іноземних мов визначено як процес, де інтегрується їхня *мотиваційно-ціннісна, когнітивно-комунікативна, діяльнісно-практична, професійно-особистісна, оцінно-рефлексивна* готовність до професійної діяльності. В основу ефективного функціонування такої підготовки покладено гуманістичну філософію освіти, провідною ідеєю якої є суб'єкт-суб'єктні відносини в навчальному процесі, забезпечення самореалізації та самоактуалізації студента, розвитку здібностей, прояву креативності та індивідуальності; врахування педагогічних закономірностей освітнього процесу, методологічних підходів та дидактичних принципів.

2. Практична реалізація системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти спрямована на підготовку майбутніх учителів до опанування професійними знаннями, виконання професійних функцій, вироблення потреби в професійному самовдосконаленні, самореалізації та самоактуалізації впродовж життя, відображає

варіативність і поетапність формування компонентів готовності до професійної діяльності на проблемно-орієнтованій, інноваційній, інтерактивній і контекстній основі та ґрунтована на впровадженні організаційно-педагогічних умов *(підвищення мотивації до професійної діяльності та формування професійних ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів іноземної мови шляхом використання інтерактивних технологій; використання особистісно-орієнтованих технологій в професійній підготовці майбутніх учителів іноземної мови; впровадження різних видів практики та позааудиторної роботи для набуття досвіду майбутньої професійної діяльності; створення та підтримка освітньо-креативного середовища для формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності; розвиток професійної рефлексії у майбутніх вчителів іноземної мови)* метою системного впровадження яких є підвищення рівня готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійної діяльності.

3. Пропонована система підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти відрізняється від інших такими авторськими елементами: структурою поняття «готовності майбутніх учителів іноземної мови до професійної діяльності»; етапами впровадження (теоретико-практичний, корекційно-стабілізаційний та рефлексійно-закріплювальний), методикою діагностики готовності; обґрунтованими організаційно-педагогічними умовами. Особливістю розробленої системи є особистісна зорієнтованість, оскільки вона передбачає врахування індивідуальної траєкторії навчання кожного студента.

Перспективами подальших розвідок вбачаємо експериментальну перевірку ефективності розробленої системи підготовки майбутніх учителів іноземних мов в умовах інформаційно-освітнього середовища закладів вищої освіти.

Література

1. Грицай Н. Концепція методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. Грицай // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер. : Педагогіка. – 2014. – № 2. – С. 248–254. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2014_2_42.
2. Ковальчук Л. Аналіз концептуальних засад формування культури професійного мислення майбутніх педагогів [Електронний ресурс] / Л. Ковальчук // Вісник Львів. Ун-ту. Сер. : Педагогіка. – 2013. – Вип. 29. С. 3–18. – Режим доступу : http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/ pedagogics/article/download/4816/4840.
3. Коренева І. М. Концепція підготовки майбутніх вчителів біології до реалізації функцій освіти для сталого розвитку [Електронний ресурс] / І. М. Коренева // Збірник наукових праць Херсон. Держ. Ун-ту. Педагогічні науки. – 2018. – Вип. 82(2). – С. 148–153. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2018_82(2)__31.
4. Пєхота О. М. Сучасні підходи до педагогічної підготовки вчителя іноземної мови: концепція, зміст, модель, перспективи розвитку [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf

References

1. Gry`czaj N. Koncepciya metody`chnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv biologiyi u vy`shhomu navchal`nomu zakladi [Elektronny`j resurs] / N. Gry`czaj // Naukovy`j visny`k Melitopol`s`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Ser. : Pedagogika. – 2014. – # 2. – S. 248–254. – Rezhy`m dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2014_2_42.
2. Koval`chuk L. Analiz konceptual`ny`x zasad formuvannya kul`tury` profesijnogo my`slennya majbutnix pedagogiv [Elektronny`j resurs] / L. Koval`chuk // Visny`k L`viv. Un-tu. Ser. : Pedagogika. – 2013. – Vy`p. 29. S. 3–18. – Rezhy`m dostupu : http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/ pedagogics/article/download/4816/4840.
3. Koreneva I. M. Koncepciya pidgotovky` majbutnix vchy`teliv biologiyi do realizaciyi funkcij osvity` dlya stalogo rozvy`tku [Elektronny`j resurs] / I. M. Koreneva // Zbirny`k naukovy`x pracz` Xerson. Derzh. Un-tu. Pedagogichni nauky`. – 2018. – Vy`p. 82(2). – S. 148–153. – Rezhy`m dostupu : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2018_82(2)__31.
4. Pyexota O. M. Suchasni pidxody` do pedagogichnoyi pidgotovky` vchy`telya inozemnoyi movy`: koncepciya, zmist, model`, perspekty`vy` rozvy`tku [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu : http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2002/20-7-9.pdf

УДК 373.3.015.31:7
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-42-48

ПЕДАГОГІЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КОМПЛЕКСУ МИСТЕЦТВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ЕСТЕТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Н. Л. Тодосієнко

У статті висвітлено актуальні проблеми естетичного виховання особистості молодшого школяра, пошук нових підходів до формування естетичного сприймання у дітей молодшого шкільного віку та впровадження їх у освітній процес сучасної школи, максимальне використання творчого потенціалу учнів. Для досягнення мети було здійснено підбір, розробку й апробацію комплексу методів та методики активізації, дослідження рівня розвитку естетичного сприймання в дітей молодшого шкільного віку, педагогічного потенціалу використання комплексу мистецтв у контексті формування творчої, високодуховної особистості дитини, культури естетичного сприймання молодших школярів та оволодіння цілісною системою знань про мистецтво в позакласних формах виховної роботи.

Ключові слова: *естетичне сприймання, молодші школярі, естетичне виховання, комплекс мистецтв, художня творчість, мистецька діяльність, творчий потенціал, позакласні форми роботи.*

PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE COMPLEX OF ARTS IN THE FORMATION OF AESTHETIC ADMISSION OF MORE SCHOOLS

N. Todosienko

In the article the actual problems of aesthetic education of the personality of the junior schoolchildren, the search for new approaches to the formation of aesthetic perception in children of junior school age and their introduction into the educational process of the modern school, the maximum use of creative potential of students is highlighted. Formation of aesthetic perception of reality, nature, art, and the application of the principle of correlation of various types of art, a complex of arts in extracurricular educational activities, as well as the method proposed by us, analysis of the results of experimental data allows us to make the following assumption that the development of aesthetic senses, tastes, ideals , artistic skills, abilities in the field of art, should be an essential condition not only for elementary school subjects, but especially for extracurricular educational work. To achieve the goal, the selection, development and testing of the complex of methods and techniques of activation, the study of the level of development of aesthetic perception in children of junior school age, the pedagogical potential of using the complex of arts in the context of the formation of a child's creative, highly spiritual personality, a culture of aesthetic perception of junior schoolchildren and the acquisition of a holistic system knowledge of art in extra-curricular forms of educational work.

Key words*: aesthetic perception, younger schoolchildren, aesthetic education, complex of arts, artistic creativity, artistic activity, creative potential, extracurricular forms of work.*

Важливою умовою сучасного естетичного виховання дітей є створення умов для поступовою переходу школяра від репродуктивного до творчого рівня розвитку, яке відбувається через спілкування і діяльність, безпосереднє включення учнів у систему художньо-естетичних відносин, сприймання різних видів мистецтва, придбання художньо-естетичних знань і досвіду, власну творчу діяльність.

Актуальність дослідження полягає в деяких протиріччях, а саме: між теорією і практикою, коли комплекс мистецтв не завжди використовують для ефективного та результативного формування естетичного сприймання у молодших школярів, саме в позакласній виховній роботі; потребою суспільства сформувати в учнів цілісне світосприймання й світовідчуття, забезпечити розвиток естетичних ідеалів і смаків, почуття відповідальності за збереження культурних надбань суспільства і недостатнє використання для цієї мети позакласних форм естетично-виховної роботи; актуальними завданнями, які стоять перед системою середньої освіти з питань виховання, коли пробуджується у дітей інтерес до мистецтва, відбувається залучення до музики та художньо-творчої діяльності, а початкова ланка освіти, яка покликана сформувати в учнів цілісне естетичне світосприймання й світовідчуття, ще недостатньо забезпечує умови для розвитку естетичних ідеалів і смаків дітей, мало використовує принцип синестезії та інтеграції, комплексного застосування мистецтва в позакласній роботі для формування в дітей почуття прекрасного та відповідальності за збереження культурних надбань суспільства.

© Н. Л. Тодосієнко

Естетичне виховання особистості є предметом дослідження багатьох діячів педагогічної науки. Результати аналізу відповідних літературних джерел, ознайомлення з практикою роботи закладів середньої освіти показують, що питання естетичного розвитку молодших школярів у світлі сучасних концепцій ще не знайшло належного розв'язання, а технології, опанування дисциплін естетичного циклу не відповідають зростаючим вимогам сьогодення.

Враховуючи актуальність і важливість порушеної проблеми для практичної навчально-виховної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з одного боку, і недостатнє її науково-теоретичне обґрунтування з іншого, нами була обрана дана тема експериментального дослідження.

Дослідження загальної та вікової психології, психології мистецтва (В.Алексеева, Г.Балл, І.Бех, М.Боришевський, О.Запорожець, Л.Виготський, М.Гальперін, О.Леонтьєв, В.Москалець, В.Ядов та ін.) сприяли визначенню психологічних аспектів формування естетичних почуттів, мислення, розвитку можливостей молодших школярів, умов їх художньо-творчої самореалізації. Формування у дітей та молоді естетичних ідеалів, потреб, ціннісних і орієнтацій отримало авторську інтерпретацію в працях В.Бутенка, М.Даденкова, Є.Квятковського, С.Мельничука, В.Кудіна, Є.Подольської, О.Рудницької, Г.Тарасенко, А.Щербо.

Метою статті є дослідження педагогічного потенціалу комплексу мистецтв у процесі формування естетичного сприймання у молодших школярів в позакласних формах естетично-виховної роботи.

Відповідно мети визначено наступні завдання: визначити форми і методи активізації естетичного сприймання дітей молодшого шкільного віку, які пов’язані з мистецькою діяльністю; висвітлити результати застосування інтегрованих художньо-педагогічних технологій в процесі становлення естетичних цінностей, смаків, інтересів дітей молодшого шкільного віку; показати динаміку формування естетичного сприймання у молодших школярів за результатами апробованої нами методики комплексного використання мистецтв в позакласних формах естетично-виховної роботи.

Термін «формування» має багато значень. В своїх дослідження Т.Голінська трактує його по відношенню до людини як придання кінцевої форми, здобуття повної зрілості, кінцевого розвитку. У педагогічній практиці термін «формування» набуває іншого змістовного значення, воно поглиблює феномен розвитку, який як відомо, детерміновано обставинами життєдіяльності людини, цілеспрямованими процесами виховання і навчання [2, с. 48]. Отже, сприйняття є цілісним актом, де відбувається пізнання не окремих якостей предмета, а пізнання його в цілому в багатоманітності всіх властивостей, з його фону. Воно структурне за законом єдності елементів; рухливе в часі і просторі; узагальнююче на відмінну від фото-теле-кібернетичного відображення; усвідомлене, тобто, коригується свідомість і пов’язане з минулим досвідом людини (Б. Андрієвський, Т. Голінська).

Відповідно, під сприйманням слід розуміти процес безпосереднього відображення у свідомості людини предмета або явища у сукупності всієї багатоманітності його властивостей, які тісно пов’язані з іншими психічними процесами людської особистості (Б. Ананьєв, Р. Арнхейм, О. Бодалєв, О.Запорожець). Таким чином, процес сприймання – вибірковий і зберігає у пам’яті незмінні образи предметів; апперцептивний, залежить від особливостей людини, яка сприймає; підкорений феномену установки, тобто, готовність особистості сприймати предмети певним чином. В своїх дослідженнях психологи виділяють основні етапи процесу сприймання: схоплення, враження, впізнання, спостереження, розуміння.

Одним із основних завдань музичного сприймання в початковій школі повинне бути розкриття сили музики, відчуття, настрої, багатство музичного мистецтва. За допомогою музичної мови, яка виявляє себе як мистецтво, учень вчиться розуміти й пояснювати пережиті ним почуття, давати їм естетичну оцінку. Зміст музики викликає певні образи в уяві, створює певний емоційний стан, на основі якого складається враження від прослуханого твору. Отже, процес сприймання музичного твору є результатом складної внутрішньої діяльності людини, в якій бере участь пам’ять, чуття, свідомість, фантазія, спогади тощо (А.Костюк, В.Медушевський, Б.Назайкінський, П.Якобсон).

Сприйняття мистецтва індивідуальне, у кожного учня є свій улюблений вид мистецтва, тому залучення учнів до різних видів мистецтва, їх синтез розширює межі їх пізнавальних можливостей, ціннісних орієнтацій, асоціативних уявлень[5]. До показників естетичного сприймання Г.Шевченко [6] відносить такі, як емоційність, оціночне відношення до предмета (на основі знань, емоційної пам'яті і досвіду), активна позиція (співпереживання). Що ж до діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів, то тут можна виділити таких науковців як, Е.Печерську, Н.Миропольську та О.Рудницьку [4], які обґрунтовують важливість діагностування рівня естетичної вихованості молодших школярів, подають критерії музично-естетичного розвитку дітей.

В основу дослідження нами були покладені наступні припущення: становлення естетичних цінностей особистості дитини формується саме в початкових класах, де закладаються основи виховання, забезпечується інтелектуальне, духовне і фізичне становлення особистості; використання комплексу мистецтв в процесі формування естетичного сприймання молодших школярів має інноваційне значення,

стимулює розвиток пізнавальних, креативних здібностей учнів, здатність до творчого самовираження, потреб у художньо-творчій самореалізації в позакласних формах роботи.

З метою досягнення результатів дослідження нами було здійснено підбір, розробку й апробування комплексу методів, методик формування та активізації естетичного сприймання дітей молодшого шкільного віку, а також емпіричне визначення становлення естетичних цінностей, формування художньо-естетичної оцінки, розвиток творчої діяльності учнів. А саме: емпіричні – анкетування, опитування, спостереження, проведення бесіди, тестування, аналіз результатів творчої діяльності дітей, педагогічний експеримент з метою визначення стану розвитку естетичного сприймання молодших школярів, проведення контрольного експерименту; статистичні – математична обробка результатів дослідження, відображення їх у таблицях і графічних формах для фіксації й узагальнення результатів вимірювань та перевірки їх достовірності.

Під час дослідження з метою активізації естетико-виховного процесу нами запропоновані наступні форми і методи, прийоми: естетична бесіда, твори-роздуми, мистецькі вправи, використання ІКТ, інтерактивні методи, мистецькі ігри, мистецькі проекти, свята, дитячий фольклор, продукти дитячої творчості: малюнки, твори-описи, музичні імпровізації, малювання музики.

Нами було проведено анкетування, опитування і тестове обстеження дітей і з'ясовано дійсний стан сформованості естетичного сприймання творів мистецтва (музики, живопису, літератури). Як показало опитування, діти 7-9 років надають перевагу (61%) музично-естетичним враженням, які отримали завдяки засобам масової інформації. Серед дитячих уподобань домінують враження, які ні за змістом, ні за формою не можна оцінити як факти мистецтва. Невелика частина опитаних (24%) надає перевагу народному фольклору (пісенна творчість, живопис та ін.). Зовсім мізерна кількість виборів (14%) віддана класичним творам мистецтва, причому цей вибір зробили діти, які навчаються в музичних, художніх школах, студіях або школах мистецтв.

Як свідчать результати контрольного експерименту після використання методів стимуляції розвитку естетичного сприймання молодших школярів значно піднялися рейтинги естетично-ціннісних показників та компонентів, що свідчать про рівень естетичної культури дітей, а також знизилися рейтинги байдужості, нерозуміння творів мистецтва, показники інтересу до низькоякісних течій в мистецтві. Провідними засобами було дослідження використання проектних художньо-педагогічних технологій на уроках мистецького циклу: мистецькі презентації, творчі проекти, творчі вправи і завдання: «Намалюй музику», «Я і мистецтво», «Фарби музики», «Музичні кольори», «Мистецький портрет», «Наші творчі здобутки», «Кольоровий звукоряд», метод малювання музики, метод гри, метод інсценізації та театралізації, що сприяють активізації творчих здібностей і найбільш повному розкриттю потенційних можливостей учнів початкових класів.

У результаті роботи за запропонованою нами методикою учні експериментальних груп продемонстрували позитивну динаміку в формуванні естетичного сприймання, певний зріст естетично-творчих здібностей. Результати контрольного зрізу в групах без стимулювання і активізації естетичного сприймання свідчать про те, що естетичне відношення та зацікавленість суб’єктів дослідження зростає, але формується повільно.

У контрольній групі до експерименту високий рівень розвитку естетичного сприймання простежувався у 3% учнів, достатньо високий – у 8%, середній – у 46%, низький – у 43%. Після експерименту: високий рівень – 4%, достатньо високий – 9%, середній – 47%, низький – 40%.

В експериментальних групах спостерігається зростання рівня розвитку естетичного сприймання молодших школярів. До експерименту: високий рівень – 3%, достатньо високий – 8%, середній – 46%, низький – 43%. Після експерименту: високий рівень – 8%, достатньо високий – 13%, середній – 47%, низький – 30%. Це свідчить про підвищення пізнавального інтересу та розвитку творчого потенціалу, усвідомлення естетичних цінностей у результаті цілеспрямованого впливу, який посилює їх становлення в учнів молодшого шкільного віку, визначає формування емоційного відгуку на твори мистецтва, художньо-естетичної оцінки явищ та мистецької творчої діяльності учнів початкових класів.

Отримані результати виявили певні зміни та позитивну динаміку. Результати експерименту показали зростання рівня естетичного сприймання, формування художньо-естетичної оцінки, включення дітей молодшого шкільного віку в мистецьку діяльність після проведення контрольного експерименту, але без спеціального стимулювання цей процес протікає досить повільно. Водночас, нами зафіксований зріст рівня естетичного сприймання пов'язаний із розвитком емоційно-почуттєвої сфери та творчого потенціалу молодших школярів, що зумовлено результатом застосування запропонованої методики активізації естетичного сприймання дітей молодшого шкільного віку засобами комплексу мистецтв на уроках мистецького циклу.

Нами виявлено стан сформованості досліджуваної якості на констатувальному етапі експерименту; виокремлено критерії (чуттєво-емоційний, оцінно-образний, художньо-творчий), схарактеризовано рівні

розвитку естетичного сприймання молодших школярів. Результати педагогічної діагностики засвідчили, що загальний стан естетичної вихованості молодших школярів знаходиться переважно на фрагментарному (індиферентному, низькому – 24%) та репродуктивному (середньому – 64%) рівнях. Лише у незначної кількості учнів нами діагностовано умовно-творчий (достатньо-високий) рівень – 12%.

Обґрунтовано педагогічні умови формування естетичного сприймання у молодших школярів, а саме: зміцнення мотиваційної основи процесу естетичного сприймання із врахуванням їх психофізіологічних, вікових та індивідуальних особливостей; створення естетичного середовища; реалізація системного інтегрованого підходу до організації художньо-оціночної діяльності дітей; збагачення творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку у процесі залучення їх до мистецької діяльності; опора на естетичний досвід дітей; співтворчість учителя і учнів.

Досліджено методичні особливості включення дітей молодшого шкільного віку в мистецьку творчу діяльність, форми і методи роботи з естетичного виховання молодших школярів. На основі аналізу теоретичного і методичного матеріалу нами визначено пріоритетну інтегративну модель естетико-виховного процесу перед монодіяльністю .Розв'язання цих завдань передбачило вивчення і аналіз методів, що спрямовані на: розвиток естетичного (музичного, художнього) сприймання дітей; формування естетичної орієнтації (розповіді, бесіди, обговорення, написання творів-описів); методів стимулювання й мотивації навчальної діяльності (створення ситуації успіху, вивчення педагогічного досвіду); методів мистецького навчання (словесні, образно-наочні), художньо-творчі (малювання музики, мистецька гра, стимулювання художнього навчання, цілеспрямованої активізації художньої діяльності дітей). Результати нашого дослідження засвідчили, що вивчення і впровадження методики реалізації педагогічних умов формування естетичного сприймання у молодших школярів засобами мистецтва дає позитивну динаміку, а саме: розвиток естетичного сприймання дійсності та творів мистецтва; розширення художньо-естетичного досвіду; формування художньо-естетичної оцінки; виникнення інтересу до мистецької творчості під творчим керівництвом учителя.

Висновки. Отже, експериментальна перевірка методики реалізації педагогічних умов формування естетичного сприймання молодших школярів засобами комплексу мистецтв дозволяє зробити висновок про те, що результатом проведеного дослідження є дієвість і реалізація інтегрованої моделі організації мистецької діяльності в позакласній виховній роботі. а саме в початковій школі, коли у дітей пробуджується інтерес до цінностей мистецтва.

Література

1. Андрієвський Б.М. Взаємодії художньо-виразної мови музики та живопису в естетичному вихованні молодших школярів / Б.М. Андрієвський // Пед. науки : зб. наук, праць ХДУ. – Вип. 26. – Херсон, 2002. – С. 229-232.
2. Голінська Т.М. Поліхудожній розвиток молодших школярів засобами інтеграції мистецтв / Т.М. Голінська // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки : зб. наукових праць / Редкол. : Т.І. Сушенко (відпов. ред.) та інші. – Вип. 26. – Київ-Запоріжжя : ЗІПК, 2002. – С. 415-419.
3. Масол Л.М. Методика навчання мистецтва у початковій школі / Упор. Л.М.Масол, О.В.Гайдамака, Е.В.Бєлкіна, О.В.Калініченко, І.В.Руденко. Харків : Ранок, 2006. – 256 с.
4. Рудницька О.П., Миропольська Н.Е.. Критерії музично-естетичного розвитку дітей / О.П. Рудницька, Н.Е. Миропольська // Початкова школа. – 1985. – № 3. – С. 38-43.
5. Тарасенко Г.С. Відкрийте дітям дивосвіт природи: порадник для батьків з виховання душі і серця дитини / Г.С. Тарасенко. – Вінниця, 2008.– 240с.
6. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе : Учеб.-метод. пособие / Г.П. Шевченко. – Київ : Рад. школа, 1985. – 114 с.

References

1. Andriyevs`ky`j B.M. Vzayemodiyi xudozhn`o-vy`raznoyi movy` muzy`ky` ta zhy`vopy`su v estety`chnomu vy`xovanni molodshy`x shkolyariv / B.M. Andriyevs`ky`j // Ped. nauky` : zb. nauk, pracz` XDU. – Vy`p. 26. – Xerson, 2002. – S. 229-232.
2. Golins`ka T.M. Polixudozhnij rozvy`tok molodshy`x shkolyariv zasobamy` integraciyi my`stecztv / T.M. Golins`ka // Pedagogika i psy`xologiya formuvannya tvorchoyi osoby`stosti: problemy` i poshuky` : zb. naukovy`x pracz` / Redkol. : T.I. Sushenko (vidpov. red.) ta inshi. – Vy`p. 26. – Ky`yiv-Zaporizhzhya : ZIPK, 2002. – S. 415-419.
3. Masol L.M. Metody`ka navchannya my`stecztva u pochatkovij shkoli / Upor. L.M.Masol, O.V.Gajdamaka, E.V.Byelkina, O.V.Kalinichenko, I.V.Rudenko. Xarkiv : Ranok, 2006. – 256 s.
4. Rudny`cz`ka O.P., My`ropol`s`ka N.E.. Kry`teriyi muzy`chno-estety`chnogo rozvy`tku ditej / O.P. Rudny`cz`ka, N.E. My`ropol`s`ka // Pochatkova shkola. – 1985. – # 3. – S. 38-43.
5. Tarasenko G.S. Vidkry`jte dityam dy`vosvit pry`rody`: poradny`k dlya bat`kiv z vy`xovannya dushi i sercya dy`ty`ny` / G.S. Tarasenko. – Vinny`cya, 2008.– 240s.
6. Shevchenko G.P. Esteticheskoe vospitanie v shkole : Ucheb.-metod. posobie / G.P. Shevchenko. – KiYiv : Rad. shkola, 1985. – 114 s.

УДК 378.093.2:[174:61]
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-48-54

АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

О. В. Біліченко

У статті аналізуються результати експериментальної перевірки визначених педагогічних умов і розробленої моделі формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. Професійна етика медичної сестри розглядається як комплексна професійно важлива якість особистості, що інтегрує в собі засвоєні у процесі професіоналізації гуманістичні ціннісні орієнтації, професійно-етичні норми, деонтологічні принципи та моральні якості, які регулюють професійну діяльність і спілкування. Проаналізовані результати формувального експерименту, що проявилися у трансформації структурних компонентів професійної етики майбутніх медичних сестер: мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного і діяльнісного. З'ясовано, що реалізація визначених педагогічних умов забезпечує структурну перебудову всіх компонентів професійної етики майбутніх медичних сестер і знаходить комплексний вияв у загальній позитивній динаміці рівнів її сформованості.

Ключові слова: *медична етика, професійна етика медичної сестри, підготовка майбутніх медичних сестер, компоненти професійної етики, педагогічні умови формування професійної етики майбутніх медичних сестер.*

ANALYSIS OF RESULTS OF FORMING OF PROFESSIONAL ETHICS OF FUTURE NURSES' IN THE PROCESS OF SPECIALISTS' TRAINING

O. Bilichenko

The article examines the essence of future nurses' professional ethics as a complex professionally important personal quality which integrates the humanistic value orientations, professional and ethical principles, acquired in the process of moral qualities' professionalization governing professional activity and communication. There are four interrelated components in the structure of professional ethics of future nurses: motivational-value, which reflects the formation of professional-ethical position and personal attitude to the values of professional activity (humanism, charity and preservation of patients' life and health); cognitive, which characterizes the competence of future nurses in the field of professional ethics, understanding of the norms and principles of medical deontology; personal, represented by professionally important moral qualities of the individual, and active, that finds expression in the formation of practical skills to establish constructive relationships with subjects of the healing process on the basis of norms and values of medical ethics and deontology. The pedagogical model of future nurses' professional ethics formation was developed on the consideration basis of the content and specifics of the moral and ethical aspect of the nurses' professional activity, as well as the educational process organizational peculiarities in the medical college. It includes four stages functional-purposal, contentual-active, management-technological, evaluative-effective. The analysis of the results of the forming experiment showed that the implementation of certain pedagogical conditions provides structural restructuring of all components of the professional ethics of future nurses (motivational-value, cognitive, personal and activity), which finds a complex manifestation in the overall positive dynamics of its levels.

Key words*: medical ethics, nurse's professional ethics, future nurses' training, components of professional ethics, pedagogical conditions of future nurses' professional ethics formation.*

Стрімкі зміни, що відбуваються в соціокультурному житті нашого суспільства, реформування системи охорони здоров'я, динамізм і напружений характер професійної діяльності медичних працівників обумовлюють необхідність удосконалення підготовки майбутніх медичних сестер, від яких очікується не лише ґрунтовний рівень фахової компетентності, а й дотримання високих етичних стандартів медичної професії. Діяльність медичних сестер повинна базуватися на принципах гуманізму, глибокому розумінні професійного і людського обов'язку, високому рівні загальної та професійної етичної і деонтологічної культури, усвідомленні моральної відповідальності за результати своєї роботи. Професійна етика є основним регулятором діяльності медичних працівників, забезпечуючи функціонування медицини як соціально-професійної і морально-етичної системи та сфери особистісної самореалізації фахівців медичного профілю. Формування професійної етики має особливе значення у підготовці майбутніх медичних сестер, адже їхня діяльність має соціономний характер і може бути ефективною лише за умови активного втілення етичних цінностей і деонтологічних норм у взаємовідносинах з лікарями, пацієнтами і колегами. Як свідчить практика, успішність діяльності медичних працівників залежить не тільки від

© О. В. Біліченко

предметно-функціональних складових їх професійної готовності (фахових знань, умінь, навичок), але й від розвитку моральної свідомості та особистісних якостей (доброти, терпіння, милосердя, тактовності, чуйності, відповідальності тощо), що визначають етичний аспект професійної взаємодії. У зв'язку з цим формування професійної етики майбутніх медичних сестер має стати одним із пріоритетних завдань їхньої підготовки в медичному коледжі.

Проблема морально-етичної підготовки майбутніх медичних працівників привертала увагу багатьох науковців. Шляхи підвищення якості професійної підготовки фахівців медичного профілю, особливості їх професійної діяльності в сучасних соціокультурних умовах, можливості професійного розвитку і саморозвитку розглядали М. Бабич, А. Волосовець, М. Гавраш, Л. Дудікова, І. Криницька, Я. Кульбашна, Ю. Лавриш, І. Мельничук, В. Москаленко, В. Передерій, І. Скрипник, С. Тихолаз, М. Філоненко та ін. Питання медичної етики досліджували А. Алексеєнко, О. Більченко, Ю. Віленський, А. Грандо, Н. Касевич, П. Назар, Н. Пасєчко, І. Сенюта, Й. Турак та ін. Етико-деонтологічним аспектам професійної діяльності медичних працівників, проблемам формування морально-етичного простору медичної діяльності присвячені праці О. Андрійчук, Б. Веденко, С. Вєковшиніна, Ю. Євтушенко, І. Кміть, О. Ковальової, Ю. Колісник-Гуменюк, В. Корнацького, В. Кулініченко, О. Насінник та ін.

У виконаних упродовж останніх років дослідженнях розглядалася проблематика формування різних професійно важливих якостей і характеристик майбутніх медичних працівників: емпатійної культури (І. Кузнецова [4]), комунікативної культури (О. Уваркіна [12]), професійної культури (О. Наливайко [7]), професійної спрямованості (В. Галузяк, С. Тихолаз [1]), пізнавальної активності (Т. Темерівська [11]) та ін.

Водночас, огляд наукових джерел свідчить про недостатню увагу дослідників до проблеми формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі їх підготовки в медичному коледжі. Окремі її аспекти лише побіжно розглядалися в контексті проблематики формування професійних цінностей майбутніх медсестер [5], формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності [8], підготовки студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій [13], організаційно-педагогічних умов виховної роботи в медичному коледжі [6]. Частково проблематика етико-деонтологічної підготовки розглядається в загальному контексті особистісно-професійного становлення майбутніх медичних працівників (Л. Дудікова [3], І. Сірак [9], К. Соцький [10] та ін.). Питання формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки в медичному коледжі поки що не виступали предметом спеціального дослідження. Існує необхідність в науковому обґрунтуванні структури професійної етики майбутніх медичних сестер і визначенні педагогічних умов її цілеспрямованого формування.

Мета нашої статті полягає в представленні та аналізі результатів експериментальної перевірки педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер у процесі їхньої фахової підготовки.

Професійну етику медичної сестри ми розглядаємо як комплексну професійно важливу якість особистості, що інтегрує в собі засвоєні у процесі професіоналізації гуманістичні ціннісні орієнтації, професійно-етичні норми, деонтологічні принципи та моральні якості, які регулюють професійну діяльність і спілкування. Професійна етика майбутніх медичних сестер містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційно-ціннісний, що відображає сформованість професійно-етичної позиції та особистісного ставлення до цінностей професійної діяльності (гуманізму, милосердя і збереження життя та здоров'я пацієнтів); когнітивний, що характеризує компетентність майбутніх медичних сестер у галузі професійної етики, розуміння норм і принципів медичної деонтології; особистісний, представлений професійно важливими моральними якостями особистості, і діяльнісний, що знаходить вияв у сформованості практичних умінь налагоджувати конструктивні стосунки з суб'єктами лікувального процесу на основі норм і цінностей медичної етики та деонтології.

Узагальнення результатів аналізу психологічної і педагогічної літератури, констатувального етапу дослідження, сучасної практики підготовки медичних працівників, а також власного педагогічного досвіду дало змогу визначити комплекс педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер: створення і функціонування в медичному коледжі комплексної професійно орієнтованої виховної системи; забезпечення суб'єктної позиції студентів в освітньому процесі медичного коледжу; використання ціннісного потенціалу фахових дисциплін у процесі професійно-етичного самовизначення майбутніх медичних сестер; емоційно-інтелектуальне стимулювання особистісно-професійного становлення студентів засобами діалогічного спілкування. Експериментальна перевірка визначених педагогічних умов здійснювалася на базі Вінницького медичного коледжу імені акад. Д. К. Заболотного. Для експерименту було відібрано експериментальну і контрольну групи студентів з приблизно однаковим складом і вихідним рівнем сформованості професійної етики. Всього у формувальному експерименті взяв участь 221 студент (114 в експериментальній і 107 у контрольній групах). Формування професійної етики

майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки відбувалося за такими етапами: організаційно-мотиваційний, аналітико-діагностичний, комунікативно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний.

Діагностика змін у сформованості професійної етики студентів контрольної і експериментальної груп здійснювалася за допомогою комплексу взаємодоповнюючих діагностичних методів і методик (бесід, анкетування, спостереження, тестування, експертного оцінювання, аналізу продуктів діяльності), які застосовувалися з урахуванням основних принципів педагогічної діагностики (цілеспрямованості, об'єктивності, адресності, доступності, процесуальності, єдності діагностування і формування, системності і безперервності) [1].

Оцінюючи вплив дослідно-експериментальної роботи на формування професійної етики майбутніх медсестер за когнітивним критерієм, ми проаналізували зміни в їхніх знаннях про основні етичні норми і принципи діяльності медичної сестри. З цією метою був використаний тест з основ медичної деонтології, який складався із завдань закритого типу, що передбачали вибір правильної відповіді із запропонованих варіантів. Аналіз отриманих даних свідчить, що протягом дослідно-експериментальної роботи відбулися позитивні зміни в розуміння студентами експериментальної групи сутності основних етичних норм і принципів діяльності медичної сестри. Якщо на початку формувального експерименту для багатьох студентів був властивий низький рівень деонтологічної компетентності (30%), поверхове розуміння етичних основ сестринської справи, то наприкінці кількість таких студентів зменшилася до 11%. Водночас збільшився відсоток студентів з високим (з 19% до 34%) і середнім (з 51% до 55%) рівнями обізнаності з етичними нормами і принципами діяльності медичної сестри. Завдяки впровадженню в освітній процес медичного коледжу визначених педагогічних умов знання студентів про морально-етичні основи майбутньої професійної діяльності набули більшої глибини, стали більш повними, ґрунтовними, точними, міцними, цілісними і системними. У студентів контрольної групи теж спостерігається позитивна тенденція підвищення якості знань з медичної деонтології, проте вона не досягає рівня статистичної значущості. Кількість студентів з високим рівнем деонтологічної компетентності зросла з 21% до 25%, з середнім – з 50% до 53%. Кількість студентів, які поверхово розуміють сутність принципів медичної деонтології, етичних норм професійної діяльності та спілкування медичної сестри, зменшилася з 29% до 22 %.

Комплексну оцінку динаміки рівнів сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер за когнітивним критерієм ми здійснювали за допомогою методу експертних оцінок. П'ятьом експертам, які безпосередньо взаємодіяли з студентами і спостерігали за особливостями їх особистісно-професійного становлення (викладачі, куратори груп), наприкінці експерименту було запропоновано за п'ятибальною шкалою оцінити рівень сформованості професійної етики студентів за такими показниками: обізнаність з етичними нормами професійного спілкування медиків; усвідомлення гуманізму як основного етичного принципу спрямованості особистості медичного працівника; знання у галузі професійного спілкування; уявлення про професійно важливі якості медичної сестри; розуміння значущості гуманістичної спрямованості у професійній етиці медичної сестри; гнучкість і критичність мислення у невідкладних медичних ситуаціях; вміння прогнозувати наслідки різних способів професійної поведінки.

Результати підсумкових експертних оцінок (2 зріз) порівнювалися з результатами вихідного експертного оцінювання (1 зріз) студентів контрольної й експериментальної груп, яке здійснювалося перед початком дослідно-експериментальної роботи. Під час першого зрізу в експериментальній і контрольній групах для більшості студентів властивий був середній і низький рівні сформованості професійної етики за когнітивним критерієм. Причому, обидві групи практично не відрізнялися за співвідношенням студентів з різними рівнями: відсоток студентів з низьким рівнем в експериментальній групі – 28%, у контрольній – 27%; з середнім рівнем в експериментальній групі – 51%, у контрольній групі – 53%; з високим рівнем в експериментальній групі – 21%, у контрольній – 20%. Після впровадження визначених педагогічних умов формування професійної етики майбутніх медичних сестер в експериментальній групі суттєво збільшився відсоток студентів з високим рівнем сформованості когнітивної складової зазначеної якості (з 21% до 33%), тоді як у контрольній групі цей показник збільшився лише з 20% до 24%. Середній рівень сформованості професійної етики за когнітивним критерієм під час підсумкового зрізу виявлено у 56% студентів експериментальної групи та у 54% студентів контрольної групи. Водночас в експериментальній групі, на відміну від контрольної, суттєво зменшилася кількість майбутніх медичних сестер з низьким рівнем засвоєння теоретичних основ професійної етики (з 28% до 11%). У контрольній групі кількість таких студентів зменшилася з 27% до 22%.

Аналізуючи результати формувального експерименту, ми звертали увагу також на динаміку змін у рівнях сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер за мотиваційно-ціннісним критерієм. З цією метою використовувалася методика вивчення ціннісних орієнтацій М. Рокича. Методика передбачає пряме ранжирування двох списків цінностей: термінальних цінностей – основних цілей, які характеризують тривалу життєву перспективу особистості, те до чого вона прагне зараз і прагнутиме в майбутньому, та інструментальних цінностей – переконань у тому, що якийсь спосіб поведінки або властивість

особистості є більш придатними для досягнення певної життєвої мети. Студентам були пред'явлені два списки цінностей (по 18 у кожному) в алфавітному порядку (спочатку набір термінальних, а потім інструментальних цінностей). Після чого вони повинні були присвоїти всім цінностям ранговий номер з урахуванням їх значущості як принципів, якими вони керуються у своєму житті. Найбільший інтерес для нас становили ті цінності, які в ранговій ієрархії посіли перші шість позицій, а також ті, що увійшли до останньої шестірки, оскільки їх співвідношення точніше характеризує загальну спрямованість студентів.

Більшість студентів експериментальної групи як під час першого, так і під час другого зрізу на перше місце поставили термінальну цінність здоров'я (фізичного і психічного). Далі слідували такі термінальні цінності, як любов, щасливе сімейне життя, наявність хороших друзів. І потім вже називалися інші цінності (упевненість в собі, матеріально забезпечене життя, цікава робота, свобода, життєва мудрість та ін.). Можна стверджувати, що здоров'я, любов, щасливе сімейне життя і дружба є найбільш важливими життєвими цінностями студентів експериментальної групи. Причому, їх ієрархія не змінилася протягом дослідно-експериментальної роботи. Водночас варто звернути увагу на те, що в студентів експериментальної групи порівняно з першим зрізом підвищився рівень суб'єктивної значущості таких термінальних цінностей, як здоров'я, цікава робота, щастя інших людей, пізнання. Серед цінностей-засобів (інструментальних) під час першого зрізу лідирували такі, як освіченість, відповідальність, вихованість, життєрадісність, чесність, тверда воля. Менш значущими виявилися такі інструментальні цінності, як сміливість, акуратність, високі запити, непримиренність до недоліків. Порівняно з першим зрізом, під час підсумкового дослідження в студентів експериментальної групи підвищився рівень суб'єктивної значущості таких інструментальних цінностей, як відповідальність, вихованість, чесність, самоконтроль, терпимість і чуйність. Очевидно, такі зміни свідчать про посилення спрямованості майбутніх медичних сестер на визначальні у професійній етиці медичного працівника принципи гуманізму, толерантності і поваги до прав та інтересів пацієнтів.

У студентів контрольної групи під час першого зрізу виявлено таку ж ієрархію термінальних ціннісних орієнтацій, що й у студентів експериментальної групи: на першому місці знаходиться цінність здоров'я, далі розташовуються цінності любові, щасливого сімейного життя, хороших друзів. Найважливішими інструментальними цінностями студенти контрольної групи, які і експериментальної, під час під час першого зрізу назвали освіченість, відповідальність, вихованість, життєрадісність, чесність і волю. Однак, на відміну від експериментальної, в контрольній групі за час проведення дослідно-експериментальної роботи структура та суб'єктивна значущість термінальних і інструментальних цінностей практично не змінилася. Відмінності середніх рангів більшості термінальних і інструментальних цінностей між першим і другим зрізами мають порівняно незначний характер і не досягають статистичної значущості, за винятком цінностей цікавої роботи і суспільного визнання. Підвищення рівня суб'єктивної значущості вказаних термінальних цінностей можна пояснити загальним зростанням професійної зрілості студентів у процесі підготовки в медичному коледжі та посиленням їх спрямованості на професійну самореалізацію у майбутній практичній діяльності.

Окрім методики вивчення ціннісних орієнтацій Рокіча під час аналізу динаміки формування професійної етики майбутніх медичних сестер за мотиваційно-ціннісним критерієм ми застосовували також метод експертних оцінок. Якщо під час початкового зрізу високий рівень сформованості зазначеної якості було виявлено лише у 24% студентів, то на етапі завершення експерименту таких студентів стало 35 %. Зріс також відсоток студентів з середнім рівнем сформованості професійної етики за мотиваційно-ціннісним критерієм – з 49% до 56%. Водночас суттєво зменшилося число майбутніх медичних сестер з низьким рівнем сформованості професійної етики за мотиваційно-ціннісним критерієм – з 27% до 9%. У контрольній групі також спостерігаються позитивні зрушення у рівнях сформованості мотиваційно-ціннісної складової професійної етики майбутніх медичних сестер: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 25% до 29%; кількість студентів з низьким рівнем зменшилася з 25% до 19%. Однак, у порівнянні з експериментальною групою, такі зміни мають менш виражений характер і не досягають рівня статистичної значущості.

Оцінюючи результати дослідно-експериментальної роботи, ми звертали увагу також на зміни в особистісному компоненті їх професійної етики, зокрема, у розвитку таких професійно важливих моральних якостей, як емпатія, толерантність і відповідальність. З цією метою використовувався опитувальник емоційної емпатії А. Меграбяна і М. Епштейна, методика визначення толерантних і інтолерантних установок особистості в сфері міжособистісного спілкування В. Бойко, методика діагностування рівня морально-етичної відповідальності особистості І. Тимощука. Отримані результати свідчать, що позитивні зрушення у розвитку емпатії відбулися як в експериментальній, так і контрольній групах, однак в останньому випадку вони мають менш виражений характер і не досягають рівня статистичної значущості. На відміну від контрольної, в експериментальній групі суттєво збільшилася кількість студентів з високим рівнем сформованості емоційного і поведінкового компонентів емпатії (з

25% до 34%), і водночас зменшився відсоток студентів з низьким рівнем розвитку цієї професійно важливої якості (з 20% до 9%).

Позитивна динаміка, хоча й менш виражена, спостерігається також у розвитку морально-етичної відповідальності майбутніх медичних сестер. Якщо на початку дослідно-експериментальної роботи студенти експериментальної і контрольної груп не відрізнялися за сформованістю цієї особистісної якості, то наприкінці співвідношення рівнів дещо змінилося. В експериментальній групі кількість студентів з високим рівнем морально-етичної відповідальності збільшилася з 32% до 37%, водночас зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (з 10% до 3%). В контрольній групі зміни менш суттєві: відсоток студентів з високим рівнем збільшився з 31% до 33%, з низьким рівнем зменшився з 9% до 7%. Відчутні зміни відбулися також у розвитку комунікативної толерантності майбутніх медичних сестер. В експериментальній групі відсоток студентів з високим рівнем комунікативної толерантності збільшився з 37% до 44%, одночасно зменшилася кількість студентів з низьким рівнем розвитку цієї якості (з 16% до 7%). На відміну від цього, в контрольній групі зміни мають менш виражений характер і досягають рівня статистичної значущості.

З метою визначення динаміки сформованості професійної етики майбутніх медичних сестер за діяльнісним критерієм ми застосували метод аналізу конкретних ситуацій. Студентам було запропоновано письмово розв'язати складу в деонтологічному відношенні ситуацію: «Медична сестра повинна повідомити пацієнтові результати обстеження, які виявили в його організмі ракову пухлину. Пацієнт вважає, що у нього виразка шлунку. Як ознайомити хворого з тяжким діагнозом?». Аналіз запропонованих студентами способів розв’язання ситуації дав змогу визначити рівень володіння ними основними етико-деонтологічними принципами медичної діяльності, стратегіями і способами конструктивного спілкування медичної сестри з пацієнтами. Під час аналізу відповідей студентів зверталася увага на те, як часто вони у процесі вирішення складної ситуації апелювали до таких етико-деонтологічних принципів, як милосердя, гуманізм, відповідальність, ціннісне ставлення до людського життя, повага до особистості пацієнта, врахування його прав та інтересів, дотримання доктрини «інформованої згоди» тощо.

У процесі аналізу студентських текстів виділялися висловлювання і теми, що стосувалися таких етико-деонтологічних принципів, як: цінність людського життя і здоров'я; прийняття на себе відповідальності за стан здоров’я хворого; врахування позиції пацієнта (його прав, бажань, потреб, інтересів, думок); врахування позиції оточення пацієнта, інших учасників лікувального процесу. Залежно від повноти відображення у письмових текстах студентів основних етико-деонтологічних принципів визначався рівень сформованості діяльнісного компоненту їх професійної етики. Представленість усіх чотирьох принципів у письмовому розв’язку студентом проблемної ситуації свідчила про його високий рівень оволодіння етико-деонтологічними основами медичної діяльності, що оцінювалося трьома балами. Представленість двох або трьох принципів розглядалася як свідчення середнього рівня володіння етико-деонтологічними основами медичної діяльності, що оцінювалося двома балами. Представленість у тексті лише одного принципу була свідченням низького рівня і оцінювалася 1 балом.

Перед проведенням дослідно-експериментальної роботи між студентами експериментальної і контрольної груп не було суттєвих відмінностей у рівнях володіння етико-деонтологічними принципами медичної діяльності: студентів з високим рівнем було 28% в експериментальній групі і 29% – у контрольній; з середнім рівнем – 49% і 50%; з низьким – 22% і 21%. Результати підсумкового діагностичного зрізу свідчать, що в експериментальній групі відбулися суттєві зміни у рівнях володіння студентами основними етико-деонтологічними принципами медичної діяльності: кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 28% до 37%. На відміну від експериментальної, у контрольній групі кількість студентів з високим рівнем збільшилася з 29% лише до 31%, що не досягає рівня статистичної значущості. Варто звернути увагу також на те, що в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким рівнем володіння етико-деонтологічними принципами. Якщо на початку експерименту таких студентів було 22%, то наприкінці їх залишилося лише 8%. У контрольній групі теж зменшилася кількість студентів з низьким рівнем (з 21% до 17%), однак такі зміни мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості. Цікаво, що як в експериментальній, так і в контрольній групах лише незначно збільшився відсоток студентів з середнім рівнем володіння основними етико-деонтологічними принципами медичної діяльності. Це можна пояснити тим, що в експериментальній групі збільшення кількості студентів з середнім рівнем компенсувалося за рахунок переходу значної частини студентів з середнім рівнем до категорії студентів з високим рівнем володіння етико-деонтологічними принципами. На відміну від цього, у контрольній групі така динаміка не виражена.

Висновки. Загалом аналіз результатів експерименту свідчить, що реалізація визначених педагогічних умов забезпечує структурну перебудову всіх компонентів професійної етики майбутніх медичних сестер (мотиваційно-ціннісного, когнітивного, особистісного і діяльнісного), що знаходить комплексний вияв у загальній позитивній динаміці рівнів її сформованості. За період проведення дослідно-експериментальної

роботи в експериментальній групі суттєво зменшився відсоток студентів з низьким (емпірично-інтуїтивним) (з 22% до 8%) і водночас суттєво підвищився з високим (ціннісно-рефлексивним) (з 28% до 38%) і середнім (нормативно-репродуктивним) (з 49% до 55%) рівнем сформованості професійної етики. Використання непараметричного критерію Вілкоксона засвідчило статистичну достовірність вказаних змін (α=0,05). На відміну від експериментальної, у контрольній групі хоча й спостерігаються певні позитивні тенденції у формуванні професійної етики майбутніх медичних сестер, вони мають порівняно незначний характер і не досягають рівня статистичної значущості.

Проведене дослідження, звісно, не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів формування професійної етики майбутніх медичних сестер. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей ефективного застосування нових інформаційних технологій у процесі етико-деонтологічної підготовки студентів медичного коледжу, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду формування професійної етики медичних працівників.

Література

1. Галузяк В. М. Педагогічна діагностика як система / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 55. – Вінниця, 2018. – С. 15-23.
2. 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.
3. Дудікова Л. В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. / Л.В. Дудікова. – Вінниця, 2011. – 230 с.
4. Кузнецова І.В. Педагогічні умови формування емпатійної культури студентів вищих медичних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кузнецова Ірина Василівна ; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. – Харків, 2005. – 20 с.
5. Куренкова К. М. Формування професійних цінностей майбутніх медсестер у процесі фахової підготовки: дис… канд. пед. наук: 13.0.00.04 / К. М. Куренкова. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2009. – 253 с.
6. Мазепа Х. П. Організаційно-педагогічні умови виховної роботи в медичному коледжі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Мазепа Христина Петрівна ; Тернопільський держ. педагогічний ун-т ім. В. Гнатюка. – Т., 2001. – 20 с.
7. Наливайко О. Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів як педагогічна проблема / О. Б. Наливайко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2016. – Вип. 46. – С. 277-281.
8. Поплавська С. Д. Формування готовності студентів медичних коледжів до комунікативної взаємодії у професійній діяльності : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Поплавська Світлана Дмитрівна ; Житомирський держ. ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2009. – 20 с.
9. Сірак І. П. Формування готовності майбутніх медичних сестер до професійної самореалізації: дис… канд. пед. наук : 13.00.04 / І. П. Сірак. – Вінниця, 2017. – 296 с.
10. Соцький К. О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / К. О. Соцький. – Хмельницький, 2016. – 314 с.
11. Темерівська Т. Г. Формування пізнавальної активності студентів медичного коледжу в процесі вивчення природничо-наукових дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Г. Темерівська; Терноп. нац. пед. ун-т ім. В.Гнатюка. – Т., 2004. – 20 с.
12. Уваркіна О. В. Формування комунікативної культури студентів вищих медичних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис... канд. пед. наук.: 13.00.04 / Уваркіна Олена Василівна ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К., 2003. – 22 с.
13. Шигонська Н. В. Підготовка студентів медичних спеціальностей до професійної взаємодії засобами моделювання комунікативних ситуацій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Шигонська Наталя Вікторівна ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир, 2011. – 20 с.

References

1. Haluziak V. M. Pedahohichna diahnostyka yak systema / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 55. – Vinnytsia, 2018. – S. 15-23.
2. Haluziak V. M. Rozvytok profesiinoi spriamovanosti studentiv vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv: monohrafiia / V. M. Haluziak, S.I. Tykholaz. – Vinnytsia: TOV «Nilan LTD», 2016. – 228 s.
3. Dudikova L. V. Formuvannia hotovnosti do profesiinoho samovdoskonalennia u maibutnikh likariv: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04. / L.V. Dudikova. – Vinnytsia, 2011. – 230 s.
4. Kuznetsova I.V. Pedahohichni umovy formuvannia empatiinoi kultury studentiv vyshchykh medychnykh navchalnykh zakladiv : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Kuznetsova Iryna Vasylivna ; Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H.S. Skovorody. – Kharkiv, 2005. – 20 s.
5. Kurenkova K. M. Formuvannia profesiinykh tsinnostei maibutnikh medsester u protsesi fakhovoi pidhotovky: dys… kand. ped. nauk: 13.0.00.04 / K. M. Kurenkova. – Kharkiv: Kharkivskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni H. S. Skovorody, 2009. – 253 s.

6. Mazepa Kh. P. Orhanizatsiino-pedahohichni umovy vykhovnoi roboty v medychnomu koledzhi : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Mazepa Khrystyna Petrivna ; Ternopilskyi derzh. pedahohichnyi un-t im. V. Hnatiuka. – T., 2001. – 20 s.
7. Nalyvaiko O. B. Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh simeinykh likariv yak pedahohichna problema / O. B. Nalyvaiko // Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy. – 2016. – Vyp. 46. – S. 277-281.
8. Poplavska S. D. Formuvannia hotovnosti studentiv medychnykh koledzhiv do komunikatyvnoi vzaiemodii u profesiinii diialnosti : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Poplavska Svitlana Dmytrivna ; Zhytomyrskyi derzh. un-t im. Ivana Franka. – Zhytomyr, 2009. – 20 s.
9. Sirak I. P. Formuvannia hotovnosti maibutnikh medychnykh sester do profesiinoi samorealizatsii: dys… kand. ped. nauk : 13.00.04 / I. P. Sirak. – Vinnytsia, 2017. – 296 s.
10. Sotskyi K. O. Formuvannia hotovnosti maibutnikh molodshykh medychnykh spetsialistiv do profesiinoho samovdoskonalennia: dys. … kand. ped. nauk : 13.00.04 / K. O. Sotskyi. – Khmelnytskyi, 2016. – 314 s.
11. Temerivska T. H. Formuvannia piznavalnoi aktyvnosti studentiv medychnoho koledzhu v protsesi vyvchennia pryrodnycho-naukovykh dystsyplin : avtoref. dys... kand. ped. nauk : 13.00.04 / T. H. Temerivska; Ternop. nats. ped. un-t im. V.Hnatiuka. – T., 2004. – 20 c.
12. Uvarkina O. V. Formuvannia komunikatyvnoi kultury studentiv vyshchykh medychnykh zakladiv osvity v protsesi vyvchennia psykholoho-pedahohichnykh dystsyplin : avtoref. dys... kand. ped. nauk.: 13.00.04 / Uvarkina Olena Vasylivna ; In-t vyshch. osvity APN Ukrainy. – K., 2003. – 22 s.
13. Shyhonska N. V. Pidhotovka studentiv medychnykh spetsialnostei do profesiinoi vzaiemodii zasobamy modeliuvannia komunikatyvnykh sytuatsii : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04 / Shyhonska Natalia Viktorivna ; Zhytomyr. derzh. un-t im. I. Franka. – Zhytomyr, 2011. – 20 s.

УДК 373.041:04.77
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-55-63

ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЯК НЕОБХІДНА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ ІТ-СФЕРИ

О. С. Бойван

У статті акцентується увага на певних аспектах аналізу теоретичних методів формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців ІТ-сфери та висвітленні особливості їх практичного застосування в навчальному процесі. Зазначено, що термінологічна компетентність є необхідною складовою та актуальним питанням сучасної професійної освіти для формування мовно-професійної культури майбутніх ІТ-фахівців. Запропоновано визначення термінологічної компетентності майбутніх фахівців ІТ-галузі як сформовану здатність влучно, доцільно й змістовно використовувати комп'ютерні терміни у процесі виконання своїх обов'язків, розуміти й створювати вузько-спеціалізовані висловлювання у різних ситуаціях професійного спілкування із влучним застосуванням фахової лексики, маючи за основу навчання у вищому навчальному закладі, та мотивуючи себе особистісною відповідальністю за обраний напрямок професійної діяльності.

Ключові слова: *професійний і культурний простір, професійна мовна компетентність, термінологічна компетентність, сучасні інформаційні технології, мультилінгвальна адаптація, ситуації професійного спілкування.*

TERMINOLOGICAL COMPETENCE IN THE PROCESS OF STUDY OF FOREIGN LANGUAGE AS THE NECESSARY COMPOSITION OF THE PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF IT SPHERE

O. Boivan

The article is devoted to the problem of partial analyzing of some theoretical methods of the formation of professional competence in informational-communicational terminology and its practical using in educational process by the future specialists of IT-sphere. It is concerned that terminological competence is the urgent part and actual problem of modern technological education for creating language and professional culture for the future IT-specialists.The key definition of the terminological competence is given in the article. It is a formed ability to use properly in practice the professional vocab of the informational-communicational technologies for IT-sphere. Using the informational-communicational technologies the students can enlarge their individual outlook with the help of different Internet resources.

Key words: *professional and cultural space, professional language competence, terminological competence, modern informational-communicational technologies, multilingual adaptation, situations of professional communication.*

© О. С. Бойван

Сьогодні освіта технічного спрямування не може обмежитися лише передачею соціальних норм того чи іншого напряму, а й передбачає формування у студентів нового світобачення, готовності і здатності жити і працювати в полікультурному, мобільному оточенні, орієнтуватися в світовому професійному просторі за рахунок взаємодії з представниками інших країн. Засобом міжкультурного спілкування виступає іноземна мова (англійська), володіння якою веде до взаєморозуміння, сприяючи легкій мультилінгвальній адаптації. В умовах, що створилися, – розширення міжнародного співробітництва, всебічна технократизація, відкритість ринкових стосунків вимагає від сучасного фахівця досконалих знань іноземної мови, яка є інструментом, що дозволяє не тільки вільно орієнтуватися в сучасному суспільстві, але якісно виконувати свої професійні функції, розширювати особистий професійний і культурний простір у процесі залучення до різноманітних джерел інформації, в тому числі і до засобів сучасних інформаційних технологій.

В останні роки на ринку праці ІТ-галузі чітко проявляється загострення конкурентної боротьби. Вимоги до спеціалістів постійно зростають та змінюються. Відповідно до вище згаданих реалій вища школа ставить перед собою завдання забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів, зокрема інформаційно-комп'ютерного профілю, здатних до едукаційної гнучкості та креативності у безперервному процесі соціально-економічних перетворень. Іншомовна підготовка фахівця ІТ-профілю передбачає формування високого рівня професійної мовної компетентності, що автоматично підвищує його конкурентоздатність, мобільність на аутмаркеті та локальному ринку праці, а також безпроблемність налагодження ділових контактів з іноземними партнерами. Погоджуючись із думкою Я. Януш [7], зауважуємо, що визначення ролі термінології у формуванні мовно-професійної компетентності фахівців будь-якої галузі знань є центральною проблемою сучасної професійної освіти

Проблема підвищення якості іншомовної підготовки фахівців, як і питання практичного впровадження та функціонування комп'ютерної термінології, залишається актуальним на теоретично-діяльнісному рівні її реалізації. Іншомовна культура студента формується за різних умов: читання різних джерел адаптованих чи оригінальних; стеження за семантичними змінами норм мови; усвідомлення специфічності національних норм у фаховій термінології іноземної мови; критично-творче ставлення та вироблення навичок самокорекції з опорою на мовні норми.

Вважаємо, що термінологічна компетентність для формування мовно-професійної культури майбутніх ІТ-фахівців є необхідною складовою та актуальним питанням сучасної професійної освіти.

Проблематику комунікативної культури й мовленнєвої компетентності як важливої характеристики здобуття успіху в усіх професійних сферах розглядали В. Авраменко, Т. Вакуленко, Т. Гончар, І. Зимня, Н. Косенко, Т. Пироженко, А. Токарська, Ф. Хміль, І. Ющук та ін. Багато науковців акцентують увагу на різноманітних аспектах комунікативного навчання: Н.Волошина, К. Городенська, В.Коваль та ін. Різні аспекти професійного спрямування під час вивчення мови в неспеціальних вищих навчальних закладах висвітлені в працях Я. Януш, Є. Мотіної, Н. Артикуци, В. Дубічинського, С. Кіршо, Г. Величко, О. Чуєшкової та ін.

В. Аітов вважає, що кінцевою метою іншомовної освіти є іншомовна професійна компетентність, яка являє собою сукупність окремих компетенцій і яка дозволяє на основі автономного пошуку і використання інформації іноземною мовою в допустимих видах мовленнєвої діяльності здійснювати свою професійну діяльність, підвищуючи її ефективність і тим самим створюючи передмови для професійного і кар'єрного росту особистості [2, 15].

Т. Костюкова характеризує структуру іншомовної комунікативної компетентності студентів немовного вузу як ситуативну категорію, що відображає здатність майбутнього фахівця реалізувати знання – професійні і лінгвістичні, іншомовні комунікативні вміння; професійно-особисті якості студента і досвід іншомовного професійного спілкування, який сприяє креативному рішенню різноманітних практико-орієнтованих задач, що виникають у процесі навчання [4, 11].

Опираючись на аналіз науково-дослідницької літератури, ми пропонуємо визначити термінологічну компетентність майбутніх фахівців ІТ-галузі як сформовану здатність влучно, доцільно й змістовно використовувати комп'ютерні терміни у процесі виконання своїх обов'язків, розуміти й створювати вузько-спеціалізовані висловлювання у різних ситуаціях професійного спілкування із влучним застосуванням фахової лексики, маючи за основу навчання у вищому навчальному закладі, та мотивуючи себе особистісною відповідальність за обраний напрямок професійної діяльності і, відповідно, високі результати.

Мета статті – проаналізувати теоретичні та практичні методи формування професійно-термінологічної компетентності майбутніх фахівців ІТ-сфери та висвітлити певні практичні аспекти їх застосування в навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу. Мова – це природна знакова система, яка обслуговує суспільство для здійснення основних операцій з інформацією: створення, зберігання, трансляція, опрацювання,

трансформація, обмін тощо. Наскільки ми володіємо іноземною мовою, настільки ми ясно, точно, нормативно формулюємо й передаємо власні думки та сприймаємо інших. Саме тому завдання кожного фахівця – досконало володіти мовою, постійно збільшувати і підвищувати свій рівень, в першу чергу в обраній галузі професійних знань, щоб вільно мислити засобами іноземної мови, працюючи з різними поняттями та джерелами наукового простору своєї спеціальності, і вміти створювати власні методичні прийоми як вербальні носії фахової інформації.

Термінологічна компетентність як складник професійної культури майбутніх ІТ-спеціалістів, відображає готовність і здатність фахівця демонструвати належні особистісні якості в ситуаціях професійного спілкування, мобілізуючи для цього знання фахової термінології, вміння та навички використовувати з точністю і лінгвістичною правильністю терміни в усному і писемному професійному мовленні відповідно до нормативних вимог.

Термінологічна компетентність безпосередньо пов‘язана з проблемою становлення, нормалізації та кодифікації професійної термінології, яка вступила в новий етап свого розвитку. У процесі роботи з термінологією певної галузі необхідно ознайомитися з тими процесами й змінами, котрі відбуваються в національній термінології під впливом мовних і позамовних чинників [3].

Процес засвоєння фахової термінологічної лексики студентами технічного профілю передбачає:

- вивчення загальнонаукової термінології;
- оволодіння термінологією фаху;
- з'ясування вимог до термінів;
- вивчення професіоналізмів;
- визначення лексико-семантичних особливостей термінів 8.

Вище згадані складові засвоєння термінології реалізуються за допомогою наступних методів навчання, що класифікуються: за джерелом знань (пояснення, демонстрація, бесіда, вправляння); за характером логіки пізнання (аналітичний, індуктивний, дедуктивний); за рівнем самостійної розумової діяльності (проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий).

Для прикладу візьмемо практичні частини уроків, розроблених для студентів спеціальності «Комп’ютерна інженерія», де представлені окремі дієві методи вивчення термінологічного вокабуляру.

УРОК №1 **Computer and Cyber Crimes**

1. Walk around the class and talk to other students about the Internet. Change partners often. Sit with your first partner(s) and share your findings.

2. Read and memorise the words:

larceny [□l□□səni] – крадіжка

fraud [fr□□d] – шахрайство, обман

prohibit [prə□h□b□t] – забороняти

defraud [d□□fr□□d] – обманювати

contaminant [kən□tæm□nənt] – забруднювач, домішок

scheme [ski□m] – схема, план, програма

encryption [in□krip□ən] – шифрування

target of the crime – ціль, мета злочину

cyberbullying – кіберзалякування

aggressive harassment [□hærəsmənt] – агресивне приниження, притіснення

abusive text messages [ə□bju□s□v] – принизливі, жорстокі текстові повідомлення

defamatory and libelous allegations [d□□fæmətər□] [□ælə□□e□□ən] – неправдиві (наклеп) звинувачення

rumours [□ru□mər] – плітки, слухи

distinct set of penalties [d□□st□ŋkt] – певний, чітко встановлений набір або перелік штрафів

felony [□feləni] – кримінальний злочин

civilian terrorism [s□□v□liən] – громадський тероризм

basic precautions [□be□s□k] – основні засоби безпеки

copyright infringement [□n□fr□nd□mənt] – порушення авторських прав

cyberextortion – кіберздирництво

fraudulent [□fr□□dj□lənt] – шахрайський

heinous [□hei□nəs] – огидний

mandatory [□mændətəri] – примусовий, обов’язковий

phishing – інтернет злочинність, ціллю якої є викрадання чужих даних

carding – вид інтернет злочинності ціллю якої є користування чужими банківськими картками

spyware – шпигунський

malware [□mælweər] – шкідливий

Computer and Cyber Crimes

Computer crime describes a very broad category of offenses. Some of them are the same as non-computer offenses, such as larceny or fraud, except that a computer or the Internet is used in the commission of the crime. Others, like hacking, are uniquely related to computers.

Examples of Computer Crimes

Computer crime laws in many states prohibit a person from performing certain acts without authorization, including:

Improperly accessing a computer, system, or network;

Modifying, damaging, using, copying, or taking programs or data;

Introducing a virus or other contaminant into a computer system;

Using a computer in a scheme to defraud;

Using encryption in aid of a crime;

Falsifying email source information;

Stealing an information service from a provider.

Cyber crimes are any crimes that involve a computer and a network. In some cases, the computer may have been used in order to commit the crime, and in other cases, the computer may have been the target of the crime.

Cyberbullying

Cyberbullying is aggressive harassment that occurs using electronic technology, including cell phones, tablets, and computers using social media sites and chat-sites. Cyberbullying includes the sending of unwanted, abusive text messages, photographs, personal information, defamatory and libelous allegations and rumors, and the creation of fake profiles intended to harm victims.

Victims should report the crime to parents, network providers, schools, and law enforcement. Hate crimes are the most heinous of the various cyberbullying crimes, and they carry their own distinct set of penalties in most states, including additional jail time and sometimes mandatory prison time if connected to another felony. Hate crimes also peak the interest of the FBI, who prosecutes crimes and maintains statistics on the proliferation of hate crimes and other forms of civilian terrorism.

Examples of Cyber Crime

Copyright Infringement

Child Pornography

Piracy

Cyberextortion

Identity Theft

Phishing

Carding

Protect Yourself

Losing a computer or a web account due to cybercrime can be very damaging, especially as we continue to rely more and more on these networks to conduct business. There are, however, certain things you can do to help protect yourself.

First, much of cybercrime is a fraud involving the use of a computer. Learn the warning signs of fraudulent behavior. Be extremely careful when giving out sensitive personal information such as social security numbers and bank account access codes over the Internet.

Otherwise, take basic precautions for keeping your data private. Use passwords that are difficult to hack and change them frequently. Don't conduct financial transactions on public computers or over unprotected networks. You should also install a good anti-virus program on your computer and keep it updated. Finally, be careful about downloading software from disreputable websites as it can contain spyware, viruses, or other malware.

4. Let's talk:

1. What is a computer crime? What is a cyber crime? What is the difference between them?
2. Can you give the examples of computer crimes and also cyber ones?
3. What is cyberbullying? What's its main purpose?
4. In what kinds of crimes is the FBI interested?
5. Is it possible to protect ourselves from cybercrimes? How can we do it?
6. How often do you use a computer?
7. Could you live without one?
8. What would you lose if your computer suddenly died or was stolen?
9. Have you or anyone you know ever been hacked?
10. What do you do to stay safe online?

5. Listen to the text and do the activities: http://www.listenaminute.com/c/cyber_crime.html

Fill in the Gaps:

I don't think people understand cyber-crime. It's only _____. In the future, it's going _____ problem. There have already been a few amazing examples. A few years _____ Internet in Latvia was attacked by another country. Cyberspace has _____ battleground. Countries _____ other. If there's a war, it's possible one country could attack the other country's Internet. This _____ communication, transport, etc. would stop. It would cause _____to hospitals and other important buildings. But cyber-crime is happening _____ people. Have you _____ phishing? That's with a 'ph' not 'f'. You really need to be very careful about what information _____.

Correct the spelling:

I don't think eppeol understand cyber-crime. It's only just started. In the future, it's going to be a huge rpemlbo. There have already been a few amazing esapemlx. A few years ago the whole Internet in Latvia was cadkteta by another country. Cyberspace has become a new battleground. Countries spy on each other. If there's a war, it's eipslsbo one country could attack the other country's Internet. This would mean all communication, ntotrpras, etc would stop. It would cause huge damage to hospitals and other important nidsgbilu. But cyber-crime is ghipannep today to ordinary people. Have you ever heard of phishing? That's with a 'ph' not 'f'. You really need to be very relacfu about what information you put leoinn.

УРОК № 2 **Activities Programmers Do at Work**

I. Read and learn the vocabulary:

Flexi-time – гнучкий графік
work remotely – працювати віддалено
arrive at – прибувати
urgent [□□□d□ənt] – терміновий
deal with – мати справу з
subscribe to – підписатись на
evolve [□□v□lv]- розвиватись
pay for – платити за
follow- слідувати
release – випускати
environment – середовище
to implement – впроваджувати
to deploy [d□□pl□□] – розгорнути
to define [d□□fa□n] – визначити
to estimate [□est□mət] – оцінити
complex – складний
critical – дуже необхідний
available – доступний

II. Read the text and translate it:

I'm very lucky. I have a ten minute cycle ride to work. We have flexi-time at Madgex which **means** if I need **to come in** late or **leave** early I can start the day when I like. We can also **work remotely** from home if we need to.

I arrive at work. I make a cup of tea and go to my desk. As soon as I **get to** my desk I **switch on** my pc, **log in** and then **check** if any urgent emails need **deal**ing **with**. For my job it's important **to know** technical happenings and news so I usually **read** a few RSS feeds that I **subscribe to** during this time too. There is always a new or better way to do something in software development. Software tools and languages **evolve** and you have **to keep learning** new technologies and techniques. Madgex **pays for us** to have access to an online developer training library so I **spend** some time doing a course in a new technology that I need for a task I'm working on.

Madgex **powers** the Guardian Jobs platform and I am one of the developers who **work on the project**. We **follow a SCRUM methodology** and work in three week sprints. What this means is features that we **add** to the Guardian Jobs website are broken down into lots of small tasks that we **release** to the live environment every three weeks. We **spend** two weeks writing the code to implement the features and then the final week we **test** the changes, **fix** any bugs, **deploy** the features and then getting ready for the next three week sprint.

Depending on where we are in the sprint **defines** what task I do at this time of day. We **estimate** how complex each task is by giving the task points; 1 is not complex at all and 8 is very complex. The higher the points the longer it takes to do the task. We have a certain amount of points available for each sprint so the Guardian product manager **prioritizes** the tasks and we do the critical tasks first.

III. Continue the phrase choosing an appropriate word under the line, there can be several options:

Flexi-time
Arrive at
Urgent

Deal with
Evolve
Implement
Deploy
Estimate
Complex
Available
Critical
Follow
Pay for
Subscribe to

_____

Work, the company, news blogs, task, the features, how complex the task is, a subscription, tools, software, access, Scrum methodology.

IV. Put the words in the correct form to complete the sentences: prioritize, work on, know, pay, power, estimate, work remotely, add, follow, spend.

He ……. how complex each task.
Our company….Silpo server.
Our company… for us to have access to an online library.
….. they …. time doing a course?
We…… features that we release to live environment.
He....(not).... technical happenings.
The team …. a SCRUM methodology.
Many developers….. the project.
Product manager…. the tasks.
… you... from home if you need to?

V. Add appropriate words to complete the sentences:

A developer sometimes ……remotely.
A developer … the computer, ….in and ...if any urgent emails need dealing with.
A developer …. technical happenings.
A developer… a few RSS feeds.
A developer….. on the project.
A developer…….some time doing a course.
A developer … a SCRUM methodology and works in three week sprints.
A developer ….how complex each task is by giving the task points.
Product manager **…….** the tasks.

VI. Make negatives:

We can also **work remotely** from home.
Madgex **powers** the Guardian Jobs platform.
I'm very lucky.
For my job it's important **to know** technical happenings.
I usually **read** a few RSS feeds that I **subscribe to** .
Madgex **pays for us** to have access to an online developer training library.
I **spend** some time doing a course in a new technology.
We **spend** two weeks writing the code to implement the features.
We follow a SCRUM methodology.
We **estimate** how complex each task is by giving the task points.
Product manager **prioritizes** the tasks and we do the critical tasks first.

Як бачимо, в процесі впровадження навчального матеріалу вузько-спеціалізованого професійного характеру, було застосовано окремі методи навчання, які полегшують сприйняття і роблять його більш ефективним, а саме: пояснення, демонстрація, бесіда, вправляння, які незамінні при введенні лексики, читанні та обговоренні; аналітичний, індуктивний, дедуктивний методи, що застосовуються при певному типі вправ (впр. 5, 4 уроку №2); проблемний виклад матеріалу, частково-пошуковий метод, що мали місце при самостійному перекладі й продовженні тверджень за даним вибором або аудіюванні.

Але, слід зазначити, що методи навчання не варто використовувати просто як універсальний інструктаж для вирішення навчальних завдань, тому що вагомим чинником є не сам метод, а те, що він несе у собі, те саме ключове, опорне ядро корисності для реципієнта. Лише творчий політ педагогічної думки, карколомні віражі практичного застосунку, що мають за основу наукові засади, можуть забезпечити

оптимальний результат, метою якого є удосконалення як научіння, так і учіння, у нашому випадку – збагачення термінологічного багажу для подальшого професійного використання.

Володіння фаховою лексикою є показником професійної підготовки майбутнього фахівця ІТ-сфери, його конкурентоспроможності в сучасних ринкових умовах праці. Якщо студент недостатньо володіє термінологічним словником, це зумовлює проблеми у розумінні, чіткому сприйнятті, відповідної реакції на почуте від співрозмовника, а також є причиною необ'єктивності оцінки та незалежності у засвоєнні необхідного мінімуму науково-навчальної інформації під час співпраці з ІТ-спеціалістами.

Оскільки основною метою едукаційного процесу у вищих навчальних закладах є формування професійно-комунікативної культури майбутніх фахівців, ми робимо акцент на термінологічну компетентність студентів технічних спеціальностей, зокрема ІТ-напрямку, а результатом будемо вважати успішну професійну діяльність і покращення кар'єрних перспектив завдяки набутим знанням, вмінням та навичкам.

Перспективним напрямком подальших досліджень вважаємо вивчення та розробку новітніх методів впровадження лексичного матеріалу термінологічного характеру для більш швидкого й вдалого оволодіння професійними особливостями відповідно до вимог сучасності, надаючи перевагу перцептивним і комунікативним умінням реципієнтів.

Література

1. Авраменко В. Термінологічна компетентність як компонент мовно-професійної культури фахівців економічного профілю / В. Авраменко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – 2017. – Вип. 2. – С. 7 – 14.
2. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич; Нижегородский госуд. лингв. ун-т им. Н. А. Герцена. – Санкт-Петербург, 2007. – 48 с.
3. Дорошенко С. М. Формування термінологічної компетенції студентів технічного профілю / С.М. Дорошенко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 8. Філологічні науки (мовознавство і літературознавство). – Вип.5 / за ред. академіка Л. І. Мацько. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – С. 311 – 316.
4. Костюкова Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов: монография / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2011. – 119 с.
5. Онуфрієнко Г. С. Науковий стиль української мови : навч. посібник. / Г. С. Онуфрієнко. – К., 2006. – 312 с.
6. Суперанская А. В. Общая терминология: Вопросы теории / А. В. Суперанская, Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М. : Наука, 1989. – 243 с.
7. Януш Я. Роль термінології у формуванні мовно-професійної компетентності фахівців економічного профілю / Я. Януш // Українська термінологія і сучасність : зб. наук. пр. – К. : КНЕУ,2001. – Вип. 4. – С. 15–19.

References

1. Avramenko V. Terminologichna kompetentnist` yak komponent movno-profesijnoyi kul`tury` faxivciv ekonomichnogo profilyu / V. Avramenko // Zbirny`k naukovy`x pracz` Umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Pavla Ty`chy`ny`. – 2017. – Vy`p. 2. – S. 7 – 14.
2. Aitov V. F. Problemno-proektnyj podhod k formirovaniyu inoyazychnoj professional'noj kompetentnosti studentov (na primere neyazykovyh fakul'tetov pedagogicheskih vuzov) : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Aitov Valerij Fakil'evich; Nizhegorodskij gosud. lingv. un-t im. N. A. Gercena. – Sankt-Peterburg, 2007. – 48 s.
3. Doroshenko S. M. Formuvannya terminologichnoyi kompetenciyi studentiv texnichnogo profilyu / S.M. Doroshenko // Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M. P. Dragomanova. Seriya 8. Filologichni nauky` (movoznavstvo i literaturoznavstvo). – Vy`p.5 / za red. akademika L. I. Macz`ko. – K. : Vy`d-vo NPU imeni M. P. Dragomanova, 2014. – S. 311 – 316.
4. Kostyukova T. A. Razvitie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov neyazykovyh vuzov: monografiya / T. A. Kostyukova, A. L. Morozova. – Tomsk: Izd-vo Tomskogo politekhnicheskogo universiteta, 2011. – 119 s.
5. Onufriyenko G. S. Naukovy`j sty`l` ukrayins`koyi movy` : navch. posibny`k. / G. S. Onufriyenko. – K., 2006. – 312 s.
6. Superanskaya A. V. Obshchaya terminologiya: Voprosy teorii / A. V. Superanskaya, N. V. Podol'skaya, N. V. Vasil'eva. – M. : Nauka, 1989. – 243 s.
7. Yanush Ya. Rol` terminologiyi u formuvanni movno-profesijnoyi kompetentnosti faxivciv ekonomichnogo profilyu / Ya. Yanush // Ukrayins`ka terminologiya i suchasnist` : zb. nauk. pr. – K. : KNEU,2001. – Vy`p. 4. – S. 15–19.

УДК 378.147
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-38-41

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНОГО ДІАЛОГУ В СУЧАСНІЙ ПРАКТИЦІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

В. М. Галузяк

У статті на основі емпіричного дослідження визначено методи і форми навчального діалогу, які найчастіше використовуються викладачами в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів, а також з'ясовано ставлення студентів до різних форм навчального діалогу та його розвивальних можливостей. Виявлено, що викладачі високо оцінюють роль діалогу як засобу організації продуктивної навчальної та міжособистісної взаємодії, формування професійної позиції студентів і розвитку їх професійно важливих особистісних якостей. Водночас діалогічний потенціал вбачається ними здебільшого в методах навчання, які передбачають активний обмін репліками (бесіди, дискусії, диспути тощо). При цьому недостатньо усвідомлюються діалогічні можливості методів навчання, побудованих на основі внутрішнього діалогу (підготовка есе, відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо). Труднощі, пов'язані з використанням діалогічних методів навчання, на думку викладачів, мають більшою мірою технічний (брак часу, умінь тощо), ніж світоглядний і психологічний характер. З'ясовано, що на вибір прийнятної для студентів комунікативної форми навчання впливає ряд чинників, в якому поряд з особистісними властивостями можна виокремити досвід попереднього навчання, його успішність, наявність емоційного контакту і взаєморозуміння з педагогами. Орієнтація на діалог дає змогу забезпечити активну суб'єктну позицію студентів у навчально-професійній діяльності, предмет якої поступово трансформується з навчального в професійний. Це створює умови для формування у майбутніх учителів професійної позиції як системи ціннісно-смислових орієнтацій, що стають концептуальною основою майбутньої професійної діяльності.

***Ключові слова**: діалог, діалогічний підхід, діалогічне навчання, підготовка майбутніх учителів.*

THE USE OF EDUCATIONAL DIALOGUE IN THE MODERN TEACHERS TRAINING

V. Haluziak

The article based on empirical research identifies the methods and forms of educational dialogue that are most commonly used by teachers in the current practice of preparing future teachers, as well as clarifies the attitude of students to different forms of educational dialogue and its developmental opportunities. It is revealed that teachers highly value the role of dialogue as a means of organizing productive educational and interpersonal interaction, forming students' professional position and developing their professionally important personal qualities. At the same time, they mostly see the dialog potential in teaching methods that involve the active exchange of cues between subjects (conversations, discussions, debates, etc.). Some contradictions were found between the teachers' need for dialogue with the students and a lack of understanding of the dialogical possibilities of teaching methods based on internal dialogue (essay preparation, response to the author, written research of a scientific or artistic pedagogical text, film, etc.). According to the teachers, the difficulties associated with the use of dialogical teaching methods are more technical (lack of time, ability, etc.) than outlook and psychological. It has been found that the choice of a communication form of communication acceptable to students is influenced by a number of factors in which, along with personal characteristics, one can distinguish the experience of previous learning, its success, the presence of emotional contact and understanding with the teachers. Orientation to the dialogue in training allows to provide active subjective position of students in educational and professional activity, the subject of which is gradually transformed from educational to professional. This creates the conditions for future teachers to develop a professional position as a system of value orientations, which become the conceptual basis of future professional activity.

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

Майбутні вчителі у процесі підготовки повинні не тільки оволодіти професійними знаннями й уміннями, а й досягти певного рівня особистісної зрілості, необхідного для формування конструктивних міжособистісних стосунків з учнями і сприяння їх особистісному становленню. Реалізація цього завдання потребує використання відповідних форм і методів професійної підготовки, які б сприяли особистісно-професійному розвитку студентів, активізували їх смислопошукову діяльність, забезпечували суб'єктну позицію у педагогічному процесі. До таких методів належать, зокрема, діалогічні методи навчання, які актуалізують особистісне ставлення студентів до педагогічних знань, завдяки чому вони набувають особистісного смислу і трансформуються в професійну позицію [8]. Останнім часом все більше дослідників звертають увагу на розвивальний потенціал і можливості ефективного використання діалогічного підходу в професійній підготовці майбутніх педагогів (С. Бєлова, Л. Бурман, Є. Галицьких, Г. Дьяконов, Л. Зазуліна, С. Золотухіна, І. Колєснікова, О. Крюкова, О. Лисевич, В. Масич, В. Морозов, В. Ніколіна, І. Романко, В. Сериков, А. Смоляр, І. Холковська, Т. Шалавіна та ін.).

© В. М. Галузяк

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 розглядався В. Андрієвською, С. Кургановим, О.Матюшкіним, Є. Машбіцем та ін. На значних розвивальних можливостях творчого діалогу акцентують увагу прихильники 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, С. Степановим, Г. Сухобською та ін. Психологічні аспекти внутрішнього діалогу характеризуються в працях В. Дегліна, Г. Кучинського, О. Соколова, Т. Чернігівської та ін.

Ефективність діалогу як засобу особистісного розвитку студентів констатується у багатьох сучасних педагогічних концепціях: особистісно орієнтованої, особистісно розвивальної освіти (Д. Бех, О. Бондаревська, В. Сериков), культурологічного виховання (О. Бондаревська), духовно орієнтованого виховання (Т. Власова), смислодидактики (І. Абакумова). Ідея діалогізації навчання обґрунтовується в онтопарадигмальному підході (М. Боритко), гуманітарно-антропологічному підході (Б. Бім-Бад, В. Горшкова), в теорії і методиці проблемного навчання (І. Лернер, О. Матюшкін, М. Махмутов, В. Оконь), в діалогічній моделі гуманітарної освіти (С. Бєлова).

Досвід використання діалогу в педагогічному процесі, узагальнений в дослідженнях О. Абрамкиної, С. Бєлової, Л. Бурман, Т. Дикун, Ю. Ємельянова, Л. Зазуліної, Є. Крюкової, Є. Рябухіної, Г. Селевка, Г. Семенової, свідчить, що за його допомогою можна успішно вирішувати завдання, які складно реалізувати у традиційному навчанні: формувати у студентів вміння партнерського спілкування і науково-пізнавальної взаємодії; розвивати не лише пізнавальні, а й професійні мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, вдосконалювати професійно важливі якості; розвивати діалектичне, системне мислення, що полягає в цілісному розумінні та ціннісному позиціонуванні себе у світі та професії; формувати професійну позицію, цілісне бачення професійної діяльності [4; 5; 7; 9; 13]. Навчальний діалог дає змогу формувати у студентів уміння обмінюватися думками, оцінками, судженнями; розвиває самостійне, критичне, творче мислення; підвищує рівень емоційності навчання, стимулює інтерес до об'єкта вивчення; уможливлює оперативне визначення реакції студентів на актуальні педагогічні проблеми; забезпечує зворотний зв'язок з метою отримання інформації про розуміння студентами складних педагогічних процесів і явищ.

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 розвивальний потенціал діалогу поки що використовується далеко не повною мірою. У зв'язку з цим існує потреба у вивченні сучасної практики застосування діалогічних методів навчання в педагогічних закладах вищої освіти, з'ясуванні проблем і труднощів, що виникають під час операціоналізації концептуальних положень діалогічного підходу, їх переведення на мову конкретних дидактичних методів і прийомів.

Мета нашої статті полягає у визначенні методів і форм навчального діалогу, які найчастіше використовуються викладачами в сучасній практиці підготовки майбутніх учителів, а також з'ясуванні ставлення викладачів і студентів до різних форм навчального діалогу та його розвивальних можливостей.

У дослідженні взяли участь 16 викладачів загальнопрофесійних дисциплін і 64 студенти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Викладачам було запропоновано відповісти на низку питань, спрямованих на виявлення системи їх професійних цінностей і ставлення до діалогу як засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів.

Відповідаючи на питання «Якими є ціннісні пріоритети Вашої педагогічної діяльності?», викладачі продемонстрували цілісне бачення завдань підготовки майбутнього вчителя. На перше місце вони ставлять формування цілісного світогляду студентів. 87% респондентів вказали на це завдання як пріоритетне у комплексі з орієнтацією на майбутню професійну діяльність і розвиток професійних здібностей студентів. Цікаво, що формування глибоких знань визнається більшістю викладачів важливим, але не основним завданням професійної підготовки студентів. Викладачі пояснюють це тим, що за сучасного розвитку науки обсяг знань суттєво зростає, у зв'язку з чим для майбутнього вчителя важливе вміння працювати з інформацією, керуючись власними життєвими і професійними орієнтирами. При цьому важливу роль відіграють уміння реалізовувати свій ціннісний вибір у професійній діяльності, що зазначили 44% респондентів.

Ми намагалися з'ясувати також, які способи спонукання студентів до професійного саморозвитку використовують викладачі під час занять. Виявилося, що найчастіше з цією метою викладачі застосовують такі способи мотивування: пояснення практичної важливості професійних знань (як отримані знання можуть сприяти вирішенню практичних проблем) (44%); показ цінності здійснюваної діяльності для особистісного зростання студентів (38%); роз'яснення інтелектуальної значущості отримуваних знань, їх місця в культурному розвитку людини і технічному прогресі людства (31%); апеляція до духовної цінності знань (25%); пояснення соціальної значущості професійної діяльності (25%).

Відповідаючи на питання: «Яким чином Ви визначаєте інтелектуальні потреби й інтереси студентів?», більшість викладачів вказали на результати власних спостережень (81%), анкетування і тестування (44%), бесіди з студентами під час занять і позааудиторної роботи (25%). Таким чином, відкритий позиційний діалог у педагогічному середовищі використовується порівняно рідко.

Наступна серія питань спрямовувалася на з'ясування ставлення викладачів до навчального діалогу як засобу особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Становлять інтерес відповіді викладачів на питання «Які способи активізації пізнавальної діяльності студентів Ви використовуєте під час занять?». Респонденти вказали як на традиційні способи активізації пізнавальної діяльності, так і на пов'язані з навчальним діалогом. 87% викладачів вважають, що активізація пізнавальної діяльності студентів – необхідна умова підвищення ефективності професійної підготовки. 81% респондентів вбачають вирішення цієї проблеми в організації спільної творчої діяльності викладача і студентів.

Відповідаючи на питання «Як Ви розумієте сутність діалогу в педагогічному процесі?», більшість викладачів зазначили, що діалог полягає в рівноправному спілкуванні, взаєморозумінні, спільній творчості, взаємній повазі, здатності суб'єктів чути і розуміти один одного.

Важливим в опитуванні було питання «Чи вважаєте Ви, що діалогічне спілкування є ефективним засобом особистісно-професійного розвитку студентів?». Відповіді розподілилися таким чином: так, повністю згоден (63%); не зовсім згоден, культурний рівень студентів, їх життєвий досвід значно відрізняється від досвіду викладачів (25%); не зовсім згоден, культурний і професійний рівень викладачів не дозволяє організувати продуктивний діалог (6%); не зовсім згоден, міжособистісне спілкування забирає надто багато часу (6%); не зовсім згоден, у процесі діалогу можна передати занадто малий обсяг навчального матеріалу (0%); не зовсім згоден, традиційна організація занять не передбачає часу для використання діалогічних методів (0%). Таким чином, більшість викладачів погоджується з важливістю діалогічного навчання і не бачить істотних перешкод для використання діалогу в педагогічному процесі.

Ми намагалися також з'ясувати, які методи навчання викладачі вважають найбільш ефективними і чи є серед них методи, що ґрунтуються на діалозі. Виявилося, що практично всі методи навчання вважаються педагогами ефективними в тій або іншій ситуації. На думку викладачів, найяскравіше діалог виражений у таких методах навчання, як евристична бесіда, дискусія, лекція-конференція, бінарна лекція, творча гра, а також парна робота студентів. Відсутня діалогічність, на думку респондентів, у письмових роботах студентів. Загалом спостерігається певна суперечність між потребою викладачів у діалозі з студентами і недостатнім розумінням діалогічних можливостей методів навчання, побудованих на основі внутрішнього діалогу (підготовка есе, відповідь авторові, письмове дослідження наукового або художнього педагогічного тексту, фільму тощо).

Відповідаючи на питання «В чому Ви вбачаєте позитивний ефект від застосування діалогічних методів навчання?», викладачі звернули увагу на розвиток самостійності студентів у виборі власної позиції (81%); свободу самовираження (75%); появу нового смислового й інформаційного навантаження (63%); відкритість світоглядних позицій (38%); спільне прагнення до згоди (31%); психологічну комфортність спілкування (25%). Основні проблеми, пов'язані з використанням діалогічних методів, викладачі вбачають у нерозумінні студентами завдань навчального діалогу (студенти часто сприймають бесіду з педагогом як розвагу, відволікання від основної діяльності); недостатній підготовленості студентів до застосування таких методів (50%); недостатній комунікативній компетентності студентів (44%); відсутності часу на заняттях (31%).

Частина питань була присвячена з'ясуванню реальних шляхів використання діалогічних методів навчання під час занять з дисциплін гуманітарного і професійного циклів. Викладачі у своїх відповідях зазначили, що використовують навчальний діалог досить часто, коли це доцільно (81%); застосовують його нечасто (декілька разів у семестр) (19%). Не виявилося викладачів, які використовуються навчальний діалог на кожному занятті, або ж не використовують його взагалі.

Методи, побудовані на діалозі, можуть застосуватися з різною метою і на різних етапах навчального процесу. На практиці вони використовуються викладачами найчастіше для порівняння різних поглядів на ту чи іншу професійну проблему, реалізації міжпредметних зв'язків, обговорення суперечливих думок різних авторів, науковців (69%). Майже половина викладачів вдаються до діалогу з студентами, коли ті хочуть висловити свою думку з певного питання або виникає необхідність у психологічній розрядці та

налагодженні емоційного контакту з студентською групою. Загалом викладачі розуміють необхідність застосування діалогу під час занять і часто опиняються в ситуаціях, коли він є найбільш доцільним з-поміж інших методів. 44% викладачів використовують діалог у процесі закріплення й оцінювання знань студентів, але для актуалізації опорних знань студентів цей метод використовується порівняно рідко (12%).

Викладачам було запропоновано також відповісти на питання «Що найчастіше слугує основою для діалогу зі студентами під час занять?». На першій позиції виявилося обговорення навчального матеріалу, на другій – історичні аспекти проблем, які розглядаються на заняттях. Однак аналізу різних поглядів на проблеми професійного характеру приділяється порівняно мало уваги. Як правило, знання подаються не у вигляді порівняльного аналізу альтернативних позицій, смислів і думок, а в догматичній формі науково обґрунтованих положень, які не залишають простору для пізнавальної самостійності студентів. Це призводить до того, що ідеям, які виникають у ході заняття, викладачі і студенти не надають важливого значення. Викладачі не вбачають у цьому прояву пізнавальної активності і самостійності студентів, їх цікавить головним чином інформаційна складова обговорення навчального матеріалу, а не емоційно-ціннісна. У підсумку студенти можуть зрозуміти, але не пережити і не присвоїти ідеї, які розглядаються, не виявити у них особистісного смислу.

Аналізуючи умови, які визначають успішність діалогічного спілкування в педагогічному процесі, більшість викладачів ставлять на перше місце інтерес до обговорюваної проблеми. Далі за значущістю слідують: взаємна відкритість викладача і студентів, позитивний емоційний настрій (75%), свобода самовираження і рівність позицій викладача і студентів (69%), інтерес до особистості партнера по спілкуванню (44%), авторитет викладача (38%), інтелектуальні і комунікативні якості суб'єктів діалогу (12%). Характеризуючи ціннісні пріоритети своєї діяльності, викладачі ставлять на перше місце особистісно-професійний розвиток студентів. Розуміючи важливе значення у цьому контексті діалогу, вони водночас орієнтуються передусім на навчальний матеріал і власну оцінку його важливості, часто упускаючи інтереси і можливості студентів. Загалом ідея діалогу в педагогічній діяльності знаходить відгук у багатьох викладачів, які час від часу включають його елементи в навчальний процес, інтуїтивно знаходячи місце для спілкування з студентами під час занять. Проте, реалізуючи традиційні дидактичні завдання, викладачі не достатньо використовують розвивальні можливості навчального діалогу.

Під час дослідження ми намагалися з'ясувати також, як студенти розуміють завдання майбутньої професійної діяльності на початковому етапі підготовки та якого значення вони надають діалогу як методу професійної підготовки. Відповідаючи на питання «У чому Ви вбачаєте смисл здобуття педагогічної освіти?», більшість студентів поставили на перше місце власний розвиток, формування комунікативних умінь, набуття практичних професійних навичок, розвиток здібностей.

Відповіді студентів на питання «Що, на Вашу думку, найчастіше виступає основою діалогу між викладачем і студентами під час занять?» значною мірою збігаються з відповідями викладачів на аналогічне питання. Виявилося, що студенти часто позбавлені можливості висловити свою думку з питань, які прямо не стосуються теми заняття. Ідея спільної творчості, рівноправної співпраці викладача і студентів мало представлена у відповідях респондентів. Для розуміння причин цього важливо проаналізувати труднощі, які виникають під час організації педагогічного діалогу на заняттях. Відповідаючи на це питання, студенти вказали на такі основні чинники, що гальмують спілкування з викладачами: власне небажання спілкуватися, висловлювати свої думки і позиції (63%); відсутність взаєморозуміння між педагогом і студентами (56%); бажання викладача швидше розглянути необхідний матеріал, брак часу на занятті (44%); власна комунікативна некомпетентність (нерозвинені навички усного мовлення, низький рівень комунікативної культури) (31%); суттєва різниця в знаннях, культурному і життєвому досвіді, в системі цінностей викладача і студентів (31%); небажання педагога прислухатися до позиції студентів з професійних і інших питань (25%).

Більшість студентів вибрали по декілька причин, що утруднюють діалог з викладачем, а також вказали на інші бар'єри у спілкуванні з викладачами під час занять (відмінності в темпераменті, характері, віці, вихованні, інтелекті, життєвому досвіді), що свідчить про існування реальної проблеми. Загалом, на думку студентів, викладачі мало використовують діалог як засіб навчання, не визнають його ефективним у реальному навчальному процесі.

Аналізуючи використання діалогічних методів у навчальному процесі, ми намагалися виявити зв'язок між пріоритетами у виборі студентами видів активності під час занять і їх особистісно-професійними характеристиками. Крім того ми прагнули визначити готовність студентів до діалогу в навчальному процесі, а також з'ясувати, як і на якому етапі викладач може з найбільшою ефективністю використати розвивальні можливості діалогічних методів для стимулювання особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів. Відповіді респондентів на питання «Які форми навчання найбільше подобаються Вам як студентам?» розподілилися таким чином: традиційна фронтальна робота на занятті і групова робота визнаються ефективними половиною студентів. Водночас близько половини студентів вважають

фронтальну роботу найменш ефективною. Такі студенти найбільш продуктивною вважають індивідуальну роботу з викладачем (72%) і роботу у складі малої групи (45%).

Однак під час аналізу відповідей студентів на питання «Які методи навчання найбільш цікаві для Вас?» були отримані результати, що дещо відрізняються від попередніх. Більшість респондентів назвали найбільш прийнятними для себе такі методи навчання, як лекція, пояснення викладача (72%); ділові, імітаційні ігри (56%); дискусії, диспути (50%). Найменш привабливими для студентів виявилися конференції, семінари (28%) і письмові роботи (есе, реферати, контрольні роботи) (14%).

Варто зазначити, що, незважаючи на вже наявні базові знання з дидактики (про методи і форми навчання), студенти другого курсу, відповідаючи на питання, орієнтуються не на них, а здебільшого на власний суб'єктивний досвід. Студенти віддають перевагу традиційній лекції, яка насправді вимагає найменшого рівня пізнавальної активності і самостійності, і зводиться переважно до пасивного сприйняття пропонованої викладачем інформації. Далі в студентській ієрархії методи навчання розташовуються у порядку зменшення їх психологічної комфортності. Виконання письмових завдань студенти сприймають не як можливість самовираження, демонстрації своєї позиції, розкриття власних поглядів на ту чи іншу проблему, а як рутинну роботу, що потребує багато часу, самостійності і результат якої пов'язаний з контролем успішності. Отже, на початковому етапі підготовки студенти сприймають себе більшою мірою, як учнів, ніж учителів, що знаходить вияв у ставленні до різних методів навчання.

Ми намагалися з'ясувати зв'язок між відповідями студентів на пропоновані питання, у тому числі щодо ставлення до діалогічних методів навчання, і рівнем сформованості у них професійно важливих особистісних якостей. З цією метою було використано комплекс діагностичних методик: на визначення сформованості комунікативних умінь [14], оцінку здатності до саморозвитку, самоосвіти [1], з'ясування творчого потенціалу [15]. Відповідно до отриманих даних, комунікативна компетентність студентів, які взяли участь в опитуванні, виявилася високою у 44%, середньою – у 50%, низькою – у 6%. Високий рівень сформованості здатності до рефлексії виявлено у 62% респондентів, середня – у 33%, низький – у 5%. Високий рівень творчого потенціалу продемонстрував 51% студентів, середній – 40%, низький – 9%. Отримані дані свідчать, що для більшості студентів властивий середній рівень готовності до різних видів навчального діалогу. Виявилося, що від особистісних якостей частково залежить вибір студентами форм і методів навчання. Наприклад, студенти з високим рівнем сформованості комунікативних якостей і високим творчим потенціалом вважають найцікавішими методами навчання дискусію, ділові ігри, найменш цікавими – письмові роботи і завдання. Проте студенти, для яких цікаві письмові завдання, при середніх комунікативних уміннях демонструють не менший творчий потенціал і здатність до рефлексії.

Прямої залежності між ставленням до навчального діалогу і особистісними якостями студентів як суб'єктів навчання виявлено не було. Будучи потенційно готовими до використання всього спектру методів і форм навчання, майбутні вчителі сприймають і оцінюють їх з позицій свого індивідуального досвіду, сформованого в умовах традиційної дидактичної системи. Вони не знаходять у пропонованих викладачами способах діяльності на заняттях можливості реалізувати себе, проявити свої інтереси й нахили; не бачать бажання викладачів адаптувати навчальний процес до їх індивідуальних особливостей. Значна частина студентів вважає найбільш ефективною індивідуальну роботу з викладачем, яка дозволяє вирішувати проблеми через включення у навчальний процес міжособистісного діалогу.

Для того, щоб простежити динаміку поглядів студентів на використання діалогу у навчанні, ми опитали також студентів старших курсів, які вже здатні з професійного погляду оцінити свої знання й уміння, мають власну позицію стосовно практичних питань і певні пріоритети у професійному спілкуванні. Перша група питань була спрямована на з'ясування того, які завдання ставлять перед собою студенти у майбутній педагогічній діяльності, як вони оцінюють значення навчання у педагогічному ЗВО для власного особистісно-професійного самовизначення.

Порівнюючи бачення студентами смислу здобуття педагогічної освіти на початковому і завершальному етапах підготовки, можна стверджувати, що їхні позиції з цього питання практично не змінилися. Дещо підвищилася оцінка ролі такого чинника, як отримання глибоких знань з обраної спеціальності (на 12%). Знизилася оцінка майбутньої професії як джерела матеріального достатку, оскільки студенти випускних курсів більш критично оцінюють можливості педагогічної діяльності в цьому плані. Водночас аналіз відповідей свідчить про неослабне прагнення студентів до саморозвитку, розширення спектру власних умінь і навичок, формування професійних здібностей. Цей чинник як і раніше посідає перше місце.

Студентам-випускникам було запропоновано питання про ціннісні пріоритети їх майбутньої діяльності. Відповіді студентів свідчать загалом про досить зрілий, осмислений підхід до своєї майбутньої професії. Серед зазначених ними пріоритетів можна виокремити формування світогляду учнів, їх самостійності у вирішенні життєвих проблем, розвиток інтелекту і творчих здібностей.

Основою педагогічного діалогу випускники як і студенти молодших курсів вважають обговорення навчального матеріалу, цікавих фактів з історії, альтернативних наукових поглядів. Але більш зрілий підхід випускників виявився в усвідомленні важливого значення обговорення емоційно насичених ідей, що виникають безпосередньо під час занять. Увага до вивчення думок різних авторів, більш характерна для початкового етапу навчання, навпаки дещо зменшується. Отже, основою діалогу між викладачами і студентами на завершальному етапі підготовки виявляються думки самих студентів з приводу проблем, що вивчаються, їх аналіз, інтерпретація, оцінка. Викладачі, на думку студентів, повинні надавати їм можливість висловити свою думку, продемонструвати свою позицію з певної проблеми. Така зміна в тематиці спілкування не викликає здивування у викладачів. Вони зазначають, що такий стан речей природний, оскільки випускники мають більш зрілий світогляд, сформовані позиції і погляди.

Наступна група питань була спрямована на з'ясування ставлення і практичної готовності майбутніх учителів до застосування діалогу в педагогічному процесі. Оскільки на думку студентів реалізації навчальних завдань сприяє в першу чергу спільна творчість педагога і студентів (70%), а також активність усіх суб'єктів педагогічного процесу (62%), можна припустити, що розуміння старшокурсниками завдань своєї майбутньої діяльності збігається з поглядами викладачів.

Важливе місце в професійній позиції студентів належить їх ставленню до діалогу як продуктивного способу навчання. На питання «Чи згодні Ви з твердженням, що діалог вчителя і учня – ефективний шлях пізнання в процесі навчання?» випускники відповіли практично так само, як викладачі: так, повністю згоден (62%); не зовсім, культурний і професійний рівень учителів не дозволяє організувати продуктивний діалог (11)%; не зовсім, культурний рівень учнів, їх життєвий досвід занадто відрізняється від досвіду вчителя (10%); не зовсім, міжособистісне спілкування забирає надто багато часу (6%); не зовсім, у діалозі передається занадто малий обсяг інформації, передбаченої програмою (12%); не зовсім, традиційні варіанти побудови уроків не передбачають часу для використання діалогічних методів (8%). Причому навчальний діалог асоціюється у студентів, передусім, з дискусіями, семінарами і творчими іграми. На відміну від викладачів, студенти-випускники бачать яскраво виражену складову діалогу в такому методі, як проблемна лекція. Загалом слабке розуміння діалогічних можливостей традиційних методів навчання, виявлене в опитуванні викладачів, простежується і в сприйнятті діалогічних методів навчання майбутніми вчителями. Проте у студентів спостерігається більш гармонійна картина, ніж у викладачів, що свідчить про їх готовність до навчального діалогу в різних його проявах.

Відповідаючи на питання «У чому, на Ваш погляд, полягають причини, які утруднюють використання методів навчання, заснованих на діалозі?», випускники повинні були поставити себе на місце викладачів. Основним чинником, що гальмує використання діалогу на заняттях, вони визначили бажання педагога швидше розглянути необхідний матеріал, брак часу на занятті (81%). Але небажання самих студентів спілкуватися, висловлювати свої думки, відстоювати свої позиції, на думку випускників, теж є серйозною причиною, що знижує ефективність використання викладачами діалогічних методів навчання (54%). Відсутність взаєморозуміння між педагогом і студентами відзначили 46% респондентів. На власну комунікативну некомпетентність, відсутність культури спілкування, мовленнєвих навичок, а також недостатню ерудованість звернули увагу 42% респондентів. Стільки ж випускників вказують на відсутність у студентському середовищі чітких позицій з професійних і інших проблем, що розглядаються під час навчання. 38% респондентів стикалися з небажанням викладача прислухатися до позиції студента, а 22% вбачають труднощі діалогу між викладачем і студентами в загальних ціннісних розбіжностях між ними.

Порівняння відповідей студентів початкового і завершального етапів підготовки свідчить, що за період навчання позиція студентів дещо змінюється. Якщо на початку навчання викладачі мають незаперечний авторитет і студенти основною трудністю діалогу вважають власне небажання спілкуватися, відсутність взаєморозуміння з педагогами, то ближче до закінчення навчання вони починають краще розуміти методичні труднощі і проблеми викладачів. При цьому їх самооцінка комунікативної некомпетентності і культурного рівня практично не змінюється. Тобто студенти не відзначають підвищення рівня сформованості у себе комунікативних умінь і навичок, хоча вони є важливою складовою професійної компетентності майбутнього вчителя. Цей висновок підтверджується аналізом комунікативних, рефлексивних і творчих якостей студентів випускного курсу, які за час навчання практично не змінюються. Згідно з триманими даними, високий рівень комунікативної компетентності характерний для 33% випускників, середній – для 63%, низький – для 4%. Високий рівень здатності до рефлексії виявлено у 52% випускників, середній – у 41%, низький – у 7%. Для більшості випускників характерний високий рівень творчого потенціалу (52%), середній – для 42%, низький – для 6%. Отримані результати свідчать, що випускники недостатньо використовують можливості навчання у ЗВО для самовдосконалення, зосереджуючи основні зусилля на засвоєнні визначених програмою професійних знань і умінь та формальному аспекті педагогічної освіти, хоча готовність до позиційного діалогу у них така ж висока, як і на початковому етапі підготовки.

Водночас, говорячи про умови, які сприяли б плідному діалогу в навчальному процесі, випускники демонструють розуміння проблеми нарівні з викладачами. Більшість вважає, що ефективність діалогу викладача і студентів залежить від комплексу умов, основною з яких є інтерес до обговорюваної проблеми (91%). Далі називаються такі умови, як взаємна відкритість викладачів і студентів (68%); свобода самовираження учасників діалогу (59%); позитивний емоційний настрій (55%). Рівність позицій викладача і студентів відзначили 52% респондентів, інтелектуальний розвиток студентів – 48%. Комунікативні якості педагога і студентів значущі для 44% студентів, стимулююча обстановка – для 40%. На інтерес до особистості партнера по спілкуванню і авторитет педагога вказали 36% респондентів, гнучке мислення суб'єктів – 20%.

Серед форм навчання, що є найбільш ефективними, випускники, як і другокурсники, виокремлюють індивідуальну і групову роботу. Фронтальна робота вважається найменш ефективною. Проте аналіз відповідей випускників щодо особистих уподобань у виборі методів навчання свідчить, що до кінця навчання зростає їх інтерес до діалогічних методів, які вимагають більшої активності і самостійності від суб'єктів навчання. Дискусія, диспут виявилися на першому місці (64%), далі – ділова, рольова, імітаційна гра (60%); конференція, семінар (47%); лекція, пояснення викладача (35%); есе, виконання письмових завдань (11%). Студенти вже не схильні до пасивного сприйняття пропонованої педагогом інформації, натомість готові виявляти власне розуміння проблем, відстоювати свої позиції. Аналіз відповідей на обидва блоки анкети свідчить про наявність певної суперечності між бажанням студентів налагодити продуктивний діалог з викладачами і реальною можливістю це зробити, відсутністю процесуальної готовності до здійснення діалогічного спілкування в необхідному обсязі.

Висновки. Узагальнюючи отримані результати, можна стверджувати, що як викладачі, так і студенти вбачають сенс здобуття педагогічної освіти не лише в набутті певного обсягу професійних знань і умінь, але й у становленні власної професійної позиції та формуванні особистісних якостей, необхідних для професійної та життєвої самореалізації. У реалізації цього завдання високо оцінюється роль діалогу як засобу організації продуктивної навчальної та міжособистісної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу.

Визнаючи ефективність діалогу як способу пізнання нового і вияву власних позицій, учасники дослідження відзначають недостатнє його застосування в реальній практиці професійної підготовки, звертають увагу на тематичну і процесуальну вузькість навчальних діалогів. При всьому своєму різноманітті традиційні форми і методи навчання визнаються зручними і звичними, але не особливо ефективними у контексті формування професійної позиції майбутніх учителів. У викладачів не виникає сумнівів щодо важливості застосування діалогічних методів у навчальному процесі. Але діалогічний потенціал вбачається ними здебільшого в методах, які мають яскраво виражену форму комунікативного обміну: бесідах, дискусіях, диспутах тощо. Причому труднощі, пов’язані з використанням діалогічних методів, на думку викладачів, мають більшою мірою технічний (брак часу, умінь тощо), ніж світоглядний і психологічний характер. Аналіз комунікативних, рефлексивних і творчих здібностей студентів свідчить про їх готовність до здійснення навчального діалогу. Водночас має місце суперечність між усвідомленням викладачами важливості навчального діалогу і недостатніми знаннями про його можливості та процесуальні особливості. З’ясовано, що викладачі, будучи обізнаними з методичною системою закладу вищої освіти і заявляючи про орієнтацію у виборі форм і методів навчання на потреби студентів, у своїй практичній діяльності найчастіше використовують традиційне поєднання форм і методів, приділяючи мало уваги реальним потребам і нахилам студентів. Спостерігається певна суперечність між декларованою викладачами орієнтацією на принципи особистісного підходу і недостатньою сформованістю умінь діагностувати і враховувати особистісні потреби та нахили студентів у педагогічному процесі.

Більшість студентів з інтересом ставляться до пропозицій викладачів урізноманітнити спільну діяльність і виявляють потенційну готовність до діалогу вже на початку навчання. Однак викладачі не пропонують їм варіативних форм спільної діяльності саме тоді, коли позиційний професійно-смисловий обмін був би найбільш ефективним. Складається ситуація, коли у студентів потреба в діалозі вже є, а досвіду конструктивного діалогічного спілкування не вистачає.

З’ясовано також, що на вибір прийнятної для студентів комунікативної форми професійного навчання впливає цілий ряд чинників, в якому поряд з особистісними властивостями можна виокремити досвід попереднього навчання, його успішність або неуспішність, наявність або відсутність взаєморозуміння з педагогами. Отже, особистісний досвід і ставлення до педагогічної діяльності є суттєвими передумовами формування професійної позиції студентів і обов’язково повинні враховуватися викладачами під час організації навчального діалогу, спрямованого на особистісно-професійний розвиток майбутніх учителів.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з’ясуванні психолого-педагогічних умов ефективного застосування методів навчання, побудованих на основі діалогу, в процесі розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів.

Література

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В.И. Андреев // Основы педагогики творчества. – Казань: КГУ, 1988. – 236с.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической 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. Белова С.В. Диалог – основа профессии педагога: Учеб.-метод. пособие / С.В. Белова. – М.: Академия, 2002. – 146 с.
5. 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. – Т., 2008. – 21 с.
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий.– М.: Высш. шк., 1991.– 204 с.
7. Галузяк В. М. Діалектичне мислення як критерій особистісно-професійної зрілості педагога / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 52. – Вінниця, 2017. – С. 48-56.
8. Галузяк В. М. Діалог як засіб особистісно-професійного розвитку майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського. Серія: «Педагогіка і психологія». Випуск 56. – Вінниця, 2018. – С. 224-234.
9. Галузяк В. М. Педагогічна підтримка розвитку особистісної зрілості майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – С. 40-80.
10. Галузяк В. М. Реалізація принципів діалогічного навчання у підготовці майбутніх учителів / В. М. Галузяк // Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: Матеріали ІІ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (м. Вінниця, 29-30 листопада 2018 р.). – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 12-20.
11. Галузяк В.М. Використання діалогічних методів у підготовці майбутніх учителів / В.М. Галузяк // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія. – 2019. – Випуск 57. – С. 71-82.
12. Галузяк В.М. Діалогізація педагогічного процесу як умова розвитку особистісно-професійної зрілості майбутніх учителів // Професійне становлення особистості майбутнього вчителя / Акімова О.В., Галузяк В.М. [та ін.] – Вінниця: «Твори», 2018. – С. 19-53.
13. 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.
14. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 248с.
15. Творческий потенциал (тест). Кафедра управления трудом и персоналом РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.kutp.gubkin.ru/testtv.htm
16. 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. Andreev V.I. Dialektika vospitaniya i samovospitaniya tvorcheskoj lichnosti / V.I. Andreev // Osnovy pedagogiki tvorchestva. – Kazan: KGU, 1988. – 236s.
2. Ball G.A. Psihologiya v raciogumanisticheskoj perspektive: Izbrannye raboty / G.A.Ball.– K.: Izd-vo «Osnova», 2006.– 408 s.
3. Ball H.O. Paradyhma dialohu i problema pryluchennia do naukovoi kultury / H.O. Ball //Profesiina osvita: pedahohika i psykholohiia: Polsko-ukrainskyi shchorichnyk. – Chenstokhova; K., 1999. – S. 335-347.
4. Belova S.V. Dyaloh – osnova professyy pedahoha: Ucheb.-metod. posobye / S.V. Belova. – M.: Akademyia, 2002. – 146 s.
5. Burman L. V. Pedahohichni umovy formuvannia dialohichnykh umin u studentiv vyshchykh navchalnykh pedahohichnykh zakladiv : avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.04 / Burman Liudmyla Volodymyrivna. – T., 2008. – 21 s.
6. Verbickij A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekst¬nyj podhod / A.A. Verbickij.– M.: Vyssh. shk., 1991.– 204 s.
7. Haluziak V. M. Dialektychne myslennia yak kryterii osobystisno-profesiinoi zrilosti pedahoha / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 52. – Vinnytsia, 2017. – S. 48-56.
8. Haluziak V. M. Dialoh yak zasib osobystisno-profesiinoho rozvytku maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 56. – Vinnytsia, 2018. – S. 224-234.
9. Haluziak V. M. Pedahohichna pidtrymka rozvytku osobystisnoi zrilosti maibutnikh 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.
10. Haluziak V. M. Realizatsiia pryntsypiv dialohichnoho navchannia u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv / V. M. Haluziak // Osobystisno-profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia: Materialy II Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii (m. Vinnytsia, 29-30 lystopada 2018 r.). – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – S. 12-20.
11. Haluziak V.M. Vykorystannia dialohichnykh metodiv u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv / V.M. Haluziak // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: pedahohika i psykholohiia. – 2019. – Vypusk 57. – S. 71-82.

12. Haluziak V.M. Dialohizatsiia pedahohichnoho protsesu yak umova rozvytku osobystisno-profesiinoi zrilosti maibutnikh uchyteliv // Profesiine stanovlennia osobystosti maibutnoho vchytelia / Akimova O.V., Haluziak V.M. [ta in.] – Vinnytsia: «Tvory», 2018. – S. 19-53.
13. Zazulina L. V. Dialohizatsiia dydaktychnoho protsesu v kursovii pidhotovtsi pedahohichnykh kadriv : Avtoref. dys... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Zazulina Liudmyla Vasylivna. – K., 2000. – 19 s.
14. Psihologicheskie testy / Pod red. A.A. Karelina: V 2 t. - M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. – 248s.
15. Tvorcheskij potencial (test). Kafedra upravleniya trudom i personalom RGU nefti i gaza im. I.M. Gubkina [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: www.kutp.gubkin.ru/testtv.htm
16. Kholkovska I.L. Partnerstvo yak innovatsiina forma dialohichnoi vzaiemodii vykladacha i studentiv – maibutnikh menedzheriv / I.L. Kholkovska // Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.Kotsiubynskoho. Seriia: «Pedahohika i psykholohiia». Vypusk 55.– Vinnytsia, 2018. – S. 134-14.

УДК 37.091.21:37.011.3-051+[37.091.312:37.091.212.7-026.516]-053.6
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-63-68

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ З НИЗЬКИМ СТАТУСОМ В УЧНІВСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ

О. В. Гладун

Створення педагогічної моделі підготовки майбутнього вчителя до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі обумовлено необхідністю виокремлення характерних ознак та особливостей процесу моделювання, виявлення спеціальних технологій, необхідних для створення та апробації педагогічних умов, обґрунтування теоретичного підґрунтя даного процесу підготовки. В такому разі підготовка майбутнього вчителя до співпраці з низькостатусними підлітками вимагає розробки комплексу послідовних дій та етапів, що мають логічну взаємодію. Це створює сприятливе середовище для ефективної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: *педагогічна модель, цільовий блок, організаційно-педагогічний блок, змістово-діяльнісний блок, оцінювально-результативний блок, педагогічний принцип, технології навчання, методи навчання, форми навчання.*

THE PREPARATION MODEL OF A FUTURE TEACHER FOR THE UPBRINGING OF TEENAGERS WITH A LOW STATUS IN THE STUDENT'S TEAM

O. Hladun

The creation of a pedagogical model for preparing a future teacher for the education of low-status teens in a student's class is due to the need to distinguish between the characteristic features and peculiarities of the modeling process, the identification of special technologies necessary for the creation and testing of pedagogical conditions, and the substantiation of the theoretical basis for this training process. In this case, the preparation of a future teacher for cooperation with low-status teenagers requires the development of a set of consistent actions and stages that have a logical interaction. This creates a favorable environment for the effective preparation of future teachers.

The main problem of modeling is the establishment of cause-effect relationships that must be fully realized in real time. This allows us to distinguish the structure of the model, to build a structural and logical scheme for forming the readiness of future teachers, and to determine the mechanisms of interaction between the activities of a teacher and students, students and adolescents.Therefore, our model consists of four blocks (target, organizational and pedagogical, content-activity and evaluation-productive). To achieve the goal, we have distinguished pedagogical conditions, as well as approaches and principles. We filled the contents of the student's training and the work of a teacher with technologies, methods and forms of training. We also developed components and criteria, which determine the levels (low, medium, high).

Key words: *a pedagogical model, a target block, an organizational-pedagogical block, a content-activity block, an evaluation-result block, a pedagogical principle, a teaching technology, teaching methods, forms of training.*

Удосконалення підготовки майбутнього вчителя неможливе без розробки та використання педагогічної інформаційної моделі. Метод моделювання сьогодні є поширеним у науці, в тому числі педагогічній, оскільки забезпечує схематичне зображення об’єкту дослідження та отримання повної інформації про явище, що вивчається, допомагає діагностувати, контролювати педагогічний процес, а також коригувати і прогнозувати запланований результат.

На сьогодні у педагогічній науці існує достатньо моделей формування готовності майбутніх учителів до співпраці з різними категоріями учнів, але процес підготовки до роботи з підлітками, які є носіями низького статусу серед однолітків, розглянуто недостатньо.

© О. В. Гладун

Аналіз літератури вказує на те, що проблемі моделювання у педагогіці присвячено багато досліджень. Зокрема, вітчизняні науковці обґрунтовано вважають процес моделювання важливим абстрактним узагальненням досвіду педагогічної діяльності, інтегрованим утворенням, що полегшує розв'язання певних завдань та дослідження педагогічних явищ, а також виконує ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну і перетворювальну функції [9, с. 39].

Моделювання належить до класу концептуальних проектувальних процедур і відбувається на етапі теоретичного осмислення проблем дослідницької діяльності, – вважає О. Слободянюк. За словами вченого, суть його полягає в тому, що характеристики певного об'єкта відтворюються на іншому, спеціально створеному об'єкті, який називається моделлю. Процес моделювання передбачає абстрагування, яке є однією з найістотніших розумових операцій. О. Слободянюк підкреслює, що самостійного значення у процесі дослідження об'єкта модель немає, вона є лише засобом його пізнання [7, с. 147].

У науковій літературі існує багато уточнень щодо особливостей процесу модулювання. К. Копаниця стверджує, що модель педагогічної системи є педагогічною технологією, яка описує процес досягнення планованих результатів. Однак, змістовність і детальна структурованість моделі не свідчать про ефективність досягнення поставленої мети [2, с. 172]. Суголосною є думка А. Федорчук, яка під моделлю розуміє опис системи, що відображає певну групу її властивостей, які є важливими для досягнення мети [8, с. 95].

Тому під моделлю розуміємо схематично відображену систему внутрішньо пов'язаних складових (мета, завдання, зміст, педагогічні умови, форми і методи професійної підготовки), що забезпечує результативність педагогічного процесу.

Спираючись на досвід учених та результати, представлені в теоретичній та експериментальній частинах роботи, було розроблено модель підготовки майбутнього вчителя до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі. Під час проектування моделі ми зважали на практичне значення підготовки майбутнього вчителя до роботи в школі, до виховання низькостатусних підлітків, послідовність та поетапність процесу цієї підготовки, а також на дослідження Н. Ничкало, яка вважає, що модель складається на основі єдності мети, завдань, різноманітних видів діяльності, організаційних форм, критеріїв функціонування як системи в цілому, так і окремих її підсистем [4].

Так, для розробки педагогічної моделі формування готовності майбутніх учителів до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі ми зосередились на вирішенні таких завдань:

- обґрунтування теоретичного підґрунтя для побудови моделі;
- чітко виокремити компоненти моделі (блоки: підходи, принципи, педагогічні умови, змістове наповнення процесу формування готовності майбутніх учителів до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі;
- визначити ефективні методи і форми співпраці викладача і студентів;
- встановити логічні взаємозв'язки між усіма структурними компонентами даної моделі;
- дослідити критерії і рівні готовності майбутніх учителів до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі.

У структурі спроектованої моделі виокремлюємо блоки: цільовий, організаційно-педагогічний, змістово- діяльнісний, оцінювально-результативний (рис.1). Охарактеризуємо взаємозв'язки кожного блоку та їх інформаційне наповнення.

Цільовий блок окреслений формуванням мети – підготовка майбутнього вчителя до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі.

Зміст організаційно-педагогічного блоку відображає основні підходи, принципи та педагогічні умови формування у майбутніх учителів готовності до виховання низькостатусних підлітків.

У контексті нашого дослідження підхід є своєрідною системою цінностей, що визначають ступінь ефективності підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. У професійній діяльності педагога цінність є необхідною та значущою категорією, оскільки не маючи власної ієрархії особистісних, професійних, життєвих цінностей, учитель не зможе прищепити ціннісне ставлення до життя учням.

Аксіологічний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів ґрунтується на осмисленні студентом отриманих знань, умінь і навичок, моральній відповідальності за вирішення педагогічних ситуацій, зацікавленості у вивченні навчальних дисциплін, що сприятимуть розвитку ціннісного ставлення студента до майбутньої діяльності у ролі педагога.

Ми розглядаємо цінності у контексті значення для майбутнього педагога того або іншого явища, якостей особистості, поведінкових норм, актуальних для виховання підлітків з низьким статусом. Тому головними ціннісними характеристиками особистості студента є: оволодіння знаннями, вміннями і навичками, що можуть бути вдосконалені у майбутній професійній діяльності; систематична робота над створенням позитивного професійного мотиваційного поля; розуміння важливості підліткового віку для соціалізації особистості; щирість і відкритість у спілкуванні з підлітками; здатність до емпатії при

налагодженні комунікативних зв'язків з учнями, батьками, педагогічним колективом; спрямованість на досягнення ефективного результату в усуненні негативного статусу підлітків.

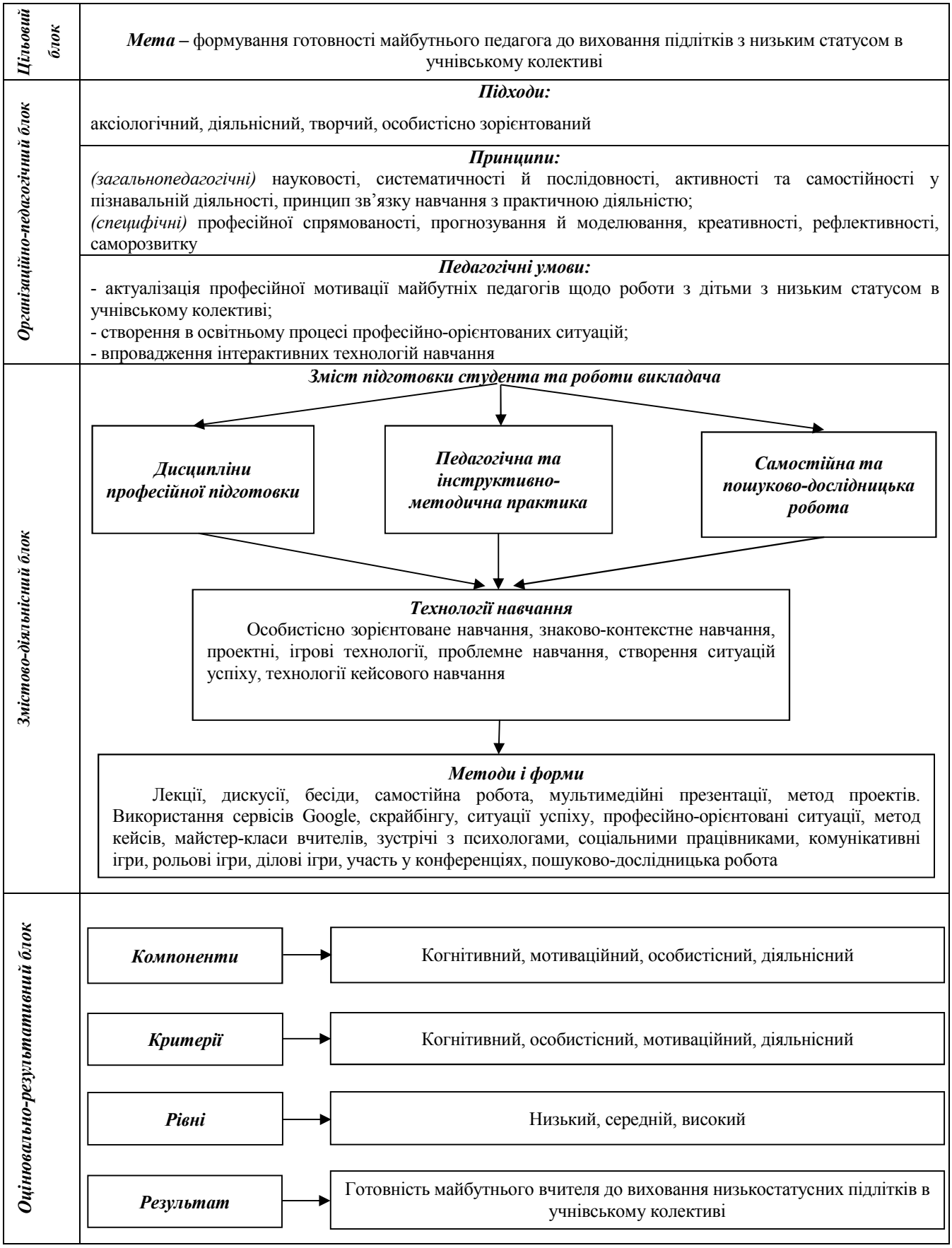

Рис. 1. Модель підготовки майбутнього вчителя до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі

В обґрунтуванні змісту діяльнісного підходу важливими є такі позиції: набуття знань відбувається одночасно із засвоєнням способів і дій з ним; актуальною є орієнтація на розвиток творчого потенціалу особистості та врахування індивідуальних особливостей студентів через включення їх у діяльність, що сприяє самореалізації та особистісному зростанню; осмислення сутності професії відбувається у сфері, пов'язаній з вирішенням педагогічних завдань, спрямованих на формування особистості.

Отже, діяльнісний підхід забезпечує практичну демонстрацію способів застосування отриманих знань, сприяючи наближенню майбутнього педагога до досягнення якісного результату у процесі виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі.

Активність особистості у виховному просторі практично реалізується у різних видах предметної діяльності, насамперед репродуктивної і творчої. Тому застосування творчого підходу у нашому дослідженні зумовлено передусім тим, що лише творчий учитель зможе виховати творчого учня, а для усунення негативних проявів низького статусу підлітка творчість педагога, його креативність у виховному процесі, специфічне мислення є важливими показниками професійної підготовки майбутніх учителів до співпраці з низькостатусними дітьми .

Нам імпонує думка І. Беха про те, що творчий процес характеризується кількома особливостями:

- самостійне перенесення знань, умінь, способів дій у нову ситуацію. Чим віддаленіший зв'язок між ситуацією і цими психологічними утвореннями, що зберігаються у пам'яті, тим більш творчого характеру набуває застосування набутого досвіду в нових умовах;
- здатність суб'єкта бачити нову функцію знайомого об'єкта. Залежно від ситуації творча особистість в одному і тому об'єкті може побачити нове, інколи неочікуване призначення;
- уміння бачити шляхи вирішення проблеми;
- уміння комбінувати раніше відомі способи рішення проблеми з новими [1, с. 78].

Особистісно зорієнтований підхід ґрунтується на усвідомленні майбутнім учителем власних педагогічних можливостей, вольових якостей, здібностей та вмінь організації співпраці з низькостатусними підлітками.

Суголосними щодо значення особистісно зорієнтованого підходу у професійній підготовці є думки Н. Овчаренко [5], М. Прадівлянного [6], Г. Шишкіна [10], які стверджують, що його сутність полягає не лише в акцентуванні на усвідомленні себе особистістю, на виявленні та розкритті власних можливостей, а й становленні самосвідомості, здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самореалізації, самоствердження у професійній діяльності.

М. Прадівлянний вважає, що відповідно до проголошених принципів гуманістичної освіти, найбільшою цінністю є розвинена і освічена особистість. Особистісно орієнтований підхід передбачає гнучкість у визначенні цілей, врахування особистісних інтересів студентів, їх індивідуальних особливостей, таким чином створюючи передумови для більшої результативності навчання [6, с. 118].

Враховуючи результати попередніх досліджень, вважаємо, що особистісно зорієнтований підхід у професійній підготовці майбутнього вчителя до виховання підлітків з низьким статусом передбачає виявлення особистісного потенціалу студента, спрямування його на розвиток самопізнання, самовдосконалення, а також створення для цього відповідних передумов. Зауважимо, що описані підходи (аксіологічний, діяльнісний, творчий, особистісно зорієнтований) є нерозривно пов'язаними та взаємозалежними, оскільки доповнюють один одного системно використовуваними методами роботи зі студентами, що акумулюють особистісний саморозвиток майбутніх фахівців, орієнтують на мобільність, динамічність, креативність у процесі підготовки до виховання підлітків.

Успішність підготовки майбутніх учителів до виховання низькостатусних підлітків залежить від педагогічних принципів, які є вагомими положеннями, що відображають загальні закономірності процесу виховання і визначають вимоги до змісту, організації і методів виховного впливу, як вважають В. Загвязинський, В. Кукушкіна [3, с. 35].

Отже, виокремлюємо такі загальнодидактичні принципи, актуальні для нашого дослідження:

- принцип науковості спрямований на професійне оволодіння студентами науковими знаннями з психолого-педагогічних дисциплін, а також уміннями аналізу і узагальнення теоретичних відомостей з наукових джерел, опрацювання інноваційних методів і форм роботи з низькостатусними підлітками;
- принцип систематичності й послідовності передбачає відповідні підходи до побудови знань студентів про особливості міжособистісної взаємодії в учнівських колективах, способи налагодження взаємодії вчителя з учнями різних статусів;
- принцип активності та самостійності у пізнавальній діяльності забезпечує стимулювання пізнавальних мотивів, прагнення до самопізнання, самовираження та самовдосконалення, спрямовує діяльність студентів на пошуково-дослідницьку роботу, участь у науково-практичних семінарах, конференціях, форумах;

- принцип зв’язку навчання з практичною діяльністю пов'язаний з принципом активності й самостійності, оскільки налаштовує студентів на апробування теоретичних знань у практичній роботі.

До специфічних педагогічних принципів відносимо:

- принцип професійної спрямованості, що передбачає формування у студентів педагогічних ідеалів, орієнтації на набуття професійної компетентності;
- принцип прогнозування й моделювання забезпечує здатність майбутніх учителів до конструювання схем роботи з низькостатусними підлітками, обрання оптимальних методів і форм співпраці з ними, прогнозування ефективності досягнення бажаного результату співпраці з низькостатусними підлітками;
- принцип креативності виявляється у розробці майбутніми педагогами інноваційних, цікавих, нестандартних ідей щодо співпраці та виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі, створенні педагогічних проектів;
- принцип рефлективності передбачає розвиток у майбутніх педагогів умінь, що пов’язані з аналізом власної педагогічної діяльності, умінь самооцінювання, критичного ставлення до наслідків педагогічної роботи, усвідомлення причин помилок у налагодженні взаємодії з учнями;
- принцип саморозвитку відображає важливість для майбутнього педагога усвідомлення цінності професійного та особистісного саморозвитку, вдосконалення, набуття вмінь самопізнання, самоосвіти.

Окреслені загальнопедагогічні та специфічні принципи тісно взаємопов’язані та взаємозалежні і функціонують як цілісна система, що забезпечує ефективну підготовку майбутнього педагога до виховання підлітків з низьким статусом в учнівському колективі.

Важливою ланкою організаційно-педагогічного блоку є педагогічні умови: актуалізація професійної мотивації майбутніх педагогів щодо роботи з дітьми з низьким статусом в учнівському колективі; створення в освітньому процесі професійно-орієнтованих ситуацій; впровадження інтерактивних технологій навчання у підготовку майбутніх учителів до виховання учнів з низьким статусом.

У структурі змістовно-діяльнісного блоку представлені такі елементи:

- дисципліни професійної підготовки, педагогічна та інструктивно-методична практика, самостійна та пошуково-дослідницька робота;
- технології навчання (особистісно-зорієнтоване навчання, знаково-контекстне навчання, проблемне навчання, створення ситуацій успіху, проектні, ігрові технології);
- методи й форми навчання (лекції, бесіди, дискусії, самостійна робота, мультимедійні презентації, скрайбінг, використання сервісів Google (Google-форма), ситуації успіху, професійно-орієнтовані ситуації, метод кейсів, комунікативні та рольові ігри, майстер-класи вчителів, зустрічі з психологами, соціальними працівниками, участь у науково-практичних конференціях).

Оцінювально-результативний блок представляє результати підготовки студентів, тому окреслений компонентами, критеріями і кількома рівнями сформованості готовності майбутніх учителів до роботи з підлітками з низьким статусом в учнівському колективі. Нами визначено такі компоненти готовності майбутніх учителів до виховання низькостатусних підлітків: когнітивний, мотиваційний, особистісний, діяльнісний. Критеріями сформованості вищезазначеної готовності вважаємо: когнітивний, мотиваційний, особистісний та діяльнісний. За допомогою означених компонентів оцінювально-результативного блоку і визначається успішність підготовки студентів до співпраці з підлітками різних категорій.

Таким чином, нами створена модель підготовки майбутніх учителів до роботи з підлітками з низьким статусом в учнівському колективі. Вона є органічно внутрішньо пов’язаним цілим, яке складається з мети, завдань, педагогічних умов, форм, методів та результатів процесу підготовки майбутніх фахівців, що відображають властивості, важливі для досягнення мети: формування в студентів – майбутніх педагогів умінь побудови взаємовідносин з низькостатусними підлітками, корекції їх статусу в учнівському колективі, створення позитивного мікроклімату в шкільному середовищі, що сприяє самоствердженню і самореалізації особистості.

Література

1.Бех І. Акценти мистецької творчості та виховання особистості / І. Бех // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. Вип.3. – С. 38 – 43.

2. Копаниця К. Технологічний підхід до моделювання дидактичних ситуацій / К. Копаниця //Вісник Львівського університету. Серія педагогіка. 2009. Вип.25. Ч.2. – С. 170 – 177.

3. Кукушкина В.С. и др. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушкиной. – Ростов на/Д., 2002. – 264 с.

4. Ничкало Н. Развитие в Украине исследований по проблемам педагогики и психологии профессионального образования на рубеже столетий / Н. Ничкало; Европейский фонд образования; Национальный Центр Украина. – К. : Науковий світ, 2004. – 67 с.

5. Овчаренко Н. Особистісно орієнтований підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності / Н. Овчаренко // Наукові записки НДУ ім.М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 2. – С. 148 – 153.

6. Прадівлянний М. Використання особистісно орієнтованого підходу у формуванні готовності до іншомовного професійного спілкування студентів технічних спеціальностей / М. Прадівлянний // Вісник Вінницького політехнічного інституту. №4. Вер. 2016. – С. 115 – 119.
7. Слободянюк О. Педагогічна модель формування професійно-етичної компетентності майбутніх менеджерів / О. Слободянюк // Вісник Вінницького політехнічного інституту. Стратегія, зміст та нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою. №5. 2015. – С. 146 – 151.
8. Федорчук А. Структурна модель підготовки майбутнього вчителя інформатики до роботи в класах фізико-математичного профілю / А. Федорчук // Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технічної освіти. 2015. Вип. 7 (1). – с. 95 – 98.
9. Шапран Ю. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології / Ю. Шапран // Рідна школа. №12 (грудень). 2012. – С. 39 – 43.
10. Шишкін Г.О. Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій / Г.О. Шишкін // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип.. 40, 2013. – С. 292 – 297.

References

1.Bex I. Akcenty` my`stecz`koyi tvorchosti ta vy`xovannya osoby`stosti / I. Bex // Estety`ka i ety`ka pedagogichnoyi diyi. – 2012. Vy`p.3. – S. 38 – 43.
2. Kopany`cya K. Texnologichny`j pidxid do modelyuvannya dy`dakty`chny`x sy`tuacij / K. Kopany`cya //Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. Seriya pedagogika. 2009. Vy`p.25. Ch.2. – S. 170 – 177.
3. Kukushkina V.S. i dr. Pedagogicheskie tekhnologii / Pod obshchej red. V.S. Kukushkinoj. – Rostov na/D., 2002. – 264 s.
4. Nichkalo N. Razvitie v Ukraine issledovanij po problemam pedagogiki i psihologii professional'nogo obrazovaniya na rubezhe stoletij / N. Nichkalo; Evropejskij fond obrazovaniya; Nacional'nyj Centr Ukraina. – K. : Naukovij svit, 2004. – 67 s.
5. Ovcharenko N. Osoby`stisno oriyentovany`j pidxid u profesijnij pidgotovci majbutnix uchy`teliv muzy`chnogo my`stecztva do vokal`no-pedagogichnoyi diyal`nosti / N. Ovcharenko // Naukovi zapy`sky` NDU im.M. Gogolya. Psy`xologo-pedagogichni nauky`. 2013. # 2. – S. 148 – 153.
6. Pradivlyanny`j M. Vy`kory`stannya osoby`stisno oriyentovanogo pidxodu u formuvanni gotovnosti do inshomovnogo profesijnogo spilkuvannya studentiv texnichny`x special`nostej / M. Pradivlyanny`j // Visny`k Vinny`cz`kogo politexnichnogo insty`tutu. #4. Ver. 2016. – S. 115 – 119.
7. Slobodyanyuk O. Pedagogichna model` formuvannya profesijno-ety`chnoyi kompetentnosti majbutnix menedzheriv / O. Slobodyanyuk // Visny`k Vinny`cz`kogo politexnichnogo insty`tutu. Strategiya, zmist ta novi texnologiyi pidgotovky` specialistiv z vy`shhoyu texnichnoyu osvitoyu. #5. 2015. – S. 146 – 151.
8. Fedorchuk A. Strukturna model` pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya informaty`ky` do roboty` v klasax fizy`ko-matematy`chnogo profilyu / A. Fedorchuk // Naukovi zapy`sky` Kirovograds`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni V. Vy`nny`chenka. Seriya: Problemy` metody`ky` fizy`ko-matematy`chnoyi i texnichnoyi osvity`. 2015. Vy`p. 7 (1). – s. 95 – 98.
9. Shapran Yu. Pedagogichne modelyuvannya u procesi formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutn`ogo vchy`telya biologiyi / Yu. Shapran // Ridna shkola. #12 (gruden`). 2012. – S. 39 – 43.
10. Shy`shkin G.O. Osoby`stisno-oriyentovane navchannya majbutnix uchy`teliv texnologij / G.O. Shy`shkin // Naukovy`j chasopy`s NPU imeni M.P. Dragomanova. Seriya 5. Pedagogichni nauky`: realiyi ta perspekty`vy`. Vy`p.. 40, 2013. – S. 292 – 297.

УДК 378-051:005.336.2:001.8
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-68-73

ВИЗНАЧЕННЯ СУЧАСНИХ МЕТОДОЛОГІЧНИХ ПІДХОДІВ ДО ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Т. М. Горохівська
orcid.org/0000-0001-5997-4676
Р. С. Гуревич
orcid.org/0000-0003-1304-3870

У статті представлено теоретичний аналіз сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. Зауважено, що на відміну від традиційних методологічних підходів (системний, діяльнісний, акмеологічний тощо), сучасні – більш узгоджені з освітніми та соціальними реаліями сьогодення й посідають вагоміше місце в наукових розвідках щодо проблем гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки. Підкреслено важливість інтегративного підходу до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача, створення єдиного, цілісного змісту його професійної діяльності. З'ясовано,

© Т. М. Горохівська, Р. С. Гуревич

що використання інноваційного підходу пов'язане зі збагаченням позитивного досвіду викладацької діяльності, формуванням професійної педагогічної культури та культури спілкування. Розглянуто креативний підхід, який зумовлено потребою сучасної вищої школи в креативній, творчій особистості викладача. Визначено, що застосування функціонального підходу дає змогу трактувати розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача як процес його творчого вдосконалення під час виконання визначених професійних функцій. Зроблено висновок, що використання означених підходів дозволяє здійснити розробку науково-методичної системи розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Ключові слова: *професійно-педагогічна компетентність, викладач вищої школи, професійний розвиток, методологічний підхід, інтегральний підхід, креативний підхід, інноваційний підхід, функціональний підхід.*

DEFINING MODERN METHODOLOGICAL APPROACHES TO DEVELOPING PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMPETENCY IN LECTURERS

T. Horokhivska, R. Gurevych

The article presents theoretical analysis of new methodological approaches to developing professional pedagogical competency in lecturers. It is found that unlike traditional methodological approaches (systemic approach, activity-based approach, acmeological approach, axiological approach, anthropocentric approach, competency-based approach, etc.) modern ones are more consistent with today's educational and social realities and occupy an increasingly important place in research on the problems of humanistic and personality-oriented pedagogy. The article highlights the importance of integrative approach to developing professional pedagogical competency in lecturers and creating a unified, holistic content of their professional activity based on the harmonious implementation of interdisciplinary connections in teaching special subjects. It is specified that the use of innovative approach to developing professional pedagogical competency in lecturers is connected to enriching positive experience of teaching activity, providing opportunities for mastering innovative teaching technologies and forming professional pedagogical and communication culture. The article also analyzes creative approach, which is caused by the need of modern higher education for creative lecturers. It is clarified that the application of a functional approach makes it possible to interpret the development of lecturers' professional and pedagogical competency as a process of their creative development while performing certain professional functions. It is concluded that there is nosingle methodological approach to developing professional and pedagogical competency in lecturers. It is clarified that the presented methodological views form the conceptual basis of the research. The use of the above-mentioned methodological approaches contributes to designing the scientific and methodological system for developing professional pedagogical competency in lecturers.

Key words: *professional and pedagogical competency, lecturer, professional development, methodological approach, integrative approach, creative approach, innovative approach, functional approach.*

Сьогодні у вищій освіті України гостро дискутуються питання, пов'язані з напрямами та змістом забезпечення якості освіти. При цьому відбуваються суттєві зміни в поглядах на особистість викладача, шляхи його професійного розвитку й перетворення. Так, переформатовується його статус, освітні функції, корегуються вимоги до професійної готовності, конкурентоспроможності, здатності до активної та відповідальної роботи на рівні світових стандартів, спроможності до постійного професійного зростання, соціальної та професійної мобільності, готовності змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці. Природно, що на сучасному етапі реформування вищої освіти посилюється інтерес наукової спільноти до процесу підвищення рівня професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. Саме тому, на нашу думку, важливим підґрунтям успішної реалізації цього процесу має стати осмислення сучасної методології, нових методологічних підходів до проблеми розвитку означеної компетентності.

Аналіз досліджень і публікацій свідчить, що останнім часом педагогічна наука збагатилась результатами досліджень, в яких висвітлюються філософсько-методологічні аспекти компетентності, також професійної (Б. Гершунський, Н. Кузьміна, О. Лебедєва, Л. Лук'янова, М. Розов, В. Шадриков та ін.); методологічні й теоретичні засади педагогічної, професійної компетентності (В. Адольф, В. Баркасі, Г. Бєлєнька, М. Бирка, Т. Браже, С. Бухальська, А. Вербицький, В. Демиденко, О. Жирун, Р. Квасніца, Т. Кроул, В. Лозова, В. Люльчик, Л. Мартинюк та ін.); концептуальні підходи до розуміння професійно-педагогічної компетентності сучасного педагога (Н. Брюханова, І. Васильєв, О. Вознюк, І. Драч, О. Дубасенюк, І. Каньковський, О. Пометун, В. Сластенін, Л. Хомич та ін.). Аналіз наукових праць дав змогу стверджувати про відсутність єдиного методологічного підходу до визначення сутності і змісту професійно-педагогічної компетентності викладача.

Незважаючи на те, що кількість публікацій, присвячених дослідженню методологічних і теоретичних засад компетентності постійно зростає, як і увага дослідників до цього перспективного напряму, у науковій літературі не знайшли комплексного висвітлення питання, пов'язані із розглядом сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Метою статті визначено здійснення теоретичного аналізу сучасних методологічних підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти.

Для вивчення проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів закладів вищої освіти важливим є розкриття методологічних підходів, що розвивають теорію педагогічного дослідження. Варто зазначити, що методологію науки розуміють як загальну систему теоретичних знань, які виконують роль провідних принципів наукового пізнання, шляхів та засобів реалізації наукового дослідження. Розрізняючи декілька рівнів методології, дослідники [3, с. 70-71] змістом першого рівня окреслюють філософські знання, які охоплюють філософські основи дослідження, його світоглядну функцію та загальнонаукові положення. Загальнонаукова методологія (методологічні підходи, характеристика типів наукових досліджень, їхніх елементів та етапів) складає зміст другого рівня. Третій рівень охоплює конкретно-наукову методологію, як сукупність принципів, методів, процедур, що застосовуються в спеціальній науковій дисципліні. Четвертий рівень утворюється методикою й технікою дослідження.

Водночас, зміст поняття «підхід» являє собою певну сукупність, органічне поєднання теорії і методів, які дають певне відображення реальності. З одного боку – це початкова позиція, вихідний принцип, основне положення, а з другого – напрям вивчення предмета дослідження [12, с. 117-118]. У новітньому філософському словнику «підхід» розглядається як комплекс прагматичних, парадигматичних, синтагматичних структур й механізмів у пізнанні і практиці, що характеризує стратегії, які конкурують між собою (або історично змінюють одна одну), і програми у філософії, науці, політиці або в організації життя й діяльності людей [11, с. 526]. О. Галус під підходом розуміє певний погляд на об’єкт, особливу процедуру побудови обґрунтованого дослідницького циклу [2, с. 13]. У нашому дослідженні поняття «підхід» розуміємо як вихідне положення здійснення діяльності, спрямованої на розвиток професійно-педагогічної компетентності викладачів.

Методологічний підхід визначається як стратегія, що ґрунтується на основних положеннях відповідної теорії й розглядає напрями дослідження стосовно його предмета [6, с. 19]. Разом з тим, він характеризується як орієнтація у теоретичній і практичній діяльності, що передбачає використання певної сукупності знань, понять, прийомів, принципів та способів у процесі пізнання або перетворення об’єкту будь-якої дійсності [16, с. 52].

Звертаючись до рівня загальнонаукової методології, зауважимо, що на відміну від традиційних методологічних підходів (системний, діяльнісний, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, антропоцентричний тощо), сучасні методологічні підходи – більш узгоджені з освітніми та соціальними реаліями сьогодення й посідають вагоме місце в наукових розвідках із проблем гуманістичної, особистісно-орієнтованої педагогіки. Тому, погоджуючись із твердженням про взаємопов’язаність традиційних і сучасних методологічних наукових підходів до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів, зупинимося докладніше на обґрунтуванні останніх.

Зазначимо, що *функціональний підхід* (Л. Білоусова, О. Будник, В. Деміденко, С. Іванова, Т. Красікова та ін.) з різними назвами (системно-функціональний, структурно-функціональний) знаходить своє застосування на всіх рівнях розвитку професійно-педагогічної компетентності викладачів. Функціональність, як наголошує польський науковець З. Маркоцкі, окрім учіння, передбачає опанування цінностями та вміннями використовувати їх у практиці, зокрема інноваційній [19, с. 18].

Сьогодні функціональність відіграє провідну роль у набутті викладачем професіоналізму і, зокрема, професійно-педагогічної компетентності. Відповідно до функціонального підходу, людина стає компетентною відносно реалізації своїх зовнішніх функцій, здійснення діяльності або виконання певних задач. Як зазначають науковці, основними функціями викладача на шляху оволодіння професійно-педагогічною компетентністю є навчальна, організаційна, методична і науково-презентаційна [7].

Тому застосування функціонального підходу дає змогу трактувати розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача як процес його творчого вдосконалення через визначення функцій, практичних шляхів і механізмів удосконалення рівня професійної підготовки, їхню реалізацію в конкретних умовах освітнього процесу. Вважаємо, що реалізація функціонального підходу на практичному рівні виявляється під час застосування інтегративного, інноваційного та креативного підходів.

За сучасних умов інформаційного перенавантаження освітнього процесу особливого значення набуває *інтегративний підхід* (М. Артишевська, О. Вознюк, Л. Дольнікова, О. Дятлова, І. Козловська, К. Левківська, Н. Світловська, Р. Собко, В. Похонський та ін.). Науковці зазначають [8], що загальним поняттям «інтегративний підхід» об’єднуються теоретичні положення, які характеризують сутність феномена інтеграції в педагогіці, інтеграції змісту освіти, доцільного об’єднання його елементів у цілісність. У результаті інтеграції, вважають О. Вознюк і О. Дубасенюк, раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезується в цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв’язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання й виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту [1, с. 95-96].

М. Пак зауважує, що інтегративний підхід є методологічним підходом з певною «призмою бачення» усього процесу освіти через доцільне об'єднання та синтез компонентів змісту навчання, формування цілісної системи узагальнених знань, а також видів і способів діяльності [13]. Водночас Г. Селевко [14] виокремлює напрями, за якими досліджується проблема інтегрованого підходу в освіті (сучасній педагогічній теорії та практиці): методологічні проблеми інтеграції; використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей; генералізація змісту навчальних предметів (концепція внутрішньо предметної інтеграції); формування системи знань інтегративними методами; поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем); укрупнення дидактичних одиниць; інтеграція змісту професійної освіти; взаємозв'язки інтеграції та диференціації; структурування інтегрованих знань і цілісність змісту природничо-наукової освіти; проблеми розробки інтегрованих курсів; технології інтегрування навчальних предметів; інтеграція в ступеневій освіті; імовірнісно-статистичні аспекти інтеграції; інтеграція елементів контролю в навчанні; інтеграція в теоретичному та практичному навчанні; інтеграція загально-технічних та гуманітарних знань; поєднання в єдине ціле виховання та навчання.

Реалізація процесу розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи сьогодні передбачає врахування інтегративного підходу, оскільки він визначає створення єдиного, цілісного змісту його професійної діяльності на основі насамперед гармонійної реалізації міждисциплінарних зв'язків у викладанні спеціальних предметів. У цих умовах інтегративний підхід орієнтує на якість професійної діяльності викладача й досягнення ним гарантованого результату в конструюванні та проведенні освітнього процесу, що розглядається як система та процес встановлення інтеграційних зв'язків. Уплив означеного підходу на розвиток професійно-педагогічної компетентності відбувається через інтеграцію різних видів педагогічної діяльності в процесі теоретичного й практичного навчання студентів, максимального його наближення за змістом до сучасних вимог освітнього простору та вимагає розробки інтегрованої навчально-програмної документації та комплексного методичного забезпечення [18, с.11].

Одним із пріоритетних підходів, на якому ґрунтується розвиток професійно-педагогічної компетентності викладача, є *інноваційний підхід*. Актуальні питання розвитку інноваційних процесів в освіті розкривають у своїх дослідженнях О. Дубасенюк, І. Зязюн, М. Кларін, В. Кремень, А. Моісєєв, А. Пригожін, С. Сисоєва та ін. Спираючись на виокремлену науковцями типологію за сферою поширення інновацій (у навчанні; у вихованні; в управлінні; у перепідготовці кадрів), О. Дубасенюк описує інноваційне поле підготовки та перепідготовки кадрів освіти, яке представляє собою нові методики викладання, нові способи організації занять, а також нові програми перепідготовки кадрів, орієнтовані на зміну вимог до якості освіти (дистанційне навчання; створення мережевих структур; т'ютерство; створення інтегрованих міжпредметних курсів з навчання нових професійних груп) [4, с. 21-22].

В. Кравченко, розкриваючи сутність інноваційного підходу в підготовці викладачів до роботи в системі вищої освіти, вказує, що чинниками, які впливають на ефективність професійної педагогічної діяльності науковці визначають: модернізацію освіти та використання інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на якісну перебудову освітнього процесу, організаційно-методичного забезпечення високого інтелектуального розвитку фахівців, рівня їхньої самостійної пізнавальної діяльності (Т. Жижко); підвищення цілеспрямованості професійного навчання; посилення мотивації; збільшення інформативної місткості змісту освіти; застосування активних методів і форм навчання; прискорення темпу навчальних дій; розвиток навичок навчальної праці; використання нових інформаційних технологій (Л. Колток) [10, с. 90]. Суголосною є думка Т. Сущенко про те, що вагомі успіхи досягаються там, де викладачі беруть на озброєння нові педагогічні технології високоякісної професійної освіти, опора на які дає можливість успішно готувати студентів до продуктивної кваліфікованої праці, гарантуючи й програмуючи її якість [17, с. 457]. На нашу думку, використання інноваційного підходу до проблеми розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи передбачає збагачення його позитивним досвідом викладацької діяльності, забезпечення можливостей оволодіння ним інноваційними технологіями викладання фахових дисциплін, формування професійної педагогічної культури, розвиток комунікабельності та культури спілкування.

Помітне місце в реалізації завдань розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача займає *креативний підхід*, який у поєднанні із інтерактивним підходом, як зазначає С. Сисоєва, становить стандарт якості підготовки сучасного фахівця [15, с. 201]. Сутність цього підходу розкривається в роботах О. Дубасенюк, Н. Гузій, І. Зязюна, В. Кременя, Н. Кічук, А. Маркової, С. Сисоєвої, Л. Хомич та ін.

Так, С. Сисоєва педагогічну творчість означає як цілісний процес професійної реалізації та самореалізації педагога в освітньому процесі. Дослідниця виділяє найважливіші напрями професійного розвитку сучасного фахівця: розвиток творчого мислення й когнітивних навичок найвищого рівня; формування умінь роботи з ресурсами професійної інформації, необхідні для прийняття й ухвалення

рішень у різних галузях [15, с. 278, 205] На думку О. Дубасенюк, стратегія креативного підходу у вищій освіті передбачає: усвідомлення викладачами власних особистісних і професійних можливостей, розвиток педагогічних здібностей до рівня креативних; задоволення потреби в новизні й нестандартних способах розв'язання професійних проблем; установку на творчість і подолання стереотипних способів та формалізму у професійних діях; прогнозування шляхів і вдосконалення творчого потенціалу [5, с. 26].

Слушним, на нашу думку, є визначення Л. Кондрашової [9, с. 103], яка, розглядаючи проблему реалізації креативного підходу, розуміє його як методологічну спрямованість організації освітнього процесу викладачем, що спрямовується на розвиток у студентів потреби новизни, нестандартного розв'язання навчальних задач і дозволяє шляхом активізації їх здібностей забезпечувати стимулювання засвоєння та відтворення навчальної інформації. З позицій креативного підходу розвиток професійно-педагогічної компетентності має стати для викладача творчим потенціалом у педагогічній діяльності, засобом адаптації до змін у професійному середовищі. При цьому означений процес є умовою всебічного розвитку викладача, під час якого реалізуються творчі можливості педагога, здійснюється їх розвиток, а сам процес змінює суб'єкта творчості. У безпосередній педагогічній діяльності застосування креативного підходу в умовах розвитку професійно-педагогічної компетентності переорієнтовує викладача з предметно-змістового аспекту на нестандартні способи задоволення його потреб у новизні й творчості.

Висновки. Результати аналізу сучасних методологічних підходів свідчать про значні наукові можливості щодо вивчення та вдосконалення професійно-педагогічної компетентності викладачів. Використання названих методологічних підходів дозволяє забезпечити новизну дослідження, пов'язану з розробкою науково-методичної системи багатопланового та складного розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи.

Перспективи подальших розвідок полягають у розкритті конкретно-наукової методології, а саме сукупності принципів, методів, процедур, що застосовують у процесі розвитку професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи.

Література

1. Вознюк О.В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід: [монографія] / О. В. Вознюк, О. В Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
2. Галус О.М. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О.М. Галус // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Серія: педагогічні та психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 13-17.
3. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
4. Дубасенюк О.А. Інновації в сучасній освіті / О.А. Дубасенюк // Інновації в освіті: інтеграція науки і практики: збірник науково-методичних праць / за заг. ред. О.А. Дубасенюк.– Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014.– С.12-28.
5. Дубасенюк О.А. Креативний підхід до професійно-педагогічної підготовки учителів / О.А. Дубасенюк // Креативна педагогіка, 2011. – № 4. – С. 23-28.
6. Дюшеева Н.К. Методологические подходы к профессионально- личностному формированию будущего учителя / Н.К. Дюшеева // Педагогическое образование и наука, 2008. – № 9. – С. 16-23.
7. Іванова С.В. Функціональний підхід до визначення професійної компетентності вчителя та організація її вдосконалення в закладі післядипломної освіти / С.В. Іванова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2008. – Вип. 42. – С. 106-110.
8. Інтегративні процеси у професійній освіті: Львівська наукова школа: збірник наукових праць / Укл. Б.Т. Камінський, І.Я. Пастирська. – Львів: Сполом, 2010. – 268 с.
9. Кондрашова Л.В. Профессиональное становление студентов в условиях креативного подхода к организации образовательного процесса высшей педагогической школы / Л.В. Кондрашова // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: матер. V міжнарод. наук.-практ. конф. – Хмельницький, ХНУ, 2009. – С. 101-105.
10. Кравченко В.М. Інноваційний підхід до професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи / В.М. Кравченко // Науковий журнал «Науковий огляд». – 2016. – № 10 (31). – С. 88-96.
11. Новейший философский словарь. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – 896 с.
12. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва : Либроком, 2013. – 208 с.
13. Пак М. Теоретические основы интегративного подхода в процессе химической подготовки учащихся профтехучилищ: дис.… докт. пед. наук: 13.00.02 "Теория и методика обучения"/ Пак Мария – СПб., 1991. – 308 с.
14. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пос. / Г.К. Селевко. – Москва : Народное образование, 1998. – 256 с.
15. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: Монографія / С.О. Сисоєва. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 324 с.
16. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
17. Сущенко Т.И. Вузовский педагогический процесс, способствующий формированию национальной творческой элиты / Т.И. Сущенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2002. – №2. – С. 62-67.

18. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу : методичні рекомендації / І.М. Козловська, Я.М. Собко, О.О. Стечкевич, О.М. Дубницька, Т.Д. Якимович.– Львів: Сполом, 2012.– 64 с.
19. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Zygmunt Markocki // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 15-21.

References

1. Vozniuk O.V. (2009). Tsilovi oriientyry rozvyrku osobystosti u systemi osvity: intehratyvnyi pidkhid [Orientations for personal development in the educational system: integrative approach]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University (in Ukrainian).
2. Halus O.M. (2010). Scientific approaches to the professional training of future teachers in a graduate higher educational institution. Zbirnuk of scientific works of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bogdan Khmelnitsky. Series: Pedagogical and Psychological Sciences. no. 54. pp. 13-17. (in Ukrainian).
3. Honcharenko S.U. (2008). Pedahohichni doslidzhennia: Metodolohichni porady molodym naukovtsiam [Pedagogical research: Methodological advice for young scientists]. Kyiv-Vinnytsia: DOV Vinnytsia. (in Ukrainian).
4. Dubaseniuk O.A. (2014). Innovatsii v suchasnii osviti [Innovation in modern educational]. Innivatsii v osviti: intehratsiia nauky i praktyky [Innovation in Education: integrating Science and Practice]. Zhytomyr: Zhytomyr Ivan Franko State University, pp. 12-28. (in Ukrainian).
5. Dubaseniuk O.A. (2011). Kreatyvnyi pidkhid do profesiino-pedahohichnoi pidhotovky uchiteliv [Creative approach to professional and pedagogical preparation of teachers]. Creative pedagogy. no. 4. pp. 23-28. (in Ukrainian).
6. Diusheieva N.K. (2008). Metodologicheskie podkhody k professionalno-lichnostnomu formirovaiiu budushchego uchitelia [Methodological approaches to professional-personal formation of the future teachers]. Pedagogical education and science. no. 9. pp.16–23. (in Russian).
7. Ivanova S.V. (2008). Funktsionalnyi pidkhid do vyznachennia profesiinoi kompetentnosni vchytelia ta orhanizatsiia ii vdoskonalennia v zakladi pisliadyplomnoi osvity [A functional approach to determining the professional competence of the teacher and the organization and improvement of the postgraduate educational institution]. Visnyk of Zhytomyr Ivan Franko State University. vol. 42. pp. 106-110. (in Ukrainian).
8. Kaminskyi B.T., Pastyrska, I.Ia. (2010). Intehratyvni prorsesy u profesiinii osviti: Lvivska naukova shkola [Integrative Processes in Professional Education: Lviv Scientific School]. Lviv: Spolom. (in Ukrainian).
9. Kondrashova L.V. (2009). Professionalnoe stanovlenie studentov v usloviiakh kreativnogo podkhoda k organizatsyi obrazovatelnogo protsesa vysshei shkoly [Professional formation of students in the conditions of a creative approach to the organization of the educational process of higher pedagogical schools]. Proceedings of the Profesiine stanovlennia osobystosti: problemy i perspektyvy. (V mizhnar. nauk.-prakt. konf.). Khmelnitsky. KhNU. pp. 101-105. (in Ukrainian).
10. Kravchenko V.M. (2016). Innovatsiinyi pidkhid do profesiinoi pidhotovky maibutnikh vykladachiv vyshchoi shkoly [Innovative approach to the professional training of future high school teachers]. Scientific journal Scientific Review, no. 10 (31). pp. 88-96. (in Ukrainian).
11. V.M. Skakun (1998) Noveishyi filisofskii slovar [Newest philosophical dictionary], Minsk: V.M. Skakun. (in Russian).
12. Novikov A.M., Novikov D.A. (2013). Metodologiia: slovar sistemy osnovnykh poniatii [Methodology: a dictionary of the system of basic concepts]. Moscow: Librokom. (in Russian).
13. Pak M. (1991). Teoreticheskie osnovy integrativnogo podkhoda v protsesse khimicheskoy podgotovki uchashchikhsya proftekhuchilishch [Theoretical bases of the integrative approach in the process of chemical preparation of students of vocational schools]. Doctor's thesis. St. Petersburg, 308 p. (in Russian).
14. Selevko H.K. (1998). Sovremennye obrazovatelnye tekhnologii [Modern educational technology]. Moscow: Public educational. (in Russian).
15. Sysoeva S.O. (2008). Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu [Educational and personality in the postindustrial world]. Khmelnitsky: KhHPA. (in Ukrainian).
16. Slastenin V.A., Podymova, K.S. (1997). Pedagogika: innovatsionnaia deiatelnosn [Pedagogy: innovative activity]. Moscow: Master. (in Russian).
17. Sushchenko T.I. (2002). Vuzovskii pedagogicheskii protses, sposobstvuiushchii formirovaniiu natsionalnoi tvorcheskoi elity [University pedagogical process, contributing to the formation of a national creative elite]. The theory and practice of managing social systems, no. 2. pp. 62-67. (in Russian).
18. Kozlovska I.M., Sobko, Ia.M & Stechkevych O.O. (2012). Formuvannia profesiinoi kompetentnosni maibutnikh fakhivtsiv na osnovi intehratyvnoho pidkhody [Formation of professional competence of future specialists on the basis of an integrative approach]. Lviv: Spolom. (in Ukrainian).
19. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Zygmunt Markocki // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 15-21. (in Polish).

УДК 378.147
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-74-81

ПЕДАГОГІЧНІ ПІДХОДИ У ФОРМУВАННІ КОНФЛІКТОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

О. В. Гречановська

У статті розглянуто процес формування конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей в умовах професійної підготовки з позиції системного, діяльнісного, культурологічно-творчого та компетентістного підходів. Розкрито сутність запропонованих педагогічних підходів крізь призму робіт закордонних та вітчизняних науковців. Автор розглядає педагогічні підходи в відповідній ієрархії, що сприятиме їх ефективності в освітньому процесі. Запропоновано підходи представлені у вигляді трикутника ієрархії педагогічних підходів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей, подається трактування цих підходів, визначено їхню роль у формуванні конфліктологічної культури в процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: *конфліктологічна культура, педагогічні підходи, системний підхід, діяльнісний підхід, культурологічно-творчий підхід, компетентістний підхід.*

PEDAGOGICAL APPROACHES IN FORMING OF CONFLICTOLOGICAL CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

O. Hrechanovska

The article examines the process of formation of conflictological culture among future specialists of technical specialties in conditions of professional training from the point of view of system, activity, culturological-creative and competent approaches. The essence of the proposed pedagogical approaches is revealed through the prism of work of foreign and domestic scientists. The author considers pedagogical approaches in the appropriate hierarchy, which will promote their effectiveness in the educational process. Pedagogical approaches are represented in the form of a triangle of the hierarchy of pedagogical approaches of conflictological culture in future specialists of technical specialties. The system approach is based on the role of which is to systematize the supply of humanitarian knowledge during professional training as a holistic system. The next pedagogical approach in the formation of conflictological culture is an activity approach, which involves: – the skills of applying the knowledge in practice; – orientation on the selectivity of knowledge taking into account the specifics of professional activity; – directing the graduate to – creating the conditions for motivation to study and the ability to self-assess. Culturological approach is responsible for culturological space in the student's educational environment; creative direction in the study of a professional specialty in the direction of cultural knowledge. Competent approach is the pinnacle of the pyramid, because with the help of system and activity approaches, the formation of a number of professionally important competencies, which is the task of the methodology of the formation of conflict culture.The formation of the conflictological culture of future specialists in technical specialties requires clearly defined pedagogical approaches that will contribute to the educational process of higher education. The determined hierarchy of the proposed approaches (systemic, activity cultural-creative and competent) will help to effectively formulate conflict culture and its implementation in professional activities.

Key words: *conflictological culture, pedagogical approaches, system approach, activity approach, culturological and creative approach, competency approach.*

Стрімке зростання технічного прогресу зумовлює нові вимоги до формування фахівців інженерної сфери та вимагає не лише вузькоспеціалізованого фахівця, а й розширення меж свого професіоналізму, що буде проявлятися, крім професійних знань, у роботі з людьми. Важливим стає не лише засвоєння професійних компетентностей, а й розвиток особистості в цілому, що має спрямовуватися на культурно-професійну самоактуалізацію.

Значення вищої освіти полягає в підготовці студентської молоді до участі її в соціокультурній та професійній діяльності, формування її світогляду, розвитку системи цінностей та ідеалів, що обумовлюють громадянську позицію кожного індивіда, його ставлення до світу й визначення свого місця в ньому. Діяльність людей у будь-якому суспільстві різноманітна, специфічна для різних професій і спеціальностей, тому для проектування змісту освіти необхідно знайти їх спільні компоненти, які підлягають засвоєнню не залежно від характеру майбутньої діяльності [16].

Інтеграційні процеси вищої освіти, упровадження інновацій у викладання дисциплін вимагають гуманізаційних засад у педагогічно-методологічних підходах в освітній процес технічних ЗВО. В Законі України «Про вищу освіту» (редакція від 25.07.2018, підстава 2443-VIII) зазначено, що «освітній процес – це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться в закладі вищої освіти (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу,

© О. В. Гречановська

засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [9]. Маємо зауважити, що методологічною основою розвитку гармонійно розвиненої особистості в технічному закладі вищої освіти є формування конфліктологічної культури майбутніх інженерів, яка є складовою професійною компетентності та базується на гуманітарній основі навчального закладу.

Важливість методологічного підходу до формування конфліктологічної культури в майбутніх інженерів ми вбачаємо в сутності трактування вітчизняної освіти в Законі України «Про освіту» (2017), де зазначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного й культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави [10]. У Національній стратегії розвитку освіти України на період 2012–2021рр. [14] стверджують про необхідність реформування системи освіти з позиції її олюднення й актуалізують цю проблему. У Концепції гуманітарного розвитку України на період до 2020 року [13] зазначено, що освіта України ґрунтується на культурно-історичних цінностях українського народу, його традиціях і духовності.

Новітні тенденції та реформації у вищій школі показали, що традиційна система навчання стає неефективною та недосконалою для формування фахівця інженерної сфери через: недостатність спілкування та взаємодії між студентом та викладачем; однотипність проведення занять; недостатній рівень самостійної підготовки студентів; застарілий підхід викладачів до викладання дисциплін; профанація вищої освіти на рівні держави та знецінення інженерної професії, що призводить до відсутності мотивації у студентів. Тому актуальною є проблема впровадження нових підходів до підготовки майбутніх інженерів, яка повинна включати в себе спеціальні, гуманітарні та фундаментальні дисципліни. Тенденції до зменшення годин, особливо гуманітарного напряму в технічних ЗВО, призведе до дисбалансу у професійному становленні інженера як фахівця та особистості в цілому.

Процес формування конфліктологічної культури в майбутніх інженерів в умовах професійної підготовки з методологічної точки зору, ми вважаємо за необхідне розглядати з позиції системного, діяльнісного, культурологічно-творчого та компетентістного підходів.

В освіті, як і в іншій сфері життєдіяльності людини, усе складається з відповідних систем (навіть коли існує враження безсистемності), тому ми розглядаємо системний підхід як необхідний у формуванні конфліктологічної культури. Розкриття питань системного підходу в педагогіці розглядалися і розглядають багато вчених як на теренах вітчизняної науки, так і за кордоном (M.Neil, І. Білецький, О. Власенко, С. Гончаренко, Н. Дюшеєва, Т. Ільїна, А.Новиков, О. Отич, Ю. Шабанова, Г. Рогалева, В. Садовський, А. Чумаков та інші). Загальноприйнятим у педагогіці та психології є діяльнісний підхід, сутність якого розкривали у своїх дослідженнях Г. Атанов, В. Беликов, А. Брушлинский, В.Краєвський, І. Лернер, А. Хуторський, С. Рубінштейн, Ю. Татур, Ю. Фокін, А. Вербицький, І. Зимня та інші.

Питаннями культурологічного підходу в освіті в різних її аспектах займалися ряд дослідників **(**Г. Балл, І. Балхарова, В. Воропаєва, В. Гура, І. Колмогорова, Л. Кормич, В. Багацький, М. Крилова, В. Мєдінцев, А. Погодина, В. Розин, Е. Фортунатова, І. Шапошникова, М. Роганова, І. Ісаєв,О. Бєляєв, Ю.Бойчук, В. Жабаков, І. Лисакова, Л. Сундеева та інші). Компетентістний підхід є доволі розповсюдженим у навчально-виховному процесі вищої освіти й питання цієї тематики висвітлено в роботах багатьох науковців у різних сферах життєдіяльності. Це обґрунтували в педагогічних концепціях та працях науковці T. Durand, О. Андреев, В. Андрущенко, І. Бабин, В.Байденко, В. Болотов, Т. Десятов, О. Запевалина, І. Зимняя, Т. Іванова, Н. Кічук, С. Клепко, В. Луговий, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, І. Родигіна, В. Солодков, Ю. Фролов, В. Шадриков, С. Шишов та інші.

Метою статті є визначення педагогічних підходів та їх ієрархічна структура у формуванні конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

Сучасний інженер стає не просто фахівцем, що вирішує вузькі професійні завдання. Як керівник вищої чи середньої ланки, скажімо, на фірмі він змушений розв'язувати найрізноманітніші проблеми управління, що стосуються задоволення попиту споживачів при швидкій окупності й надійності ефекту від інвестицій, орієнтування на новітні технології та способи високопродуктивної діяльності виробничих і комерційних фірм [23], тому формування конфліктологічної культури є потребою часу та важливою складовою професійної компетентності.

Під час формування компетентностей і компетенцій охоплюється багато педагогічних підходів, але ми у своєму дослідженні акцентуємо увагу на ті, які вважаємо необхідними у формуванні конфліктологічної культури (системний, діяльнісний культурологічно-творчий, компетентістний підхід) і розглядаємо їх у відповідній ієрархії. Також ми вважаємо, що застосування їх поступово має доповнювати одне одного, що дасть позитивний результат.

1. *Системний підхід* у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об´єктів, виявлення в них різноманітних типів зв´язків та зведення їх в єдину теоретичну картину. Як систему,

можна розглядати будь-яку пізнавальну діяльність, а її складовими є сам суб´єкт пізнання (особистість), процес пізнання, продукт пізнання, мета пізнання, умови, в яких вона перебуває тощо [19, с. 8]

М. Нейл зазначав, що системний підхід в «технології» навчання є особливим методом дослідження, що застосовується для знаходження ефективних способів вивчення, планування та організації педагогічних ситуацій на практиці [1].

В українській науковій літературі системний підхід трактується як напрям у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем. Системний підхід у педагогіці спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх у єдину теоретичну картину. У свою чергу, складові системи – підсистеми – можна розглядати як самостійні системи [7].

До основних принципів системного підходу відносять: *цілісність* (дає змогу розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів); *ієрархічність будови* (наявність безлічі елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); *структуризація* (дає можливість аналізувати елементи системи і їхній взаємозв’язок у межах конкретної організаційної структури); *множинність* (використання кібернетичних, економічних та математичних моделей для опису окремих елементів і системи загалом); *системність* (властивість об’єкта володіти всіма ознаками системи) [15].

Ми розглядаємо системний підхід у методології формування конфліктологічної культури як систематизацію знань культурологічної та конфліктологічної спрямованості в ієрархії спеціалізованих знань та їх використання під час навчально-виховного процесу, як здобуття подальшого досвіду їх застосування в професійній діяльності. Така системність необхідна, оскільки їх несистематизоване подання призведе до нерозуміння важливості цих знань у структурі професійної підготовки, але теоретичні знання повинні бути підкріплені діями, тому в освітніх підходах у формуванні конфліктологічної культури ми виділяємо також діяльнісний підхід.

Діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду є найбільш розвиненою та такою, що відповідає потребам перебудови освітніх процесів [5, с. 48]. Діяльнісний підхід у навчанні передбачає відбір змісту навчальних предметів з опорою на врахування специфіки майбутньої професійної (виробничої) діяльності. Підхід характеризується виявленням особливостей процесів надбання студентами культурно-історичного досвіду, накопиченого людством, і його передачі, виробленими соціальною практикою, тобто засвоєння знань, умінь, навичок, видів та способів діяльності. Відбір освітнього матеріалу має відповідати критерію повноти і системності видів діяльності, необхідних для кваліфікаційної компетентності [22]

2. *Діяльнісний підхід* прослідковує тісний зв'язок навчання та дій, тобто, у нашому дослідженні це зв'язок систематичного та діяльнісного підходів.

Сутність діяльнісного підходу до навчання розглядає також І. Зимня, яка вважає, що засвоєння знань відбувається одночасно з засвоєнням способу дій. Відповідно «знати» – означає здійснювати певну діяльність, пов’язану з цими знаннями. Таким чином, знання стають не метою навчання, а його засобом [11, с.24–26].

Ю. Татур відзначає, що узагальненим результатом професійної освіти має стати готовність випускника до соціальної та професійної діяльності, бо тільки через власну активну діяльність людина здатна розвиватися [21].

Людська діяльність, узята в цілому, у повноті своїх видів і форм, породила культуру, вилилася в культуру, сама стала культурою – тим середовищем, яке зрощує й живить особистість. Подібна оцінка ролі діяльності й, зокрема праці, вперше була здійснена в рамках німецької класичної філософії. Вона була засвоєна марксизмом, її дотримуються й сучасні вітчизняні гуманітарні науки, особливо педагогіка та психологія, предметом яких у тому або іншому аспекті виступає діяльність [6].

В особистісно зорієнтованій педагогіці діяльнісний підхід може застосовуватись у сенсі особистісної адаптації теоретичних знань і вироблення на основі цього індивідуального стилю професійної творчої поведінки. Особистісно діяльнісна парадигма розвитку професійної освіти передбачає інтеграцію особистісних показників і професійної готовності у процесі навчання майбутніх педагогів. У діяльнісному підході фахівцю доводиться виконувати різні за складністю і структурою професійні функції [8].

У формуванні конфліктологічної культури діяльнісний підхід є професійно-творчим спрямуванням, за допомогою якого формуються навички та вміння складових конфліктологічної культури на базі здобутих знань. Основною метою підходу є проектування та організація навчально-виховного процесу таким чином, щоб провідним значенням була дія та формування способу дій, які відображають або імітують професійні ситуації, тобто вміння за допомогою культурологічних знань здійснювати позаконфліктні дії. Діяльнісний підхід у методології конфліктологічної культури дасть змогу мотивувати знання, пов’язані з гуманітарно-культурологічним напрямком, навчати студентів самостійно приймати рішення та оцінювати ситуацію, формувати в собі здатність самоконтролю в будь-якій ситуації, сприяти установці на творчість. Діяльнісний

підхід є важливим також тому, що практичного застосування знанням з гуманітарних дисциплін студенти технічних ЗВО взагалі не бачать та не розуміють їх суті, адже одні знання не є самодостатніми.

Проблема з якою стикається сьогодні вища технічна освіта можна назвати культурною кризою. Людину можна вважати тоді повноцінною особистістю, коли вона розвивається як особистість завдяки входженню в культуру як індивід.

3. *Культурологічний підхід* ми вважаємо як таким, що є не лише основою методології у формуванні конфліктологічної культури, а його впровадження має яскраво прослідковуватися впродовж усього періоду перебування молодої людини у вищому закладі освіти, тому викладач повинен працювати не лише над питанням як подати знання, а й для створення культурного середовища, в якому відбувається процес навчання. Гуманізація технічної освіти лежить в основі культурологічного підходу. Проблеми гуманізації технічної освіти, які висвітлюються все частіше в дослідженнях професійної сфери, в основному, зводяться до збільшення годин гуманітарних дисциплін, що швидше призводить до гуманітаризації навчання, а не до гуманізації та культурологічного розвитку студентів.

Розглядати культуру як систему моделей пропонують дослідники Г. Балл та В. Мєдінцев, розрізняючи при цьому моделі ідеальні, матеріальні та матеріалізовані, первинні та вторинні. Причому особа в цій системі може виступати як матеріальна модель, первинна або вторинна, залежно від того, у співвідношенні з якою моделлю вона розглядається [2]. На нашу думку, цей підхід є доцільним у розгляді особистості студента технічного ЗВО.

Освічена людина – це не тільки фахівець і не тільки особистість, як відзначає в своїх дослідження В. Розін, а саме людина культурна й підготовлена до життя, до змін способу життя, до зміни своїх уявлень, світогляду, світовідчуття. Автор також зауважує, що освічена людина є культурною в тому сенсі, що приймає та розуміє інші культури і цінності не тільки з позиції власно незалежності, а й чужої [17, с. 46]. Ми погоджуємося з автором в тому, що інкультурація студентів до своєї та інших культур – є одним із важливих завдань культурологічного підходу в сучасному освітньому просторі.

Сутність культурологічного підходу у своїх дослідженнях розкриває Ю. Бойчук, який убачає вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим світ є для людини, яким сенсом він для неї наповнений. Це вивчення культурного наповнення реальності, наявних культурних програм. Культурологічний підхід зумовлений об'єктивним зв'язком людини з культурою як системою цінностей [4,с. 121–125].

Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання й перетворення педагогічної реальності має три взаємопов'язані аспекти дії, які презентує І. Ісаєва:

- аксіологічний аспект культурологічного підходу обумовлений тим, що кожному виду людської діяльності як цілеспрямованій, мотивованій, культурно організованій, властиві свої підстави, оцінки, критерії (цілі, норми, стандарт тощо) та способи оцінювання;
- технологічний аспект культурологічного підходу пов'язаний із розумінням культури як специфічного способу людської діяльності;
- особово-творчий аспект культурологічного підходу обумовлений об'єктивним зв'язком індивіда і культури. Індивід є носієм культури, тому, безперечно, особово-творчого аспекту культурологічного підходу освоєння культури слід розуміти як проблему зміни самої людини, її становлення як творчої особистості [12]. Нам імпонує такий підхід науковця, адже він чітко розкриває аспекти, які необхідні при впровадженні культурологічного підходу під час формування конфліктологічної культутри.

У впровадженні культурологічного підходу під час формування конфліктологічної культури значну увагу приділяємо спрямуванню молоді до розуміння національних традицій та культури, що не є порівнянням щодо інших культур, а несуть культурний розвиток та вміння його правильного застосування в професійний сфері; здатність особистості до культурного саморозвитку та культурної реалізації; творчий розвиток майбутнього інженера, який базується на культурно-технічних надбаннях суспільства; доступність та культурологічна спрямованість гуманітарних знань, відповідність їх фаховій спрямованості; вдосконалення педагогічних методологій для перетворення професійних знань студентів у професійно-культурологічні та надати навички їх реалізації на практиці. Цей підхід є базовим і, на нашу думку, на основі цього підходу будується методологія формування конфліктологічної культури.

4. Методологія формування конфліктологічної культури не може бути повною без застосування *компетентністного підходу*. Зв'язок діяльнісного та компетентістного підходів прослідковується у працях І. Беха [3], який указує на те, що лише педагогіка розвитку, що базується на особистісно орієнтованому й діяльнісному підходах здатна забезпечити формування компетентності вищого рівня. Автор також доводить, що це положення сформовано на основі узгодження ідей діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів з цілями й завданнями компетентністного підходу на засадах логічної доповнюваності. Діяльнісний підхід упритул наближається до ідеї компетентністного підходу в межах тих компетентностей, які забезпечуються навчальними знаннями теоретичного рівня, коли те чи інше знання

втримує внутрішні відношення, зв'язки, закономірності, властиві певному об'єкту чи явищу. І. Бех порівнює діяльнісний та компетентістний підхід, де визначає, що суттєва відмінність цих підходів міститься в рівні кінцевої мети, та вважає, якщо метою діяльнісного підходу є перетворення того, хто навчається, у суб'єкта навчання, то компетентністний підхід повинен забезпечити несуперечливу трансформацію суб'єкта учіння в суб'єкта розвиненої суспільної практики, точніше, у суб'єкта практичної діяльності як цілеспрямованого перетворення дійсності. Також науковець зазначає, що якщо за діяльнісного підходу фрагменти практики слугували засобом формування знань і переконань, то за компетентністного підходу навчальні надбання стають засобом досягнення цілі формування людини досвідченої.

У тлумаченні компетентністного підходу, запропонованого Г. Селевко, також виявляється практична орієнтованість. Він дає визначення компетентністного підходу через образ випускника, що володіє компетенціями, які, в свою чергу, означають те, що він може робити, яким способом діяльності оволодів, до чого готовий [18], щодає нам підтвердження зв'язку педагогічних підходів.

Підтвердження необхідності формування конфліктологічної культури та важливість компетентністного підходу ми бачимо в підходах О. Субетто, який вважає, що у своїх цільових установках компетентністний підхід не може мотивуватися принципом ринкового фундаменталізму й базуватися на інтересах глобалізації ринку освіти і праці, оскільки ця тенденція з позиції онтології людства призводить до «відриву» від ціннісних засад рідної культури, формує «неокочівників» і, фактично, прискорює процес відчуження людини від природи, її подальше просування до екологічної загибелі. Онтологія компетентнісного підходу в XXI ст. є «людинорозмірна», ноосферна онтологія, у якій людина здобуває «розмірність» ноосферної (космопланетарної) людини, здатної виконати Місію Відповідальності за все Живе на Землі, за управління соціоприродною (соціобіосферною) еволюцією. Автор також розглядає додатковість компетентністного до культуроцентричного, знаннєвоцентричного, системодіяльнісного підходів, причому науковець уважає всеосяжним саме культуроцентричний підхід [20, с.21-23]. Ми також погоджуємося з думкою автора, де він, аргументуючи свою точку зору, зазначає обмеженість компетентністного підходу, який не може відобразити багатство внутрішнього світу людини, не охоплює собою формування культури особистості як якісної цілісності. Тому його застосування може дати ефект лише на базі ноосферного й культуроцентричного підходів до змісту освіти.

У методології формування конфліктологічної культури ми розглядаємо компетентністний підхід як базову вершину до професійного становлення майбутнього інженера, що дасть змогу ефективної взаємодії між викладачем та студентом у формуванні необхідних компетенцій на основі конфліктологічної культури як складової професійної компетентності. Для вдосконалення, розвитку та самореалізації студента потрібен взаємозв'язок усіх підходів, а для ефективності їх застосування в методології формування конфліктологічної культури – у визначеному порядку. Компетентістний підхід є важливим для формування професійних компетентностей, але без застосування інших педагогічних підходів сформувати конфліктологічну культуру ми вважаємо не можливим.

Отже, проаналізувавши педагогічні підходи до формування конфліктологоічної культури в майбутніх інженерів, ми виявили важливість ієрархії та взаємозв'язку цих підходів. Без чіткої послідовності в застосуванні педагогічних підходів у методології формування конфліктологічної культури ми не отримаємо бажаної результативності. Ієрархія взаємозв'язку представлена на рисунку 1.

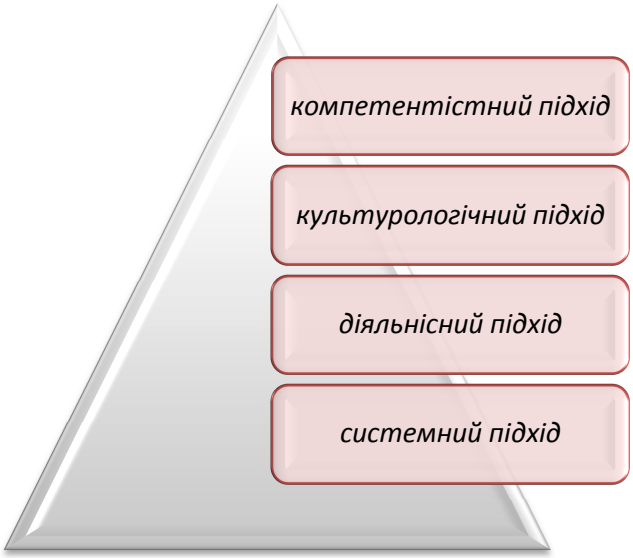

Рис. 1. Трикутник ієрархії педагогічних підходів конфліктологічної культури в майбутніх фахівців технічних спеціальностей.

В основі лежить *системний підхід*, роль якого – систематизувати подачу гуманітарних знань під час професійної підготовки як цілісної системи;

- надати можливість студентові відчути себе цілісною особистістю, яка поєднує в собі професійні знання та вміння й навички конфліктологічної культури, і є суб'єктом цього процесу;
- планувати та організовувати навчально-виховний процес таким чином, щоб теоретичні знання системно та гармонічно поєднувалися з практичним досвідом.

Наступним педагогічним підходом у формування конфліктологічної культури ми розглядаємо *діяльнісний підхід*, який передбачає:

- навички застосування отриманих знань на практиці;
- орієнтування на вибірковості знань з врахуванням специфіки професійної діяльності;
- спрямування випускника до професійної діяльності з урахуванням культурологічної складової та творчого підходу до вирішення питань;
- проектування та впровадження навчальної діяльності та здобуття навичок через дію, а не лише в засвоєнні знань;
- створення умов для мотивації до навчання та здатність до самооцінки.

Культурологічний підхід відповідає за культурологічний простір у навчальному середовищі студента; творче спрямування в дослідженні професійного фаху в руслі культурологічного знання; підхід, на який опираються всі педагогічні підходи; безперервний культурний саморозвиток; перетворення суто професійних знань на культурно-професійні та вміння використання їх на практиці; безконфліктне існування та міжособистісне спілкування в професійному середовищі.

Компетентістний підхід ми презентуємо як вершину піраміди, оскільки за допомогою системного та діяльнісного підходів ми можемо формувати низку професійно важливих компетентностей, що є завданням методології формування конфліктологічної культури. Цей підхід розглядає:

- уміння застосування знань гуманітарного циклу для удосконалення професійної компетентності;
- розвиток навичок самоосвіти, самореалізації, самовдосконалення;
- гуманітарного розуміння та підхід до інженерної професії;
- уміння застосовувати психологічно-стійкі якості в професійній діяльності;
- здатність прогнозування та передбачення ситуацій в професійній діяльності.

Висновок. Отже, формування конфліктологічної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей потребує чітко визначених педагогічних підходів, які будуть сприяти освітньому процесу вищої школи. Визначена нами ієрархія запропонованих підходів (системного, діяльнісного культурологічно-творчого та компетентістного) допоможе ефективному формуванню конфліктологічної культури та її реалізації в професійній діяльності. Також така ієрархія визначених педагогічних підходів дасть більш чіткий напрям та допоможе у плануванні навчального процесу, виборі форм та методів навчання. Конфліктологічна культура майбутніх фахівців технічних спеціальностей лише починає свій розвиток. Визначені нами педагогічні підходи є чітко структурованими, але, беручи їх за основу, можливі подальші дослідження та розробки, які завдяки трансформації будуть ефективнішими у формуванні конфліктологічної культури не лише майбутніх фахівців технічних спеціальностей, а й фахівців гуманітарного профілю та випускників загальноосвітніх навчальних закладів.

Література

1. Neil M.W. An operational and systems approach toresearch tegy in educational technology // Aspects ofeducational technology, vol. 111, L, 1970.
2. Балл Г.О. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи / Г.О.Балл, В.О.Мєдінцев // Горизонти освіти. – 2011. – № 3. – С. 7–14.
3. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці //Виховання і культура. – 2009. – № 1-2 (17-18). – С. 5-7.
4. Бойчук Ю. Д. Культурологічний і аксіологічний підходи до формування еколого-валеологічної культури студентів педагогічних навчальних закладів / Ю. Д. Бойчук // Вісник НТУУ "КПІ". – 2009. – № 3. – (Серія "Філософія. Психологія. Педагогіка"). – С. 121–125.
5. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий . – Москва : Высшая школа, 1991. – 206 с., с. 48.
6. Вульфсон Б.Л. Мировое образовательное пространство на рубеже веков [Текст] / Б. Л. Вульфсон. – М.: Изд-во Моск. Психол.-социал. ин-та. – 2006. – 235 с.
7. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.
8. Дегтярьова Г. Особистісний та діяльнісні підходи у післядипломній освіті інженерноНпедагогічних працівників / Галина Дегтярьова, Тетяна Якимович // Вісник Львівського університету. – 2005. – Вип. 19. Ч. 1. – с. 369-377.
9. Закон України «Про вищу освіту» / Організація освітнього процесу. ст.47// [Ел. ресурс.]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18

10. Закон України «Про освіту» [Ел. ресурс.]. – Режим доступу: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
11. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа кометентносного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва, 2004., 24–26.
12. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / І. Ф. Ісаев. – Москва : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
13. Концепція гуманітарного розвитку України Проект від 14.03.2008 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm
14. Національної стратегії розвитку освіти України на період 2012–2021 рр. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf
15. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с., с. 160.
16. Педагогіка вищої школи : підручник / Чернілевський Д. В., Гамрецький І. С., Зарічанський О. А., Луцький І. М., Пшеничнюк О. В., за ред. Д. В. Чернілевського. – Вінниця : АМСКП, Глобус-Прес, 2010. – 408 с. С.229 ISBN 978-966-8300-94-3.
17. Розин В.М. Введение в культурологию. – Москва : Междунар. пед. акад., 1994. – 104 с.
18. Селевко Г. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-139.
19. Системний підхід у вищий школі: підручник для студентів магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» / Ю.А. Шабанова– Д.: Национальнй горный университет. – Донецьк : НГУ, 2014. – 120 с.С.8.
20. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. С-Пб – Москва : Исследоват. центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 2006. – 72 с.
21. Татур Ю. Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования / Ю. Г. Татур. – М. : Университетская книга; Логос. –256 с., с. 47–48.
22. Теорія і методика професійної освіти : навч. посібник / за ред. З. Н. Курлянд. – Київ : Знання, 2012. – 390 с.
23. Товажнянський Л. Керівник – професіонал нової формації // Вища освіта України. Теоретичний та науково-методичний часопис: Зб. наук. пр. – Київ .: Вид. "Педагогічна преса",2002. – № 1. – С. 34-39.

References

1. Neil M.W. An operational and systems approach toresearch tegy in educational technology // Aspects ofeducational technology, vol. 111, L, 1970.
2. Ball G.O. Osoby`stist` yak indy`vidual`ny`j modus kul`tury` i yak integraty`vna yakist` osoby` / G.O.Ball, V.O.Myedincev // Gory`zonty` osvity`. – 2011. – # 3. – S. 7–14.
3. Bex I.D. Teorety`ko-pry`kladny`j sens kompetentnisnogo pidxodu u pedagogici //Vy`xovannya i kul`tura. – 2009. – # 1-2 (17-18). – S. 5-7.
4. Bojchuk Yu. D. Kul`turologichny`j i aksiologichny`j pidxody` do formuvannya ekologo-valeologichnoyi kul`tury` studentiv pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv / Yu. D. Bojchuk // Visny`k NTUU "KPI". – 2009. – # 3. – (Seriya "Filosofiya. Psy`xologiya. Pedagogika"). – S. 121–125.
5. Verbitskiy A.A. Aktivnoe obuchenie v vyisshey shkole: kontekstnyiy podhod / A.A. Verbitskiy . – Moskva : Vyisshaya shkola, 1991. – 206 s., s. 48.
6. Vulfson B.L. Mirovoe obrazovatelnoe prostranstvo na rubezhe vekov [Tekst] / B. L. Vulfson. – M.: Izd-vo Mosk. Psihol.-sotsial. in-ta. – 2006. – 235 s.
7. Goncharenko S. Ukrayins`ky`j pedagogichny`j slovny`k / Semen Goncharenko. – Ky`yiv : Ly`bid`, 1997. – 376 s.
8. Degtyar`ova G. Osoby`stisny`j ta diyal`nisni pidxody` u pislyady`plomnij osviti inzhenernoHpedagogichny`x pracivny`kiv / Galy`na Degtyar`ova, Tetyana Yaky`movy`ch // Visny`k L`vivs`kogo universy`tetu. – 2005. – Vy`p. 19. Ch. 1. – s. 369-377.
9. Zakon Ukrayiny` «Pro vy`shhu osvitu» / Organizaciya osvitn`ogo procesu. st.47// [El. resurs.]. – Rezhy`m dostupu: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18
10. Zakon Ukrayiny` «Pro osvitu» [El. resurs.]. – Rezhy`m dostupu: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
11. Zimnyaya I. A. Klyuchevyie kompetentnosti kak rezultativno-tselevaya osnova kometentnosnogo podhoda v obrazovanii / I. A. Zimnyaya. – Moskva, 2004., 24–26.
12. Isaev I. F. Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya / Ucheb. posobie dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy / I. F. Isaev. – Moskva : Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2002. – 208 s.
13. Koncepciya gumanitarnogo rozvy`tku Ukrayiny` Proekt vid 14.03.2008 r. [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http://old.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm
14. Nacional`noyi strategiyi rozvy`tku osvity` Ukrayiny` na period 2012–2021 rr. – Rezhy`m dostupu: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf
15. Novikov A. M. Metodologiya: slovar sistemyi osnovnyih ponyatiy / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – M. : Librokom, 2013. – 208 s., s. 160.
16. Pedagogika vy`shhoyi shkoly` : pidruchny`k / Chernilevs`ky`j D. V., Gamrecz`ky`j I. S., Zarichans`ky`j O. A., Lucz`ky`j I. M., Psheny`chnyuk O. V., za red. D. V. Chernilevs`kogo. – Vinny`cya : AMSKP, Globus-Pres, 2010. – 408 s. S.229 ISBN 978-966-8300-94-3.
17. Rozin V.M. Vvedenie v kulturologiyu. – Moskva : Mezhdunar. ped. akad., 1994. – 104 s.
18. Selevko G. Kompetentnosti i ih klassifikatsiya // Narodnoe obrazovanie. – 2004. – # 4. – S. 138-139.
19. Sy`stemny`j pidxid u vy`shhy`j shkoli: pidruchny`k dlya studentiv magistratury` za special`nistyu «Pedagogika vy`shhoyi shkoly`» / Yu.A. Shabanova– D.: Nacy`onal`nj gornыj uny`versy`tet. – Donecz`k : NGU, 2014. – 120 s.S.8.

20. Subetto A.I. Ontologiya i epistemologiya kompetentnostnogo podhoda, klassifikatsiya i kvalimetriya kompetentsiy. S-Pb – Moskva : Issledovat. tsentr problem kach-va pod-ki spets-ov, 2006. – 72 s.
21. Tatur Yu. G. Vyisshee obrazovanie: metodologiya i opyit proektirovaniya / Yu. G. Tatur. – M. : Universitetskaya kniga; Logos. –256 s., s. 47–48.
22. TeorIya I metodika profesIynoYi osvIti : navch. posIbnik / za red. Z. N. Kurlyand. – KiYiv : Znannya, 2012. – 390 s.
23. Tovazhnyanskiy L. KerIvnik – profesIonal novoYi formatsIYi // Vischa osvIta UkraYini. Teoretichniy ta naukovo-metodichniy chasopis: Zb. nauk. pr. – KiYiv .: Vid. "PedagogIchna presa",2002. – # 1. – S. 34-39.

УДК 378.147:88
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-81-86

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В КРАЇНАХ ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ

О. М. Джеджула

У статті досліджено тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців у країнах ЄС. З'ясовано, що відмінною рисою систем професійної освіти в країнах Євросоюзу вважається різноманітність і варіативність, збереженість суверенітету своїх освітніх систем, що забезпечено сильними національними традиціями й розвиваються відповідно до місцевої та галузевої специфіки ринків праці за участю соціальних партнерів. У країнах ЄС ключовим моментом для визнання результатів професійної освіти є не тривалість курсу навчання або назва вузу, де її було отримано, а випускник, здатний працювати на конкретному робочому місці і наявність компетенцій, якими він володіє. Оскільки історично професійна освіта має витоки з ринку праці, вона вимагає доведеного механізму координації як з боку освіти, так і ринку праці за участю й посиленні ролі держави у створенні правової бази та умов для розвитку з урахуванням потреб ринку праці. Визначено, що основою співробітництва та прийняття рішень у галузі розвитку професійної освіти з урахуванням потреб ринку праці в ЄС виступають різні форми соціального партнерства між державою, бізнесом та організаціями громадянського суспільства. Головна мета соціального партнерства в сфері професійної освіти й навчання в ЄС полягає в напрямку колективних зусиль на підвищення ефективності навчання; забезпечення рівного доступу до навчання;сталий розвиток навчання з урахуванням потреби особистості, підприємств, суспільства й держави; досягнення безперервного соціально-економічного розвитку; розвиток професійної освіти в рамках концепції навчання протягом усього життя.

Ключові слова: *професійна підготовка, країни ЄС, соціальне партнерство, ринок праці, ефективність навчання, інновації в освіті.*

FEATURES OF PROFESSIONAL PREPARATION FOR FUTURE SPECIALISTS IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

O. Dzhedzhula

The article examines the tendencies of professional training of future specialists in EU countries. It is revealed that the distinction of vocational education systems in the European Union is considered to be diversity and variability, the preservation of the sovereignty of their educational systems, which is provided with strong national traditions and developed in accordance with the local and sector specifics of labor markets with the participation of social partners. In the EU countries, the key to recognizing the results of vocational education is not the length of the course of study or the name of the university where it was received, but a graduate who is able to work at a specific workplace and have the competences that he owns. Since historically vocational education has leakages from the labor market, it requires a proven mechanism of coordination, both from education and the labor market, with participation and strengthening the role of the state in creating a legal framework and conditions for development, taking into account the needs of the labor market. Since historically vocational education has leakages from the labor market, it requires a proven mechanism of coordination, both from education and the labor market, with participation and strengthening the role of the state in creating a legal framework and conditions for development, taking into account the needs of the labor market. It is determined that the basis of cooperation and decision-making in the field of professional education development taking into account labor market needs in the EU are various forms of social partnership between the state, business and civil society organizations. The main objective of the social partnership in the area of vocational education and training in the EU lies in the direction of collective efforts to improve the efficiency of education; ensuring equal access to education; sustainable development of education taking into account the needs of the individual, enterprises, society and the state; achieving a continuous socio-economic development; the development of vocational education within the concept of lifelong learning.

Key words*: vocational training, EU countries, social partnership, labor market, efficiency of training, innovations in education.*

© О. М. Джеджула

Сфера впливу аграрного сектору економіки надзвичайно широка. Вона охоплює виробництво й переробку продуктів харчування, їхню якість, торгівлю продовольчими товарами та просування продукції аграрного виробництва на світовому рівні, стратегії підтримки фермерських господарств та дотримання екологічних методів виробництва сільськогосподарської продукції, сприяння інвестиціям у розвиток сільських територій. Однією з найважливіших проблем її ефективного функціонування вважається забезпеченість високопрофесійними спеціалістами зі специфічними навичками роботи в аграрному секторі. Адже сільське господарство та переробна галузь, а також інші, пов'язані з нею галузі, забезпечують у Європі роботою майже 44 млн. осіб, з яких 20 млн. мають постійну роботу [2]. Аграрне виробництво має виключне значення для розвитку ЄС, який вважається одним з лідерів з виробництва та експорту сільськогосподарської продукції. Якісна професійна підготовка фахівців-аграріїв є одною з основних умов стабільного розвитку аграрного сектору, який має стратегічно важливе значення для будь-якої країну світу.

Дослідження та осмислення досвіду підготовки висококваліфікованих кадрів для аграрної галузі в інших країнах світу завжди є актуальним для аграрної освіти в нашій країні. Адже позитивні здобутки систем аграрної освіти дозволяють створювати надійні моделі професійної підготовки аграріїв в Україні та з'ясовувати тенденції їх розвитку на майбутнє.

Варто зазначити, що науковці приділяють значну увагу дослідженню вищої професійної освіти у зарубіжних країнах. Н. М. Бідюк з'ясовує особливості підготовки майбутніх інженерів в університетах Великої Британії [1]; проблеми модернізації вищої школи у Франції висвітлює О. А. Бочарова; соціокультурний вплив на професійне становлення вчителів у Великобританії вивчає О. В. Волошина; важливі висновки щодо організації профорієнтації належать С. С. Гриншпуну; детальний порівняльний аналіз систем світової вищої освіти проводить К.В.Корсак; порівняльний аналіз тенденцій у професійній підготовці фахівців аграрної галузі в країнах ЄС проводить С.Г. Заскалєта [3].

На дослідження освітніх систем професійної підготовки фахівців у різних країнах світу спрямовані праці зарубіжних науковців, зокрема Kehm B. оцінює результати Болонського процесу, Holmes B. аналізує міжнародні освітні системи. На удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців спрямовані наукові пошуки Albrecht D., Husen T., Kurian C., Laugilo I. та інших.

Високий рівень технологічності та якості виробництва сільськогосподарської продукції в країнах ЄС орієнтує на дослідження досвіду підготовки фахівців для аграрної галузі в ЄС. Аграрна підготовка фахівців у країнах Європейського Союзу зазнає різких змін відповідно до політичних, соціально-економічних, кліматичних та екологічних викликів сьогодення, тому існує нагальна потреба у вивченні розвитку освітніх систем в умовах викликів сьогодення.

Метою статті є дослідження соціально-економічних передумов становлення професійної підготовки фахівців аграрної галузі у країнах ЄС.

У країнах ЄС людські ресурси справедливо визнаються одним з найцінніших ресурсів, оскільки від рівня їх розвитку безпосередньо залежить стан окремих організацій і країн в цілому в соціально-економічному житті і на міжнародній арені. Таке становище зумовлено особливою роллю економіки в житті суспільства, яке перейшло в стадію постіндустріального, інформаційного розвитку, заснованого на знаннях. Виходячи з цього, роль професійної підготовки, професійної освіти, що дозволяють забезпечувати економічні та соціальні потреби суспільства, істотно зростає.

Серед соціально-економічних передумов варто акцентувати увагу на політичних упливах, які мають виключне значення на становлення та перспективи розвитку професійної підготовки аграріїв у країнах ЄС. Аграрна політика значно змінюється за останні десятиріччя з тим, щоб допомогти фермерам протистояти цим викликам і реагувати на мінливі погляди і очікування людей. Слід зазначити, що ЄС надає фінансову підтримку своїм фермерам і заохочує стійкі й екологічні методи, а також інвестує в розвиток сільських територій для забезпечення конкурентоспроможності господарств аграрного профілю.

Європейський Союз формує свій бюджет на прагматичне, сучасне й довгострокове планування на період 2021-27 років для вирішення питань, які важливі для європейців. Одним із них є допомога новим поколінням фермерів приєднатися до професії, спрямовуючи молодих фермерів більш досвідченими, покращуючи передачу знань від одного покоління до іншого або розробляючи плани наступності.

Політика ЄС в галузі професійної освіти є ключовим елементом систем безперервного навчання, що забезпечують людей знаннями, ноу-хау, навичками та компетенціями, необхідними у певних професіях або, у більш широкому сенсі, на ринку праці [5].

Серед стратегій у професійній підготовці важливим є цілеспрямоване встановлення форматів обміну досвідом між країнами ЄС на різних рівнях з метою [4]:

- забезпечити навчання протягом усього життя і професійну мобільність майбутніх фахівців;
- підвищити якість та ефективність професійної освіти;
- сприяти справедливості, соціальної згуртованості та активної громадянської позиції;
- підвищити креативність, інновації у контексті освіти та підприємництва.

Стратегії у професійній підготовці мають різновекторний характер і стосуються не суто набуття сукупності певних професійних знань. Витоки цих стратегій мають міцне соціально-історичне підґрунтя.

Європейське співробітництво в галузі професійної освіти і навчання, яке розпочалося в Копенгагені в 2002 році, ще більше зміцнилося завдяки Брюггському комюніке, прийнятому в 2010 року та Ризькими угодами 2015 року, в яких ЄС, країни-кандидати, країни Європейського економічного простору, соціальні партнери ЄС, Європейська комісія погодили пріоритети ЄС у сфері професійної освіти та навчання на 2015-2020 роки.

Пріоритетними напрямками професійної освіти та навчання було визначено [4]:

1. Сприяти навчанню на робочому місці в усіх його формах, приділяючи особливу увагу учнівству, залучаючи соціальних партнерів, компанії, палати і провайдерів професійної освіти, а також стимулюючи інновації та підприємництво.

2. Подальша розробка механізмів забезпечення якості у політиці професійної освіти відповідно до рекомендації EQAVET (Європейської еталонної структури забезпечення якості), створення безперервних інформаційних і зворотних зв'язків в системах I-VET (Початкова професійна освіта та навчання) і C-VET (Продовження навчання та навчання) на основі навчання.

3. Підвищити доступ до професійної освіти й отримання кваліфікацій для всіх людей за допомогою більш гнучких систем, зокрема, пропонуючи ефективні та інтегровані послуги керівництва навчанням, забезпечуючи перевірку неформального і неформального навчання.

2. Подальше посилення формування ключових компетенцій в навчальних програмах професійної підготовки і надання більш ефективних можливостей для придбання або розвитку цих навичок за допомогою систем I-VET і C-VET.

3. Упровадити системні підходи й можливості для початкового й безперервного професійного навчання та розвитку вчителів, інструкторів і наставників професійної підготовки як у навчальних закладах, так і на виробництві.

Національні й регіональні ринки праці та системи освіти й навчання стикаються натрапляють на конкретні проблеми у професійній підготовці майбутніх фахівців.

У Новій програмі навичок для Європи чітко виокремлено основні проблеми та потенціальні можливості підготовки до професійної діяльності майбутніх фахівців, які можна вважати типовими для всіх держав-членів ЄС [4].

Серед них можна виокремити наступні:

- невідповідність навичок перешкоджає продуктивності й зростанню економічного розвитку та негативно впливає на стійкість держав-членів ЄС до економічних потрясінь;
- цифрова трансформація економіки змінює спосіб роботи людей і ведення бізнесу. Нові способи роботи впливають на типи необхідних навичок, включаючи інновації та підприємництво. У багатьох секторах відбуваються швидкі технологічні зміни, і цифрові навички необхідні для всіх видів робіт, від найпростіших до найскладніших. Сформовані на високому рівні навички дозволяють людям адаптуватися до непередбачених змін, адаптацію до новітніх бізнес-моделей і профілів роботи;
- робоча сила ЄС старіє і скорочується, що в деяких випадках призводить до нестачі навичок у працівників старшого віку. Щоб компенсувати це, необхідно збільшити участь і продуктивність на ринку праці. Жінки становлять 60% нових випускників, але рівень їх зайнятості залишається нижче, ніж у чоловіків; при цьому слід ураховувати, що жінки і чоловіки, як правило, працюють в різних секторах. Інклюзивні ринки праці повинні опиратися на навички і таланти всіх, в тому числі низькокваліфікованих та інших вразливих груп. У глобальній гонці за талантами країнам ЄС необхідно виховувати кваліфікованих працівників, скорочувати «витік мізків», одночасно сприяючи мобільності громадян ЄС, залучаючи талановитих людей з-за кордону і краще використовуючи навички мігрантів;
- якість і актуальність доступної освіти й підготовки, враховуючи стандарти навчання, у країнах ЄС відрізняються. Це сприяє збільшенню відмінностей в економічних і соціальних показниках держав-членів, тоді як більш орієнтована політика в галузі освіти й навичок має ключове значення для формування інновацій і може сприяти наближенню якості підготовки фахівців до показників кращих країн світу;
- існує нагальна потреба в роз’ясненні переваг якісної професійної підготовки майбутнього фахівця для працевлаштування, що може зробити більш усвідомленим вибір майбутньої професії для більшої кількості людей. Так, підвищення привабливості професії вчителя буде стимулювати талановиту молодь продовжувати цю кар'єру;
- люди все частіше навчаються поза рамками формального освіти-онлайн, на роботі, за допомогою професійних курсів, соціальних заходів або волонтерства. Цей навчальний досвід часто може залишитися непоміченим.

Одночасно, у Новій програмі навичок для Європи зазначається, що формування й розвиток навичок мають важливе значення для роботи й модернізації ринків праці для забезпечення нових форми гнучкості й безпеки для здобувачів, працівників і роботодавців.

Крім пошуку фахівців із потрібними професійними навичками, роботодавці все частіше вимагають навичок соціального та інноваційного плану, таких як уміння працювати в команді, творче мислення й рішення проблем. Цей набір навичок також важливий для людей, які хочуть почати свій власний бізнес. Педагоги у країнах ЄС зазначають, що занадто мало уваги приділяють таким навичкам у навчальних програмах, і вони часто формально оцінюються в багатьох університетах під час навчання студентів. Важливими стають навички міждисциплінарного характеру – люди, здатні поєднувати роботу в різних сферах. Такі фахівці все більше цінуються роботодавцями, але їх не вистачає на ринку праці.

Європейський ринок праці стикається з проблемою відсутності або слабко сформованих базових навичок. Людям потрібен мінімальний рівень базових навичок, включаючи рахунки, грамотність і базові навички роботи з цифровими технологіями, щоб отримати доступ до хорошої роботи й повноцінно брати участь в житті суспільства. Саме блоки таких навчальних дисциплін особливо важливі для подальшого навчання і кар'єрного зростання. Слід зазначити, що близько чверті дорослого населення Європи недосконало володіють читанням і письмом, погано володіють рахунком і цифровими навичками. Більше 65 мільйонів осіб в ЄС не досягли кваліфікації, відповідної вищому рівню середньої освіти. Цей показник значно варіюється в ЄС, досягаючи 50% або більше в деяких країнах [6].

У європейській стратегії професійної освіти зазначається, що навчання протягом усього життя є ключовим елементом у розвитку, просуванні та адаптації кваліфікованих, навчених фахівців. Особливу увагу приділяється навчанню на робочому місці і в робочий час, причому обидва ці аспекти є найважливішими аспектами навчання протягом усього життя.

Лісабонський Європейська рада підтвердила, що навчання протягом усього життя є основним компонентом європейської соціальної моделі.

Прогнози майбутніх потреб у професійних та базових навичках показують збільшення попиту на фахівців із високим та середнім рівнями кваліфікації до 2020 року [6]. Триваючий розвиток технологій на основі ІКТ в поєднанні з потребою в енергоощадних технологіях, використанням нових синтетичних сполук, а також старіння населення Європи означатиме, що робочі місця і соціальні структури зміняться: освіта і навчання, враховуючи професійну освіту, потребують відповідного адаптування. Професійно-технічна освіта й навчання (IVET) повинні озброювати майбутніх фахівців навичками, які потребують сучасні ринки праці, такими як електронні навички й високорозвинені ключові компетенції, такі як цифрова та медіаграмотність. Професійна освіта повинна зіграти особливу роль у вирішенні проблеми безробіття серед молоді в Європі. Крім того, як традиційна життєва послідовність «навчання-робота-вихід на пенсію» будуть змінені зі зміною кар'єри і професій середнього віку. Це означає, що представники старших поколінь повинні мати можливість оновити свої навички та компетенції за допомогою неперервної професійної освіти і навчання (CVET). Недавній звіт експертів щодо навичок для нових робочих місць містить ряд рекомендацій для системи професійної підготовки фахівців [6].

До таких рекомендацій відносимо можливість навчання впродовж усього життя як в початковій, так і в безперервній системі професійної підготовки, можливість поєднання навчання з послугами консультування, щоб полегшити перехід від навчання до роботи.

Періоди навчання або навчання в інших країнах повинні стати звичайною частиною шляхів професійного навчання, як для майбутніх фахівців, так і для професіоналів. Іноземні мови в програмах професійної підготовки мають особливе значення в цьому контексті. Визнання досвіду надбання мобільності має бути забезпечено за допомогою ECVET. Навчальні заклади на підприємствах натрапляють на особливу проблему залучення в навчальний процес бізнесу, як правило, малого й середнього. Створені пілотні проекти («Мобільність для учнів», «Віртуальна мобільність» за допомогою використання ІКТ та інші) мають сприяти накопиченню досвіду набуття мобільності та керуватись мережами компетентних, зацікавлених у професійній підготовці сторін [6].

Як зауважено в Стратегії Європа-2020, у професійній підготовці необхідно зосередити навчальні програми на творчість, інновації та підприємництво. Щоб виконувати свою роль, професійна освіта повинна відображати зміни в економіці і суспільстві.

Необхідно нове бачення професійної підготовки, що сприяє творчості та інноваціям, яке орієнтоване на людей, що будуть працювати у високотехнологічному суспільстві майбутнього з новою свідомістю та цілями. На державному рівні органами влади та підприємства повинні сприяти творчості і створенню інноваційної освітньої структури, що сприяє прийняттю ризиків та проведення експериментів.

Викладачі з професійної підготовки повинні використовувати навчання на основі досвіду й залучати учнів до нестандартної роботи й нестандартних професійних ситуацій. Необхідно сприяти активному навчанню як на робочому місці, так і на рівні університетського навчання, а також створювати сприятливі

умови для особистісного навчання та розвитку, також за допомогою інноваційних, творчих і спеціально розроблених інструментів ІКТ, додаючи електронне навчання, поліпшення доступу до освітніх ресурсів і гнучкості навчання.

Європейська комісія розробляє ініціативи, спрямовані на розвиток європейського освітнього простору. Ці ініціативи відображають прагнення Комісії дати всім молодим людям кращу освіту і професійну підготовку та знайти роботу по всьому континенту. Робота щодо розвитку європейського освітнього простору відбувається поетапно. Так, у січні 2018 року Комісія представила перший пакет заходів, що стосуються ключових компетенції для навчання протягом усього життя; цифрових навичок; а також спільних цінностей та інклюзивної освіти. На сьогодні Комісія підготувала наступний пакет ініціатив.

У Повідомленні закцентовано увага на ролі молодіжної, освітньої та культурної політики в побудові майбутнього Європи на основі [6]:

- посиленої програми Erasmus +;
- амбітної основи європейського політичного співробітництва в галузі освіти і навчання;
- підтримка реформ держав-членів ЄС через європейський семестр
- краща адресність європейських фондів.

У Повідомленні також описуються поточні ініціативи щодо європейських університетів і європейських студентських квитків.

До пакету ініціатив також входять пропозиції щодо рекомендацій Ради:

- про автоматичне взаємне визнання дипломів та періодів навчання за кордоном; а також
- на поліпшення викладання та вивчення мов.

Для переорієнтації навчання на компетентнісний підхід ЄС розробив інструмент посилення зв'язку між освітою і сферою праці в вигляді Європейської рамки кваліфікацій (ЄРК). Ця рамка покликана стати механізмом зіставлення рівнів кваліфікації різних кваліфікаційних систем, а також використовуватися при розробці Національних рамок кваліфікацій (НРК).

ЄРК, затверджена і прийнята Європарламентом і Радою Європи на початку 2008 р, охоплює загальну і професійну освіту всіх рівнів. Вона призначена для:

- співвіднесення кваліфікацій, свідоцтв про навчання і навчання, отриманого в процесі трудового досвіду;
- співвіднесення залікових одиниць з певним рівнем і перенесення залікових одиниць в інші системи для їх офіційного визнання в цих системах;
- забезпечення поступового накопичення кваліфікацій.

Висновки. Відмінна риса систем професійної освіти в країнах Євросоюзу – різноманітність і варіативність, збереженість суверенітету своїх освітніх систем, що характеризуються сильними національними традиціями й розвиваються відповідно до місцевої та галузевої специфіки ринків праці за участю соціальних партнерів.

Як правило, в країнах ЄС ключовим моментом для визнання результатів професійної освіти є не тривалість курсу навчання або назва вузу, де її було отримано, а випускник, здатний працювати на конкретному робочому місці й наявність компетенцій, якими він володіє.

Оскільки історично професійна освіта має витоки з ринку праці, вона вимагає доведеного механізму координації як з боку освіти, так і ринку праці за участю і посиленні ролі держави у створенні правової бази та умов для розвитку з урахуванням потреб ринку праці. Тому основою співробітництва та прийняття рішень в галузі розвитку професійної освіти з урахуванням потреб ринку праці в ЄС виступають різні форми соціального партнерства між державою, бізнесом та організаціями громадянського суспільства.

Головна мета соціального партнерства в сфері професійної освіти й навчання у ЄС полягає в напрямку колективних зусиль на:

- підвищення ефективності навчання;
- забезпечення рівного доступу до навчання;
- сталий розвиток навчання з урахуванням потреби особистості, підприємств, суспільства й держави;
- досягнення безперервного соціально-економічного розвитку;
- розвиток професійної освіти в рамках концепції навчання протягом усього життя.

Досвід країн ЄС показує, що Національні системи кваліфікацій є потужним фактором посилення взаємозв'язку освіти і сфери праці. Вони створюють нові траєкторії переходу від освіти до трудової діяльності, пов'язані з навчанням протягом усього життя й поширюються на всі форми навчання – формальну, неформальну і спонтанну. Національні системи кваліфікацій регулюють попит і пропозицію умінь, знань і компетенцій, сприяють вибору гнучких траєкторій навчання, дозволяють координувати освіту, навчання і трудову діяльність, допомагають громадянам формувати власну кар'єру, що є об’єктом подальших досліджень.

Література

1. Бідюк Н.М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії: монографія / Н. Бідюк ; за ред. Н.Г.Ничкало. – Хмельницький : ХДУ, 2004 – 306 с.
2. Застосування позитивного досвіду зовнішньоторгових режимів провідних зарубіжних країн в умовах формування зовнішньоекономічних зв'язків України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : //http :// www. refine.org.ua /pageid-1325-3.html.
3. Заскалєта С.Г. Тенденції професійної підготовки фахівців аграрної галузі в країнах Європейського Союзу : монографія / С.Г.Засклєта; за ред..С.О.Сисоєвої. – Миколаїв: Іліон,2013. – 500 с.
4. Новая программа навыков для Европы [Електронний ресурс] // Сайт представництва Європейської комісії. – Режим доступу: https://eur-lex.europa. eu/legal-content/en/ TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381
5. Содержание законодательства ЄС [Електронний ресурс] // Сайт представництва Європейської комісії. – Режим доступу: https : //europa. eu/european-union /topics/education-training-youth_en.
6. Сообщение Комиссии Европейскому парламенту, Совету, Европейскому экономическому и социальному комитету и Комитету регионов – новый импульс европейскому сотрудничеству в области профессионального образования и обучения для поддержки стратегии Европа 2020 [Електронний ресурс] // Сайт представництва Європейської комісії. – Режим доступу: https://eur-lex.europa. eu/legal-content/en / * COM / 2010/0296 final * /.

References

1. Bidiuk N.M. Pidhotovka maibutnikh inzheneriv v universytetakh Velykoi Brytanii: monohrafiia / N. Bidiuk ; za red. N.H.Nychkalo. – Khmelnytskyi : KhDU, 2004 – 306 s.
2. Zastosuvannia pozytyvnoho dosvidu zovnishnotorhovykh rezhymiv providnykh zarubizhnykh krain v umovakh formuvannia zovnishnoekonomichnykh zviazkiv Ukrainy [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : //http :// www. refine.org.ua /pageid-1325-3.html.
3. Zaskalieta S.H. Tendentsii profesiinoi pidhotovky fakhivtsiv ahrarnoi haluzi v krainakh Yevropeiskoho Soiuzu : monohrafiia / S.H.Zasklieta; za red..S.O.Sysoievoi. – Mykolaiv: Ilion,2013. – 500 s.
4. Novaya programma navykov dlya Evropy [Elektronnij resurs] // Sajt predstavnictva Єvropejs'koї komisiї. – Rezhim dostupu: https://eur-lex.europa. eu/legal-content/en/ TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0381
5. Soderzhanie zakonodatel'stva ЄS [Elektronnij resurs] // Sajt predstavnictva Єvropejs'koї komisiї. – Rezhim dostupu: https : //europa. eu/european-union /topics/education-training-youth_en.
6. Soobshchenie Komissii Evropejskomu parlamentu, Sovetu, Evropejskomu ekonomicheskomu i social'nomu komitetu i Komitetu regionov – novyj impul's evropejskomu sotrudnichestvu v oblasti professional'nogo obrazovaniya i obucheniya dlya podderzhki strategii Evropa 2020 [Elektronnij resurs] // Sajt predstavnictva Єvropejs'koї komisiї. – Rezhim dostupu: https://eur-lex.europa. eu/legal-content/en / * COM / 2010/0296 final * /.

УДК [378.6:37].016:78

DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-86-94

СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ТА НАПРЯМКИ ЇХ РОЗВ'ЯЗАННЯ

І. В. Єфіменко

У статті проаналізовано сучасні наукові праці, в яких розглядаються актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та основні підходи щодо можливостей їх розв'язання. Підкреслено, що процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва будується з опорою на загальні дидактичні та методологічні принципи з урахуванням специфіки музично-мистецької освіти. Здійснено умовний поділ аналізованих проблем на дві групи: педагогічні та психологічні. Зазначено, що велика кількість наукових підходів і точок зору дослідників до розв'язання зазначених питань потребує подальшого впорядкування. Запропоновано та обґрунтовано організаційно-правовий, психолого-педагогічний та змістовний методологічні підходи, застосування яких дозволить задати вектор науковим розробкам головних проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Підсумовано найбільш актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зроблено висновок про можливість їх розв'язання в найближчій перспективі за умови систематизації наукових підходів і прояву ініціативи на практиці.

***Ключові слова**: вища музична освіта, професійна підготовка, підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва, музичні дисципліни, компетентнісний підхід, інтегрований підхід.*

© І. В. Єфіменко

MODERN PROBLEMS OF TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART AND DIRECTIONS OF THEIR SOLVENCY

I. Yefimenko

The article analyzes contemporary scientific works, which deals with the actual problems of the training of future teachers of musical art and the main approaches to the possibilities of their solution. It is determined that the Problem of training of future teachers of musical art is actualized at the present stage by the latest achievements in the field of musical psychology and pedagogy, as well as the general dynamics of the development of society and the corresponding changes in social relations. This leads to the search for new approaches to the solution of existing and new problems concerning the training of future teachers for work in the system of general education. It is emphasized that the process of training of future teachers of musical art is based on the general didactic and methodological principles taking into account the specifics of musical and artistic education. The conditional division of the analyzed problems into two groups is made: pedagogical and psychological. It is noted that a large number of scientific approaches and perspectives of researchers to the solution of these issues need to be further streamlined. The organizational-legal, psychological-pedagogical and informative methodological approaches, the application of which will allow the vector of scientific developments to develop the main problems of the training of future teachers of musical art, is proposed and substantiated. The most actual problems of the training of future teachers of musical art are summarized. The following problems are mentioned: the need to choose the priority direction of scientific research in the absence of a single concept of improving the training of teachers of musical art; the weakness of inter-subject relationships between musical and other disciplines; lack of consideration of regional cultural specifics during the educational process; insufficient attention to the psychological training of future teachers of musical art. It is emphasized that all these problems can be solved in the near future, provided that the systematization of scientific approaches and the manifestation of the initiative in practice are systematized.

***Key words**: higher musical education, professional training, training of future teachers of musical art, musical disciplines, competence approach, integrated approach.*

Проблематика підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва актуалізується на сучасному етапі останніми досягненнями в галузі музичної психології та педагогіки, а також загальною динамікою розвитку суспільства і відповідними змінами соціальних відносин. Це обумовлює пошук нових підходів до розв'язання вже існуючих та нових проблем, що стосуються професійної підготовки майбутніх учителів для роботи в системі загальної освіти.

Питання формування професійної підготовленості майбутніх учителів музичного мистецтва розглядали Л. О. Булатова, У. Б. Демір, Т. А. Дорошенко, Ю. В. Локарєва, І. А. Малашевська, О. М. Негребецька, Т. Б. Стратан-Артишкова, В. В. Юрчак та ін. Набуття професійних компетенцій майбутніх учителів музики розглядалися в працях таких учених, як Л. Г. Гаврілова, Н. Г. Кьон, І. Г. Маринін, В. А. Мішедченко, Т. О. Підварко, Т. М. Пляченко, В. Ф. Сокальська, Л. А. Теряєва та ін.

Можливості застосування сучасних педагогічних технологій при професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва аналізували А. В. Бондаренко, С. В. Грозан, В. М. Лабунець, І. А. Малашевська, О. М. Маруфенко, М. А. Михаськова, Є. А. Неведрова, Г. І. Побережна, В. Ф. Радкіна, О. В. Рябініна, Т. П. Танько, Я. А.Топорівська та ін.

Аналіз наукових джерел показав, що у вітчизняній та зарубіжній науці існує низка напрямків визначення проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та пропозицій щодо їх розв'язання, орієнтованих у своїй основі саме на музичну специфіку.

Мета статті – на матеріалі аналізу наукових джерел розкрити сучасні проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва й напрямки їх розв'язання та обґрунтувати методологічні підходи, застосування яких дозволить задати вектор науковим розробкам головних проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Зміст сучасної музичної освіти визначається завданнями педагогіки, і тому процес підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва лежить в площині педагогічних проблем і будується з опорою на загальні дидактичні та методологічні принципи. Але з урахуванням специфіки музично-мистецької освіти розв'язання багатьох проблем такої підготовки, особливо пов'язаних з організацією і особливостями освітнього процесу, слід здійснювати з опорою на здобутки музично-педагогічної науки. Тому однією з проблем в рамках музичної освіти є встановлення міжпредметних зв'язків між усіма наявними дисциплінами (як музичного, так і загального плану). Однак зараз її вирішити дуже складно, оскільки для цього потрібно не тільки зближення програм дисциплін, але також і наявність у викладачів вишу міжпредметних компетенцій. А саме такі міжпредметні компетенції уособлюють якості, спрямовані на успішну діяльність фахівця у відкритому професійному середовищі.

Одним з напрямків вирішення зазначеної проблеми є інтегрований підхід (В. М. Лабунець [10], Є. Н. Неведрова [16], Г. І. Побережна [22], Н. А. Сегеда [25] та ін., основною функцією якого є формування загальної системи знань про музичне мистецтво в майбутніх учителів через установлення міжпредметних

зв'язків. Н. А. Сегеда показує важливість таких кваліфікацій майбутнього музичного педагога як музично-виконавська, музично-теоретична та музично-методична [25, с. 120], а Ю. В. Локарєва підкреслює, що «зусилля викладачів вищої школи <…> будуть більш ефективними, якщо відбуватимуться на засадах міжпредметної координації, яка уточнює уявлення про міжпредметні зв'язки, інтерпретує їх як динамічний процес» [11, с. 134]. Отже, дослідники не лише констатують факт, який прямо випливає з переліку навчальних музичних предметів, а говорять про необхідність установлення повноцінних міжпредметних зв'язків, що сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх педагогів.

Можливості такого інтегрованого підходу до освіти концентрують якості не пов'язані з конкретними професійними функціями, проте, вони спрямовують професійну діяльність, забезпечують фахівця особистісними і діяльнісними орієнтирами в ринковій системі професійного попиту тощо [8, с. 66]. Адже саме вони забезпечують надійність професійної діяльності як у загальноосвітній школі, так і в спеціалізованих музичних школах, школах мистецтв, здійснювати поряд з педагогічною діяльністю наукові дослідження, керувати музичними колективами, акомпанувати виконавцям, виступати в якості режисера в музичних постановках і т. ін.

Таким чином, поняття інтегрованого підходу спочатку носить загальний характер і застосовується при вивченні дисциплін в їхній сукупності як системи. При аналізі їх змістовних особливостей необхідно звернутись до галузі музичних знань, де виникає зіткнення загальної та музичної педагогіки. Дане твердження поширюється також і на підходи, які претендують на комплексність.

Інша проблема пов'язана з необхідністю вдосконалення професійного розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва, який тісно пов'язаний із створенням умов, в яких студенти могли б під час навчання використовувати всі свої можливості. Прикладом адаптації загальних положень педагогічної науки до нагальних потреб упровадження інтерактивного підходу є праці науковців А. В.Бондаренко [3], Т. В. Дорошенко [7], Н. Г. Кьон [9], М. А. Михаськова [15] та ін. Так, Т. А. Дорошенко зауважує про те, що застосування інтерактивного підходу при навчанні майбутніх учителів музичного мистецтва дає можливість «студентам бути активними суб'єктами навчальної діяльності, що сприяє практичній реалізації їх прагнення до саморозвитку та самоствердження» [7]. З цим не можна не погодитися, оскільки на сьогодні суспільство зацікавлене в поколінні творчих педагогів, здатних до активної участі в інноваційних освітніх процесах. Учитель, що вміє самостійно знаходити нестандартні, принципово нові рішення професійних завдань, стає головною фігурою модернізації освіти.

Проблема, пов'язана з розвитком кредитно-модульної системи у вищій музичній освіті теж залишається актуальною. Тому варто назвати такий напрямок наукових досліджень щодо проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та пропозицій щодо їх розв'язання як орієнтація на Болонську концепцію (Т. М. Пляченко [21], Л. А. Теряєва [30] та ін. Як відомо, Болонська система передбачає існування не тільки двох рівнів вищої освіти, але також і виділення блоку варіативних дисциплін. Виші отримали певну частку свободи щодо вибору переліку навчальних предметів. При складанні варіативної частини навчального плану можна враховувати внутрішню специфіки вишу. Також цей напрямок поєднує в собі дослідження змістовної сторони навчального процесу поза контекстом системно-структурних особливостей освітньої сфери з акцентом на утримання окремих предметів. Найбільш актуальним тут є міжпредметний підхід (зміст більшої частини музичних дисциплін досить консервативно і вивірено шляхом багатьох десятиліть практичної роботи).

Новою недостатньо вирішеною проблемою музичної педагогіки, яка потребує подальших досліджень, є обумовлений євроінтеграційними процесами новий напрямок освіти – так званої «неформальної освіти» (В.А.Андрущенко [1], Д. Д. Плинокос, М. О. Коваленко [18], Н. В. Сулаєва [28] та ін. Неформальне навчання «відбувається у рамках планованої діяльності (щодо цілей навчання, тривалості навчання), причому існує певна форма підтримки при навчанні (наприклад, відносини «студент-викладач»)» [23]. В. А. Андрущенко стверджує, що неформальна освіта в європейському просторі розглядається як самоосвіта вільних особистостей, як «освіта дорослих», «освіта впродовж життя» [1, с. 5 – 9]. Він підкреслює низку особливостей цього виду освіти, зокрема, указує на те, що неформальна освіта виникла як своєрідна відповідь на інформаційний бум, що посилюється. Але, як констатують Д. Д. Плинокос, М. О. Коваленко, на жаль, система освіти протягом життя в Україні знаходиться в зародковому стані [18, с. 56]. Офіційного поняття «неформальна освіта» в нормативно-правовому полі України не існує, відсутні концепції і програми з цього напряму. Але Н. В. Сулаєва наголошує на доцільності надання студентам вищих педагогічних навчальних закладів III-IV рівнів акредитації неформальної мистецької освіти в художньо-творчих колективах [28].

І. А. Малашевська [12], О. В. Рябініна [24] та ін. справедливо акцентують на необхідності застосування історико-стильового підходу у викладанні музично-теоретичних дисциплін, що має відбуватися в рамках різних предметів, оскільки педагогу необхідно передати підростаючому поколінню основні цінності національної музичної культури і культури регіону в цілому У їх працях розкриваються

шляхи оновлення змісту й форм музично-теоретичної підготовки студентів, зокрема − посилення художньо-виховних функцій предметів на засадах стильового підходу до організації музично-теоретичної освіти. На наш погляд, професійна підготовка вчителів музики неодмінно повинна включати передачу знань про регіональні культурні особливості. У зв'язку з цим, у вузах при складанні варіативної частини навчального плану необхідно включати дисципліни цієї спрямованості і змісту і, крім цього, організовувати різні музично-мистецькі заходи з виразним регіональним аспектом.

Установлення зв'язку теоретичної і практичної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва з реальною специфікою майбутньої роботи в умовах загальноосвітньої школи є необхідністю. Тому, на окрему увагу заслуговує вивчення специфіки уроків музичного мистецтва і, відповідно, особливостей музично-методичної та музично-педагогічної діяльності вчителя. Інтерес викликають дослідження, в яких подано рекомендації щодо вдосконалення методичної (О. М. Маруфенко [14], Л. А. Теряєва [30] та ін.) та педагогічної (А. В. Бондаренко [3], Н. Г. Кьон [9], Н. А. Сегеда [25] та ін.) підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.

Не можна не помітити, що в деяких працях автори досить категоричні щодо розв’язання проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Зокрема, дослідниця Л. О. Булатова вважає за необхідне при формуванні професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва застосовувати гендерний підхід [4]. Авторка, попри наявність в сучасній педагогіці та психології освіти ряду аргументованих висловлювань (про можливість повноцінної організації гендерного підходу лише в умовах роздільного навчання, про розмежуванні поняття статі та гендеру та ін.), уважає, що гендерний підхід допоможе вирішити серед інших такі завдання як: «забезпечення студентів знаннями особливостей сприйняття мистецьких творів індивідами різної статі; <…> озброєння майбутнього вчителя навичками здійснення гендерної експертизи і аналізу механізмів і способів трансляції традиційних стереотипів як через твори мистецтва, так і певний характер організації навчальної взаємодії і спілкування; стимулювання і розвиток потреб та здатності до нівелювання наслідків негативного впливу «скритого навчального плану» на свідомість учнівської молоді» [4, с. 12]. Адже гендерний підхід припускає, за її словами, «наявність різних варіантів інтерпретації музичних текстів та ставлення до художньої цінності і виховної сутності мистецького твору» [4, с. 8], дає можливість дізнатись, «як демонструвалися механізми закріплення і способи трансляції гендерних стереотипів в культурі» [4, с. 11]. Тут ми відзначимо, що в разі відсутності в музичного твору програми, то приписувати її неприпустимо. Більш того, таке приписування в музиці гендерних характеристик розходиться з визнаними в музичній літературі методологічними підходами.

Аналіз наукових робіт показав також, що науковці виділяють багато окремих проблем, що відносяться до професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, які умовно можна поділити на дві групи: педагогічні та психологічні проблеми. У рамках розв’язання педагогічних проблем порушено такі питання, як використання інноваційних педагогічних технологій, застосування ефективних педагогічних прийомів і засобів. Так, Т. Б. Стратан-Артишкова та Л. В. Гайдай розкривають значущість творчо-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті модернізації вищої освіти та нових наукових підходів, зокрема гуманістичного, компетентнісного, аксіологічного, інтерпретаційного, акмеологічного, зумовлених процесами модернізації вищої педагогічної освіти. Дослідниці визначають творчо-виконавську підготовку як складне інтеграційне утворення, що містить інноваційну парадигму, передбачає впровадження технологій композиторської творчості і презентує компетентнісні результати, котрі можуть використовуватися в освітньому просторі [27].

Дослідження психологічної спрямованості пов'язані з вивченням мотивації, особистісних особливостей студентів та ін. Багато вчених пропонують власні шляхи розв’язання окремих питань, що знаходяться в сфері їхніх наукових інтересів. Деякі дослідження присвячені вдосконаленню однієї із сторін професійної підготовки, в загальному і цілому, тоді як інші – вивченню питань, пов'язаних з конкретною дисципліною або з окремими професійними якостями, або психологічними особливостями студентів.

Як приклад, що поєднує в собі міжпредметні рекомендації, є праця Т. Ф. Бившевої, яка розробила концепцію розвиваючого навчання, у рамках якої одним із напрямків підготовки студентів у сучасних умовах пропонує оголосити використання принципів розвиваючого навчання, яке забезпечує можливість за поточний термін підготувати кваліфікованого вчителя музики [2, с. 26].

Наведемо приклади більш вузьких досліджень. Так, Я. А. Топорівська розглядає проблему вдосконалення підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва та проаналізувала рівень підготовки майбутніх учителів музики до використання комп’ютерних технологій у професійній діяльності [31]. М. А. Михаськова розглянула питання про Застосування інтерактивних колективно-групових методів навчання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва [15]. Певний інтерес представляє теорія використання творчого підходу до навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва, що вивчає Т П. Танько, який підкреслює, що розвиток творчих якостей у майбутніх учителів музики здійснюється на основі взаємодії двох процесів: «засвоєння соціокультурного досвіду й застосування його

в різних видах практичної художньо-творчої діяльності, і реалізується в безпосередньо практичній художньо-творчій діяльності, яка відбиває й суб'єктивний творчий потенціал педагога-музиканта, і рівень розвитку його творчих якостей» [29, с. 141]. С. В. Грозан аналізує можливості інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті проблемно-розвиваючого навчання [6]. Т. М. Пляченко в монографії розглядає питання підготовки майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями [20]. В. Ф. Сокальська наголошує на необхідності розвитку музичного мислення, яке вважає однією з компетенцій професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва [26]. О. М. Негребецька, В. С. Босий, Ю. М. Сивоконь пропонують ураховувати аналітико-прогностичний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва [17].

На наш погляд, велика кількість наукових підходів і точок зору дослідників до розв'язання проблем підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва потребує впорядкування. Тим часом, багато окремих проблем заслуговують іншого ж вивчення. У зв'язку з цим, можна виділити такі методологічні підходи, застосування яких дозволить задати вектор науковим розробкам головних проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва: організаційно-правовий; психолого-педагогічний; змістовний (рис. 1).

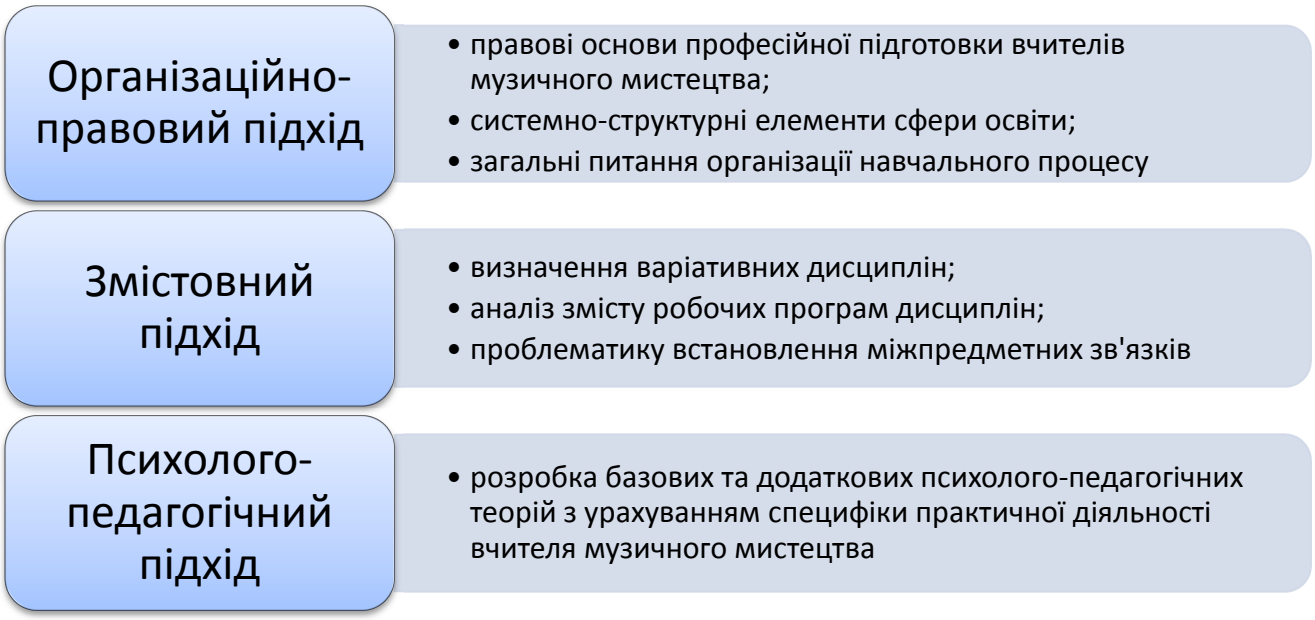

Рис. 1. Методологічні підходи до розв'язання головних проблем підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

У рамках організаційно-правового підходу пропонують розв'язувати питання правових основ професійної підготовки вчителів музичного мистецтва, системно-структурні елементи сфери освіти, загальні питання організації навчального процесу.

Змістовний підхід уключає в себе визначення варіативних дисциплін, аналіз змісту робочих програм дисциплін, проблематику встановлення міжпредметних зв'язків.

Найбільші складнощі викликає психолого-педагогічний підхід, оскільки його комплексність доповнюється особливою специфікою музичної освіти. Тут необхідно виходити першочергово з виробленого в педагогічній науці компетентнісного підходу [2; 5; 8; 13; 19; 20; 26; 30], який за останнє десятиліття збагатився психологічними знаннями.

У рамках сучасного компетентнісного підходу вивчають як компетентність, так і компетенції [30, с. 678 – 679].

У теорії музичної освіти зроблено немало спроб виділити ключові компетенції вчителя музичного мистецтва. Одним з найбільш широких підходів є підхід Т. М. Пляченко, яка виділяє особистісні компетенції вчителя музичного мистецтва (особистісні якості, здібності, індивідуальні психологічні особливості, стиль роботи, творчий імідж); професійно-педагогічну компетентність учителя музики (органічне поєднання і взаємообумовленість аксіологічної настанови, фахово необхідних знань, умінь і навичок та володіння фаховими методиками (методикою музичного виховання, методикою роботи з учнівськими вокально-хоровими й музично-інструментальними колективами, методикою навчання учнів сольного співу та гри на музичних інструментах тощо); функціональні компетенції вчителя музики, що пов'язані з його практичною діяльністю як музичного педагога та керівника учнівських музично-творчих колективів (вокально-хорових, музично-інструментальних, естрадних гуртів, фольклорних груп, музично-театральних студій тощо) [19].

Отже, Т. М. Пляченко виділила та обґрунтувала особистісні, професійно-педагогічні та функціональні компетентності вчителя музичного мистецтва. Проте це не єдиний підхід до групування компетенцій вчителя.

В аспекті нашого дослідження важливо розглянути особливості та структуру професійної компетентності вчителя музичного мистецтва – керівника інструментального колективу. Так, І. Г. Маринін пропонує структуру професійної компетентності вчителя музичного мистецтва – керівника дитячого інструментального колективу, що складається з таких основних компонентів: мотиваційний, операційно-пізнавальний, емоційно-вольовий, оцінний. Мотиваційний компонент характеризується «наявністю інтересу й позитивного ставлення майбутнього вчителя до музично-педагогічної діяльності в інструментальному колективі, особистісним спрямуванням на використання своїх знань, умінь та навичок у творчій та виховній роботі» [13, с. 300]. Операційно-пізнавальний компонент характеризується «сукупністю необхідних конкретно-предметних знань та професійних вмінь (гностичні, комунікативні, організаційні, дидактичні, управлінські) у сфері організації, управління та музично-педагогічної діяльності в інструментального колективу і якостей, що зумовлюють ефективність реалізації низки професійних функцій» [13, с. 300]. Емоційно-вольовий компонент будується на розвитку емпатії, а вольовий складник проявляється в здатності до «самоуправління та керівництва іншими особами, умінні впливати на розвиток учнів, швидко включатися у роботу, мобілізовувати свої сили, виявляти ініціативу та самостійність» [13, с. 300 – 301]. Оцінний компонент має прояв у здатності до «самооцінки своєї діяльності, аналізі досягнутого в музично-педагогічній роботі» [13, с. 301].

Попри те, що І. Г. Маринін вибрав правильний вектор, необхідності в відокремленні окремої групи компонентів без чіткої понятійної приналежності немає. Тобто, психолого-педагогічні дослідження з об'єктивних причин можна здійснювати в контексті загального компетентнісного підходу, специфічність якого в цьому випадку повинна досягатися не за рахунок розробки додаткових базових теорій, а за допомогою врахування специфіки практичної діяльності вчителя музичного мистецтва в керівництві дитячим колективом. Адже «знання, уміння, навички – це ті компетенції, комплекс яких і складає загальну професійну компетентність» [26]. Тим самим, установлюється зв'язок між структурованими психолого-педагогічними знаннями і професійною діяльністю майбутніх педагогів. Відзначимо, що суто змістовні моменти все ж повинні досліджуватися окремо. Адже, як зазначає Т. М. Пляченко, «професійна підготовка майбутніх учителів музики в педагогічному університеті має свої відмінності. Вони полягають у тому, що фахова підготовка студентів у виконавських класах потребує тривалого часу для засвоєння навчального матеріалу (музичних творів)» [21, с. 25]. Крім організаційних питань в системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики виникає ще низка проблем інформаційного, комунікативного, креативного змісту, які вимагають свого послідовного розв’язання в умовах сучасної практики.

Окремо слід виділити проблему вироблення рекомендацій, адже ми вважаємо за необхідне мислити такий процес із урахуванням практичної роботи вчителя музичного мистецтва, але досить велика кількість дослідників упускає його, зосереджуючись на абстрактних завданнях, виконання яких має на меті не успішну практичну діяльність майбутніх педагогів, а абстрактне вдосконалення навчального процесу.

Нині потрібно проведення психолого-педагогічних досліджень для вирішення проблем, пов'язаних з психологічною готовністю майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності. На жаль, цієї проблеми в науковій літературі уваги приділяється недостатньо, через що відсутні необхідні моделі процесу формування психологічної готовності студентів.

Висновок. Отже, маємо можливість виділити найбільш актуальні проблеми підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. Найбільш актуальними є такі проблеми: необхідність вибору пріоритетного напрямку наукових досліджень в умовах відсутності єдиної концепції вдосконалення професійної підготовки вчителів музичного мистецтва; слабкість міжпредметних зв'язків між музичними та іншими дисциплінами; недостатність урахування регіональної культурної специфіки в ході освітнього процесу; недостатня увага до психологічної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Усі зазначені проблеми можуть бути вирішені в найближчій перспективі за умови систематизації наукових підходів і прояву ініціативи на практиці.

Література

1. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти. Проблеми і перспективи розвитку / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 5-9.
2. Бившева Т. Ф. Роль музичного навчання та виховання у розвитку студентів та формування професійної компетенції / Т. Ф. Бившева // Наукові записки кафедри педагогіки. – Х., 2014. – Вип. 34. – С. 24 – 28.
3. Бондаренко А. В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа /А.В. Бондаренко //Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: ЗНП УДПУ. – 2011. – Вип. 36. – С. 83-87.

4. Булатова Л. О. Формування професійної готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва: гендерний підхід / Л. О. Булатова // Теорія та методика навчання суспільних дисциплін. – 2018. – №1(6). – С. 7 – 12.
5. Гаврілова Л. Г. Комп'ютерне тестування як засіб моніторингу професійної компетентності майбутніх учителів музики в початковій школі / Л. Г. Гаврілова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2016. – Т. 51, № 1. – С. 67 – 76.
6. Грозан С. В. Інструментальна підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті проблемно-розвиваючого навчання / С. В. Грозан // ЦДПУ ім. Винниченка. – 2018. – Вип. 167. – С. 125 – 129.
7. Дорошенко Т. Підготовка майбутнього вчителя музики до організації спільної навчальної діяльності молодших школярів [Електронний ресурс] / Т. Дорошенко. – Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/39_2/visnuk_3.pdf
8. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э. Ф. Зеер. – Москва : МПСИ, 2005. – 216 с.
9. Кьон Н. Г. Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу / Н. Г. Кьон, Т. В. Мажара // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта. – Одеса, 2007. – Ч. 2. – С. 45-51
10. Лабунець В. М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика /В. М. Лабунець, Ж. Ю. Карташова. – Кам'янець- Подільський: ПП Зволейко Д.Г., 2013. – 236 с.
11. Локарєва Ю. Особливості музично-теоретичної підготовки у професійному становленні майбутнього вчителя музики / Ю. В. Локарєва // Наукові записки. – 2012. – Вип. 116. – С. 229 – 236.
12. Малашевська І. А Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі /І. А. Малашевська. автореф. дис... к.п.н. – К., 2005. – 20 с.
13. Маринін І. Г. Професійна компетентність вчителя музики – керівника дитячого народно-інструментального колективу: проблема структури та змісту / І. Маринін //Збірник наук. праць. – 2014. – Вип. 16 . – С. 298 – 303.
14. Маруфенко О. М. Методичні рекомендації як засіб професійної підготовки студентів-музикантів до вокального виховання школярів / О.М.Маруфенко // Культурно-мистецька освіта як складова художнього простору XXI століття. – К. : НАКККіМ, 2014. – С. 147 – 148.
15. Михаськова М. А. Застосування інтерактивних колективно-групових методів навчання в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва / М.А. Михаськова // ЦДПУ ім. Винниченка.– 2018.– Вип. 167. – С. 66 – 68.
16. Неведрова Е. Межпредметные связи в обучении студентов-музыкантов / Е. Неведрова // Культурно-мистецька освіта як складова художнього простору XXI століття. – Київ : НАКККіМ, 2014. – С. 151 – 153.
17. Негребецька О. М. Аналітико-прогностичний компонент професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва / О. М. Негребецька, В. С. Босий // ЦДПУ ім. Винниченка. – 2018. – Вип. 167. – С. 146 – 149.
18. Плинокос Д. Д. Неформальна освіта: теоретичні аспекти та наукові підходи / Д. Д. Плинокос, М. О. Коваленко // Наукові праці КНТУ. – 2016. – Вип. 29. – С. 53 – 57.
19. Пляченко Т. М. Особистість керівника учнівського музично- інструментального колективу в педагогічній теорії і практиці / Т. М. Пляченко // Освітологічний дискурс. – 2015, № 1. – С. 179 – 191.
20. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : „Імекс-ЛТД", 2010. – 428 с.
21. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики в оркестровому класі за вимогами кредитно-модульної системи // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2007. – №18. – С.24-34.
22. Побережна Г. І. Проблеми інтегрованого викладання музично- теоретичних дисциплін у педвузах / Г.І. Побережна, Т.В. Щериця // Вісн. Житомир. Держ. ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – № 21. – С. 16-18.
23. Рекомендація Ради СС від 20 грудня 2012 р. щодо визнання неформального та шформального навчання [Електронний ресурс] /РРЄС. – Режим доступу http://ipq.org.ua/upload/rilcs/filcs/06 _20_dcc_2012_ukr.pdf
24. Рябініна О. В. Стильовий аналіз музичних творів як засіб формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис… к-та пед. наук: 13.00.02 / О.В. Рябініна. – Харків, 1994. – 18 с.
25. Сегеда Н.А. Культура музично-педагогічної творчості як емерджент трансфесіоналізації викладача музичного мистецтва / Н. А. Сегеда // Науковий вісник ЧНПУ. – 2012. – Вип. 16. – С. 119 – 124.
26. Сокальська В. Ф. Музичне мислення як одна з компетенцій професійної компетентності майбутнього вчителя музики [Електронний ресурс] / В. Ф. Сокальська. – Режим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6469/1/F_Sokalska_SNMI_1_IS_UKKUBG.pdf
27. Стратан-Артишкова Т. Творчо-виконавська підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті модернізації вищої педагогічної освіти / Т. Б. Стратан-Артишкова // Наукові записки. – 2017. – Серія: Педагогічні науки Випуск 132. – С. 31 – 34.
28. Сулаєва Н. В. Неформальна мистецька освіта студентів вищих педагогічних навчальних закладів україни / Н. В. Сулаєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2013. – № 7. – С. 394 – 405.
29. Танько Т. П. Дидактичні умови розвитку творчих якостей у майбутніх учителів музики [Електронний ресурс] / Т. П. Танько. – 2012. – Режим доступу: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9546/1/Tan%27ko.pdf
30. Теряєва Л.А. Формування методичної компетентності майбутніх вчителів музики: категоріальний аналіз проблеми Л. А. Теряєва // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття. – Київ, 2014. – С. 675 – 682.
31. Топорівська Я. Методичні аспекти підготовки педагогів-музикантів до використання комп'ютерних технологій у професійній діяльності / Я. Топорівська // Молодь і ринок. – 2010. – №5. – С. 97 – 101

References

1. Andrushhenko V. Filosofiya neformal`noyi osvity`. Problemy` i perspekty`vy` rozvy`tku / V. Andrushhenko // Vy`shha osvita Ukrayiny`. – 2013. – # 4. – S. 5-9.
2. By`vsheva T. F. Rol` muzy`chnogo navchannya ta vy`xovannya u rozvy`tku studentiv ta formuvannya profesijnoyi kompetenciyi / T. F. By`vsheva // Naukovi zapy`sky` kafedry` pedagogiky`. – X., 2014. – Vy`p. 34. – S. 24 – 28.
3. Bondarenko A. V. Interakty`vni texnologiyi v konteksti profesijnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv muzy`ky` zasobamy` mul`ty`media /A.V. Bondarenko //Psy`xologo-pedagogichni problemy` sil`s`koyi shkoly`: ZNP UDPU. – 2011. – Vy`p. 36. – S. 83-87.
4. Bulatova L. O. Formuvannya profesijnoyi gotovnosti majbutn`ogo vchy`telya muzy`chnogo my`stecztva: genderny`j pidxid / L. O. Bulatova // Teoriya ta metody`ka navchannya suspil`ny`x dy`scy`plin. – 2018. – #1(6). – S. 7 – 12.
5. Gavrilova L. G. Komp'yuterne testuvannya yak zasib monitory`ngu profesijnoyi kompetentnosti majbutnix uchy`teliv muzy`ky` v pochatkovij shkoli / L. G. Gavrilova // Informacijni texnologiyi i zasoby` navchannya. – 2016. – T. 51, # 1. – S. 67 – 76.
6. Grozan S. V. Instrumental`na pidgotovka majbutn`ogo vchy`telya muzy`chnogo my`stecztva v konteksti problemno-rozvy`vayuchogo navchannya / S. V. Grozan // CzDPU im. Vy`nny`chenka. – 2018. – Vy`p. 167. – S. 125 – 129.
7. Doroshenko T. Pidgotovka majbutn`ogo vchy`telya muzy`ky` do organizaciyi spil`noyi navchal`noyi diyal`nosti molodshy`x shkolyariv [Elektronny`j resurs] / T. Doroshenko. – Rezhy`m dostupu: https://library.udpu.edu.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/39_2/visnuk_3.pdf
8. Zeer Э. F. Moderny`zacy`ya professy`onal`nogo obrazovany`ya: kompetentnostny`j podxod / Э. F. Zeer. – M. : MPSY`, 2005. – 216 s.
9. K`on N. G. Funkciyi sol`fedzhio u formuvanni navy`chok samostijnogo muzy`kuvannya studentiv muzy`chno-pedagogichnogo navchal`nogo zakladu / N. G. K`on, T. V. Mazhara // Naukovy`j visny`k PDPU im. K. D. Ushy`ns`kogo. Speczvy`pusk. My`stecz`ka osvita. – Odesa, 2007. – Ch. 2. – S. 45-51
10. Labunecz` V. M. Integrovane navchannya majbutnix uchy`teliv muzy`ky`: teoriya ta prakty`ka /V. M. Labunecz`, Zh. Yu. Kartashova. – Kam'yanecz`- Podil`s`ky`j: PP Zvolejko D.G., 2013. – 236 s.
11. Lokaryeva Yu. Osobly`vosti muzy`chno-teorety`chnoyi pidgotovky` u profesijnomu stanovlenni majbutn`ogo vchy`telya muzy`ky` / Yu. V. Lokaryeva // Naukovi zapy`sky`. – 2012. – Vy`p. 116. – S. 229 – 236.
12. Malashevs`ka I. A Metody`ka muzy`chno-teorety`chnoyi pidgotovky` majbutnix uchy`teliv muzy`ky` na istory`ko-sty`l`ovij osnovi /I. A. Malashevs`ka. avtoref. dy`s... k.p.n. – K., 2005. – 20 s.
13. Mary`nin I. G. Profesijna kompetentnist` vchy`telya muzy`ky` – kerivny`ka dy`tyachogo narodno-instrumental`nogo kolekty`vu: problema struktury` ta zmistu / I. Mary`nin //Zbirny`k nauk. pracz`. – 2014. – Vy`p. 16 . – S. 298 – 303.
14. Marufenko O. M. Metody`chni rekomendaciyi yak zasib profesijnoyi pidgotovky` studentiv-muzy`kantiv do vokal`nogo vy`xovannya shkolyariv / O.M.Marufenko // Kul`turno-my`stecz`ka osvita yak skladova xudozhn`ogo prostoru XXI stolittya. – K. : NAKKKiM, 2014. – S. 147 – 148.
15. My`xas`kova M. A. Zastosuvannya interakty`vny`x kolekty`vno-grupovy`x metodiv navchannya v profesijnij pidgotovci majbutnix uchy`teliv muzy`chnogo my`stecztva / M. A. My`xas`kova // CzDPU im. Vy`nny`chenka. – 2018. – Vy`p. 167. – S. 66 – 68.
16. Nevedrova E. Mezhpredmetny`e svyazy` v obucheny`y` studentov-muzy`kantov / E. Nevedrova // Kul`turno-my`stecz`ka osvita yak skladova xudozhn`ogo prostoru XXI stolittya. – K. : NAKKKiM, 2014. – S. 151 – 153.
17. Negrebecz`ka O. M. Anality`ko-prognosty`chny`j komponent profesijnoyi pidgotovky` majbutn`ogo vchy`telya muzy`chnogo my`stecztva / O. M. Negrebecz`ka, V. S. Bosy`j // CzDPU im. Vy`nny`chenka. – 2018. – Vy`p. 167. – S. 146 – 149.
18. Ply`nokos D. D. Neformal`na osvita: teorety`chni aspekty` ta naukovi pidxody` / D. D. Ply`nokos, M. O. Kovalenko // Naukovi praci KNTU. – 2016. – Vy`p. 29. – S. 53 – 57.
19. Plyachenko T. M. Osoby`stist` kerivny`ka uchnivs`kogo muzy`chno- instrumental`nogo kolekty`vu v pedagogichnij teoriyi i prakty`ci / T. M. Plyachenko // Osvitologichny`j dy`skurs. – 2015, # 1. – S. 179 – 191.
20. Plyachenko T. M. Pidgotovka majbutn`ogo vchy`telya muzy`ky` do roboty` z uchnivs`ky`my` orkestramy` ta instrumental`ny`my` ansamblyamy` / T. M. Plyachenko. – Kirovograd : „Imeks-LTD”, 2010. – 428 s.
21. Plyachenko T.M. Pidgotovka majbutn`ogo vchy`telya muzy`ky` v orkestrovomu klasi za vy`mogamy` kredy`tno-modul`noyi sy`stemy` // Pedagogika vy`shhoyi ta seredn`oyi shkoly`. – 2007. – #18. – S.24-34.
22. Poberezhna G. I. Problemy` integrovanogo vy`kladannya muzy`chno- teorety`chny`x dy`scy`plin u pedvuzax / G.I. Poberezhna, T.V. Shhery`cya // Visn. Zhy`tomy`r. Derzh. un-tu im. I. Franka. – 2005. – # 21. – S. 16-18.
23. Rekomendaciya Rady` SS vid 20 grudnya 2012 r. shhodo vy`znannya neformal`nogo ta shformal`nogo navchannya [Elektronny`j resurs] /RRYeS. – Rezhy`m dostupu http://ipq.org.ua/upload/rilcs/filcs/06 _20_dcc_2012_ukr.pdf
24. Ryabinina O. V. Sty`l`ovy`j analiz muzy`chny`x tvoriv yak zasib formuvannya estety`chnoyi kul`tury` majbutnix uchy`teliv pochatkovy`x klasiv: Avtoref. dy`s… k-ta ped. nauk: 13.00.02 / O.V. Ryabinina. – X., 1994. – 18 s.
25. Segeda N.A. Kul`tura muzy`chno-pedagogichnoyi tvorchosti yak emerdzhent transfesionalizaciyi vy`kladacha muzy`chnogo my`stecztva / N. A. Segeda // Naukovy`j visny`k ChNPU. – 2012. – Vy`p. 16. – S. 119 – 124.
26. Sokal`s`ka V. F. Muzy`chne my`slennya yak odna z kompetencij profesijnoyi kompetentnosti majbutn`ogo vchy`telya muzy`ky` [Elektronny`j resurs] / V. F. Sokal`s`ka. – Rezhy`m dostupu: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/6469/1/F_Sokalska_SNMI_1_IS_UKKUBG.pdf

27. Stratan-Arty`shkova T. Tvorcho-vy`konavs`ka pidgotovka majbutn`ogo vchy`telya muzy`chnogo my`stecztva v konteksti modernizaciyi vy`shhoyi pedagogichnoyi osvity` / T. B. Stratan-Arty`shkova // Naukovi zapy`sky`. – 2017. – Seriya: Pedagogichni nauky` Vy`pusk 132. – S. 31 – 34.
28. Sulayeva N. V. Neformal`na my`stecz`ka osvita studentiv vy`shhy`x pedagogichny`x navchal`ny`x zakladiv ukrayiny` / N. V. Sulayeva // Pedagogichni nauky`: teoriya, istoriya, innovacijni texnologiyi. – 2013. – # 7. – S. 394 – 405.
29. Tan`ko T. P. Dy`dakty`chni umovy` rozvy`tku tvorchy`x yakostej u majbutnix uchy`teliv muzy`ky` [Elektronny`j resurs] / T. P. Tan`ko. – 2012. – Rezhy`m dostupu: http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/9546/1/Tan%27ko.pdf
30. Teryayeva L.A. Formuvannya metody`chnoyi kompetentnosti majbutnix vchy`teliv muzy`ky`: kategorial`ny`j analiz problemy` L. A. Teryayeva // Profesijna my`stecz`ka osvita i xudozhnya kul`tura: vy`kly`ky` XXI stolittya. – K., 2014. – S. 675 – 682.
31. Toporivs`ka Ya. Metody`chni aspekty` pidgotovky` pedagogiv-muzy`kantiv do vy`kory`stannya komp'yuterny`x texnologij u profesijnij diyal`nosti / Ya. Toporivs`ka // Molod` i ry`nok. – 2010. – #5. – S. 97 – 101

УДК: 374.013.83
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-94-100

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ ДЛЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ДУАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ

М. Ю. Кадемія
orcid.org/0000-0002-5196-5617
В. М. Кобися
orcid.org/0000-0001-8865-2916
А. П. Кобися
orcid.org/0000-0001-5075-7747

У статті розглянуто вдосконалення професійної підготовки фахівців у навчальному закладі на основі інноваційних моделей, форм, методів навчання. Особлива увага приділяється змішаному навчанню та його можливому використанню в дуальній моделі. Характеризуються переваги, труднощі впровадження, зроблено акцент на тому, що освіта кожної країни має свою специфіку, на що потрібно зважати, обираючи ту чи іншу модель здійснення дуального професійного навчання, а також враховувати базову освіту та можливості й побажання щодо її продовження.

Ключові слова: *дуальна система навчання, електронне навчання, змішане навчання, інновації в освіті, конкурентоспроможність, практико-орієнтоване навчання, професійна компетентність, професійна підготовка.*

USE OF TECHNOLOGY BLENDED-EDUCATION FOR IMPLEMENTATION OF THE DUAL MODEL FOR PROFESSIONAL TRAINING OF PERSONS

M. Kademiya, V. Kobysia, A. Kobysia

The article deals with the improvement of professional training of specialists in an educational institution on the basis of innovative models, forms, methods of training. Particular attention is paid to mixed learning and its possible use in the dual model. Particular attention is paid to the dual system of studying in Germany, as a country in which this system arose and develops and spreads to other countries of the world. The advantages, certain difficulties of its implementation are highlighted, the emphasis is placed on the fact that each country's education has its own specifics and it is necessary to pay attention to it by choosing one or another model of dual professional education, as well as taking into account basic education and opportunities and wishes for its continuation. It is important to use the time model: block and weekly. The use of these models entirely depends on the agreement between the employer and the educational institution. Nowadays, electronic, mobile, all-pervading learning, which can be used in the mixed technology of dual training, provided that there are certain necessary conditions, has become widespread.

The results of vocational training in the dual system show that the unemployment rate in Germany has dropped significantly among young people aged 15-24, which is about eight percent, when in the EU it is about 23%, in Greece, Spain, even more than 50%, it is clear that it's all due to Germany's strong economy. Consequently, despite some difficulties in implementing the dual system of vocational training, it contributes to the transition to a qualitatively new level of training and retraining of specialists, the formation of general and professional competences of graduates of educational institutions, ensuring their competitiveness and demand in the labor market.

© М. Ю. Кадемія, В. М. Кобися, А. П. Кобися

Key words: *dual system of teaching, e-learning, blended learning, innovation in education, competitiveness, practical training, professional competence, vocational training.*

Професійна підготовка майбутніх фахівців має суттєве значення для успіху кожного підприємства (установи) окремо і економіки країни в цілому. Тому інвестиції в професійну освіту є інвестиціями в майбутнє.

Німецька дуальна модель навчання знаходить визнання на міжнародному рівні і практикується в багатьох країнах: Австрії, Угорщині, Боснії і Герцеговині, Хорватії, Сербії, Словенії, Македонії, США, Мексиці, Чорногорії, Швейцарії, Португалії, Данії, Нідерландах, Франції, Іспанії, Єгипті, Китаї та ін. Зрозуміло, що систему навчання однієї країни неможливо просто скопіювати і застосовувати в іншій. Її необхідно проаналізувати і адаптувати до умов системи освіти даної країни.

Дуальна система навчання забезпечує підготовку кваліфікованих фахівців. Д. Тороков, відомий популяризатор ідей німецької дуальної моделі навчання, пише про те, що в будь-якій розвиненій країні поява вимог до учасників ринку праці, що постійно оновлюються, суттєво впливає на систему освіти. Цей факт обумовлений постійними економічними змінами і зростаючими темпами технологічної реалізації [5, с. 32].

Професійна підготовка та її якість в Німеччині визнані у всьому світі через те, що за результатами досліджень ця країна має низький рівень безробіття серед молоді, хоча і в Німеччині значна частина молоді вибирає навчання після школи, особливо навчання в університетах. Корені дуальної системи професійного навчання закладені ще у середньовічній системі навчання, яка забезпечила промисловість надійним потоком добре підготовлених, високовмотивованих працівників.

У той час, коли більшість країн Європи та США борються з безробіттям серед молоді, квота Німеччини становить лише 7,9%, Франції – у два рази більше, Іспанія і Греція – 50%. Запроваджена у Німеччині дуальна система освіти зменшила дефіцит кваліфікованих робітників та інших працівників, особливо машинобудівельних та інших галузей виробництва. Німецька система освіти гарантує поєднання теорії та практики [6, с. 99].

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемі практико-орієнтованого навчання за дуальною системою присвячені дослідження Н. Абашкіної, С. Романова, Д. Торонова, А. Шелтона, Г. Федотової, К. Хюфнера, Д. Бауда, Дж. Гарнетта, К. Костлі та ін. В Україні розробка та впровадження дуальної системи освіти, нажаль, ще мало вивчені, але розпочата робота зі створення відповідних законодавчих актів з питання здійснення дуальної системи навчання у підготовці майбутніх фахівців.

Проблемі розроблення та впровадження інновацій в освіту присвячені дослідження: Л. Ващенко, О. Козлова, Н. Артикуца, М. Поташника, М. Бургіна, В. Журавльова, І. Беха, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Кларіна, О. Пєхоти, О. Попова, В. Сластьоніна, А. Хуторського та ін.

Використання технологій Інтернет в освіті досліджували науковці: В. Биков. Р. Гуревич. І. Захарова, М. Жалдак, Н. Морзе, Є. Полат, І. Роберт, О. Співаковський та ін.

Дослідження і розроблення практичних технологій навчання, інтегрованих з ІКТ, здійснювали: Берні Додж, Том Марч, Є. Полат, М. Бухаркіна, І. Трайнєв, В. Трайнєв та ін.

Мета статті полягає в розгляді практико-орієнтованого підходу до організації дуальної системи професійної освіти Німеччини та побудові її на цій основі за чотирьома моделями.

Одним із шляхів вдосконалення професійної підготовки фахівців є використання сучасних форм, методів і технологій у навчальному процесі.

Інновації в освіті – процес створення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та управлінських технологій. у результаті яких підвищуються показники (рівні) досягнень структурних компонентів освіти, відбувається перехід системи до якісного інноваційного стану [2, с. 338].

Інноваційна діяльність не тільки створює основу для конкурентоздатності тієї чи іншої установи на ринку освітніх послуг, а й визначає напрями професійного зростання викладача, його творчого пошуку, сприяє особистісному зростанню студентів. Тому інноваційна діяльність нерозривно пов'язана з науково-методичною діяльністю викладачів і навчально-дослідною діяльністю студентів.

Основною метою інновацій в освіті є розвиток викладачем умінь мотивувати дії студентів, самостійно орієнтуватися в знайденій інформації, формувати творче нешаблонне мислення з використанням новітніх досягнень науки і техніки. Технологічність є нині головною характеристикою діяльності викладача й означає перехід на більш високий ступінь організації навчального процесу.

Основною метою сучасної вищої професійної освіти є підготовка фахівця, компетентного у галузі своєї професійної діяльності, здатного до ефективної роботи за фахом на рівні світових стандартів, безперервного самовдосконалення і саморозвитку [1, с. 46].

Знання та кваліфікація стають пріоритетними цінностями в житті людини в умовах інформаційного суспільства. Нині відбуваються процеси нововведень, що стосуються найрізноманітніших аспектів навчального процесу, починаючи зі зміни організації простору в аудиторіях, оснащення навчальних аудиторій сучасними технічними засобами і закінчуючи апробацією нових освітніх технологій на практичних заняттях і під час самостійної роботи студентів з використанням значної кількості он-лайн компонентів та Інтернет ресурсів.

Особливого поширення набуло використання комп'ютерних технологій в навчальному процесі та створення дидактичних умов для електронного навчання (e-learning), за наявності таких умов:

- педагогічні кадри, які володіють ІКТ;
- розвинена корпоративна мережа з виходом в Інтернет;
- програмно-методичне забезпечення;
- сервісний центр.

Студенти мають можливість навчатися з використанням e-learning, одержувати мультимедійні послуги, матеріали лекцій, лабораторні роботи, доступ до електронної бібліотеки, проведення й участь у Веб-конференціях, здійснення моніторингу, участь у телекомунікаційних проектах.

E-learning – (скорочено від Electronic Learning) система електронного навчання, синонім таких термінів, як електронне навчання, дистанційне навчання, навчання з використанням комп'ютерів, мережеве навчання, віртуальне навчання за допомогою інформаційних електронних технологій [4].

E-learning дозволяє обирати: зручне місце і час для навчання; спосіб якісного засвоєння знань; можливості постійного контакту з викладачами; індивідуальний графік навчання; шляхи економії часу та засобів.

До E-learning відносять:

- самостійну роботу з електронними матеріалами з використанням комп'ютера, мобільного телефону, DVD-програвача, телевізора;
- одержання консультацій, порад, оцінок у територіально віддаленого викладача, можливість дистанційної взаємодії;
- створення розподіленого співтовариства користувачів (соціальні мережі), що здійснюють спільну віртуальну навчальну діяльність;
- своєчасна цілодобова доставка електронних навчальних матеріалів та ін.

Порівняльний аналіз e-learning з традиційною формою навчання дозволив виокремити такі переваги першої:

- значні можливості доступу – студенти одержують можливості доступу через Інтернет до електронних матеріалів з будь-якого місця, з якого є вихід у глобальну інформаційну мережу;
- низькі ціни на одержання навчально-методичної літератури через Інтернет;
- гнучкість навчання – тривалість, послідовність вивчення навчального матеріалу, можливість самостійного вибору відповідно до власних можливостей і потреб;
- можливість навчання на робочому місці, вдома та інших місцях;
- можливість розвитку і самовдосконалення відповідно до вимог часу;
- здійснення об'єктивної оцінки знань.

Швидкий розвиток технологій зв'язку, телекомунікацій, мобільного супутникового зв'язку, Інтернет та інше сприятимуть розвитку мобільних інформаційних технологій, шо відкривають можливість одержання знань за допомогою таких пристроїв: мобільних телефонів, кишенькових персональних комп'ютерів, ноутбуків, нетбуків, планшетів та ін.

Розвиток мобільного зв'язку та пристроїв зумовили появу мобільного навчання.

Мобільне навчання (m-learning) це передавання знань на мобільні пристрої з використанням WAP і GPRS технологій. Мета m-learning – зробити процес навчання гнучким, доступним і персоніфікованим, в якому реалізується головний принцип мобільного навчання – навчання в будь-якому місці, в зручний час. Важливим є створення середовища мобільного навчання, що потребує розроблення інтерактивних програмно-педагогічних продуктів та їх методичного забезпечення.

Зазначимо головні переваги m-learning:

- студенти одержують можливість взаємодії між собою;
- набагато простіше розмістити в навчальній аудиторії мобільні пристрої ніж комп'ютери;
- планшетні комп'ютери, електронні книги займають менше місця, ніж книги на паперових носіях, вони мають порівняно малу вагу;
- можливість здійснення обміну завданнями, спільною роботою над одним документом та ін.;
- мобільні пристрої використовуються в будь-якому місці, в будь-який час;

- нові технічні пристрої: мобільні телефони, девайси, гаджети та ін. приваблюють увагу студентів, підвищують їхню мотивацію.

Розвиток технологій зв'язку (бездротовий Інтернет), використання планшетів зумовили заміну технологій e-learning на технології u-learning (ubiguitous learning) – всепроникаюче навчання – технологій неперервного одержання освіти з використанням інформаційно-комунікаційних засобів у всіх галузях життя і діяльності суспільства.

Створення середовища для всепроникаючого навчання дозволяє студентам занурюватися в процес навчання. Для здійснення u-learning необхідні відповідні навчальні матеріали, що передаються на мобільні пристрої.

У здійсненні всепроникаючого навчання (u-learning) мають місце такі проблеми:

- необхідність безкоштовного Wi-Fi, створення безкоштовних Wi-Fi зон;
- певні технічні проблеми: обмежений термін роботи батареї мобільного пристрою та її неперервна підзарядка (бездротова);
- створення відповідного програмно-методичного забезпечення.

Розвиток і впровадження u-learning багато в чому залежить від рівня розвитку відповідної техніки і технологій, вписування її в традиційну систему навчання.

Ураховуючи той факт, що найбільшого використання в навчанні нині одержала модель змішаного навчання, наведемо схему можливого її здійснення (рис. 1).

Рис. 1. Схема можливого здійснення змішаного навчання

З-поміж різноманітних сучасних моделей професійної підготовки в навчальному закладі важливого значення набуває інноваційна її модель – дуальна система навчання, яка бере свій початок у Німеччині і дозволена для застосування в офіційно визначених професіях, що вимагають спеціальної підготовки, зміст яких, як і вимоги до них контролюються державою. Період навчання триває від двох до трьох з половиною років. Зміст навчання зорієнтований на професійну мобільність у майбутньому і готовність до підвищення кваліфікації.

Не існує формальних вимог щодо доступу до навчання в дуальній системі, воно відкрите для всіх. Проте, більшість учнів мають кваліфікацію Mittlerer Schulabschluss або навіть вищу освіту, коли вони починають навчатися. Навчання здійснюється в двох місцях: на роботі і в професійній школі. Мета професійної підготовки полягає у забезпеченні необхідних навичок та кваліфікацій для виконання кваліфікаційної діяльності у мінливому ринку праці. Вона також повинна забезпечувати необхідний досвід роботи.

Процес здійснення навчання розпочинається з укладання договору про професійну підготовку. Навчання здійснюється щотижня протягом трьох-чотирьох днів на фірмі (підприємстві) і до двох днів у професійній школі. Компанії оплачують витрати на навчання у компанії і тренеру (майстру) грошову допомогу.

Кожна навчальна компанія визначає професійні компетентності, якими має оволодіти той, хто навчається і які зазначаються в індивідуальному плані навчання. Для професійної освіти в професійних школах створюються рамкові навчальні програми для всіх визнаних професійних занять, які узгоджуються за змістом і часом з відповідними правилами навчання. Основний навчальний час витрачається на формування компетенцій студента за фахом. Така форма навчання, співпраця, врегульована законодавством, повністю себе виправдовує в таких галузях як: промисловість, торгівля, сфера послуг,

судноплавство, сільське господарство, державна служба. Особливо такий вид навчання популярний в галузі мистецької освіти.

Професійне навчання в Німеччині, а також в Україні може здійснюватися на основі загальної шкільної освіти за дуальною формою за схемою, наведеною на рис. 2.

Провідний досвід дуже важливий для багатьох професій. Як наслідок, деяким молодим фахівцям, які закінчили звичайну університетську освіту, іноді важко знайти роботу. Компанії віддають перевагу кандидатам, які вже мають професійний досвід. З цієї причини все більше випускників намагаються отримати освітній ступінь і одночасно працювати в компанії для набуття практичного досвіду роботи в обраній галузі. Крім цього, вони мають можливість заробити гроші під час навчання.

Таку можливість надає дуальна форма навчання. Дуальна форма навчання – це одна з можливих форм організації навчального процесу практико-орієнтованої професійної освіти під час якої реалізація навчального процесу здійснюється на основі теоретичного навчання в навчальному закладі і практичного – в організації роботодавця.

Під час навчання за дуальною формою здійснюється освітній процес у навчальному закладі і робота в установі, в якій студент одержує певні кошти за роботу. Вирішального значення набуває вдале узгодження вивчених тем у навчальному закладі і робота в установі (підприємстві). Відповідно до цього можуть розроблятися інтерактивні навчальні програми [3].

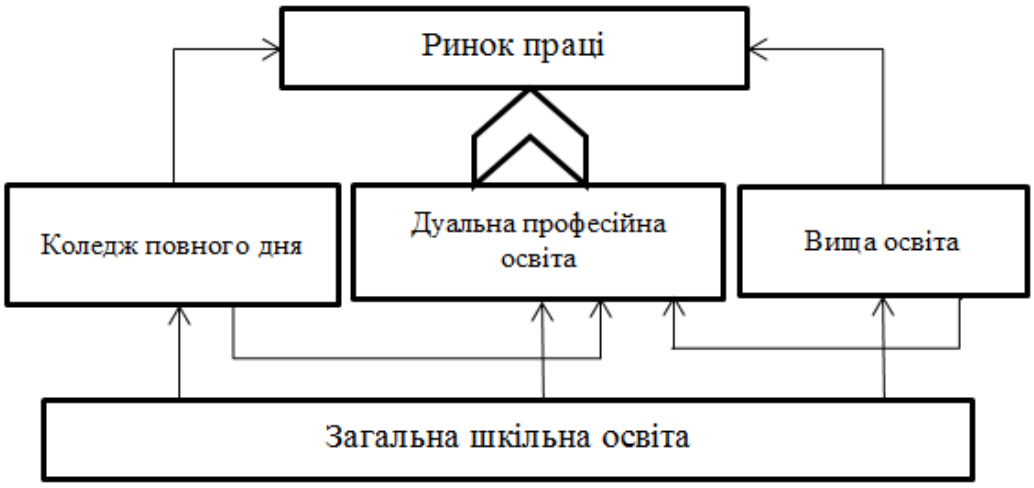

Рис. 2. Схема здійснення дуального навчання

Розвиток електронного, мережевого навчання надає можливість навчатися в навчальному закладі з будь-якого місця і в будь-який час, але ж за умови відповідного узгодження змісту навчання, а також використання технології модульного застосування знань, онлайн платформи для інтерактивного навчання.

На рис. 3 наведена модель здійснення такого навчання.

У Німеччині відсутня плата за навчання, але надається допомога за професійне навчання, а за роботу в установі (підприємстві) студент отримує певну заробітну плату. Зрозуміло, що робота та навчання одночасно завжди викликають певні труднощі, але використання електронного навчання дає можливість адаптувати час навчання до власних можливостей кожного, хто навчається, а керівникам надає можливість контролювати і направляти сам процес навчання за відповідною навчальною програмою. Існує чотири способи, за якими можна структурувати навчальну програму дуального навчання. Структура визначається навчальним закладом і установою (підприємством), але ж основною вимогою є те, чи вже завершено навчання і в якому закладі.

Існує чотири способи, за якими можна структурувати дуальну навчальну програму відповідно до співвідношення практики і теоретичного навчання. Це співвідношення визначається навчальним закладом і навчальною компанією, в його основі лежить завершення навчання.

Якщо студент має документ про середню освіту, але ще не завершено навчання, можуть бути запропоновані такі моделі: 1) навчально-інтерактивні дуальні дослідження; 2) дуальне дослідження за сумісництвом.

Рис. 3. Модель здійснення дуального навчання

Перша модель орієнтована на випускника школи, друга – слугує можливостям надання освіти для людей, які вже працюють, мають закінчену освіту і хотіли б отримати відповідний освітній ступінь паралельно з роботою. Існують різні моделі за часом:

- щотижневі – навчання за цією моделлю відбувається чергуванням щотижня теорії і практики, тобто один тиждень – у навчальному закладі та один тиждень на виробництві у партнера;
- спільний тиждень – половину тижня – у навчальному закладі і другу половину тижня на виробництві у партнера;
- блокова модель – зміна теорії і практики відбувається кожних три місяці.

У всіх моделях навчальне навантаження на студента складає 40 годин на тиждень.

Загальна модель навчання має вигляд:

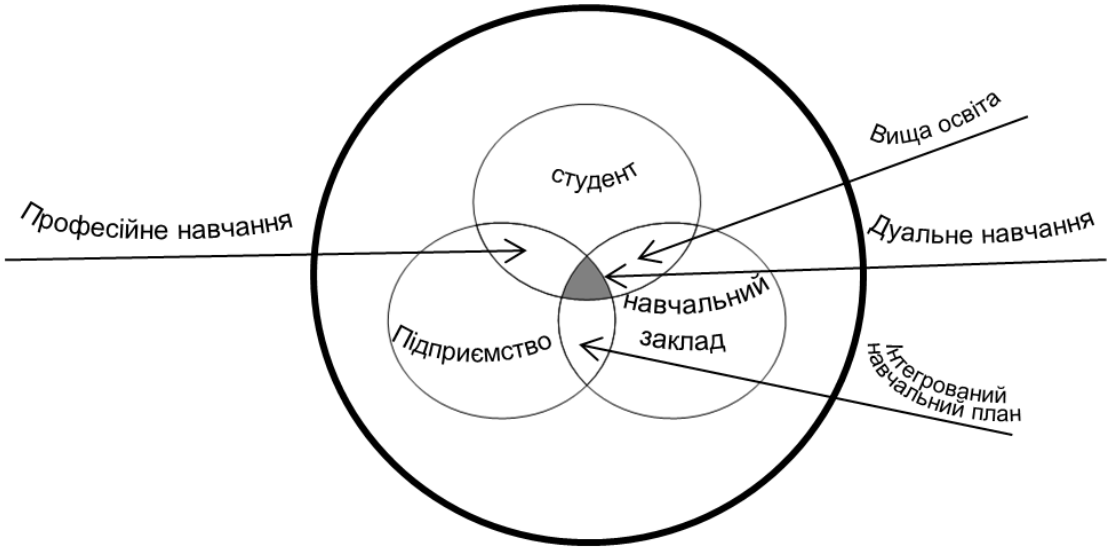

Рис. 4. Загальна модель здійснення дуального навчання

Вкажемо на переваги та недоліки дуальної системи професійного навчання.

Переваги дуальної системи навчання:

- навчання максимально наближене до запитів виробництва, високий відсоток працевлаштування;
- збільшення кількості запропонованих навчальних програм;
- більш високий рівень різнобічного розвитку студентів;
- стимулювання та інвестування професійної освіти;

- створення високої мотивації до отримання знань, набуття навичок у процесі роботи на робочому місці;
- відповідальність за виконання роботи;
- формування нової психології професіонала;
- оцінка якості підготовки фахівців відбувається самими роботодавцями;
- зниження навантаження на бюджет, у зв'язку з тим, що частину витрат бере на себе підприємство;
- отримання подвійного диплому.

Деякі труднощі системи дуальної освіти:

- значні витрати часу на освіту у зв'язку з тим, що необхідно поєднувати теоретичні заняття і практику з професійного навчання;
- певні складності зі зміною спеціальності або перериванням навчання;
- необхідність обирати одразу спеціалізацію;
- орієнтована на практику.

Недоліки дуальної системи навчання:

- посилення координації партнерів процесу навчання;
- не завжди вдається сумістити навчальні програми;
- залучення партнерів до навчання, міжгалузеве навчання в процесі колективного виконання завдань;
- вивчення на підприємствах сучасних розробок.

Висновок. Професійне навчання на основі змішаної моделі за дуальною системою пов'язане як з використанням нових методик викладання на базі електронного, змішаного навчання, так і нових способів організації знань на основі модульного навчання, що передбачають розвиток індивідуальних освітніх траєкторій, самостійного навчання. Навчання в межах дуальної системи освіти сприяє формуванню широкого діапазону навичок і професійних компетенцій, які дозволяють майбутнім фахівцям успішно здійснювати різні види професійної діяльності в межах професії, спеціальності безпосередньо на робочому місці. При цьому основна частина навчального процесу буде здійснюватися на робочому місці.

Система дуального навчання забезпечить підготовку сучасного конкурентоспроможного фахівця на ринку праці, оскільки через неї відбувається формування професійних компетенцій шляхом збагачення професійним, спеціалізованим контекстом змісту загальної і спеціальної підготовки фахівця, його мобільного рівня реальних професійних завдань, а також проектування своєї індивідуальної траєкторії професійного розвитку на основі використання змішаного навчання.

Література

1. Бондарева Е. В. Профессиональная компетентность специалиста в условиях становления информационного общества / Е. В. Бондарева // Вестник Волгоградского университета. Серия 6: Университетское образование – 2003. – №6. – С. 44-48.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук Украпт ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Дуальна освіта // МОН України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https: //mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno – tehnicna – osvita/dualna-osvita.
4. Куделя Н. Дуальное образование в Германии: плюсы и минусы / Н. Куделя // Партнер. – №9(240). – 2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу http: //www.partner–inform.de/partner/detail/2017/9/269/8706/dualnoe-obrazovanie-v-garmanij-pljusy-i-minusy.
5. Тороков Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии: автореферат дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – Казань, 2015, 2015. – 42с.
6. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – №6 – С. 97-117.

References

1. Bondareva E. V. Professionalnaya kompetentnost specialista v usloviyah stanovleniya informacionnogo obshestva / E. V. Bondareva // Vestnik Volgogradskogo universiteta. Seriya 6: Universitetskoe obrazovanie – 2003. – №6. – S. 44-48.
2. Enciklopediya osviti / Akad. ped. nauk Ukrapt ; gol. red. V. G. Kremen. – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
3. Dualna osvita // MON Ukrayini [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu: https: //mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno – tehnicna – osvita/dualna-osvita.
4. Kudelya N. Dualnoe obrazovanie v Germanii: plyusy i minusy / N. Kudelya // Partner. – №9(240). – 2017. – [Elektronnij resurs]. – Rezhim dostupu http: //www.partner–inform.de/partner/detail/2017/9/269/8706/dualnoe- obrazovanie-v-garmanij-pljusy-i-minusy.
5. Torokov D. A. Obespechenie kachestva professionalnogo obrazovaniya v Germanii: avtoreferat dis. d-ra ped. nauk: 13.00.01 – Kazan, 2015, 2015. – 42s.
6. Hyufner K. Upravlinnya ta finansuvannya vishoyi osviti v Nimechchini / K. Hyufner // Visha shkola. – 2005. – №6. – S. 97-117.

УДК 378.147:004.9
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-101-108

ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМ КОМП'ЮТЕРНОЇ МАТЕМАТИКИ У ПРОЦЕСІ ФУНДАМЕНТАЛЬНОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ

А. А. Коломієць
orcid.org/0000-0002-7665-6247
Я. В. Крупський
orcid.org/0000-0001-6324-2697
В. О. Краєвський
orcid.org/0000-0001-6478-253X
І. А. Клєопа
orcid.org/0000-0001-8408-6515
Н. Б. Дубова
orcid.org/0000-0002-3039-6902

Статтю присвячено проблемі впровадження систем комп'ютерної математики в навчальний процес. До систем комп'ютерної математики можна віднести Maxima, Maple, MathCad та інші математичні пакети. У роботі розкрито й детально обґрунтовано основні педагогічні підходи застосування систем комп'ютерної математики в навчальному процесі: системному, інтегративному, особистісно-орієнтованому, діяльнісному, компетентнісному підходах. У роботі дослідники назвали фахово-спрямовані математичні компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей. До них належать концептуальні, операційно-алгоритмічні застосовні, конструкторські. У статті наведено приклади застосування математичного пакету Maple до розв'язання деяких інтегралів. Автори наводять приклад застосування створеного тренажера в середовищі Maple для розв'язання диференціальних рівнянь. Показано покроковий розв'язок системи диференціальних рівнянь за допомогою створеного тренажера в середовищі Maple.

Ключові слова: *системи комп'ютерної математики, комп'ютерні програми, фундаментальна математична підготовка, майбутній інженер, Maple- тренажер, педагогічні підходи, математичні компетентності.*

SCM APPLICATION IN THE FUNDAMENTAL MATHEMATICAL PREPARATION FOR FUTURE ENGINEERS

A. Kolomiets, Ya. Krupskyi, V. Kraievskyi, I. Klieopa, N. Dubova

The article is dedicated to the problem of introducing computer mathematics systems into the educational process. The systems of computer mathematics include Maxima, Maple, MathCad and other mathematical packages. The paper reveals and substantiates in detail the main pedagogical approaches to the use of computer-mathematics systems in the educational process, they are: systemic, integrative, personality-oriented, activity-related, competence-based approach.

In the work, the researchers named the professional-oriented mathematical competence of future specialists in technical specialties.They are conceptual, operational-algorithmic applicable, design competence. The article presents examples of the application of Maple's mathematical package to the solution of some integrals. The authors give an example of the application of the created simulator in Maple environment for the solution of differential equations. The step-by-step solution of the system of differential equations with the help of created simulator in Maple environment is shown. The authors of the article concluded that SCM Maple is particularly suitable for: organization of student's independent work; for self-test of students; to consolidate the educational material studied in the classes of higher mathematics. The role of the teacher is to guide the correct application of the selected mathematical package. The use of computer mathematics systems in the process of fundamental mathematical preparation of students is optimal provided that they take into account and adhere to listed pedagogical approaches.

Key words: *systems of computer mathematics, computer programs, fundamental mathematical training, future engineer, Maple-simulator, pedagogical approaches, mathematical competencies.*

Характер праці фахівців сьогодні яскраво відрізняється від праці фахівця тієї ж сфери 20 років тому. Ця відмінність полягає в активізації впровадження сучасних інформаційних технологій в більшість сфер людської діяльності. Така тенденція не оминула й підготовку фахівців технічного напряму, а висунула нові

© А. А. Коломієць, Я. В. Крупський, В. О. Краєвський, І. А. Клєопа, Н. Б. Дубова

вимоги до математичної підготовки у вищій школі. Інтенсивним стало впровадження СКМ (систем комп'ютерної математики) в навчальний процес. Передумовою такого інтенсивного впровадження стало також покращення технічної комп'ютерної бази в навчальних закладах. Тому перешкод застосування СКМ практично немає. А отже, виникає *питання створення, розвитку та вдосконалення комп'ютерних програм та їх складових*, які покращують якість математичної підготовки в технічних університетах, а доцільність їх застосування в навчальному процесі перевірена багатьма теоретичними та експериментальними дослідженнями [2, 4, 5, 8, 18].

Упровадженню інформаційних технологій у навчальний процес середньої та вищої школи присвячено роботи О. О. Гокуня [2], Ю. І. Машбиця [15], С. А. Ракова [18, 17] та інших, у яких дослідники розкривають психологічні особливості, методологічні аспекти застосування СКМ у навчальному процесі.

Питанням впровадження інформаційних технологій у навчальний процес вивчення математики та вищої математики присвячено роботи В. П. Д'яконова [6], Ю. В. Горошка [5], М. І. Жалдака [8, 7],Т. В. Зайцевої [9], В. І. Клочка [10], Михалевича В.М.[16], та інших. Проте попри достатню кількість праць, що присвячені цій проблемі, які ми дослідили, ми не знайшли відповіді на основне питання, «які методичні підходи застосування СКМ у навчальному процесі утворюють цілісну систему і є оптимальними для найкращого засвоєння знань з вищої математики для студентів галузі знань 17». Адже саме це питання є ключовим при впровадженні СКМ в навчальний процес.

Тому **метою статті** є сформувати основні методичні підходи застосування СКМ у навчальному процесі, які утворюють цілісну систему і є оптимальними для засвоєння математичних знань студентами, навести приклад застосування СКМ враховуючи вказані методичні підходи.

«Накопичений вітчизняний та світовий досвід використання ІКТ в освіті вказує на те, що прогрес цих технологій значно випереджає методичні підходи, які спираються на зазначені технології» [1]. Саме ця думка підкреслює важливість виділення основних методичних підходів під час застосування СКМ з метою максимального засвоєння знань. Перед тим як окреслити підходи застосування СКМ в навчальному процесі, доцільно перерахувати власне математичні пакети, про які йде мова. Отже, до основних СКМ можна віднести пакети Maxima, Maple, MathCard та інші. У нашій роботі акцентуємо увагу на математичному пакеті *Maple* та навчальних тренажерах, що розроблені на його основі. Застосування стандартних команд СКМ *Maple* дає можливість отримати кінцеву відповідь на математичну задачу. Водночас використання програмного середовища цієї системи дає можливість створювати програми, за допомогою яких можна відтворити розв'язання вказаних задач, а не лише отримати відповідь.

Доцільно вказати основні педагогічні підходи, на основі яких буде відбуватися впровадження СКМ у навчальний процес. До основних методичних підходів застосування СКМ у навчальному процесі вивчення математики є компетентнісний підхід, системний підхід інтегративний підхід, синергетичний підхід, знаннєво-діяльнісний підхід, особистісно-орієнтований підхід, навчально-дослідницький підхід.

Реалізація *компетентнісного підходу* у процесі застосування СКМ у процесі фундаментальної математичної підготовки відбувається через формування основних математичних компетентностей. У роботі В. І. Клочко [10] вказує низку математичних компетентностей: опанування новими математичними знаннями за допомогою сучасних освітніх та інформаційних технологій; володіти методами аналізу і синтезу вивчення явищ та процесів; здатність застосовувати на практиці, включаючи можливість побудови математичних моделей професійних задач і визначення шляхів їх вирішення інтерпретувати отриманий математичний результат; здатність застосовувати аналітичні та числові методи вирішення завдань за допомогою СКМ; мати математичне мислення, математичну культуру в рамках професійної та людської культури; володіти власними способами доведення тверджень і теорем як основного компоненту когнітивної й комунікативної функцій; володіти мовами деяких СКМ і вміти застосовувати їх до вирішення математичних завдань.

Ми пропонуємо виділити не лише математичні компетентності, а сформувати в окремі блоки професійно-спрямовані математичні компетентності. Зокрема, такі: *концептуальні, операційно-алгоритмічні застосовні, конструкторські*. Застосування СКМ сприяє формуванню операційно-алгоритмічних, конструкторських компетентностей. Конструкторська компетентність відображається в умінні особистості розв'язувати задачу, розбиваючи її на кроки. Застосування СКМ безпосередньо впливає на формування конструкторської компетентності, оскільки розв'язок задачі за допомогою СКМ передбачає розбиття її на елементарні частини та розв'язок частин. Операційно-алгоритмічні компетентності формуються у процесі застосування СКМ через застосування основних покрокових алгоритмічних дій, що пропонує програма.

Дотримання системного підходу дозволяє застосовувати СКМ у контексті цілісної педагогічної системи, ураховуючи мету, форми, методи і засоби цієї системи, які спрямовані на формування відповідних компетентностей.

Застосування *інтегративного підходу* у процесі впровадження СКМ у навчальний процес реалізується шляхом інтеграції інформації однієї дисципліни в іншу. Прикладом можуть бути задачі професійного інженерного змісту, які розв'язуються математичними методами.

Урахування *синергетичного підходу*, що стосується теорії самоорганізації, проявляється у відсутності будь-якого нав'язування об'єктам навчання доцільності чи недоцільності застосування СКМ. Тобто, студенти відповідно до рівня своїх знань та здібностей застосовують СКМ. Сильні студенти можуть застосовувати СКМ лише для перевірки відповіді, слабші можуть користуватися вказівками, що пропонують системи комп'ютерної математики. У процесі застосування СКМ під час вивчення, наприклад, розділу "Інтегральне числення" викладач визначає доцільність розв'язання конкретної задачі або її частини за допомогою СКМ, ураховуючи рівень знань в кожній групі. Розглянемо для прикладу параграф розділу "Інтегральне числення" – інтегрування дробово-раціональних дробів. Маємо інтеграл правильного дробу, знаменник якого є многочлен. Студентам відомі пункти алгоритму інтегрування дробово-раціональних виразів, зокрема, про розклад многочлена на елементарні множники. Для того, щоб в подальшому представити цей підінтегральний вираз у вигляді суми декількох елементарних дробів, потрібно розкласти знаменник вихідного дробу на елементарні множники. Цю дію можна виконати вручну. Тобто, якщо студенти у шкільному курсі математики не практикували теорему Безу. Розглянемо приклад. Знайти інтеграл: $\int \frac{dx}{x^3+x^2-10x+8}$. Щоб проінтегрувати цей вираз нам потрібно розкласти на елементарні дроби підінтегральний вираз.

У знаменнику цього правильного дробу маємо многочлен третього порядку: $x^3+x^2-10x+8$. За теоремою Безу шукаємо корені серед дільників вільного коефіцієнта: ±1, ±2, ±4, ±8. Першим таким коренем є $x=1$. Тому увесь многочлен поділимо кутом на $x-1$. Одержаний квадратичний тричлен знову розкладаємо на множники: $x^2+2x-8=(x-2)(x+4)$. Отже, отримаємо такий розклад: $x^3+x^2-10x+8=(x-1)(x-2)(x+4)$.

Ураховуючи рівень знань студентів, викладач може пропустити вказаний розклад на елементарні множники. Застосовуючи пакет Maple 9.5 можна вказаний підінтегральний вираз розкласти на множники швидше, пропускаючи відомі студентам дії розкладу:

```
> f:=1/(x^3+x^2-10*x+8):
Int(f,x);
```

$$\int \frac{1}{x^3+x^2-10\,x+8}\,dx$$

```
> factor(f)=A/(x-1)+B/(x-2)+C/(x+4);
```

$$\frac{1}{(x-1)\,(x-2)\,(x+4)}=\frac{A}{x-1}+\frac{B}{x-2}+\frac{C}{x+4}$$

Нехай у знаменнику правильного дробу підінтегрального виразу міститься многочлен четверного степеня. $\int \frac{dx}{x^4+9x^2-10}$

Розглянемо як можна за допомогою пакету Maple виконати розклад на множники вказаного многочлена.

```
> printf(`Загальна формула:`);
a*x^4+b*x^3+c*x^2+d*x+n=a*(x-x[1])*(x-x[2])*(x-x[3])*(x-x[4]);
```

Загальна формула:

$$a\,x^4+b\,x^3+c\,x^2+d\,x+n=a\,(x-x_1)\,(x-x_2)\,(x-x_3)\,(x-x_4)$$

$$(x-1)\,(x+1)\,(x^2+10)=0$$

За допомогою таких команд можна розкласти многочлен на множники тільки з дійсними коренями. Використовуючи інші команди отримаємо розклад многочлена на множники з дійсними і комплексними коренями

```
> Pn:=x^4+9*x^2-10;
sols1:={solve(Pn,x)};
coeff(Pn,x,degree(Pn,x))*mul((x-sols1[k]),k=1..nops(sols1));
```

$$Pn := x^4+9\,x^2-10$$

$$sols1 := \{\,-1,\ 1,\ \sqrt{10}\ I,\ -I\sqrt{10}\,\}$$

$$(x+1)\,(x-1)\,(x-\sqrt{10}\,I)\,(x+\sqrt{10}\,I)$$

Застосування СКМ не є однаковим у всіх групах, це обумовлено різним рівнем підготовки студентів, рівнем їх знань і здібностей.

Особистісно-орієнтований підхід при застосуванні СКМ обумовлений спрямуванням на розвиток особистості студента, його здібностей, і реалізується через систему педагогічних прийомів, що спрямовані на розвиток власних вмінь та здібностей фахівця, розвитку фахівця як особистості, розвиток і реалізацію внутрішніх ресурсів особистості, зокрема самореалізації, самоствердження.

Реалізація *навчально-дослідницького підходу* у процесі застосування СКМ у процесі математичної підготовки майбутніх інженерів проходить шляхом підбору й розв'язання проблемних задач, завдань, застосування методу проектів у навчанні.

Розглянемо приклад міні-проекту. Декільком студентам із навчальної групи студентів пропонується перевірити за допомогою пакету Maple знайдені корені рівняння, щоб розкласти многочлен знаменника дробу підінтегрального виразу $\int \frac{dx}{x^3+x^2-10x+8}$ на множники .

Перевірка коренів рівняння.

> x^3+x^2-10*x+8=0;

$$x^3+x^2-10\,x+8=0$$

За теоремою Безу знайдемо дільники вільного члена: -1, 1, -2, 2, -4, 4, -8, 8 і перевіримо чи будуть вони коренями рівняння.

> subs(x=1,x^3+x^2-10*x+8);

0

> subs(x=-1,x^3+x^2-10*x+8);

18

> subs(x=2,x^3+x^2-10*x+8);

0

> subs(x=-2,x^3+x^2-10*x+8);

24

> subs(x=4,x^3+x^2-10*x+8);

48

> subs(x=-4,x^3+x^2-10*x+8);

0

> subs(x=8,x^3+x^2-10*x+8);

504

> subs(x=-8,x^3+x^2-10*x+8);

-360

x = 1, x = 2, x = -4 – корені рівняння, якщо виконується .

Необов'язково записувати команду підстановки subs для кожного кореня окремо. Це можна зробити одночасно за допомогою команди створення послідовності seq:

> f:=x^3+x^2-10*x+8:

solve(f,{x});

seq(subs([%][k],f),k=1..nops([%]));

$$\{x=1\},\ \{x=2\},\ \{x=-4\}$$

0, 0, 0

Математичний пакет Myple є хорошою базою для створення навчальних математичних тренажерів НМТ [13, 14].

Розглянемо роботу авторського НМТ по темі ЛОДР:

> read("D:\\Yarik\\Maple\\MyMaple\\mylodrumov.m");

mydifurum(`y"`-3*`y'`+2*y=3*sin(x),1,0);

$$y''-3\,y'+2\,y=3\,\sin(x)$$

Початкові умови $y(0)=1, y'(0)=0$

Складемо характеристичне рівняння

$$y''-3\,y'+2\,y=0$$

Складемо та розв'яжемо квадратне рівняння

$$p^2 - 3\,p + 2 = 0$$
$$\mathrm{D} = 1$$
$$p_1 := 2$$
$$p_2 := 1$$
$$y_{çí} := C_1\,\mathbf{e}^{(2\,x)} + C_2\,\mathbf{e}^{x}$$

Запишемо частинне неоднорідне рівняння

$$y_{÷í} := a\,\sin(x) + b\,\cos(x)$$

Знайдемо першу та другу похідну

$$y'_{÷í} := a\,\cos(x) - b\,\sin(x)$$
$$y''_{÷í} := -a\,\sin(x) - b\,\cos(x)$$

Підставимо отримані значення в початкове рівняння. Матимемо:

$$a\,\sin(x) + b\,\cos(x) - 3\,a\,\cos(x) + 3\,b\,\sin(x) = 3\,\sin(x)$$

Складемо та розвяжемо систему

$$a + 3\,b = 3$$
$$b - 3\,a = 0$$
$$a = \frac{3}{10}$$
$$b = \frac{9}{10}$$
$$y_{÷í} = \frac{9}{10}\sin(x) + \frac{27}{10}\cos(x)$$
$$y = C_1\,\mathbf{e}^{(2\,x)} + C_2\,\mathbf{e}^{x} + \frac{3}{10}\sin(x) + \frac{9}{10}\cos(x)$$

Знайдемо похідну та підставимо у значення функції y та y' початкові данні

$$y' = 2\,C_1\,\mathbf{e}^{(2\,x)} + C_2\,\mathbf{e}^{x} + \frac{3}{10}\cos(x) - \frac{9}{10}\sin(x)$$

Складемо та розвяжемо систему:

$$C_1 + C_2 + \frac{27}{10} = 1$$
$$2\,C_1 + C_2 + \frac{3}{10} = 0$$
$$\mathrm{C1} = \frac{7}{5} \qquad \mathrm{C2} = \frac{-31}{10}$$
$$y = \frac{7}{5}\,\mathbf{e}^{(2\,x)} - \frac{31}{10}\,\mathbf{e}^{x} + \frac{3}{10}\sin(x) + \frac{9}{10}\cos(x)$$

Для підвищення ефективності самостійної роботи студентів під час вивчення теми системи диференційних рівнянь був розроблений навчальний Maple тренажер.

Метою створення тренажера стало забезпечення високого рівня навчання вищої математики, а також зменшення рутинного навантаження на викладача. За наявності тренажера самостійна робота студента стає більш ефективною. А роль викладача полягає в наданні консультативної допомоги.

Розглянемо стислий опис розробленого авторського НМТ по темі диференційні рівняння та результати роботи з розв'язання типових задач вищої математики. Процедура тренажер "mysistemdifur (7,-5,5,-3);" покроково розв'язує систему диференційних рівнянь методом виключення. Студенту достатньо виконати авторську процедуру "mysistemdifur(*, *, *, *);", де замість зірочок потрібно вставити коєфіцієнти свого завдання. Перші два значення відповідають за коефіцієнти першого рівняння при *x* та *y* відповідно, а другі два за інше рівняння. Також студент має змогу самостійно розв'язувати приклади, а тренажер використовувати як перевірку своїх кроків і в разі помилки, без допомоги викладача, локалізувати їх. А також змінювати умову прикладу та спостерігати як змінюється розв'язання.

Застосування навчального тренажера доцільне при вивченні теми "Системи лінійних диференціальних рівнянь".

Застосування створеного тренажера в середовищі Maple відповідає всім перерахованим педагогічним підходам впровадження СКМ у навчальний процес.

Розглянемо приклад роботи НМТ в середовищі Maple по темі “Системи дифиренційних рівнянь”. У тренажері проводиться детальний покроковий опис дій, що відбуваються у процесі розв’язання системи диференціальних рівнянь.

> read("D:\\Yarik\\Maple\\MyMaple\\mysystem.m");

mysistemdifur(1,4,3,5);

Розвязати систему

$$x' = x + 4\,y$$
$$y' = 3\,x + 5\,y$$

Домножимо перше рівняння системи на 3

Матимемо

$$3\,x' = 3\,x + 12\,y$$
$$y' = 3\,x + 5\,y$$

Віднімемо від першого рівняння друге матимемо:

$$3\,x' - y' = 7\,y$$

Виразимо з нього x'

$$x' = \frac{y'}{3} + \frac{7\,y}{3}$$

Підставимо x' в продифиренціоване друге рівняння системи, отримаємо:

$$y'' = 3\,x' + 5\,y'$$
$$y'' = 6\,y' + 7\,y$$
$$y'' - 6\,y' - 7\,y = 0$$

Складемо та розвяжемо квадратне рівняння

$$p^2 - 6\,p - 7 = 0$$
$$\mathrm{D} = 64$$
$$p_1 := 7 \qquad p_2 := -1$$
$$y := C_1\,\mathrm{e}^{(7\,t)} + C_2\,\mathrm{e}^{(-t)}$$

Знайдемо похідну

$$y' = 7\,C_1\,\mathrm{e}^{(7\,t)} - C_2\,\mathrm{e}^{(-t)}$$

Підставимо у друге рівняння системи і виразимо x

Матимемо:

$$x := -\frac{2}{3}\,C_1\,\mathrm{e}^{(7\,t)} + 2\,C_2\,\mathrm{e}^{(-t)}$$

Відповідь:

$$\mathrm{x} = -\frac{2}{3}\,C_1\,\mathrm{e}^{(7\,t)} + 2\,C_2\,\mathrm{e}^{(-t)}$$
$$\mathrm{y} = C_1\,\mathrm{e}^{(7\,t)} + C_2\,\mathrm{e}^{(-t)}$$

За допомогою пакету Maple можна зробити генерування завдань для типових розрахунків студентів. Наприклад:

Variant, 1

$$x' = -5\,x - 8\,y + \mathrm{e}^{(5\,t)}$$
$$y' = -x + 2\,y + 1$$

Variant, 2

$$x' = -7\,x - 9\,y + 3\,t^2 - 9\,t - 2$$
$$y' = 10\,x - y + \sin(3\,t)$$

Variant, 3

$$x' = -7\,x + 5\,y - 7\,t + 1$$
$$y' = -9\,x + 7\,y - \sin(5\,t)$$

Variant, 4

$$x' = 8\,x - 8\,y + 10\,t^2 - 8$$
$$y' = -10\,x - 3\,y + 1$$

Variant, 5

$$x' = -7\,x - 10\,y + \cos(8\,t)$$
$$y' = 5\,x + 3\,y + \mathrm{e}^{(-3\,t)}$$

Variant, 6

$$x' = -10\,x + 9\,y + \mathrm{e}^{(-10\,t)}$$
$$y' = 4\,x + 6\,y + t + 9$$

Висновки. СКМ Maple особливо підходить для: організації самостійної роботи студента; для самоперевірки студентів; для закріплення навчального матеріалу вивченого на заняттях вищої математики. При цьому роль викладача полягає в керівництві правильного застосування обраного математичного пакета. Наші дослідження показують, що застосування СКМ в сучасних умовах суттєво змінює роль і функції викладача та студентів, значною мірою впливає на всі компоненти навчального процесу: змінюється сам характер, місце і методи.

Застосування систем комп'ютерної математики в процесі фундаментальної математичної підготовки студентів є оптимальним за умови врахування й дотримання зазначених педагогічних підходів: компетентнісного, системного, інтегративного, синергетичного, знаннєво-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, навчально-дослідницького.

Література

1. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1(15). – Режим доступу до журн. : http://www.ime.edu-ua.net/em.html.
2. Гокунь О. О. Психологічні особливості навчання школярів писемного мовлення із застосуванням комп'ютера : автореф. дис. на здобуття вчен. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія"/ О. О. Гокунь. – Київ, 2001. – 26 с.
3. Головань М. С. Розвиток пізнавальної активності учнів в процесі навчання алгебри і початку аналізу на основі НІТ : дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Головань Микола Степанович. – Київ, 1997. – 177 с.
4. Гончарова О. М. Шляхи і принципи системного введення комп'ютерних математичних систем у навчальний процес вищого навчального закладу / О. М. Гончарова // Зб. наук. статей Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова "Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання". – Вип. 11. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – С. 3–6.
5. Горошко Ю. В. Вплив нової інформаційної технології на практичну значимість результатів навчання математики в старших класах середньої школи : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Горошко Юрій Васильович. – Київ, 1993. – 103 с.
6. Дьяконов В. П. Компьютерная математика. Теория и практика / В. П. Дьяконов. – М. : Нолидж, 2001. – 1296 с.
7. Жалдак М. І. Педагогічний потенціал комп'ютерно-орієнтованих систем навчання математики / Жалдак М. І. // Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наук. праць] / редкол. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. – Вип. 7. – 2003. – С. 3–16.
8. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе : дисс. ... доктора пед. наук / Жалдак Мирослав Иванович. – Москва : НИИ СИМО АПН СССР, 1989. – 48 с.
9. Зайцева Т. В. Розвиток розумової діяльності старшокласників у процесі вивчення алгебри та початків аналізу з використанням інформаційних технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02 / Зайцева Тетяна Василівна. – Київ, 2001. – 215 с.
10. Клочко В. І. Застосування нових інформаційних технологій навчання при вивченні курсу вищої математики в технічному вузі / В. І. Клочко. – Вінниця, 1997. – 216 с.
11. Клочко В. І. Формування математичних компетентностей студентів технічних ВНЗ / В. І. Клочко // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Київ, Серія №2. Компютерно-орієнтовані системи навчання : Зб. Наук. праць / Редрада. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова,. № 19 (26), 2017 – с. 64-67.
12. Крилова Т. В. Проблеми навчання математики в технічному вузі : монографія / Крилова Т. В. – Київ : Вища школа, 1998. – 438 с.
13. Крупський Я. В. Розвиток системи Maple шляхом створення навчальних тренажерів з покрокового розв'язання типових задач вищої математики / Крупський Я. В., Михалевич В. М. // New information technologies in educstion for all: learning environment. – 2011. – С. 159–165.
14. Крупський Я. В. Розвиток системи Maple у навчанні вищої математики майбутніх інженерів-механіків : автореф. дис. … к.пед.н.: 13.00.10 [Електронний ресурс] / Я.В. Крупський. – К., 2012. – 20 с. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/.
15. Машбиц Е. И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Е. ИМашбиц Е. И. Основы компьютерной грамотности / Машбиц Е. И., Бабенко Л. П., Верник Л. В. – Київ : Вища шк., 1988. – 215 с.
16. Михалевич В. М. Розвиток системи Maple у навчанні вищої математики майбутніх інженерів-механіків: монографія / В. М. Михалевич, Я. В. Крупський. – Вінниця: ВНТУ, 2013. – 236 с.
17. Раков С. А. Комп'ютерна підтримка дослідницького підходу у математичній освіті, болонський процес та профілізація загальноосвітньої школи // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наук. пр.] / редкол. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова. № 2(9). – 2005. – С. 42–53.
18. Раков С. А. Формування математичних компетентностей учителем математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. … доктора пед. наук : 13.00.02 / Раков Сергій Анатолійович. – Київ, 2005. – 489 с.
19. Семеріков С. О. Maxima – система комп'ютерної математики для вітчизняної системи освіти / С. О. Семеріков, І. О. Теплицький, С. В. Шокалюк // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : [зб. наук. праць] / ред.рада. – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – № 6 (13). – С. 32–39.
20. Співаковський О. В. Основні задачі проектування комп'ютерних систем підтримки практичної навчальної математичної діяльності / Співаковський О. В., Львов М. С., Гурій Т. А. // Нові технології навчання : [наук.-метод. зб.]. – Вип. 33. – Київ, 2002. – С. 24–28.

21. Співаковський О. В. Теоретико-методичні основи навчання вищої математики майбутніх вчителів математики з використанням інформаційних технологій : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Співаковський Олександр Володимирович. – Київ, 2003. – 534 с.
22. Співаковський О. В. Лінійна алгебра з використанням інформаційних технологій : навч. посіб. / Співаковський О. В. – Херсон : Айлант, 2003. – 190 с.

References

1. Bykov V. Yu. Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity [Elektronnyi resurs] / V. Yu. Bykov // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2010. – # 1(15). – Rezhym dostupu do zhurn. : http://www.ime.edu-ua.net/em.html.
2. Hokun O. O. Psykholohichni osoblyvosti navchannia shkoliariv pysemnoho movlennia iz zastosuvanniam kompiutera : avtoref. dys. na zdobuttia vchen. stupenia kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 "Pedahohichna i vikova psykholohiia"/ O. O. Hokun. – Kyiv, 2001. – 26 s.
3. Holovan M. S. Rozvytok piznavalnoi aktyvnosti uchniv v protsesi navchannia alhebry i pochatku analizu na osnovi NIT : dys. … kand. ped. nauk: 13.00.02 / Holovan Mykola Stepanovych. – Kyiv, 1997. – 177 s.
4. Honcharova O. M. Shliakhy i pryntsypy systemnoho vvedennia kompiuternykh matematychnykh system u navchalnyi protses vyshchoho navchalnoho zakladu / O. M. Honcharova // Zb. nauk. statei Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova "Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia". – Vyp. 11. – Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2011. – S. 3–6.
5. Horoshko Yu. V. Vplyv novoi informatsiinoi tekhnolohii na praktychnu znachymist rezultativ navchannia matematyky v starshykh klasakh serednoi shkoly : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.02 / Horoshko Yurii Vasylovych. – Kyiv, 1993. – 103 s.
6. D'yakonov V. P. Komp'yuternaya matematika. Teoriya i praktika / V. P. D'yakonov. – M. : Nolidzh, 2001. – 1296 s.
7. Zhaldak M. I. Pedahohichnyi potentsial kompiuterno-oriientovanykh system navchannia matematyky / Zhaldak M. I. // Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia : [zb. nauk. prats] / redkol. – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova. – Vyp. 7. – 2003. – S. 3–16.
8. ZHaldak M. I. Sistema podgotovki uchitelya k ispol'zovaniyu informacionnoj tekhnologii v uchebnom processe : diss. ... doktora ped. nauk / ZHaldak Miroslav Ivanovich. – Moskva : NII SIMO APN SSSR, 1989. – 48 s.
9. Zaitseva T. V. Rozvytok rozumovoi diialnosti starshoklasnykiv u protsesi vyvchennia alhebry ta pochatkiv analizu z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii : dys. … kand. ped. nauk : 13.00.02 / Zaitseva Tetiana Vasylivna. – Kyiv, 2001. – 215 s.
10. Klochko V. I. Zastosuvannia novykh informatsiinykh tekhnolohii navchannia pry vyvchenni kursu vyshchoi matematyky v tekhnichnomu vuzi / V. I. Klochko. – Vinnytsia, 1997. – 216 s.
11. Klochko V. I. Formuvannia matematychnykh kompetentnostei studentiv tekhnichnykh VNZ / V. I. Klochko // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, Seriia #2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia : Zb. Nauk. prats / Redrada. – Kyiv : NPU imeni M. P. Drahomanova,. # 19 (26), 2017 – s. 64-67.
12. Krylova T. V. Problemy navchannia matematyky v tekhnichnomu vuzi : monohrafiia / Krylova T. V. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1998. – 438 s.
13. Krupskyi Ya. V. Rozvytok systemy Maple shliakhom stvorennia navchalnykh trenazheriv z pokrokovoho rozviazannia typovykh zadach vyshchoi matematyky / Krupskyi Ya. V., Mykhalevych V. M. // New information technologies in educstion for all: learning environment. – 2011. – S. 159–165.
14. Krupskyi Ya. V. Rozvytok systemy Maple u navchanni vyshchoi matematyky maibutnikh inzheneriv-mekhanikiv : avtoref. dys. … k.ped.n.: 13.00.10 [Elektronnyi resurs] / Ya.V. Krupskyi. – K., 2012. – 20 s. – Rezhym dostupu : http://lib.iitta.gov.ua/.
15. Mashbic E. I. Komp'yuterizaciya obucheniya: problemy i perspektivy / E. IMashbic E. I. Osnovy komp'yuternoj gramotnosti / Mashbic E. I., Babenko L. P., Vernik L. V. – Kiïv : Vishcha shk., 1988. – 215 s.
16. Mykhalevych V. M. Rozvytok systemy Maple u navchanni vyshchoi matematyky maibutnikh inzheneriv-mekhanikiv: monohrafiia / V. M. Mykhalevych, Ya. V. Krupskyi. – Vinnytsia: VNTU, 2013. – 236 s.
17. Rakov S. A. Kompiuterna pidtrymka doslidnytskoho pidkhodu u matematychnii osviti, bolonskyi protses ta profilizatsiia zahalnoosvitnoi shkoly // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia #2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia : [zb. nauk. pr.] / redkol. – Kyiv : NPU im. M. P. Drahomanova. # 2(9). – 2005. – S. 42–53.
18. Rakov S. A. Formuvannia matematychnykh kompetentnostei uchytelem matematyky na osnovi doslidnytskoho pidkhodu v navchanni z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii : dys. … doktora ped. nauk : 13.00.02 / Rakov Serhii Anatoliiovych. – Kyiv, 2005. – 489 s.
19. Semerikov S. O. Maxima – systema kompiuternoi matematyky dlia vitchyznianoi systemy osvity / S. O. Semerikov, I. O. Teplytskyi, S. V. Shokaliuk // Naukovyi chasopys NPU im. M. P. Drahomanova. Seriia # 2. Kompiuterno-oriientovani systemy navchannia : [zb. nauk. prats] / red.rada. – K.: NPU im. M. P. Drahomanova, 2008. – # 6 (13). – S. 32–39.
20. Spivakovskyi O. V. Osnovni zadachi proektuvannia kompiuternykh system pidtrymky praktychnoi navchalnoi matematychnoi diialnosti / Spivakovskyi O. V., Lvov M. S., Hurii T. A. // Novi tekhnolohii navchannia : [nauk.-metod. zb.]. – Vyp. 33. – Kyiv, 2002. – S. 24–28.
21. Spivakovskyi O. V. Teoretyko-metodychni osnovy navchannia vyshchoi matematyky maibutnikh vchyteliv matematyky z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii : dys. ... doktora ped. nauk : 13.00.02 / Spivakovskyi Oleksandr Volodymyrovych. – Kyiv, 2003. – 534 s.
22. Spivakovskyi O. V. Liniina alhebra z vykorystanniam informatsiinykh tekhnolohii : navch. posib. / Spivakovskyi O. V. – Kherson : Ailant, 2003. – 190 s.

УДК 811.11
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-109-115

РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ ШЛЯХОМ ІНТЕГРАЦІЇ БІЗНЕС-КОМПЕТЕНЦІЙ

Н. І. Костенко

У статті розкривається, які бізнес компетенції може засвоїти студент, що вивчає англійську мову як іноземну (EFL), розвиваючи комунікативну компетентність англійською мовою. Метою дослідження є демонстрація того, що використання моделі формування компетентності дозволяє здобувачам досягти кращого рівня комунікативної компетентності. Більше того, він зміцнює їх бізнес-компетенцій через аудиторну практику реальної комунікативної діяльності. Нарешті, шляхом використання методів самооцінки та навчального портфоліо як інструментів для оптимізації навчання, здобувачі замислюються над власною мотивацією або потребами, що в свою чергу сприяє розвитку самостійності та стратегії самооцінки як інтегрального підходу як до особистісного формування так і до професійного.

Ключові слова: *комунікативна компетенція, бізнес компетенції, комунікативна діяльність, навчальне портфоліо.*

DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE BY INTEGRATING BUSINESS COMPETENCIES

N. Kostenko

This paper examines what business competencies a learner of English as a Foreign Language (EFL) can develop while developing communicative competence in English. The study aims to demonstrate that using a competence formation model enables learners to attain better levels of communicative competence. Moreover, it strengthens their business competencies through classroom practice of real-life communicative activities, without having to study them separately or at different times. Finally, by incorporating self-assessment practices and a learning portfolio as tools to enhance learning by asking students to reflect on their own motivations or needs, we expect to contribute to developing learning autonomy and self-evaluation strategies as an integral approach to both professional and personal formation.

Key words*: communicative competence, business competence, communicative activity, educational portfolios.*

Introduction. Traditionally, business professionals are required to be competent in a second language, whether they work abroad or not. Historically, the need to fluently communicate in English has become essential in business and for travel. Besides the communicative function of the language itself, English is essential to the deepening integration of global service-based economies. But even in non-English speaking countries, being communicative competent in English can be considered necessary (sometimes even a must) to get a well-paid job, regardless of the professional area one works in. This isparticularly true as the outsourcing business grows, since most of the offshore contracts come from English speaking corporations and global enterprises create their own business process outsourcing centers in other countries to diminish costs.

Up to now, English is the language that facilitates transnational encounters and allows nations, institutions, and individuals in any part of the world, to communicate their world view and identities. This study attempts to provide a tool learners can use to make connections between positive learning outcomes and success experienced in a coursework on learning English, but also designed to specifically use the language to perform tasks required in the professional domain of business administration [12].

The article concludes with a discussion of the benefits of redirecting the main focus of English as a foreign language (EFL) courses. These EFL courses ought to be not only business-content, but should also aim to develop business competencies as well as higher metacognitive strategies, such as learning autonomy.

Literature review. Many authors have long reviewed and commented on what competences are and how they are categorized since McClelland first introduced the term in 1973 (Martínez & Carmona, 2009). Initially, the study of competences started in the Labor Psychology field, searching to better select and improve human resources in firms and companies. Over time, the concept has broadened and it has reached educational and environmental contexts. Tejada (1999), Pereda y Berrocal (2001), Lévy-Leboyer (2003) and Escobar (2005) cited by Martínez and Carmona (2009) categorize competences as: a) generic, the ones that can occur in any of the positions of an organization and can be easily transferred from one profession to another, which means they are common to different professions. They include knowledge, skills, attitudes and personality traits; and b) specific: the ones that occur to certain professions within the organization, or with particular performance levels. They are non-transferable.

© Н. І. Костенко

Nowadays, the competence concept in education concerns with the capacity of students to analyze, reason and communicate effectively as they pose, solve and interpret problems in a variety of subject areas and it has been considered important due to its relevance to lifelong learning [1]. Being able to do so in one´s mother tongue is by itself one of the aims of public education policies, leaving behind the very basic objective of teaching literacy and numeracy and including today information technology as well as the learning of a foreign language. Thus, the role of education in school is seen as to provide the generic skills needed to acquire new knowledge and specialist skills in the future: learning how to learn.

Since the scientists are interested mainly, but not exclusively, in developing communicative competence in English, we will go with the work the Council of Europe has done regarding competences, and the classification they suggest towards the aim of forming participative, socially responsible individuals who develop a democratic citizenship. The Council of Europe (2001) [4,5] defines some essential terms to facilitate the communication among users of a language and teaching professionals in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR).

Competences are then defined as the sum of knowledge, skills and characteristics or personal resources that allow a person to perform actions. General competences are those not specific to language, but which are called upon for actions of all kinds, including language activities, which include:

a) Declarative knowledge (savoir): it comprises knowledge of the world (which derives from experience, education or from information sources, etc.), sociocultural knowledge, and intercultural awareness.

b) Skills and know-how (savoir-faire): everything that has to do more with the ability to carry out procedures than on declarative knowledge. This skill may be facilitated by the acquisition of 'forgettable' knowledge and be accompanied by forms of existential competence (for example relaxed attitude or tension in carrying out a task). It comprises practical skills and know-how (social, living, leisure, and occupational skills) as well as intercultural skills and know-how.

c) 'Existencial' competence (savoir-être): it may be considered as the sum of the individual characteristics, personality traits and attitudes which concern, for example, self-image and one's view of others and willingness to engage with other people in social interaction. Attitudes and personality factors greatly affect not only the language users'/learners' roles in communicative acts but also their ability to learn. It consists of attitudes, motivations, values, beliefs, cognitive styles, and personality factors. This type of competence is not seen simply as resulting from immutable personality characteristics. It includes factors which are the product of various kinds of acculturation and may be modified [2].

d) Ability to learn (savoir-apprendre): it mobilizes existential competence, declarative knowledge and skills, and draws on various types of competence. Ability to learn may also be conceived as 'knowing how, or being disposed, to discover *otherness* ' – whether the other is another language, another culture, other people or new areas of knowledge.

The communicative competence. The taxonomic nature of the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) inevitably means trying to handle the great complexity of human language by breaking language competence down into separate components. This confronts us with psychological and pedagogical problems of some depth. Communication calls upon the whole human being. The competences separated and classified below interact in complex ways in the development of each unique human personality. Users and learners of a language draw upon a number of competences developed in the course of their previous experience in order to carry out the tasks and activities required to deal with the communicative situations in which they are involved. In return, participation in communicative events (including, of course, those events specifically designed to promote language learning) results in the further development of the learner's competences, for both immediate and long-term use. In that sense, all human competences contribute in one way or another to the language user's ability to communicate and may be regarded as aspects of communicative competence [11].

Communicative language competences are next defined as those which empower a person to act using specifically linguistic means (Council of Europe, 2001) [5]. The language activity required to perform communicative acts always occurs in a context that imposes conditions and constraints of many different kinds (also called domains of language use: public, personal, educational and occupational).

Thus, for communicative intentions, users/learners of a language bring to bear their general capacities as detailed above together with a more specifically language-related communicative competence.

Communicative competence in this narrower sense has the following components: linguistic, sociolinguistic and pragmatic. Each of these components is postulated as comprising, in particular, knowledge and skills and know-how [7].

a) *Linguistic competences* include lexical, phonological, syntactical knowledge and skills and other dimensions of language as a system, independently of the sociolinguistic value of its variations and the pragmatic functions of its realizations.

b) *Sociolinguistic competences* refer to the sociocultural conditions of language use. Through its sensitivity to social conventions (rules of politeness, norms governing relations between generations, sexes, classes and social groups, linguistic codification of certain fundamental rituals in the functioning of a community), the sociolinguistic component strictly affects all language communication between representatives of different cultures, even though participants may often be unaware of its influence.

c) *Pragmatic competences* are concerned with the functional use of linguistic resources (production of language functions, speech acts), drawing on scenarios or scripts of interactional exchanges. It also concerns the mastery of discourse, cohesion and coherence, the identification of text types and forms, irony, and parody. For this component even more than the linguistic component, it is hardly necessary to stress the major impact of interactions and cultural environments in which such abilities are constructed.

The resulting outcome of the Council of Europe was a very comprehensive work that describes the competences necessary for communication, the related knowledge and skills and the situations and domains of communication where the occur [6].

Communicative acts comprise language activity, which is divided into four kinds: reception, production, interaction and mediation. Reception entails understanding language produced by others, whether in speech or in writing, while production entails producing speech or writing. Interaction refers to spoken or written exchanges between two or more individuals, while mediation (often involving translation or interpretation) makes communication possible between individuals or groups who are unable to communicate directly. Clearly, interaction and mediation involve both reception and production. While learning EFL for general purposes, all language activities are stressed, but when focusing on developing business competences, interaction becomes an essential aim [9].

It is possible that competence formation one of the most effective ways to prepare future professionals to successfully deal with constantly changing working conditions. The implementation of such educational model is already taking place, as mentioned above. Therefore, the goal for university students to achieve B2 level according to the CFR has been set. In order to do so, the authors propose the use of a Language Learning Portfolio to develop the communicative competence in English as a Foreign Language (EFL) of university students aiming to achieve B2 level, which at the same time incorporates opportunities for students to develop business competences. A learning portfolio is a flexible, evidence-based process that combines reflection and documentation. It engages students in ongoing, reflective, and collaborative analysis of learning. It also focuses on purposeful, selective outcomes for both improving and assessing learning [3].

The use of portfolios has proven to be a useful tool to enhance learning by asking students to reflect on their own motivation or needs to learn and their learning strategies while promoting autonomous learning and self-evaluation strategies. By allowing both teachers and students to experience the benefits of using a Language Portfolio, the learning and metacognitive strategies developed can be expanded to the learning of business competences through the use English and, thus, contributing to their learning of both professional and communicative competences [8].

The Council of Europe developed the ELP in order to serve two complementary functions. The first is pedagogical: the ELP was designed to make the language learning process more transparent to learners and to foster the development of learner autonomy; that is why it assigns a central role to reflection and self-assessment. The second function is to provide concrete evidence of second/foreign language communicative proficiency and intercultural experience. In addition the ELP is intended to promote the development of plurilingualism, the ability to communicate in two or more languages besides one's first language [10].

The three obligatory components of the ELP are: a Language Passport, a Language Biography, and a Dossier. "The B2 Language Portfolio" adds a list of suggested activities in the Dossier section and a comprehensive list of websites for learning English. This was done in order to accompany the students while they develop both communicative competence and learner autonomy. To foster reflection and autonomy on the learning and development of business competencies, the Language Biography will be modified.

Business Competencies Language is one of the foundations of human behavior: we use it continuously to perform communicative acts. Those acts may be external and social. In business settings, apart from holding conversations with colleagues, we are expected to hold formal meetings, make speeches or give lectures, write personal and official letters and of course extend knowledge in our domain of expertise. Communicative acts may also be internal and private. All forms of reading and some forms of listening are examples of this; so too are the many different ways in which we use language for purposes of thinking things through – for example, to plan the apology we have to make for absence from an important business meeting, or to prepare ourselves for a difficult interview by trying to anticipate the questions we shall be asked and working out what our answers should be. Productive activities have an important function in many academic and professional fields (oral presentations, written studies and reports) and particular social value is attached to them (judgments made of what has been submitted in writing or of fluency in speaking and delivering oral presentations) [8].

While the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) focuses on language competences, it also mentions that *savoir-faire* comprises practical skills and know-how, particularly occupational skills. Occupational skills are also called competencies. Yet, a long series of arguments have taken place to diferentiate and/or to compare them. Here, we rather use what seems to be a simple distinction. Eicker, S., Kochbeck, J. and Schuler, P. (2008) state that *competencies* refer to observable behavior and skills and that *competence* is the level of achievement on how a competency is performed [11].

This is better explained by saying that qualifications can be measured and proved through references, certificates and credentials. In case of skills which are acquired in informal learning processes, this kind of proof is generally not possible. A distinction in rating scales with parameter values e.g. ranging from "weak" to "strong" are too broad and arbitrary for an exact indication. Thus, they are insufficient for a precise classification. Therefore, competencies are measured by means of a multi-level competence scale.

Competencies are graded in levels, either on the basis of a numerical scale or of a verbal schema. In order to develop a classification scale, both approaches can be combined: in addition to a numerical value marking each level, a verbal description is given. The classification scale is based on an ordinal scale, i.e. the levels of competence are ranked. Negative competencies are not included, because existing competencies are always positive. If a certain level is reached, this implies that the person also meets the criteria of the lower levels.

Some scientists, such as Mora J., García-Aracil and Vila, L. (2006) analyzed how the different kinds of competencies requested on a variety of job descriptions for college graduates in Europe affect not only level of income, but also job satisfaction. For their study, they used the thirty-six competencies listed on the "Careers after Higher Education – A European Research Survey", and concluded that, being everything else the same, positive attitudes toward work are better-paid than knowledge itself, and that in general, the more demanding a job is, the more satisfied the young graduate tends to be. Using factorial analysis they grouped occupational competencies into eight factors considered as the most valued by employers [6].

Those factors are: 1)Participative, 2) Methodological, 3) Specialized, 4) Organizational, 5) Compliance, 6) Physical (manual skills and being physically apt to work), 7) Generic, and 8) Socio-emotional.

In their study, Mora et al. (2006) concluded that jobs which require a higher level on participative and methodological competencies are better paid. Business competences fall mainly within these categories, which provides empirical evidence to foster their development as an integral part of a curriculum. The communicative factor comprises such skills as planning, coordination, organization, negotiation, initiative, decision-making, persistence, personal involvement, leadership, and responsibility assumption.

The methodological factor, on the other hand, is comprised of the knowledge of foreign languages, software knowledge, understanding of complex systems, economic reasoning, documenting ideas and information, problem-solving skills, and analytical competences. The socio-emotional factor is taken into consideration for this project since it includes such skills, attitudes and even values as teamwork, adaptability, honesty, loyalty, and tolerance to different viewpoints, all important to business competencies [12].

What Business Competencies Can Be Learned Simultaneously with a Foreing Language? So, scientists consider that the following competencies can be developed throughout an English language course for students. Definitions are included only for explanatory purposes.

Ability to learn: The ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into existing knowledge, modifying the latter where necessary. This competence has been pointed out as a preferred personal attribute when hiring someone for a job or promoting him or her. Achievement Drive: Possesses sustained energy and determination to set and meet challenging objectives.

The ability to organize resources to achieve a standard of excellence in outcomes and monitor on-going performance.

Business Acumen: The understanding of key business drivers for performance and use of sound business practices. The ability to use sound commercial principles in all areas of responsibility. Communication: The ability to effectively share ideas, thoughts, information and feelings with a diverse range of audiences to develop two-way understanding. It includes speaking, listening and written communication skills. The ability to influence others towards a desired way of thinking or course of action and to secure agreement to achieve common goals through effective negotiation [13].

Compliance: The practice of obeying a law, rule, or request or the ability to strictly following procedures, standards and regulations in order to avoid mistakes, problems or risks.

Continuous learning: Maintains a commitment to personal and professional development, keeping abreast of current professional knowledge and to acquire specialized knowledge.

Flexibility and adaptability: The individual is open and receptive to appropriate change. The ability to manage and shift priorities as required, and to incorporate new approaches in support of changing needs. Possesses confidence in challenging the status quo and providing input to change efforts and to make decisions accordingly.

Intercultural awareness: As a social agent, each individual forms relationships with a widening cluster of overlapping social groups, which together define identity. In an intercultural approach, it is a central objective of language education to promote the favorable development of the learner's whole personality and sense of identity in response to the enriching experience of otherness in language and culture.

Language learning abilities: They enable the learner to deal more effectively and independently with new language learning challenges, to see what options exist and to make better use of opportunities. Ability to learn in an EFL learning setting has several components, such as language and communication awareness; general phonetic skills; study skills; and heuristic skills.

Leadership: The ability to lead, guide and motivate groups of people to deliver results, build teams and encourage risk taking, initiative and responsibility. The confidence to display leadership even when not acting in a formal leadership role.

Managing People: The ability to manage people to achieve maximum efficiency and productivity. Theknowledge and understanding of management practices that enables the effective use of a performance framework to manage performance, clarify expectations, provide coaching and feedback, reward staff, lead by example and identify development needs [2].

Negotiation skills: The individual is able to lead the process of discussion between two or more disputants and seeks to find a solution to a common problem, one that meets both parts´ needs and interests acceptably. Dealmaking is an integral aspect of nearly every executive's job, yet most have not had any formal training. Learning to be a skilled negotiator can help to make deals, solve problems, manage conflict, and preserve relationships.

Relationship Building: The ability to identify, build and maintain formal and informal networks and productive relationships with both internal and external stakeholders. It includes leveraging these contacts to influence positive outcomes for the organization.

Service Focus. A desire to help or meet the needs of others. The ability to respond to the changing needs of the client while maintaining a high standard of quality.

Strategic Thinking: The ability to think strategically about longer term goals, plans, needs and capabilities that address the needs of the area or unit and the organization. The provision of strategic direction to the area or unit in terms of analysis, advice and direction.

Teamwork and effective team building skills: The ability to work cooperatively across organizational boundaries to achieve shared goals. Possesses an understanding of team dynamics and provides tangible contributions to teams, fostering collaboration and an environment of mutual trust and respect that leads to a reliable commitment to teamwork.

Now it`s time to have a more detailed look at the language learning abilities, which are developed in the course of the experience of learning. Since they enable the learner to deal more effectively and independently with language learning challenges the learner should be aware that the same process can applied to a business professional context. It is expected that any business professional can analyze, evaluate and make decisions in business settings in an independent, responsible and autonomous way. Therefore, building up this ability while learning EFL will result in a more efficient learning, since the metacognitive analysis of both learning outcomes is quite similar. Ability to learn in an EFL learning setting has several components, such as language and communication awareness; general phonetic skills; study skills; and heuristic skills. It is not difficult to see that these components are also essential for those professionals striving to make a career in international business [9].

The above components and have a direct impact on improving a learner´s chance to succeed in the business world, so we discuss them in a more detailed way:

1) Language and communication awareness. Sensitivity to language and language use, involving knowledge and understanding of the principles according to which languages are organized and used, enables new experience to be assimilated into an ordered framework and welcomed as an enrichment. The associated new language may then be more readily learnt and used, rather than resisted as a threat to the learner's already established linguistic system, which is often believed to be normal and 'natural'.

2) General phonetic awareness and skills. Many learners, particularly mature students, and our university students can beconsidered so, will find their ability to pronounce new languages facilitated by: an ability to distinguish and produce unfamiliar sounds and prosodic patterns; an ability to perceive and catenate unfamiliar sound sequences; an ability, as a listener, to resolve (i.e. divide into distinct and significant parts) a continuous stream of sound into a meaningful structured string of phonological elements; an understanding/mastery of the processes of sound perception and production applicable to new language learning. It is important to note that these general phonetic skills are distinct from the ability to pronounce a particular language.

3) Study skills. They include the ability to make effective use of the learning opportunities created by teaching situations, such as the following: to maintain attention to the presented information; to grasp the intention of the task set; to co-operate effectively in pair and group work; to make rapid and frequent active use of the language (or

negotiation tactic) learned; ability to use available materials for independent learning; ability to organize and use materials for self-directed learning; ability to learn effectively (both linguistically and socioculturally) from direct observation of and participation in communication events by the cultivation of perceptual, analytical and heuristic skills; awareness of one's own strengths and weaknesses as a learner (or negotiator); ability to identify one's own needs and goals; ability to organize one's own strategies and procedures to pursue these goals, in accordance with one's own characteristics and resources.

4) Heuristic skills. These include: a) the ability of the learner to come to terms with new experience (new language, new people, new ways of behaving, etc.) and to actively use other competences (e.g. by observing, grasping the significance of what is observed, analyzing, inferencing, memorizing, etc.) in the specific learning situation; b) the ability of the learner (particularly in using target language reference sources) to find, understand and if necessary convey new information; and c) the ability to use new technologies (e.g. by searching for information in databases, hypertexts, etc.).

Conclusions. Competence formation is possibly one of the most effective ways to prepare future professionals to successfully deal with constantly changing working conditions. Competence as an organizing principle of the curriculum is a way to bring real life back into the classroom. It is thus a move away from the idea that curriculum is mainly implemented by having students reproduce theoretical knowledge and memorize facts (the conventional knowledge-based approach). The implementation of such educational model is already taking place. A competence-based approach implies that learners practice how to do business in English, recognizing that people need more than just phrase lists and useful language boxes to operate effectively in real-life business situations.

Personal and professional competences provide a framework to manage organizational culture, management as a core competency, leadership development, and drive organizational performance, which become the greatest determinants of employee performance, assuming the individual possesses the required threshold of technical competencies. The implementation of a learning portfolio has two main implications, the first one is pedagogical: it is designed to make both the language and business competencies learning process more transparent to learners and to foster the development of learner autonomy; that is why it assigns a central role to reflection and self-assessment. This function reflects a commitment to develop learner autonomy as an essential part of education for democratic citizenship and a prerequisite for lifelong learning. The second function is to provide concrete evidence of second/foreign language communicative proficiency and intercultural experience.

Language learning abilities are developed in the course of the experience of learning. They enable the learner to deal more effectively and independently with new language learning challenges, to see what options exist and to make better use of opportunities. This is exactly what is expected any business professional can do when analyzing, evaluating and making decisions in business settings. Therefore, building up this ability while learning EFL will result in a more efficient learning, since the metacognitive analysis of both learning outcomes is quite similar. Ability to learn in an EFL learning setting has several components, such as language and communication awareness, general phonetic skills, study skills and heuristic skills. It is not difficult to see that these components are also essential for those professionals striving to make a career in international business.

Furthermore, autonomy and competencies development might well be oriented at the individual´s self-realization, as a way for the realization of a vital project focused on the production goods and services that meet the needs of the community. The target model of English, within this framework, is not a native speaker but a fluent bilingual speaker, who retains a national identity in terms of accent, and who also has the special skills required to negotiate understanding with another non-native speaker. Research is also beginning to show how bad some native speakers are at using English for international communication. He suggests that elements of an ELF syllabus could usefully be taught within a mother tongue curriculum.

References

1. British Council (2012) Changing perceptions of skills, Conference Reports and Recommendations, p.19-20 January, 2012 Tunisia, Accessed October 24,2012 at http://www.britishcouncil.org
2. Calderón A. (2011). Propuesta de un Portfolio de Lenguas: Inglés Nivel B2. Master Degree Thesis. Universidad Vasco de Quiroga, A.C. México
3. Chen H. & Black T. (2010) Using E-Portfolios to Support an Undergraduate Learning Career: An Experiment with Academic Advising, EDUCAUSE Quarterly December 15, 2010, Accessed October 28/2012 at http://www.educause.edu/ero/article/using-e-portfolios-support-undergraduate-learning- career-experiment-academic-advising
4. Council of Europe (2001) Common European Framework of Reference for Languages. Language Policy Division, Strasbourg. Digital document at http://www.coe.int
5. Council of Europe (2006) European Language Portfolio (ELP) Principles and Guildelines (with added explanatory notes). Language Policy Division, Strasbourg. Digital document at www.coe.int/portfolio
6. Eicker S., Kochbeck J., & Schuler P. (2008). Employee Competencies for Business Process Management, University of Duisburg-Essen, Germany
7. Graddol D. (2006) English Next: Why global English may mean the end of 'English as a Foreign

8. Language'. The English Company, Accessed October, 12, 2012 at http://www.britishcouncil.org
9. Jonnaert P., Masciotra D., Barrette J., Morel D. and Yaya M. (2007). "From Competence in the
10. Curriculum to Competence in Action" in Prospects, UNESCO, vol. XXXVII, n° 2, June 2007, pp. 187-203
11. Little D., Hodel H., KohonenV., Meijer D. & Perclová R. (2007) Preparing teachers to use the European Language Portfolio – Arguments, materials and resources. Council of Europe, Strasbourg.
12. Rolheiser C. (Ed.) (1996). Self-evaluation...Helping students get better at it! A teacher´s resource book, Ajax, ON: Visutronx.
13. Rolheiser C. & Ross J. A. (ca.1998). Student self-evaluation: what research says and what practice shows, Center for Development and Learning. Accessed November 23, 2010 at http://www.cdl.org/resource-library/articles/self-eval.php.

УДК 54:577
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-115-120

ЗБЛИЖЕННЯ ФОРМ НАВЧАННЯ У СЕРЕДНІЙ ТА ВИЩІЙ ШКОЛАХ ЯК УМОВА НАЙСКОРІШОЇ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПЕРШОКУРСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ

О. В. Кофанова

orcid.org/0000-0002-9851-6392

Ю. В. Киричков

orcid.org/0000-0001-7205-1075

Розглянуто основні аспекти реформування вітчизняної системи середньої освіти у зв'язку з необхідністю її наближення до вищої школи. Встановлено відмінності у навчанні школярів та студентів технічних університетів, визначено необхідність збільшення частки самостійної роботи, підвищення відповідальності школярів та формування у них дослідницьких компетентностей. За концепції впровадження в Україні STEM-освіти актуалізується завдання посилення фундаментальної підготовки школярів через розробку інтегральних курсів, використання новітніх технологій, які формують уміння самостійно здобувати знання, збирати, обробляти й узагальнювати інформацію, користуватися досягненнями сучасного інформаційного суспільства. Набуті під час навчання у середній школі компетентності мають відповідати рівню, який є необхідним для продовження навчання у технічному університеті.

Ключові слова: *фундаментальна підготовка, середній заклад освіти, вищий заклад освіти, технічний університет, самостійна робота, компетентнісний підхід*

THE CONVERGENCE OF EDUCATION FORMS AT SECONDARY AND HIGHER SCHOOLS AS A CONDITION FOR THE FIRST-YEAR STUDENTS' FASTEST ADAPTATION FOR STUDYING AT A TECHNICAL UNIVERSITY

O. Kofanova, Yu. Kirichkov

Modern development of scientific knowledge, socio-economic and political transformations in society condition the necessity of reforms in the systems of secondary and higher education. The main aspects of the reformation of the national secondary education in connection with the necessity of its convergence to the requirements of the higher education were considered. The differences in the teaching of students at school and technical university were determined, the need to increase the proportion of autonomy of students at schools, as well as the necessity to increase their responsibility and ensure the formation of their research competencies were substantiated. In terms of the implementation of the STEM-education concept in Ukraine, the requirements for the quality of the fundamental preparation of students in schools are strengthening because of the development of the integrated courses, the use of the innovative technologies, etc. In order to establish interdisciplinary connections, strengthen the connection of fundamental preparation with life and practice, its valeologization and humanization, it was proposed to carry out "round tables", consultations with teachers of mathematics, chemistry, physics, biology in order to harmonize scientific terminology, principles and sequence of teaching material presentation and also to familiarize with the themes that will reflect the specifics of the future specialty of the modern talented youth.

It was established that the content of the fundamental preparation of the secondary education students should be formed on the basis of systematic and scientific principles, as well as continuity and consistency. The potential opportunities for the implementation of the principles of ecologization, valeologization and humanization of education into the fundamental component of the educational process are also important. So, the content of the fundamental preparation of students at school should promote the activation of their educational and cognitive activity, the development of creativity and should also cause

© О. В. Кофанова, Ю. В. Киричков

positive motivation for learning, while the acquired during the education competencies need to be consistent with the level which is necessary for the successful admission and studying at the technical university.

Key words: *fundamental training, secondary school, higher school, technical university, independent work, competence approach*

Сучасний розвиток наукового знання, соціально-економічні та політичні перетворення в суспільстві зумовлюють необхідність проведення значних реформ у системі середньої та вищої освіти. Швидке оновлення знань, інтеграція наукових дисциплін, виникнення галузей, що розвиваються на стику декількох наук, також об'єктивно спричинюють необхідність оновлення змісту і мети освіти, принципів організації навчально-виховного процесу (НВП). Отже, пошук шляхів щодо розв'язання цих завдань, у свою чергу, актуалізує такі питання: як і за яких педагогічних умов можна забезпечити найскорішу адаптацію вчорашніх школярів до успішного навчання у технічному вищому закладі освіти (ВЗО); як посилити фундаментальну складову середньої і вищої освіти; що саме надає змогу майбутнім випускникам вишів набути високого рівня професійної компетентності? Ці та інші питання потребують вирішення, особливо в контексті STEM-спрямування навчання в країні талановитої молоді.

В умовах сучасної ринкової економіки, приєднання освітньої системи України до єдиного європейського і світового освітньо-наукового простору та у зв'язку з широким запровадженням у вітчизняну систему освіти компетентнісного підходу актуалізуються питання модернізації системи середньої та вищої освіти, певного зближення цих систем з метою підготовки талановитої молоді до вступу і успішного навчання у ВЗО. Водночас, реформування систем освіти відбувається в країні в умовах кардинальних соціально-економічних і політичних перетворень, розвитку глобалізаційних процесів тощо.

За нової концепції розвитку освіти, зокрема впровадження STEM-освіти, актуальним постає завдання посилення фундаментальної підготовки школярів через розробку інтегральних курсів, використання у підготовці школярів новітніх технологій, які формують уміння самостійно здобувати знання, збирати, обробляти й узагальнювати великі обсяги інформації, робити правильні висновки, користуватися новітніми досягненнями сучасного інформаційного суспільства тощо. Тому головною метою саме фундаментальної підготовки школярів вважаємо формування й розвиток у них комплексу ключових (базових), предметних і дослідницьких компетентностей, які у подальшому навчанні у вищій школі трансформуватимуться у професійну компетентність майбутнього фахівця. Крім того, важливим є те, що набутий під час навчання у закладах середньої освіти (ЗСО) рівень підготовки з фундаментальних предметів, має відповідати рівню, необхідному для успішного продовження навчання у ВЗО.

Таким чином, у процесі наукового пошуку з'ясовано, що в цьому аспекті недостатньо вивченими залишаються такі питання, як:

- урахування принципів системності, науковості, наступності й послідовності, логічності тощо у змісті фундаментальних предметів у загальноосвітній школі;
- посилення фундаментальної компоненти середньої освіти в контексті впровадження в Україні концепції STEM-освіти;
- виявлення й зміцнення міжпредметних зв'язків, розробка та впровадження у НВП спеціально розроблених інтегрованих курсів, інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), посилення практичної спрямованості навчання фундаментальним предметам у школі тощо;
- наближення форм навчання таким дисциплінам, як математика, фізика, хімія, біологія у ЗСО до вимог вищої школи, особливо ВЗО технічного спрямування;
- забезпечення професійного спрямування набутих школярами знань і умінь, валеологізація змісту фундаментальної освіти та ін.

У дослідженні виходимо з того, що фундаментальна освіта учнів, студентів тощо становить базис для подальшого успішного формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей під час їх навчання у ВЗО та, в свою чергу, є необхідним підґрунтям для засвоєння ними навчального матеріалу з професійно орієнтованих і фахових дисциплін. Проте, навіть враховуючи інтерес учених до дослідження питань, пов'язаних із навчанням школярів і студентів фундаментальним предметам (дисциплінам), аналіз літературних джерел засвідчує, що ця проблема залишається невирішеною та потребує додаткового опрацювання.

У роботах відомих педагогів (В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанський, С.П.Бондар, В. П. Беспалько, Н. М. Бібік, А. О. Вербицький, С. У. Гончаренко**,** І.М. Дичківська**,** І. А. Зязюн, В. С. Ледньов, І. Я. Лернер, О. В. Овчарук, О.М.Пєхота, О. І. Пометун, О. С. Сисоева та ін.) визначено основні вимоги до відбору змісту навчального матеріалу з фундаментальних предметів (дисциплін), обґрунтовано необхідність упровадження у НВП прогресивних педагогічних технологій і ІКТ, встановлено педагогічні умови формування у студентів і учнів СЗО ключових і предметних компетентнотстей. Згідно з їх напрацюваннями та спираючись на розробки О. П. Мітрясової [4] та В. А. Петрук [6], виокремлюємо

найбільш значимі загальнодидактичні й специфічні принципи, які вважаємо за доцільне застосувати під час конструювання змісту фундаментальної підготовки школярів – майбутніх студентів ВЗО.

Здійснений теоретичний пошук дає підстави стверджувати, що методичні засади зближення освітніх систем середньої та вищої освіти з метою підготовки школярів до вступу і подальшого успішного навчання у технічному ВЗО залишаються недостатньо розробленими. Вивчення вітчизняного досвіду, навчальних планів і програм підготовки школярів з фундаментальних предметів в ЗСО України, навчально-методичних розробок провідних педагогів тощо виявило низку суперечностей, необхідність розв'язання яких спрямувала дослідження в напрямку створення наукового підґрунтя для зближення освітніх систем і підготовки здобувачів середньої освіти до успішного навчання у технічних ВЗО, забезпечення їх готовності до використання набутих під час навчання компетентностей.

Метою роботи є висвітлення деяких аспектів реформування середньої освіти з метою її наближення до вищої школи та забезпечення завдяки цьому успішної і скорішої адаптації вчорашніх школярів до навчання у технічному ВЗО.

Дослідженням встановлено, що на даний час принципи професійної спрямованості фундаментальної підготовки школярів та зв'язку навчання з життям ще недостатньою мірою запроваджуються у НВП загальноосвітньої школи. Це спричинено, зокрема, неможливістю досягнення цієї мети тільки традиційними методами і формами навчання, все ще незадовільним рівнем впровадження інноваційних педагогічних та інформаційних технологій у систему середньої освіти, недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення тощо.

Важливим дидактичним принципом навчання є принцип міжпредметності, який передбачає взаємну узгодженість змісту і методів навчання предметів (дисциплін) фундаментального циклу в середній та вищій школах [5]. Ми впевнені, що виявлення й зміцнення міжпредметних зв'язків, у тому числі й завдяки розробці інтегрованих курсів, реалізації принципів наступності й послідовності фундаментальної підготовки сприятиме кращому засвоєнню навчального матеріалу, узагальнювальних понять, спільних для різних наук, покращенню практичної підготовки учнів; надасть змогу застосовувати набуті компетентності при розв'язуванні навчальних та/або життєвих завдань.

Розгляд змісту фундаментальної підготовки учнів як цілісної системи з урахуванням міжпредметних зв'язків сприятиме системності у формуванні ключових, предметних, а у подальшому – і професійних компетентностей майбутніх фахівців, інтенсифікації НВП, підвищенню якості їх фундаментальної підготовки, розвитку творчого потенціалу особистості. З принципом міжпредметності тісно пов'язаний принцип інтегративності знань − хімічних, фізичних, біологічних, математичних тощо [4; 5]. Тому для встановлення міжпредметних зв'язків, посилення практичної (професійної) спрямованості фундаментальної підготовки, її валеологізації і гуманізації вважаємо за доцільне проводити "круглі столи" та консультації із вчителями математики, фізики, хімії, біології з метою узгодження наукової термінології, принципів і послідовності викладання матеріалу, ознайомлення з темами, які відбиватимуть специфіку майбутньої професії сучасної талановитої молоді.

Ми стоїмо на позиції, що валеологізація фундаментальної підготовки школярів (а у подальшому і студентів) значно посилить її практичну спрямованість, забезпечить зв'язок з життям і за рахунок реалізації міжпредметного та інтегративного підходів формуватиме в учнях не тільки основи валеологічних знань, але й позитивне ставлення до здорового способу життя, сприятиме розвитку здоров'язберігаючих компетентностей. З принципом валеологізації тісно пов'язаний дидактичний принцип гуманізації навчання, особливо предметів фундаментального та технічного профілів, який насамперед реалізується через утвердження людини як найвищої цінності та полягає у розкритті її здібностей, задоволенні освітніх потреб, прояві індивідуальності тощо [5; 7].

Під час навчання у школі учні повинні не лише набути ключових і предметних компетентностей, а й опанувати вміння самостійного вивчення матеріалу; навчитися застосовувати знання для розв'язування реальних і навчальних завдань, пов'язаних, наприклад, з майбутньою професією, з життєдіяльністю людини у оточуючому її середовищі (рис. 1). Зокрема, реформування й модернізація вищої освіти відповідно до вимог Болонського процесу передбачає ефективну самостійну науково-пізнавальну активність студентів. І тому сьогодні у вищій школі успішно співіснують дві основні форми організації роботи студентів − аудиторна та самостійна робота (СР), найчастіше позааудиторна; проте чіткої границі між ними немає.

Згідно з навчальними планами підготовки фахівців інженерного профілю позааудиторна СРС у більшості вишів становить 50−60 % від обсягу навчального навантаження. При цьому практична значущість певних видів СРС сильно відрізняється. Наприклад, робота з текстом (підручником, довідковою літературою, Internet тощо) сприяє вдосконаленню ключових і предметних компетентностей студентів, формує й розвиває у них необхідні професійні якості, зокрема, професійне мислення, пам'ять, культуру тощо. Виконання тренувальних вправ, домашніх завдань, складання навчальних планів і схем, у тому числі

й ментальних карт, формує такі риси особистості фахівця, як наполегливість, працездатність, спроможність до перенесення набутих компетентностей у практичну площину. Підготовка повідомлень, доповідей і тез на конференцію, мультимедійних презентацій, написання рефератів, літературних і патентних оглядів формує культуру використання ІКТ, сприяє розвитку компетентностей (у тому числі дослідницьких), відповідальності за свій труд, креативності тощо. Отже, підготовка майбутнього абітурієнта до навчання у технічному ВЗО може проводитись зусиллями: ЗСО, в якому навчається учень; ВЗО через відділення довузівської підготовки; спільними зусиллями ЗСО та ВЗО за наявності відповідних угод [2].

З метою підвищення рівня самостійності учнів ЗСО та підготовки їх до вступу й навчання у технічному виші необхідно здійснити перегляд, оновлення та переструктурування робочих програм. Позитивно себе зарекомендували методика критичного мислення та інтерактивні методи навчання. Так, наприклад, проводячи заняття у формі "перевернутого навчання", можна змінити форми проведення аудиторних занять (лекційних, практичних, лабораторних тощо) з метою їх наближення до вимог вищої школи [3].

Рис. 1. Якості випускника школи, необхідні для його навчання у технічному ВЗО (джерела: розробка авторів на основі [3; 8; 9]).

Наприклад, під час уроку проводяться настановчі, проблемні за своєю суттю лекції, причому, попередньо учень знайомиться з навчальним матеріалом вдома, за допомогою відео- або інших джерел. На практичних заняттях (або навіть під час лекцій) можна передбачити проведення тематичних диспутів, дискусій тощо. Задля оперативного контролю рівня засвоєння знань та своєчасної допомоги учням під час їх самостійної роботи передбачаємо проведення вчителями індивідуальних і/або групових консультацій. Деякі проблеми можна також обговорити під час "круглих столів" з певної навчальної (або наукової) тематики. Таким чином, наявність зворотного зв’язку, своєчасної інформації про правильність і ступінь опрацювання завдань та наявні труднощі тощо створює передумови для отримання успішного результату з самостійної роботи школярів.

Науково-дослідницьку діяльність також можна розглядати одним з різновидів позааудиторної СР, хоча її елементи можуть бути також застосовані й у класі. Наприклад, робота учнів за методом проектів надає їм можливість якнайкраще реалізувати власні здібності, сформувати необхідні ключові, предметні та дослідницькі компетентності, навчитися роботи в колективі, підготуватися до навчання у ВЗО та майбутньої професійної діяльності [3]. Отже, освіта має орієнтуватися не на передачу готових знань, а на прагнення навчити людину самостійно здобувати знання й застосовувати їх в реальних умовах або в ситуаціях, що їх імітують [1, с. 35−36].

Аналіз навчальної і методичної літератури, відвідування занять з фундаментальних дисциплін, а також урахування думки й практичного досвіду вчителів математики, хімії, фізики, біології надали змогу дійти висновку щодо наявності певних негараздів у системній організації підготовки учнів з цих предметів. Особливо це стосується реалізації принципів наступності й послідовності викладання навчального матеріалу, його зв'язку з життям та майбутнім фахом. Окрім того, вчителями здебільшого застосовуються традиційні методики навчання, спрямовані на запам'ятовування навчального матеріалу (інформаційно-екстенсивна форма навчання), а не на створення умов для креативного розвитку особистості учня за рахунок диференційованого і проблемно-дослідницького підходів. При цьому мало уваги приділяється методології набуття учнями необхідних предметних компетентностей, досягненню системності при викладанні фундаментальних курсів, виділенню інваріантної і варіативної компонент змісту предмету тощо. Майже зовсім не приділяється уваги розвитку мотивації до навчання фундаментальним предметам, організації різнорівневої навчально-пізнавальної і навчально-дослідницької діяльності учнів. Отже, всі ці аспекти потребують подальшого дослідження і суттєвого реформування.

Це тим більш важливо, що досягненню вищого рівня компетентності сприяють ситуації, в яких знання, уміння та навички застосовуються комплексно, тобто з двох і більше галузей науки [1; 3; 6], оскільки саме інтегровані завдання є найтиповішими для діяльності майбутнього інженера. Тому за компетентнісного підходу саме міжпредметну інтеграцію розглядаємо як необхідну складову формування ключових, предметних та у подальшому професійної компетентностей молодої людини. На рис. 2 показано коло питань, які сприятимуть змінам у формах, методах і технологіях навчання у середній школі з метою підвищення рівня фундаментальної підготовки школярів та їх якнайшвидшої адаптації до навчання у технічному виші.

Рис. 2. Коло питань стосовно зміни форм і методів навчання у СЗО з метою підвищення рівня фундаментальної підготовки школярів та їх якнайшвидшої адаптації до навчання у технічному ВЗО.

Висновки. Таким чином, у дослідженні встановлено, що зміст фундаментальної підготовки здобувачів середньої освіти має формуватись на засадах системності, науковості, наступності, послідовності тощо. До цих принципів додаються принципи зв'язку навчання з життям і професійної спрямованості матеріалу. Важливими є потенційні можливості посилення міжпредметних зв'язків та впровадження у фундаментальну складову НВП принципів екологізації, валеологізації і гуманізації освіти. Зміст фундаментальної підготовки учнів у СЗО має сприяти активізації їх навчально-пізнавальної діяльності, розвитку креативності та викликати позитивну мотивацію до навчання.

Отже, реформування вищої і середньої освіти передбачає суттєве збільшення частки самостійності та креативності учнів і студентів, залучення у НВП додаткових джерел інформації,зокрема, завдяки активному використанню можливостей ІКТ. При цьому основною метою самостійної і науково-дослідницької роботи учнів стає набуття практичного досвіду, навичок застосування здобутих компетентностей для розв'язування практичних завдань, пов'язаних з життям, активізація їх творчої компоненти. Правильно спланована, організована й контрольована СР та науково-дослідницька діяльність учнів має велике значення для їх підготовки до вступу до ВЗО та подальшого успішного навчання.

Література

1. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. − 2010. − № 5. − С. 32−37.
2. Киричков Ю.В. Неперервна ступенева освіта. Управління. Оцінювання знань. – Монографія – Київ : Політехніка, 2001 – 162 с.
3. Кофанова О. В. Хімічна підготовка майбутніх інженерів-екологів : теорія і практика : монографія / О. В. Кофанова. − Київ : НТУУ "КПІ", 2012. − 400 с.
4. Мітрясова О. П. Стратегічні засади конструювання змісту хімічної освіти у вищій школі / О. П. Мітрясова // Педагогіка і психологія. − 2009. – № 2. – С. 105–112.
5. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] [Електронний ресурс] / В. Л. Ортинський. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с. − Режим доступу : http://pidruchniki.com.ua/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl; http://pidruchniki.com.ua/ 14940511/pedagogika/sistema_printsipiv_navchannya#963 (7.11.18). − Назва з екрана.
6. Петрук В. А. Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх фахівців технічних спеціальностей у процесі вивчення фундаментальних дисциплін : монографія / В. А. Петрук. − Вінниця : Універсум-Вінниця, 2006. – 292 с.
7. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : [навч. посіб.] / О. М. Степанов, М. М. Фіцула; [2-ге вид., випр. і доп.]. − К. : Академвидав, 2006. − 520 с. − (Сер. : "Альма-матер").
8. Талызина Н. Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина // Alma mater (Вестник высшей школы). − 1986. − № 3. − С. 10−14.
9. Талызина Н. Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н. Ф. Талызина. − Москва : Знание, 1986. − 112 с.

References

1. Verbickij A. A. Kontekstno-kompetentnostnyj podhod k modernizacii obrazovaniya / A. A. Verbickij // Vysshee obrazovanie v Rossii. − 2010. − № 5. − S. 32−37.
2. Kirichkov Yu.V. Neperervna stupeneva osvita. Upravlinnya. Ocinyuvannya znan. – Monografiya – Kiyiv : Politehnika, 2001 – 162 s.
3. Kofanova O. V. Himichna pidgotovka majbutnih inzheneriv-ekologiv : teoriya i praktika : monografiya / O. V. Kofanova. − Kiyiv : NTUU "KPI", 2012. − 400 s.
4. Mitryasova O. P. Strategichni zasadi konstruyuvannya zmistu himichnoyi osviti u vishij shkoli / O. P. Mitryasova // Pedagogika i psihologiya. − 2009. – № 2. – S. 105–112.
5. Ortinskij V. L. Pedagogika vishoyi shkoli : [navch. posib. dlya stud. vish. navch. zakl.] [Elektronnij resurs] / V. L. Ortinskij. – Kiyiv : Centr uchbovoyi literaturi, 2009. – 472 s. − Rezhim dostupu : http://pidruchniki.com.ua/00000000/pedagogika/pedagogika_vischoyi_shkoli_-_ortinskiy_vl; http://pidruchniki.com.ua/ 14940511/pedagogika/sistema_printsipiv_navchannya#963 (7.11.18). − Nazva z ekrana.
6. Petruk V. A. Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya profesijnoyi kompetentnosti majbutnih fahivciv tehnichnih specialnostej u procesi vivchennya fundamentalnih disciplin : monografiya / V. A. Petruk. − Vinnicya : Universum-Vinnicya, 2006. – 292 s.
7. Stepanov O. M. Osnovi psihologiyi i pedagogiki : [navch. posib.] / O. M. Stepanov, M. M. Ficula; [2-ge vid., vipr. i dop.]. − K. : Akademvidav, 2006. − 520 s. − (Ser. : "Alma-mater").
8. Talyzina N. F. Deyatelnostnyj podhod k postroeniyu modeli specialista / N. F. Talyzina // Alma mater (Vestnik vysshej shkoly). − 1986. − № 3. − S. 10−14.
9. Talyzina N. F. Teoreticheskie osnovy razrabotki modeli specialista / N. F. Talyzina. − Moskva : Znanie, 1986. − 112 s.

УДК: 378:51-047.23:37.091.212
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-121-126

ІНТЕГРАЦІЯ МАТЕМАТИЧНОЇ ТА ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ НА АГРОНОМІЧНОМУ ФАКУЛЬТЕТІ

О. В. Левчук

orcid.org/0000-0001-5046-2367

У статті порушено проблеми трансформації математичних курсів на агрономічному факультеті в умовах поглиблення інтеграційних зв'язків у системі «наука-освіта-виробництво». Доводиться провідна роль математичної складової професійно-інноваційної компетентності майбутніх аграріїв. Установлено, що реалізація інтегративного підходу дозволить трансформувати традиційні математичні курси підготовки, надаючи їм більшої професійної спрямованості. Це дозволить майбутньому фахівцеві якісніше виконувати поставлені завдання в сучасному високотехнологічному та інтелектуальномісткому професійному середовищі. Продемонстровано шляхи трансформації курсу «Вища математика (фахове спрямування)» на основі поглиблення інтеграційних зв'язків у професійній підготовці студентів спеціальностей «Агрономія», «Екологія» на агрономічному факультеті Вінницького національного аграрного університету.

***Ключові слова**: дуальна освіта, математична підготовка, вища математика, методика навчання математичних дисциплін, професійна підготовка фахівців аграрного профілю, інноваційна компетентність аграрія, прикладна спрямованість математичних дисциплін, система Mathcad.*

INTEGRATION OF MATHEMATICAL AND PROFESSIONAL PREPARATION OF STUDENTS AT AGRONOMIC FACULTY

E. Levchuk

The article addresses the problems of the transformation of mathematical courses at the Faculty of Agronomy in the context of deepening of integration links in the "science-education-production" system. The leading role of mathematical component of professional-innovative competence of future agrarians is presented. The analysis of the content of mathematical, natural science and professional-oriented education of experts is carried out. He showed that the filling of the thesaurus is virtually the entire content of the discipline "Higher Mathematics" and the system of principles of invariance of the natural sciences is related. It is established that the implementation of the integrated approach will transform the traditional training courses, giving them greater professional orientation. This will allow a future specialist to better perform the tasks in a modern high-tech and intellectually professional environment. In the course of creating the integrated content of the course, the main mechanisms of the integrative activity are used: assimilation, accommodation, and equilibrium. The use of integrative potential of information technologies on the example of the universal mathematical package Mathcad is demonstrated. It is proved that its possibilities have solved the problem of compaction of contents, its visibility, giving the whole system the features of coherence and balance. It is shown that in the process of mathematical modeling of natural phenomena, the solution of professionally-oriented tasks, the use of this system, allowed students to formalize knowledge, translating them into a significant form, deeper immersed in the essence of the process, without distracting at cumbersome calculations, to develop universal models and algorithms, to involve wide visualization capabilities. The ways of transformation of the course "Higher mathematics (professional direction)" are outlined on the basis of deepening of integration ties in the professional training of specialists in the specialties "Agronomy", "Ecology" at the Faculty of Agronomy of Vinnytsia National Agrarian University.

***Key words**: dual education, mathematical preparation, higher mathematics, methodology of teaching mathematical disciplines, professional training of specialists in agrarian profile, innovative competence of agriculture, applied orientation of mathematical disciplines, system Mathcad.*

З метою підготовки кваліфікованих кадрів, зближення теорії та практики, освіти і виробництва, нині в Україні актуальною є проблема поглиблення інтеграційних зв'язків у системі «наука-освіта-виробництво». У зв'язку з цим, у межах нових організаційно-відмінних форм навчання з випробовування дуальної освіти, МОН запускає перші пілотні проекти, зокрема й аграрних професій [9, 2].

З огляду на зазначене, актуальною є проблема створення сучасних університетських комплексів, яскравим прикладом якого є Вінницький національний аграрний університет, як засновник Всеукраїнського науково-навчального *консорціуму* (ВННК) [5,6].

За таких обставин виникають протиріччя: між традиційними академічними та інноваційними підходами в професійній освіті; між зростаючим об'ємом знань та неможливістю їхнього засвоєння в традиційних умовах структурування та викладання монодисциплін. У цій ситуації актуальною є проблема

© О. В. Левчук

формування інноваційної компетентності майбутніх аграріїв, яка дозволить особистості сприймати новий досвід, свідомо робити вибір на основі достатнього інтелектуального потенціалу та критичного мислення.

Важливим у цьому процесі є досягнення принципово нових цілей освіти, які, в свою чергу, обумовлюють пошук нових форм і методів організації навчального процесу. Зокрема, в навчальних планах аграрних університетів прослідковуються акценти на професійне спрямування дисциплін, які формують у студентів необхідні фахові знання, уміння й навички. Так, наприклад у 2016 році в Національному університеті біоресурсів і природокористування України Вченою радою було прийнято рішення щодо заміни навчальних дисциплін «Вища математика», «Фізика з основами біофізики», які викладались раніше для студентів спеціальності «Агрономія», на навчальні дисципліни із врахуванням специфіки фахового спрямування, а саме: «Математико-статистичні методи аналізу в агрономії», «Агрофізика» [10].

У цьому контексті важливими є висновки науковців про зв'язок абстрактних математичних понять з їхнім використанням в певній сфері діяльності. А. Громик трактує поняття математичної компетентності, як вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті; розуміти зміст і метод математичного моделювання; уміння будувати математичну модель, досліджувати її методами математики, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибку обчислень [1, с.213].

Окремі дослідники вказують, що знання та здібності фахівця набувають цінності лише за умови їхнього оптимального застосування. М. Холодна підтверджує, що якщо традиційні інтелектуальні здібності можуть розглядатися як показники готовності психічних механізмів до переробки інформації, то когнітивні стилі (контроль) – це психічні механізми управління цими процесами переробки інформації [13].

Низка науковців стверджує, що на формування інтелектуальних умінь вагомий уплив має процес вивчення математики. Окремі аспекти питання висвітлені в роботах М. Ігнатенко, І. Пасічник, З. Слепкань, О. Чашечнікової.

У своєму дослідженні ми ставимо завдання розглянути шляхи вирішення проблеми трансформації математичних курсів на агрономічному факультеті в умовах поглиблення інтеграційних зв’язків у системі «наука-освіта-виробництво»; довести провідну роль математичної складової професійно-інноваційної компетентності майбутніх аграріїв; продемонструвати доцільність інтегративного підходу в процесі трансформації математичних курсів; описати технологію формування інтегрованого змісту дисципліни «Вища математика (фахове спрямування)» на першому курсі, під час підготовки студентів спеціальностей «Агрономія», «Екологія» на агрономічному факультеті.

У цьому випадку ми враховували особливості підготовки фахівців в умовах ВННК, за якого відбувається зближення освітнього та виробничого процесів, коли з перших днів навчання в університеті студенти здобувають практичний досвід.

За таких умов актуальним є інтегративне навчання, яке виступає не лише в якості наслідку протиріч, між суто теоретичною підготовкою і практичними потребами, але й служить засобом їх усунення.

Трансформація навчальних курсів на основі інтегративного підходу пояснюється тим, що в умовах ВННК максимально створюються необхідні умови для поглиблення інтеграційних зв’язків у системі «наука-освіта-виробництво».

За такого підходу першочергово змінюються форми підготовки фахівців, набуваючи рис дуальної освіти, яка передбачає поєднання аудиторних занять та можливість здобувати практичний досвід на виробництві.

Інтегративні ситуації виникають тоді коли:

- студенти вимушені застосувати отримані теоретичні знання за нових умов;
- виникає протиріччя між практичним результатом і відсутністю його теоретичного обґрунтування;
- спостерігається недостатність знань для пояснення нового факту чи явища.

Зазначене, у свою чергу, викликає зміни й у змісті всієї професійної підготовки. Не виключенням є і математична, зв’язки якої з фаховими дисциплінами, посилюючись, ведуть до створення взаємопов’язаного комплексу з наступною інтеграцією в органічну систему, яка відповідає цілям синтезу та універсалізації підготовки фахівців.

Продемонструємо технологію формування інтегрованого змісту дисципліни «Вища математика (фахове спрямування)» на першому курсі, під час підготовки студентів спеціальностей «Агрономія», «Екологія» на агрономічному факультеті Вінницького національного аграрного університету.

Підходи до формування інтегрованого курсу мали як емпіричний характер, так і частково теоретичний, на основі тезаурусного підходу, описаного Ю.Сьоміним [12].

Також, у процесі трансформації дисципліни, ми опиралися на модель інтегративної діяльності, розроблену М.Чапаєвим, згідно з якою, установлення інтегративних зв’язків передбачає виділення інтегративної основи та аналіз інтегративного потенціалу дисциплін, які передбачені навчальним планом [14].

Основою цілісності є узагальнена ціль математичної підготовки фахівців – формування системного підходу до аналізу явищ природи на основі специфіки математичного мислення; єдність предмета дослідження – різноманітні аспекти будови та функціонування систем в природі; єдність методологічних підходів впродовж всього курсу на основі внутрішньої цілісності математики.

Відповідно до цього, ми здійснили аналіз змісту математичної, природничо-наукової та професійно-орієнтованої освіти фахівців, який показав, що наповнення тезаурусу складає практично весь зміст дисципліни «Вища математика» та пов'язана система принципів інваріантності природничих наук.

Виявлення інтегративного потенціалу дисциплін здійснювалося так:

- аналіз природничих дисциплін, які містять математичний еквівалент (фізика, хімія, біологія);
- аналіз професійно-орієнтованих дисциплін, які містять математичний еквівалент (системний аналіз якості навколишнього середовища, інформаційні технології та комп'ютерні агротехнології, географічні інформаційні системи, геодезія та землевпорядкування);
- аналіз безпосередньо самого курсу «Вищої математики».

Аналіз природничих дисциплін, які містять математичний еквівалент, засвідчив, що вони, переважно, використовують математичний апарат для вирішення своїх цілей. Окрім того, використання математичних пакетів комп'ютерних програм має значний інтегративний потенціал.

Розгляд професійно-орієнтованих дисциплін, які містять математичний еквівалент, показав, що в основі системи інтегративних зв'язків лежить фундаментальний принцип побудови математичних моделей явищ природи. Використання апарату математичного моделювання в змісті цих дисциплін, дозволить вивчити його всебічніше, глибше та повніше.

Також ми враховували, що поєднання загальноосвітніх дисциплін та різних форм професійної освіти, спрямоване на формування професійного досвіду, в умовах ВННК дозволить студентам порівняти ті реальні ситуації, які виникають на виробництві з тим математичним апаратом, який вони отримують на заняттях.

Аналіз змісту дисциплін та характеру інтеграційних зв'язків між ними дозволив нам зробити висновок, що на першому курсі в якості фундаментальної основи може виступати «Вища математика», яка в процесі інтеграції відіграє системотвірну роль.

Розглядаючи безпосередньо курс «Вищої математики», при відборі змісту ми слідували наступним вимогам:

- інформаційна ємність та прогностична цінність матеріалу;
- системотвірна функція;
- суттєва значимість у формуванні єдиної наукової картини світу та розвиток інтелектуальних здібностей студентів;
- конструктивно-практична значимість.

Наприклад, ми виявили, що математичні поняття «власні числа» та «власні вектори», зазвичай, не розглядають в математичних курсах при підготовці аграріїв, проте, зазначені поняття пов'язують не лише такі розділи, як «лінійна алгебра» та «векторна алгебра», а й мають глибокий біологічний зміст.

Водночас, посиленню інтеграційних зв'язків сприяло введення в зміст математичної підготовки логіко-процесуальних операцій – уніфікації понять, універсалізації та екстраполяції математичних методів, а також компонентів знань: понять, законів, теорій, що мають інтегративнивний потенціал.

Окрім того, ми перебудували зміст дисципліни так, щоб студенти успішно орієнтувалися в новій предметній ситуації, легко переносячи отримані знання на інші локальні потреби.

Одним з прийомів є використання не лише загальноприйнятих математичних позначень, а й притаманних відповідній науці. Наприклад, описуючи модель росту популяції, ми використовуємо логістичне рівняння $\frac{dN}{dt} = rN\frac{K-N}{K}$, де r – питома швидкість розмноження, N - чисельність популяції в момент часу t, $K = N_{\max}$ - максимально можлива чисельність популяції .

У процесі створення інтегрованого змісту курсу, ми використовували основні механізмами інтегративної діяльності, описані Ж. Піаже: асиміляцію, акомодацію, врівноваження [11].

Асиміляція – уведення елементів інших дисциплін, під час якого вони, втрачаючи низку специфічних якостей, набувають якості нової дисципліни.

Прикладом може слугувати математичне моделювання природних систем, за якого поняття, що мають конкретний природничий зміст, формалізуються, набуваючи рис системності, строгості, однозначності, алгоритмічності.

Акомодація – зміна структури базової дисципліни під впливом інших дисциплін, що беруть участь в інтеграції. Так, уведення елементів природничих дисциплін в курс «Вищої математики» привело до

«пом'якшення» суто математичних викладок, надаючи їм рис динамічності, відкритості, особистісно-орієнтованого характеру.

Наприклад стислий курс «Вищої математики» на агрономічному факультеті ми наповнили поняттями, які є базовими для багатьох математичних моделей в природі: системи однорідних лінійних алгебраїчних рівнянь, базис, системи диференціальних рівнянь.

Урівноваження – компенсація зовнішніх структурних порушень, які привели до появи нової якості дисципліни.

Прикладом може слугувати використання інтегративного потенціалу інформаційних технологій. Ми застосовували систему комп'ютерної алгебри з класу систем автоматизованого проектування Mathcad, використання можливостей якої вирішило проблему ущільнення змісту, його наочності, надаючи всій системі рис узгодженості та збалансованості. У процесі математичного моделювання явищ природи, вирішення професійно-орієнтованих завдань, використання цієї системи, дозволило студентам, формалізуючи знання, переводячи їх в знакову форму, глибше зануритись в суть процесу, не відволікаючись на громіздкі обчислення, розробити універсальні моделі та алгоритми, залучити широкі можливості візуалізації.

Таким чином, за рахунок можливості комп'ютерного моделювання природних процесів, усунулися обставини, які раніше заважали зближенню математики та природничих дисциплін, що сприяло появі нової якості математичної освіти – фахової спрямованості. Саме досягнення цієї якості й дозволяє професійній освіті поєднати в собі навчальні та виробничі складові.

Отже, здатність виділяти базові методики аналізу явищ з використанням інформаційних технологій, забезпечує успіх не тільки в освоєнні нової техніки, при розробці нових технологій, пристроїв в майбутній професійній діяльності. Система подібних упливів характерна для засвоєння й інших загальнонаукових знань, що свідчить про загальнодидактичний характер висновку, про вплив процесу засвоєння математичного знання на готовність до професійної діяльності.

Проте ми не обмежуємося застосуванням інформаційних технологій лише в аналітично-прогностичній діяльності, коли потрібно створити та реалізувати математичну модель чи скласти алгоритм дослідження, а й підключаємо згадані ресурси в організаційній діяльності, коли студенти можуть максимально виявити особистісні якості. Як правило, це здійснюється для аргументації суджень та презентації даних під час постановки та обговорення проблеми, на проміжних чи заключному етапі розв'язування завдань, з метою представлення результатів дослідження.

У результаті описаного аналізу курсу «Вища математика» у підготовці фахівців спеціальності «Екологія» та «Агрономія» засобом трансформації став науково-методичний комплекс (НМКД) нової дисципліни «Вища математика (фахове спрямування)», який включив: програму дисципліни, конспект лекцій, електронний посібник, методичні вказівки, електронні ресурси (тестові завдання, картка дисципліни в системі «Сократ), засоби контролю [7,8,4].

Окрім того, аби подолати прогалини в базовій математичній підготовці першокурсників, з метою реалізації принципу наступності у навчанні, програмою нової дисципліни передбачено резерв навчального часу для повторення, узагальнення та систематизації вивченого в школі матеріалу. З цією метою створено посібник «Математика» який дозволяє реалізувати інтегроване вивчення окремих тем курсів «Математика» та «Вища математика». Автори обрали наукову основу – поєднання інтегрованої технології з інформаційними. Він містить як базові математичні поняття (дійсні числа, відсотки, функція), уведені в шкільному курсі математики, так і розділи, що входять до курсу «Вищої математики» (вступ до аналізу, диференціальне та інтегральне числення функції однієї змінної). Особливістю цього посібника є вдало підібраний ілюстративний матеріал (прикладні задачі, елементи математичного моделювання в системі комп'ютерної алгебри з класу систем автоматизованого проектування), практично до кожної теоретичної викладки, що має абстрактний характер подається її фахова інтерпретація [3].

Таким чином, розроблений комплекс дисципліни наділений системотвірною, координуючою та, власне, інтегруючою функціями, яка служить основою, що об'єднує всі складові професійної підготовки фахівців.

Особливістю НМКД «Вища математика (фахове спрямування)», є те, що його використання вже на першому курсі дозволяє узгодити зміст та різні форми підготовки фахівців із врахуванням професійної спрямованості, набуваючи пропедевтичного характеру для наступних курсів. Таким чином узгоджуючи загальну математичну підготовку не лише з природничо-науковою та професійно-орієнтованою, а й з виробничим досвідом фахівців.

У процесі описаної технології трансформації курсу «Вища математика» системотвірним фактором стала така продуктивна діяльність, яка наближена до професійної. Саме продуктивна діяльність пов'язує теоретичні знання та практичні вміння, зміст загальноосвітніх та професійно-орієнтованих дисциплін зі змістом індивідуальної практичної діяльності в господарствах, упливаючи на розвиток мислення,

діяльності та розвиток особистості в цілому. За такого підходу математична підготовка фахівця набуває суттєвих відмінностей, які ґрунтуються на ідеї неперервності математичної освіти, її професійній спрямованості та інтеграції з виробництвом.

Отож, поглиблення інтеграційних зв'язків у системі «наука-освіта-виробництво» впливає на всю систему підготовки фахівців, викликаючи трансформацію традиційних курсів.

З огляду на те, що навчальні заклади дослідницького типу створюють нові можливості для інтеграції освіти, науки та виробництва, на нашу думку, процес навчання математики як однієї з провідних загальнонаукових дисциплін, має бути орієнтований на формування всієї структури готовності, розширювати уявлення майбутнього фахівця про інтегративну роль математики в утворенні нових загальнонаукових напрямів, поглиблювати методологічну підготовку й розуміння сутності загальнонаукових методів пізнання.

Література

1. Громик А. П., Конет І. М., СеменишинаІ. В. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців при викладанні математичних дисциплін у вищих навчальних закладах. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський, 2013, №19. С.153-159
2. Джеджула О. М. Стан впровадження дуальної освіти в Україні. Професійна підготовка фахівця в контексті потреб сучасного ринку праці: зб. тез за матеріалами III Всеукр. наук.-практ. інтернет-конф., м. Вінниця, 27 лют. 2018 р. Вінниця, 2016. С. 10-13.
3. Джеджула О.М., Левчук О.В., Яхно Л.С. Математика: Алгебра та початки аналізу. Частина І : навч.посіб. Вінниця: ВНАУ, 2019. 310 с.
4. Електронна система управління «Сократ» ВНАУ [Електронний ресурс]. Режим доступу до ресурсу: http://socrates.vsau.org/index.php/ua/pro-system (дата звернення: 15.01.2019).
5. Калетнік Г. М., Гунько І.В, Кірєєва Е.А. Практична реалізація державної політики у сфері вищої освіти та положень нового закону "Про вищу освіту" в концептуальних засадах підготовки фахівців на базі НВВК "всеукраїнський науково-навчальний консорціум. Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки. 2016. № 9. С. 7-19.
6. Калетнік Г. М., І.В. Гунько Інноваційні платформи організації науково-дискусійних молодіжних майданчиків у контексті євроінтеграційного розвитку аграрної економіки. Економіка. Фінанси. Менеджмент: актуальні питання науки. 2017. № 4. С. 7-18.
7. Левчук О.В., Дячинська О.М. Вища математика (фахове спрямування). Частина І. Методичні вказівки для проведення практичних занять та самостійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) освітнього рівня галузі знань – 10 «Природничі науки», спеціальності – 101 «Екологія» / Левчук О.В., Дячинська О.М. Вінниця: РВВ ВНАУ, 2018. 123 с.
8. Левчук О.В., Дячинська О.М. Вища математика (фахове спрямування). Частина ІІ. Методичні вказівки для проведення практичних занять та самостійної підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) освітнього рівня галузі знань – 10 «Природничі науки», спеціальності – 101 «Екологія» / Левчук О.В., Дячинська О.М. Вінниця: РВВ ВНАУ, 2018. 86 с.
9. Міністерство освіти і науки України. Дуальна освіта. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita (дата звернення: 15.01.2019).
10. Національний університет біоресурсів і природокористування України. Засідання вченої ради факультету від 14 березня 2016 р. Режим доступу: https://nubip.edu.ua/node/20696 (дата звернення: 15.01.2019).
11. Пиаже Ж. Избранные психологические труды: Перевод с английского и французького. М.: Международная педагогическая академия, 1994. 680с.
12. Семин Ю. Н.. Теория и технология интеграции содержания подготовки в техническом вузе: дис… д-ра. пед. наук: 13.00.08. – Ижевск, 2001. 403 с.
13. Холодная М.А. Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. Млсква : ПЕР СЭ, 2002. 304 с.
14. Чапаев Н. К. Структура и содержание теоретико-методологического обеспечения педагогической интеграции: Дис… докт. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 1998. 562 с.

References

1. Hromyk A. P., Konet I. M., SemenyshynaI. V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv pry vykladanni matematychnykh dystsyplin u vyshchykh navchalnykh zakladakh. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna. Kamianets-Podilskyi, 2013, #19. S.153-159
2. Dzhedzhula O. M. Stan vprovadzhennia dualnoi osvity v Ukraini. Profesiina pidhotovka fakhivtsia v konteksti potreb suchasnoho rynku pratsi: zb. tez za materialamy III Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf., m. Vinnytsia, 27 liut. 2018 r. Vinnytsia, 2016. S. 10-13.
3. Dzhedzhula O.M., Levchuk O.V., Yakhno L.S. Matematyka: Alhebra ta pochatky analizu. Chastyna I : navch.posib. Vinnytsia: VNAU, 2019. 310 s.
4. Elektronna systema upravlinnia «Sokrat» VNAU [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu do resursu: http://socrates.vsau.org/index.php/ua/pro-system (data zvernennia: 15.01.2019).

5. Kaletnik H. M., Hunko I.V, Kirieieva E.A. Praktychna realizatsiia derzhavnoi polityky u sferi vyshchoi osvity ta polozhen novoho zakonu "Pro vyshchu osvitu" v kontseptualnykh zasadakh pidhotovky fakhivtsiv na bazi NVVK "vseukrainskyi naukovo-navchalnyi konsortsium. Ekonomika. Finansy. Menedzhment: aktualni pytannia nauky. 2016. # 9. C. 7-19.
6. Kaletnik H. M., I.V. Hunko Innovatsiini platformy orhanizatsii naukovo-dyskusiinykh molodizhnykh maidanchykiv u konteksti yevrointehratsiinoho rozvytku ahrarnoi ekonomiky. Ekonomika. Finansy. Menedzhment: aktualni pytannia nauky. 2017. # 4. C. 7-18.
7. Levchuk O.V., Diachynska O.M. Vyshcha matematyka (fakhove spriamuvannia). Chastyna I. Metodychni vkazivky dlia provedennia praktychnykh zaniat ta samostiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) osvitnoho rivnia haluzi znan – 10 «Pryrodnychi nauky», spetsialnosti – 101 «Ekolohiia» / Levchuk O.V., Diachynska O.M. Vinnytsia: RVV VNAU, 2018. 123 s.
8. Levchuk O.V., Diachynska O.M. Vyshcha matematyka (fakhove spriamuvannia). Chastyna II. Metodychni vkazivky dlia provedennia praktychnykh zaniat ta samostiinoi pidhotovky zdobuvachiv vyshchoi osvity pershoho (bakalavrskoho) osvitnoho rivnia haluzi znan – 10 «Pryrodnychi nauky», spetsialnosti – 101 «Ekolohiia» / Levchuk O.V., Diachynska O.M. Vinnytsia: RVV VNAU, 2018. 86 s.
9. Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Dualna osvita. Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/ua/osvita/profesijno-tehnichna-osvita/dualna-osvita (data zvernennia: 15.01.2019).
10. Natsionalnyi universytet bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy. Zasidannia vchenoi rady fakultetu vid 14 bereznia 2016 r. Rezhym dostupu: https://nubip.edu.ua/node/20696 (data zvernennia: 15.01.2019).
11. Piazhe ZH. Izbrannye psihologicheskie trudy: Perevod s anglijskogo i francuz'kogo. M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. 680s.
12. Semin YU. N.. Teoriya i tekhnologiya integracii soderzhaniya podgotovki v tekhnicheskom vuze: dis… d-ra. ped. nauk: 13.00.08. – Izhevsk, 2001. 403 s.
13. Holodnaya M.A. Kognitivnye stili: O prirode individual'nogo uma. Mlskva : PER SE, 2002. 304 s.
14. CHapaev N. K. Struktura i soderzhanie teoretiko-metodologicheskogo obespecheniya pedagogicheskoj integracii: Dis… dokt. ped. nauk: 13.00.01. – Ekaterinburg, 1998. 562 s.

УДК [378.6:37].017:811.11
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-126-131

РОЗВИТОК ЦІЛЕПОКЛАДАЛЬНИХ УМІНЬ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ ЯК СКЛАДОВА ЇХ ПІДГОТОВКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

А. П. Лісниченко

orcid.org/0000-0003-4033-0453

У статті розкрито сутність цілепокладання в особистісно-орієнтованому навчальному середовищі як спільне визначення студентами та викладачем цілей та завдань навчання на певних його етапах, необхідне для проектування освітніх дій; описано ефективні стратегії розвитку цілепокладальних умінь у студентів (репродуктивно-виконавча та проблемно-розвивальна) й загальні умови виконання студентами процедури цілепокладання; визначено алгоритм дій викладача та студентів у процесі цілетворення; подано рекомендації для коректного визначення студентами цілей уроку.

***Ключові слова**: цілепокладання, мета, ціль, суб'єктна позиція, особистісно-орієнтовне навчання, професійний розвиток.*

THE DEVELOPMENT OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' GOAL-SETTING SKILLS AS A COMPONENT OF THEIR PREPARATION FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

A. Lisnychenko

The article deals with the problem of pedagogical goal-setting; the essence of goal-setting in educational person-oriented environment is revealed as goals- and tasks-setting by both a tutor and students; effective strategies of goal-setting are described such as reproductive-productive and problem-developing strategies. The described strategies are focused on the following: first, students' understanding of the ways of their learning and students' awareness of the outcomes of their learning (what they will be able to do by the end of the lesson) (a reproductive-productive strategy) and, second, providing the conditions for students' independent formulation of learning goals; the tutor's function here is only to describe a problem (a problem-developing strategy). These strategies presuppose active involvement of language learners into goal setting at lessons, reflecting on their achievements, comparing their achievements and goals which have been set. Such active learners' position at a lesson means that they take charge of their learning and share responsibility for their learning achievements with a tutor and, as a result, according to scientific research, this leads to efficient language learning. In the article the general conditions

© А. П. Лісниченко

for students' goals-setting are also described; a detailed procedure of a tutor and students' actions is singled out. Scientists emphasize also on the necessity of differentiating such basic notions of goal-setting as aims and objectives. Though being synonyms, these terms are used to denote different. Lesson aims are formulated in terms of a tutor/teacher actions while lesson objectives describe what abilities learners will acquire by the end of a lesson. The confusion of aims and a objectives' meaning often causes tutor's focusing only on his/her actions at a lesson (aims) and ignoring learners' learning needs, their language skills which must be trained. In the article the recommendations for appropriate objective-setting at a class are given. It is pointed out there that objectives should be announced to learners, they should be comprehensible for them and describe what learners will be able to do or to know by the end of a lesson to motivate them for active language learning. A set of Methodological tasks for students are described in the article which focus on training students' skills in differentiating learning aims and objectives and appropriate aims and objectives' formulation.

***Key words**: goal-setting, aim, objective, active position, person-oriented learning, professional development.*

Динамічні трансформаційні процеси в соціально-економічних сферах нашого суспільства вимагають від фахівця здатності до постійного вдосконалення своїх професійних умінь впродовж життя, прагнення до саморозвитку, уміння самостійно ставити перед собою завдання, цілі та свідомо й відповідально втілювати заплановане. Зазначене актуалізує необхідність формування суб'єктних якостей, зокрема цілепокладальних умінь фахівця.

Для майбутніх учителів ці вміння є не лише критерієм їхньої спішної професійної діяльності, а й одним із показників їхньої професійної майстерності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показує, що поняття "цілепокладання" розглядалось науковцями в різних дослідницьких полях: а) як специфічна людська здатність ставити перед собою свідомі цілі й реалізовувати їх (В. Бондар); б) як одна із метакогнітивних стратегій автономного навчання (H. Holec, D. Little); в) як психологічна складова особи, що сприяє її соціальній активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності (Р. Бибрих, В. Знаков, Ю. Швалб); г) як найважливіший компонент професійної компетентності вчителя (І. Гриценко); д) як чинник професійного розвитку вчителя (Т. Бєлчева); е) як суто суб'єктна функція фахівця, яка побудована на власних інтересах, інтенціях особистості й уможливлює її творчу самореалізацію в професійній діяльності (А. Лісниченко).

Дослідники відзначають взаємозалежність суб'єктних та цілепокладальних якостей особистості. Так, відзначається, що індивід стає суб'єктом лише в процесі спілкування та цілеспрямованої діяльності (О. Осницький); здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи інші завдання, цілі, визначати напрям своєї діяльності є критерієм суб'єктності (Є. Єрмолаєва); індивід, який свідомо, творчо й відповідально визначає мету життя, знаходить чи створює засоби, потрібні для досягнення цієї мети, підпорядковує вибір засобів меті, виконує те, що вирішив – є суб'єктом життєдіяльності (В. Титаренко).

Цільовий компонент розглядається як провідний у змісті структури навчальної діяльності (В. Давидов, О. Киричук, О. Леонтьєв). Проте незважаючи на актуальність дослідження цього компонента у струтурі навчальної діяльності, він залишається й досі недостатньо вивченим. Здебільшого дослідники розкривають його одноосібний характер, аналізують процес цілетворення вчителем і залишають поза увагою інших субєктів навчального процесу – учнів, студентів.

Важливість зазначеної проблеми спонукає нас до виокремлення таких *завдань статті*: 1) розкрити сутність поняття цілепокладання у особистісно-орієнтованому навчальному процесі; 2) описати ефективні стратегії розвитку цілепокладальних умінь у студентів.

Мета є стрижневим елементом цілепокладання. Вона визначається як "усвідомлене, виражене словами передбачення майбутнього результату дії" [10, с. 5]; як "ідеальний, наперед визначений еталони результату людської діяльності, спрямованої на перетворення дійсності відповідно до усвідомленої людської потреби" [1, с.38-39].

Науковці наголошують на необхідності розмежування понять "мета" та "ціль". І мета, й ціль є складовими цілепокладання в будь-якому виді людської діяльності [1]. Але ціль навчання – це кінцевий результат діяльності, тому це поняття, як стверджує І. Малафіїк, за обсягом менше, ніж мета навчання, й входить у мету як її складова, воно вужче за змістом, а отже, конкретніше, ніж мета навчання [6].

На відміну від мотивів, які несуть енергетичний заряд та спричиняють загальну активність діяльності (часто неусвідомлену), у самоорганізаційному процесі саме цілі забезпечують усвідомлену спрямованість особистості на певний предметний зміст і перетворення в межах виконаної діяльності. О. Осницький підкреслює, що не мотиви визначають майбутню активність людини (вони в іншому аспекті), а сценарій діяльності, який представлений у людини у вигляді списку цілей [8, с. 13].

Цілепокладання в процесі навчання А. Хуторський трактує як "*спільне визначення студентами та викладачем цілей та завдань навчання на певних його етапах, необхідне для проектування освітніх дій"* [13, с. 275]. Таким чином дослідником підкреслюється складний різноосібний характер цілепокладання в навчальній діяльності, який обовязково передбачає залучення до нього тих, хто навчається. Постає питання: "Чи можливо навчити цілепокладанню?" "Які стратегії для цього є найефективнішими?"

Згідно з дослідженнями О. Нємцова, хоча здатність ставити цілі своєї діяльності є природженою якістю людини, однак, не всім людям вона притаманна однаковою мірою [7, с. 16]. Автор трактує цілепокладання як творчість і відповідно до питомої ваги прояву цієї якості умовно розподіляє людей на три групи: 1) стимульно-репродуктивні люди, які схильні пасивно очікувати нав'язування їм придуманих цілей; 2) евристи – віддають перевагу вибору цілей із заданого ззовні стандартного списку; 3) творчі люди – проявляють самостійність і творчість у визначенні особистісно значущих цілей.

Проте необхідно відзначити, що за умов сучасної освіти природжена здатність людини до цілепокладання не тільки не розвивається, але й не враховується в навчальному процесі. Учні та студенти вимушені, незалежно від їхніх творчих якостей, сприймати нав'язані їм ззовні завдання. Така стратегія пояснює пасивність студента під час навчання у ВНЗ та його репродуктивний характер роботи. А звідси можна передбачити, що для нього, як фахівця, теж буде властива безініціативна, орієнтована на шаблон, професійна діяльність.

Якщо людина не має чіткого уявлення про мету своєї діяльності, тобто образ результату, який їй необхідно досягти, тоді її не може вважати суб'єктом діяльності, вона не здатна самостійно її організувати, оскільки вибір способів діяльності детерміновані метою.

На думку С. Подмазіна, сучасну систему освіти слід назвати особистісно-відчуженою в силу несуб'єктності учнів та вчителів, неприйняття першими цілей навчання, а другими – цілей своєї професійної діяльності як особистісних цілей [9, с.157]. Такий стан речей став можливим через розбіжності між педагогічними та особистісними цілями студентів (учнів).

Я. Колкер і О. Устинова зауважують, що, як не парадоксально, навіть, коли викладач створює на занятті невимушену атмосферу спілкування і студент стає учасником дружньої бесіди, яка потім переростає в завдання заняття, коли студенту не погрожує викладацький гнів за випадкові помилки та викладач не є контролером, а помічником, і за таких умов студент залишається об'єктом педагогічного впливу. Його вчать – він учиться, але навряд чи він буде готовий вчитися, професійно розвиватися сам. Рівноправність викладача і студента за таких обставин є досить ілюзорна: це рівноправність учасників рольової гри або дружньої бесіди, але не співпрацівників у навчальній діяльності. Лише завдяки усвідомленню цілей заняття, їхньої різниці з цілями попереднього заняття, способами їх досягнення студент може обрати свою мету, свій спосіб виконання завдання із запропонованих йому та оцінити свою роботу не на основі отриманої оцінки, а на основі того, чому він навчився [3, с. 29].

У контексті впровадження концепції особистісно-орієнтованої освіти, яка означає, що в центрі навчання знаходиться студент як суб'єкт навчальної діяльності, викладач повинен не просто інформувати майбутніх фахівців про їхні завдання на занятті, а виносити навчальні цілі на обговорення та коректувати їх відповідно до позицій студентів, ураховуючи 1) вікові, статеві, індивідуальні особливості; 2) минулий досвід і, зокрема, рівень мовної підготовки; 3) інтереси, нахили, цілі, домагання; 4) соціальну позицію, статус в навчальному колективі" [2, с. 7]. Лише за умови усвідомлення завдань заняття, прийняття їх як особистісних, тобто інтеріоризації цілей суб'єктами діяльності, виникає мотивація на досягнення, яка спрямовує активність студентів на кінцевий результат.

У сучасній дидактиці виділяються загальні умови виконання студентом процедури цілепокладання:

- – наявність пізнавального спрямування студента;
- визначення предмета цілі;
- уміння студента виявити свій зв'язок із предметом мети;
- уявлення образу передбаченого результату своєї діяльності відносно предмета мети;
- вербальне формулювання мети;
- передбачення та прогнозування способу досягнення мети;
- наявність засобів для досягнення мети;
- співвіднесення одержаних результатів з метою;
- корегування поставленої мети [13, с. 273].

Значний вплив на ефективність усвідомлення й інтеріоризації цілей студентами мають різні стратегії, їх уведення в навчальну діяльність. Н. Хмель виділяє три стратегії введення цілей: 1) репродуктивно-неконкретна (мета задається лише в результативній частині заняття або не задається взагалі); 2) репродуктивно-виконавча (цільову установку викладач створює на рівні своїх уявлень про її зміст, розкривається змістова сторона мети (що буде одержано в результаті навчання), або її операційний компонент (які дії необхідно засвоїти, щоб розв'язати поставлене завдання); 3) проблемно-розвивальна (навчальний процес моделюється таким чином, що мета відносно самостійно ставиться студентами. Функція викладача полягає лише в означенні проблеми) [12].

Продуктивними з точки зору інтеріоризації цілей є дві останні стратегії. За умови такого введення мети студенти беруть частину відповідальності за її реалізацію на себе, активізують свої знання та вміння. До того ж, активність навчальної діяльності при такій стратегії закладена з самого початку.

Ми переконані, що систематична організація цілепокладання із залученням студентів на заняттях у педагогічному закладі вищої освіти сприятиме розвитку їх цілепокладальних умінь, допоможе майбутнім учителям самостійно організовувати свою професійну діяльність відповідно до сучасних вимог, створювати особистосно-орієнтованенавчальне середовище.

На основі описаних Н. Хмель стратегій цілепокладання та ураховуючи продуктивність репродуктивно-виконавчої та проблемно-розвивальної стратегій, ми розробили такий алгоритм дій для організації цілепокладання для викладача та студентів:

1. Для викладача: оголошення теми заняття; діагностика навчальних цілей студентів стосовно названої теми, аналіз отриманих даних, фіксація найбільш змістовних цілей відносно предмета, мети, конструювання заняття залежно від пріоритетності визначених цілей, організація рефлексії результатів заняття та особистісних цілей, моделювання наступного заняття на основі здійсненої рефлексії.

2. Для студентів: визначення особистісних цілей відносно предмета, мети, ознайомлення з цілями товаришів, уточнення та перевизначення власних цілей, рефлексію отриманих результатів і особистісних цілей [4; 5].

На заняттях з методики навчанням іноземних мов під час мікровикладання студенти тренуються здійснювати цілепокладання із залученням учнів у квазіпрофесійній діяльності.

Не менш важливим для майбутніх учителів є вміння коректно формулювати цілі уроку, розрізнюючи цілі, виражені через спосіб дії вчителя (aims), та цілі, виражені через уміння чи знання, які учні отримують як результат начання (objectives/outcomes). З огляду на це, на заняттях з методики студенти отримують настанову, що для учнів необхідно оголошувати ті цілі, які є мотивуючими для них і вказують, які вміння та знання вони отримають наприкінці уроку (objectives).

Уважаємо доречними для коректного визначення студентами цілей (objectives/outcomes) такі рекомендації М. Артюшинової:

- завжди розпочинати формулювання навчальної цілі з відповіді на питання: навчитись що робити? (наприклад, називати терміни, поняття, давати визначення, пояснювати правила тощо);
- навчальна ціль повинна бути сформульована для учня;
- навчальна ціль повинна визначати те, що буде вміти робити учень після реалізації навчальної діяльності навчальної діяльності;
- навчальні цілі мають описувати явну поведінку, дії, які учні починають виконувати після певного навчального матеріалу, що свідчить про зміну в їх досвіді;
- у формуваннях навчальних цілей мають використовуватись конкретні слова, зрозумілі для учнів [11, с.105].

Пропонуємо вибірку кількох методичних завдань, які пропонуються майбутнім учителям іноземних мов для формування їх умінь коректного цілетворення при плануванні уроку.

Task 1. Identify aims and objectives which are listed from 1to 6. / Визначте навчальні цілі, виражені через спосіб дії та цілі, виражені через уміння чи знання, які учні отримують наприкінці уроку, які наведені у списку від 1 до 6.

1. Students will be better able to ask and answer simple informal questions about a person's life, likes and dislikes.

2. Students will have done a role play about meeting new clients.

3. Present and practice comparatives.

4. Listen to coursebook recording 16.4.

5. Students will be able to assess different people's attitude when listening to a phone-in discussion on the radio.

6. By the end of the lesson the learners will be better able to understand and use the Past Perfect Tense [14].

Task 2. Match the lesson summaries (1-7) with the lesson aims listed A-H.Співвіднесіть короткий зміст дій учнів на уроці та цілей цього уроку.

1. Learners put jumbled sections of a text in order. The teacher focuses on conjunctions, time expressions, pronouns, etc. Learners make notes on a similar topic, and then they produce a similar text.

2. Learners look at a town map and discuss the best route from the station to a hotel and then they listen to a conversation on cassette and compare their route with the one on the cassette.

3. In pairs, learners read different texts about soldiers' duties, and then they exchange information about them. Pairs work together to complete lists of rules for soldiers, using *must, should, doesn't/ don't have to.*

4. Learners brainstorm the vocabulary and ideas on the topic, and then in groups they draft the text for a leaflet to advise their town to tourists. Groups then exchange texts to make corrections and/or suggest improvements.

5. Learners listen to a dialogue and identify the tense the speakers use about future arrangements. The teacher checks understanding. Learners do repetition drills, and then they practice using the structure in a guided role-play.

6. Learners work in larger groups to brainstorm ideas on different roles, and then form new groups for a role-based discussion. The teacher monitors the discussion.

7. Learners match words with pictures, and build up word maps, which they compare and develop. Then they work together to produce entries for a class dictionary.

Lesson aims.

A to practice listening for detail

B to practice writing for a communication purpose

C to present and provide controlled practice of the present progressive

D to revise and practice modal auxiliary verbs

E to train learners to learn autonomously

To give learners oral fluency practice

G to raise awareness of how to join sentences and paragraphs

H to revise and consolidate vocabulary.

Task 3. Paraphrase the improperly formulated aims / Перефразуйте некоректно сформульовані цілі.

1.To allow students to practise speaking spontaneously and fluently about something that may provoke the use of words and phrases they have been learning recently.

2. To give students practice in reading both for gist and for detail.

3. To enable students to talk about what people have "done wrong" in the past, using the "should (not) have+done" construction.

Вищевикладене у статті дає нам підстави стверджувати наступне: мета заняття повинна чітко усвідомлюватись не лише педагогом, а й включатись як обов'язковий елемент до системи навчання. Для забезпечення інтеріоризації студентами цілей заняття використовують репродуктивно-виконавчу чи проблемно-розвивальну стратегію введення цілей навчання. Студент буде заохочений на досягнення цілі заняття, якщо він знає, які вміння, знання він отримає у результаті виконання певних навчальних дій або сам визначить цілі свого навчання.

Включення цілепокладання в навчальний процес відображає ставлення до майбутніх фахівців як до активних учасників навчального процесу, формує їхню суб'єктну позицію, їхню відповідальність за досягнення цілей заняття, сприяє розвитку їхньої мотивації досягнення, орієнтує на впровадження особистісно-орієнтованої системи навчання у школі.

Подальші розвідки в цьому напрямку ми спрямуємо на аналіз стану сформованості цілепокладальних умінь студентів початкових та старших курсів факультету іноземних мов.

Література

1. Бондар В.І. Дидактика: Підручник /В. І. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 264с.

2. Зимняя И. А. Психология оптимизации обучения иностранному языку в школе / И. Я. Зимняя // Иностранные языки в школе. – 1986.– № 4. – С. 3-7.

3. Колкер Я. М. Речевые способности: как их формировать? / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 4. – С. 30-33, 54.

4.Лісниченко А. П. Підготовка майбутнього вчителя до творчо самореалізації в професійній діяльності: дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / А.П. Лісниченко. – Вінниця, 2011. – 277с.

5.Лісниченко А. П. Цілепокладання як фактор ініціювання самоорганізації майбутніх учителів у навчальній діяльності / А. П. Лісниченко // Наука і освіта. – 2008. – № 1-2 (січень-квітень). – С. 61-64.

6.Малафіїк І.В. Дидактика: навчальний посібник / І.В. Малафіїк. – Київ: Кондор, 2005. – 397 с.

7. Немцов А. А. Целеполагание как творчество (некоторые традиционные психологические подходы к изучению творческой личности) / А. А.Немцов // Педагогика. – 2002. – № 4. – С. 15-20.

8.Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

9. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: социально-философское исследование / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.

10. Психологические механизмы целеобразования / отв. ред. О. К. Тихомиров. – Москва : Наука, 1977. – 297 с.

11. Психолого-педагогічні аспекти реалізації сучасних методів навчання у вищій школі: /навч. посіб. [за ред. М.В. Артюшиної, О.М. Котикової, Г.М. Романової]. – К.: КНЕУ, 2007. – 528 с.

12. Хмель Н. Д. Психологічні умови інтеріоризації цілей в навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 / Н. Д. Хмель. – Одеса, 1994. – 20 с.

13. Scrivener J. Learning teaching. A guidebook for English language teachers. Macmillan publishers limited, 2005. – 435 p.

References

1. Bondar V.I. Dydaktyka: Pidruchnyk /V. I. Bondar. – Kyiv : Lybid, 2005. – 264s.

2. Zimnyaya I. A. Psihologiya optimizacii obucheniya inostrannomu yazyku v shkole / I. YA. Zimnyaya // Inostrannye yazyki v shkole. – 1986.– № 4. – S. 3-7.
3. Kolker YA. M. Rechevye sposobnosti: kak ih formirovat'? / YA. M. Kolker, E. S. Ustinova // Inostrannye yazyki v shkole. – 2000. – № 4. – S. 30-33, 54.
4. Lisnychenko A. P. Pidhotovka maibutnoho vchytelia do tvorcho samorealizatsii v profesiinii diialnosti: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.04 / A.P. Lisnychenko. – Vinnytsia, 2011. – 277s.
5. Lisnychenko A. P. Tsilepokladannia yak faktor initsiiuvannia samoorhanizatsii maibutnikh uchyteliv u navchalnii diialnosti / A. P. Lisnychenko // Nauka i osvita. – 2008. – # 1-2 (sichen-kviten). – S. 61-64.
6. Malafiik I.V. Dydaktyka: navchalnyi posibnyk / I.V. Malafiik. – Kyiv: Kondor, 2005. – 397 s.
7. Nemcov A. A. Celepolaganie kak tvorchestvo (nekotorye tradicionnye pcihologicheskie podhody k izucheniyu tvorcheskoj lichnosti) / A. A.Nemcov // Pedagogika. – 2002. – № 4. – S. 15-20.
8.Osnickij A. K. Problemy issledovaniya sub"ektnoj aktivnosti / A. K. Osnickij // Voprosy psihologii. – 1996. – № 1. – S. 5-19.
9. Podmazin S. I. Lichnostno-orientirovannoe obrazovanie: social'no-filosofskoe issledovanie / S. I. Podmazin. – Zaporozh'e : Prosvita, 2000. – 250 s.
10. Psihologicheskie mekhanizmy celeobrazovaniya / otv. red. O. K. Tihomirov. – Moskva : Nauka, 1977. – 297 s.
11. Psykholoho-pedahohichni aspekty realizatsii suchasnykh metodiv navchannia u vyshchii shkoli: /navch. posib. [za red. M.V. Artiushynoi, O.M. Kotykovoi, H.M. Romanovoi]. – K.: KNEU, 2007. – 528 s.
12. Khmel N. D. Psykholohichni umovy interioryzatsii tsilei v navchalnii diialnosti : avtoref. dys. ... kand. psykhol. nauk : spets. 19.00.07 / N. D. Khmel. – Odesa, 1994. – 20 s.
13. Scrivener J. Learning teaching. A guidebook for English language teachers. Macmillan publishers limited, 2005. – 435 p.

УДК 378.016:7
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-131-135

ФОРМУВАННЯ У МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ЗНАНЬ ПРО СПЕЦИФІКУ ВЗАЄМОДІЇ ХУДОЖНІХ ЗАСОБІВ ВИРАЗНОСТІ РІЗНИХ ВИДІВ МИСТЕЦТВА

Т. Т. Маринчук, Н. Л. Тодосієнко

Стаття присвячена актуальній проблемі професійного зростання майбутнього вчителя початкових класів, що стосується питань його мистецької підготовки, оволодіння знаннями про специфіку різних видів мистецтва, їх природну сутність та функціонування, взаємозв'язки з людиною та суспільством. Автор переконливо доводить величезне значення різних видів мистецтва у моральному, духовному, естетичному вихованні молоді та юнацтва, закономірно окреслює поле професійної діяльності у цьому напрямі – виховувати у дітей любов до мистецтва, у привабливій доступній формі розкривати особливості та виражальний своєрідний смисл кожного виду мистецтва. Автор статті глибоко аналізує ряд попередніх наукових досліджень цієї проблеми, зокрема праці видатних музикознавців, педагогів, психологів, визначаючи актуальність наступних спроб дослідження цих проблем, їх визначального впливу на сьогочасні розвідки у даному напрямі. Таким чином, автором окреслюється мета даної статті як можливість розкрити специфіку взаємодії виражальних засобів музичного й образотворчого мистецтва з метою розширення професійних знань майбутніх вчителів. У змісті статті центральним питанням є розгляд процесу сприймання, аналізу, інтерпретації художніх творів. Тому автор особливу увагу акцентує на цілеспрямованій взаємодії у даному процесі педагога та учнів, художньо-педагогічному спілкуванні на предмет вивчення та аналізу мистецького об'єкту з метою глибокого усвідомлення учнями емоційної палітри, ідейно-образного змісту твору мистецтва. Художньо-педагогічне спілкування розглядається автором як метод педагогічного керування процесом сприймання художнього твору. У другій частині статті розкриті особливості взаємовпливу і взаємодії виражальних засобів різних видів мистецтва, їх значення і роль у створенні цілісного художнього образу мистецького твору. Автор розглядає деякі аспекти виникнення художніх асоціацій під час сприймання творів мистецтва, аналізує ідеї використання кольоромузики в художній практиці, пропонує методичні підходи до засвоєння майбутніми вчителями художніх знань, що сприяють активізації процесу фахової підготовки вчителів початкових класів. У змісті статті наводяться ілюстрації художнього синтезу творів музичного і образотворчого мистецтва.

Ключові слова: *виражальні засоби різних видів мистецтва, синтез різних видів мистецтва, художні асоціації, кольоромузика, світломузика.*

FORMATION FOR FUTURE TEACHERS KNOWLEDGE ABOUT THE SPECIFICITY OF THE INTERACTION OF ARTISTIC MEANS OF DIVERSITY OF DIFFERENT CULTURES OF ART

T. Marinchuk, N. Todosienko

The article is devoted to the actual problem of professional growth of the future elementary school teacher, concerning the issues of his artistic preparation, mastering knowledge about the specifics of different types of art, their natural essence and

© Т. Т. Маринчук, Н. Л. Тодосієнко

functioning, interrelations with the person and society. The author convincingly proves the importance of different types of art in the moral, spiritual, aesthetic education of youth and youth, naturally defines the field of professional activity in this direction - to nurture the love of children in art, in an attractive accessible form to reveal the peculiarities and expressive peculiar meaning of each kind. The author of the article deeply analyzes a number of previous scientific researches of this problem, in particular the works of eminent musicologists, educators, psychologists, determining the relevance of subsequent attempts to study these problems, their decisive influence on the current intelligence in this direction. Thus, the author outlines the purpose of this article as an opportunity to uncover the specifics of the interaction of expressive means of musical and visual arts in order to expand the professional knowledge of future teachers. In the content of the article, the central issue is the consideration of the process of perception, analysis, interpretation of works of art. Therefore, the author pays special attention to the purposeful interaction in this process of the teacher and students, artistic and pedagogical communication for the purpose of studying and analysis of the art object with the purpose of deep understanding by students of emotional palette, ideological-figurative content of the work of art. Artistic and pedagogical communication is considered by the author as a method of pedagogical management of the process of perception of a work of art. In the article the features of interference and co-operation of expressive facilities of different types of art, their value and role in creation of integral image of artistic work are exposed. An author examines some aspects of origin of artistic associations during perception of works of art, offers the methodical approach to mastering of artistic knowledge by future teachers that activate the process of professional preparation of primary school teachers. In the content of the article the illustrations of artistic synthesis of pieces of music and fine arts are proposed.

Key words: *means of expressiveness of different types of art, synthesis of different types of art, artistic associations, color music, light music.*

Мистецтво є невід'ємною складовою духовної культури суспільства, специфічним видом практично-духовного освоєння світу і має неоціненне значення для цілісного виховання особистості, її інтелектуального, естетичного, морального та духовного розвитку. Вже у початковій школі вчитель знайомить учнів з різними видами мистецтва та засобами їх виразності, у доступній формі пояснюючи природу та виражальну специфічність кожного виду мистецтва. Тому й сам педагог повинен добре усвідомлювати особливості видів мистецтва, їх природу, зв'язки з об'єктивною реальністю. Через спілкування з мистецтвом учні залучаються до світу художніх образів, що сприяє формуванню духовного світу особистості. Література, музика, образотворче мистецтво, театр і кіно стають плідним ґрунтом для використання міжпредметних зв'язків та проведення інтегрованих уроків. Тому на вчителя покладено важливе завдання залучення школярів до спілкування з творами мистецтва, формування навичок осягнення змісту художніх творів. Для цього замало знань з основ наук і методик навчально-виховної роботи. Необхідне ще й уміння передавати ці знання у процесі живого і безпосереднього спілкування з учнями. Дане твердження актуалізує проблему формування у майбутніх вчителів знань про специфіку художніх засобів виразності, зокрема в аспекті взаємодії різних видів мистецтва.

Виникнення і закріплення засобів художньої виразності, способів організації мистецького матеріалу регулюється суворим естетичним відбором, що відповідає конкретним художнім завданням і загальним нормам художнього сприйняття. Конструктивні можливості засобів виразності мистецтва мають об'єктивний характер, смислову обумовленість, оцінюються як способи розкриття художнього змісту та утворюють єдину систему. Зокрема, такий підхід до системи засобів музичної виразності демонструють роботи Л.Мазеля [5], М.Бонфельда [2;3] і В.Медушевського [7]. Кожний з певних музично-виражальних засобів досліджувався у працях окремих музикознавців. Так, на проблемах ритму і мелодики зосереджують увагу В.Холопова [12], Л.Мазель[6], С.Павлюченко [8], М.Тіц [9]; питання гармонії як важливого засобу музичної виразності артикулюються у працях Ю.Холопова [13], Ю.Тюліна [11] та ін. Спроба узагальнення підходів до засобів музичної виразності міститься у навчально-методичному посібнику О.Верещагіної і Т.Маринчук [4], розрахованому саме на підготовку майбутніх вчителів. Розвиток теоретичного та філософського аспектів мистецтвознавства потребує дослідження засобів виразності в їх сукупності як на сучасному етапі, так і в ретроспекції, що допомагає віднайти першопричини обумовленості мистецьких взаємовпливів .

Метою статті є розкриття специфіки засобів виразності в аспекті взаємодії музичного й образотворчого мистецтва, усвідомлення яких постає необхідною складовою фахової підготовки вчителів початкових класів.

Пізнавально-творчі можливості школярів розвиваються у процесі активної творчої діяльності, цілеспрямованого аналізу творів мистецтва. Лише безпосередня діяльність є запорукою глибоких переживань, отримання естетичної насолоди, формування високих художніх смаків і переконань. З перших кроків навчання в загальноосвітній школі діти прилучаються до творів образотворчого мистецтва та музики, які є могутнім засобом виховання. Мистецтво надає естетичного забарвлення усьому духовному життю людини. Якщо змістовність духовної культури становлять світоглядні, моральні та естетичні цінності суспільства, то мистецтво є художнім способом вираження цих цінностей. Створюючи художній образ світу й людини, розкриваючи ціннісне й психологічне багатство особистості, організовуючи духовне

спілкування між людьми і поколіннями, мистецтво стає незамінним способом творчого збагачення естетичного досвіду людства, його актуалізації і впливу на підростаюче покоління. Проте мистецтво може виконати свою естетичну, виховну і пізнавальну функцію лише тоді, коли діти по-справжньому навчаються слухати і чути музику, сприймати зразки образотворчого мистецтва.

Процес сприймання художніх творів реалізується лише за умов цілеспрямованої взаємодії вчителя та учнів, єдності педагогічно спрямованого спілкування з дітьми і художньо осмисленого та емоційно насиченого спілкування з твором мистецтва. Художньо-педагогічне спілкування як метод керування процесом сприймання художнього твору характеризується низкою особливостей:

- рівноправністю учасників у судженнях й оцінці творів мистецтва;
- підвищеною увагою вчителя до реакції учнів;
- наявністю взаємозв'язків їх переживань, різних контекстів, точок зору, позицій;
- щирою зацікавленістю вчителя в успіхах учнів;
- активізацією особистісних проявів у процесі сприймання й осмислення мистецтва.

Інтегровані форми навчання передбачають наявність обізнаності педагога у засобах виразності суміжних видів мистецтв. Особливо міцною є система взаємозв'язків між музикою та образотворчим мистецтвом, які оперують різними засобами виразності, але спрямовані на пряме чи опосередковане відображення об'єктивної реальності. У процесі художньої комунікації майбутні педагоги приходять до усвідомлення, що світ мистецтва є надзвичайно багатим, складним і різноманітним. Кожен його вид має численні різновиди, роди, жанри тощо. В одному випадку твір мистецтва постає перед нами як матеріальний предмет (скульптура, картина, будівля), у другому – як розгорнутий у часі процес (словесний або музичний), у третьому – як дія, що відбувається у просторів й часі (танець, вистава, кінофільм).

Кожному виду мистецтва притаманні свої особливі засоби створення художнього образу, що слугують засобами відображення дійсності. Вони наділені специфічними для певного виду мистецтва закономірностями, які проявляють себе у змістовному і художньо-естетичному плані. Різні види мистецтва не є взаємозамінними. Вони утворюють єдину динамічну систему, єдиний організм із загальними закономірностями. Між видами мистецтва існує не лише сюжетний або хронологічний, але й внутрішній і життєвий зв'язок, адже усі вони народжені з єдиного джерела – реального життя, яке однаковою мірою живить творчість композитора, художника, скульптора, письменника.

Сучасне мистецтво характеризується двома протилежними тенденціями: тяжіння до синтезу видів мистецтва та збереження суверенності кожного окремого виду. Діалектичне протиріччя цих тенденцій веде не до поглинання одних мистецтв іншими, а до їх взаємозбагачення, ствердження необхідності існування різних видів мистецтв, кожний з яких зберігає свою самостійність. Розподіл мистецтв на види носить закономірний характер і є наслідком як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників. Різні види мистецтва потребують різних засобів художньої виразності. Мова ліній, звуків, кольорів, якими користується мистецтво, виникла не тільки тому, що в реальному світі існують кольори, лінії, звуки, але й тому, що вони мали певне значення в житті людей та отримали певний зміст.

Б.Асаф'єв вважав можливим обґрунтовувати розподіл мистецтв на різні види, спираючись на особливості їх художньої мови. Так, можна поділити усі мистецтва на «інтонаційні» (музика і поезія як мистецтва висловлювання) і «німі» (скульптура як «застигла мова» тіла та його рухів, живопис, архітектура, пантоміма) [1]. Види мистецтва відрізняються один від одного ще й тим, що відображають різні явища і користуються різними засобами виразності. Основа існування всіх видів мистецтв, безумовно, міститься в самому предметі мистецтва – багатогранності об'єктивного світу, різні прояви якого не можуть в повній мірі бути розкриті засобами тільки одного виду мистецтва. Звичайно, може бути, що одні й ті ж самі життєві явища відображаються різними видами мистецтва. В якості прикладу можна навести казку-поему О.С.Пушкіна «Руслан і Людмила», що стала основою однойменної опери М.І.Глінки або поему М.Лермонтова «Демон», яка перегукується з живописним полотном М.Врубеля та оперою А.Рубінштейна. Можна пригадати, що симфонічна п'єса К.Дебюссі «Хмари» викликає безпосередні асоціації з численними картинами К.Моне. Проте в зображенні одних і тих самих явищ різні види мистецтва звертають увагу на їх різні сторони, які не можуть бути виражені в повній мірі у суміжних видах.

Взаємозв'язок між видами мистецтва ґрунтується на тому, що вони існують не тільки в певних відносинах у просторі і часі, але й в художніх – змістових, образно-композиційних, стильових контекстах. Такий зв'язок, наприклад, породив виникнення опери під впливом театру і поезії як спроби відтворення драми в музиці. Засоби виразності розкривають найголовнішу видову особливість художньої творчості. Вони залежать від предмету відтворення, художнього завдання та природи матеріалу творчості. Ці фактори надають специфічності видам мистецтва і одночасно створюють їх зв'язок. Так, часом одні види мистецтва користуються засобами виразності інших. Наприклад, специфічним засобом виразності графіки є лінія, але графіка користується і кольором – засобом, який вона запозичила із живопису. Хореографія як мистецтво

пластичного руху використовує пластичні засоби скульптури. Проте повну картину світу можна відтворити тільки сукупністю засобів виразності усіх видів мистецтва.

Закономірно, що засоби виразності одного виду мистецтва породжують асоціації з іншим мистецтвом. Навіть терміни, що використовують художники і музиканти мають багато спільного. Зокрема такими визначеннями стали тональність, колорит, яскравість полотен (живописних і музичних). Російський композитор М.Римський-Корсаков аналогію між кольорами у живописі і тембрами у музиці вважав безсумнівною. Литовський композитор і художник Н.Чюрльоніс до низки своїх музичних творів створював відповідні цикли картин. Таким чином з'явились музичні і живописні полотна «Море», «В лісі», «Сонатне алегро», «Фуга» тощо. На взаємозв'язок різних видів мистецтва вказував й композитор-романтик Ф.Ліст. Під час подорожі Італією і знайомства з шедеврами Рафаеля та Мікеланджело композитор, як він сам неодноразово згадував у листах до друзів, став краще розуміти стрункість музики Моцарта і Бетховена. Також Ф.Ліст вбачав ментальну спільність між художником Тиціаном і композитором Россіні. Найяскравіше взаємозв'язок музики і живопису в творчості Ліста проявляється у фортепіанному циклі «Роки мандрів», в якому п'єса «Заручини» створена під враженням картини Рафаеля «Заручини Марії». Взаємодія засобів виразності живопису і музики дозволяє говорити про «музикальність живопису» і «живописність музики». Так, розглядаючи картину, глядач використовує не лише зір, а всі органи чуттів.

Взаємозв'язок засобів виразності живопису і музики усвідомлювали митці доби романтизму. Музика жила в композиції полотен, гармонії фарб, музичності ритмів, грі світлотіні, колориті. У романтиків «зазвучали» пейзаж, історичні полотна, портрети. Французький художник Ежен Делакруа часто створював портрети музикантів, вид діяльності яких можна було упізнати одразу. Особливе враження справляє «музикальність» портрету Фредеріка Шопена кисті Делакруа. На вогняному фоні майстер зобразив напружене обличчя аскета, заглибленого в тяжку думу. Його голова ніби виступає з полум'я. Глядач відчуває його страждання, що рветься з полотна, і ніби чує звуки його романтично-бунтівної і водночас ніжно-проникливої музики.

Художню спорідненість музики і живопису майбутнім педагогам можна розкрити і на прикладі творчості американського художника другої половини XIX століття Джеймса Уістлера. Цикл портретів ірландки Джо він називає симфоніями за аналогією з відомою поемою Т.Готьє «Симфонія в білому мажорі». Після цих портретів художник почав називати свої роботи аранжуваннями, гармоніями, ноктюрнами. Так з'явилися «Аранжування в сірому і чорному» (портрет матері), «Ноктюрн у сірому і сріблястому», «Ноктюрн у чорному із золотом» (пейзажі). Слід усвідомлювати, що назви полотен не є механічним перенесенням прийомів майстерності з музики у живопис. «Музикальність» картин Дж. Уістлера відчутна у колориті, грі кольорів. Художник вважав, що головну увагу слід приділяти основному кольору, який, подібно лейтмотиву в опері, проходить крізь увесь твір.

Учням молодшого шкільного віку буде легше сприймати музичні образи, які пов'язані з образами зоровими. Тому майбутній педагог вже може використати певні добірки творів, в яких відчутний тісний взаємозв'язок музичного мистецтва і живопису. Серед доступних для дитячого сприйняття музичних творів, які створені під впливом живописних робіт можна використати «Картинки з виставки» М.Мусоргського, створені під впливом малюнків Гартмана; «Маленьку різдвяну сюїту» Дж. Крамба, що виникла під враженням від фресок Арренської капели в італійському місті Падуя. З музики українських композиторів можна запропонувати фортепіанну сюїту «Картини російських живописців» І.Шамо, кожна п'єса якої є програмної і має назву живописного полотна. Також можна залучити твори, в яких композитори створюють музичні портрети, зокрема «Женці», «Збиральники винограду» Ф.Куперена; «Селянка», «Циганка» Ж. Л. Рамо; «Дівчина з волоссям кольору льону» К.Дебюссі. Слід зазначити, що використання цих творів водночас буде залучати дітей і до сприйняття музики різних історичних і національних стилів, адже у перелік увійшли музичні зразки від початку XVIII до XX століття.

В усвідомленні специфіки засобів виразності музики і живопису важливим є ознайомлення майбутніх вчителів з поглядами і відчуттями музичного кольору, якими володіли Р.Вагнер, К.Дебюссі, М.Римський-Корсаков, О.Скрябін. Вперше поєднати звук, тональності з кольором вдалось О.Скрябіну. Він задумав свою симфонічну поему «Прометей» збагатити партією «світлового клавіру». Цю ідею композитор пояснив тим, що Прометей є символом творчого начала, активної енергії Всесвіту. Саме тому композитор хотів підсилити звукове враження світлом, щоб відобразити свій художній задум – ледь окреслені надії людства перетворюються на сліпучий блиск, екстаз звільненої думки. По можливості бажано переглянути зі студентами фільм режисерів Ю.Сєрова та Д.Рождественського за поемою «Прометей» О.Скрябіна (1980). У фільмі світлова стрічка, зображена паралельно звучанню музики, була відтворена за публікаціями партитури із зауваженнями самого композитора.

Ідея світломузики виникла не випадково. Науці відомо про сильний вплив кольору на настрій та навіть здоров'я людини. Це підтверджено дослідами фізіологів, які зазначають, що кольори тим сильніше впливають на нервову систему, чим ближче вони знаходяться до початку сонячного спектра. Так, червоний

колір викликає лють не лише у биків та індіанських півнів, але й збуджує людей. Зелений колір створює відчуття спокою. Дослідники світломузики стверджують, що колір як засіб виразності у живопису загострює почуття прекрасного у людині. При монотонних звуках очі краще відчувають зелено-блакитні кольори, а гаряче-червоні розрізняють погано. Саме тому музиканти постійно шукають відповідність кольору і музичного тембру, тональності, ладу.

Висновки. Отже, охарактеризувавши специфіку засобів виразності у контексті взаємодії музики та образотворчого мистецтва, можна прийти до висновку, що така взаємодія зумовлена естетичною природою цих видів мистецтва, єдиними законами художнього мислення, діалектикою людського пізнання. Доцільне використання художніх творів різних видів мистецтва у навчально-виховній роботі дає змогу вирішувати складні завдання осягнення конкретного художнього змісту з опорою на художній досвід учнів певної вікової групи. Співдружність мистецтв у навчально-виховному процесі буде доцільною лише тоді, коли кожний вид мистецтва збереже свою специфіку і форму художнього мислення. За умови ігнорування такої специфіки, взаємодія мистецтв порушується і втрачає педагогічну доцільність. Педагог повинен пам'ятати, що ефективність використання творів різних видів мистецтва визначається не кількістю звернень до художніх творів, а ступенем їх допомоги у сприйнятті художнього змісту мистецького твору.

Література

1. Асафьев Б. Музыкальная форма как процесс / Б. Асафьев – Ленинград : Музыка, 1971. – 376 с.
2. Бонфельд М. Введение в музыкознание: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / М. Бонфельд. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с.
3. Бонфельд М. Анализ музыкальных произведений: Структуры тональной музыки. – Ч.1. / М. Бонфельд. – Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 250 с.
4. Верещагіна О., Маринчук Т. Засоби музичної виразності та їх роль у процесі формотворення: навчально-методичний посібник/ О.Верещагіна, Т.Маринчук. – Вінниця, 2000. – 91 с.
5. Мазель Л. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки /Л.Мазель // Интонация и музыкальный образ. – Москва : Музыка, 1965. – С.225 – 264.
6. Мазель Л. Проблемы классической гармонии /Л.Мазель. – М. Музыка, 1972. – 313 с.
7. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 254 с.
8. Павлюченко С. Питання мелодики / С.Павлюченко. – Київ : Музична Україна, 1974. – 42 с.
9. Тиц М. О тематической и композиционной структуре музыкальных произведений / М.Тиц.– К.: Музична Україна, 1972. – 284 с.
10. Тюлин Ю. Учение о гармонии/ Ю.Тюлин. – М.: Музыка, 1966. – 224 с.
11. Тюлин Ю. Учение о музыкальной фактуре и мелодической фигурации /Ю.Тюлин. – М.: Музыка, 1976. – 165 с.
12. Холопова В. Вопросы ритма в творчестве композиторов XX века/ В.Холопова. – М., Музыка, 2003. – 304 с.
13. Холопов Ю. Гармония: Теоретический курс: учебник /Ю.Холопов. – СПб.: Лань, 2003.- 544 с.

References

1. Asafev B. Muzykalnaya forma kak process / B. Asafev – Leningrad : Muzyka, 1971. – 376 s.
2. Bonfeld M. Vvedenie v muzykoznanie: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. Zavedenij / M. Bonfeld. – Moskva : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2001. – 224 s.
3. Bonfeld M. Analiz muzykalnyh proizvedenij: Struktury tonalnoj muzyki. – Ch.1. / M. Bonfeld. – Moskva : Gumanit. izd. centr VLADOS, 2003. – 250 s.
4. Vereshagina O., Marinchuk T. Zasobi muzichnoyi viraznosti ta yih rol u procesi formotvorennya: navchalno-metodichnij posibnik/ O.Vereshagina, T.Marinchuk. – Vinnicya, 2000. – 91 s.
5. Mazel L. O sisteme muzykalnyh sredstv i nekotoryh principah hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki /L.Mazel // Intonaciya i muzykalnyj obraz. – Moskva : Muzyka, 1965. – S.225 – 264.
6. Mazel L. Problemy klassicheskoj garmonii /L.Mazel. – M. Muzyka, 1972. – 313 s.
7. Medushevskij V. O zakonomernostyah i sredstvah hudozhestvennogo vozdejstviya muzyki / V.Medushevskij. – Moskva : Muzyka, 1976. – 254 s.
8. Pavlyuchenko S. Pitannya melodiki / S.Pavlyuchenko. – Kiyiv : Muzichna Ukrayina, 1974. – 42 s.
9. Tic M. O tematicheskoj i kompozicionnoj strukture muzykalnyh proizvedenij / M.Tic. – K.: Muzichna Ukrayina, 1972. – 284 s.
10. Tyulin Yu. Uchenie o garmonii/ Yu.Tyulin. – M.: Muzyka, 1966. – 224 s.
11. Tyulin Yu. Uchenie o muzykalnoj fakture i melodicheskoj figuracii /Yu.Tyulin. – M.: Muzyka, 1976. – 165 s.
12. Holopova V. Voprosy ritma v tvorchestve kompozitorov XX veka/ V.Holopova. – M., Muzyka, 2003. – 304 s.
13. Holopov Yu. Garmoniya: Teoreticheskij kurs: uchebnik /Yu.Holopov. – SPb.: Lan, 2003.– 544 s.

УДК 378.094+371.134
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-136-140

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У ФОРМУВАННІ КУЛЬТУРОЛОГІЧНО КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Н. В. Педоренко

У статті порушено проблему формування культурологічної компетентності медичних сестер. Визначено професійні якості медичної сестри та їх впли на формування культурологічної компетентності. Виокремлено завданням для викладачів медичних навчальних закладів, які передбачають залучення студентів до культурних цінностей, переведення їх на рівень провідних індивідуальних орієнтирів, реальних регуляторів фахової діяльності майбутньої медичної сестри

Ключові слова: *майбутня медична сестра, культурологічна компетентність, професійні якості, роль навчання, медичний коледж.*

THE VALUE OF PROFESSIONAL QUALITIES IN SHAPING THE CULTUROLOGICAL COMPETENCE OF FUTURE NURSES

N. Pedorenko

There is the problem of nurse's cultural competence formation is violated in the article. It is determined, that strengthening of nurses' professional training is the main aim of medical educational modernization, which would be able to scientifically grounded preventive realization, medical and rehabilitation measures, which relate to the nursing competence for ensuring the preservation and health strengthening of the population as a whole, optimal level of the patients' care, renewal of working capacity. The aim of the article is to determine the professional qualities of nurses and their importance at culturological competence formation.The work of national scientists, who are competent to understand the integrated characteristic of personality qualities, the result of training of graduates to perform activity in certain areas (competences). It is found out that the part of future nurse professional competence is culturological competence, which is studied as a set of knowledge about culture in a wide and narrow sense of this word, which allows define the whole picture of the world and show the academic discipline value for this picture clarifying. It determines the person' place in the world and ways of the world changing. Due to reforming of the industry, expansion and qualitative change of the medical aid system, introduction of new technologies, methods of diagnosis and treatment, nurse is a specialist with professional education. She shares the philosophy of nursing, has the right to fulfillment of the appropriate professional activity and creatively carries out the nursing process, and skillfully transform the new knowledge into professional skills. The result of culturological competence formation, future nurses, should become a skill to produce a new model of historical and socio-cultural identity, new ways of development, formation of a new type of spirituality, growth Information and cultural opportunities, overcoming the overall crisis of ethical culture. Main professional qualities of nurses are defined by observance of the principle "preservation of the medical secrecy"; competence and integrity; honesty and decency; ethics in relationships with doctors; compassion and empathy.

Key words*: future medical nurse, culturological competence, professional qualities, values of education, medical college.*

Нині Україна рухається в напряму, реформування освіти. Ці кроки спрямовані у бік досягнення рівня світових стандартів. Національна доктрина розвитку освіти передбачає підготовку спеціалістів, які зможуть бути конкурентоздатними на ринку праці маючи необхідні знання, навички та компетентності. Процеси, які відбуваються у контексті змін проходять під впливом швидкого темпу та зміни умов життя, посилення конкуренції, переосмислення цінностей людського буття. Побудова нової освітньої моделі передбачає модернізацію галузі її вдосконалення. Сьогодення потребує не стільки великої кількості медичних сестер, а якісного показника, що базується на універсальності їх знань та високих гуманних якостях. Тому головною метою модернізації медичної освіти є посилення професійної підготовки медичних сестер, які були б здатні до реалізації науково обґрунтованих профілактичних, діагностико-лікувальних та реабілітаційних заходів, які відносяться до медсестринської компетенції для забезпечення збереження та зміцнення здоров'я населення в цілому, оптимального рівня догляду та опіки над пацієнтами, відновлення працездатності або використання залишкової працездатності хворих.

Варто пам'ятати, що пацієнти потребують не лише професійних втручань, а й моральної підтримки, співпереживання. Потрібні постійні навчання пацієнтів, що має велике значення для здоров'я самого пацієнта. Перспективним напрямком у підготовці випускників медичних навчальних закладів є формування культурологічної компетентності. Сенс культурологічної компетентності у фаховій підготовці передбачає навчання в загальнокульутрному контексті, причому акценти робляться на такі цінності, як життя, здоров'я, гідність людини і т. ін. Метою формування культурологічної компетентності є

© Н. В. Педоренко

особистість, у якої сформована система цінностей, у т. ч. професійних; яка вибудовує на основі даної системи відношення зі світом; яка є компетентною в галузі своєї професійної діяльності.

З аналізу попередніх досліджень можна зробити висновок про те, що над проблемою культурологічної компетентності працювали: Г. Балл, І. Балхарова, В.Гура, В. Мєдінцевє. Роль культурологічної підготовки як важливого засобу формування професійної моделі поведінки, оволодіння теоретичними знаннями та практичними уміннями, методологічні та теоретичні проблеми культурологічної підготовки спеціалістів, базові принципи організації культурологічних дисциплін у вищій школі досліджувались у роботах В. Біблера, Б. Гершунського, А.Гуревича, Д. Лихачова. Ґрунтовні дослідження Л. Масол, Л. Волинської, М.Левченка, М. Резниченка, Л. Хомич дозволяють не лише реалізувати культурологічний та виховний потенціал окремих академічних дисциплін, але й закласти основи інтеграції на міжпредметному рівні. Проблемою вдосконалення організації навчального процесу взагалі займалися: Л.Романішина, А.Алексюк, Б.Гольдшмидт, А. Казановський, Л. Костельна, В.Плохій, О.Попович, М.Чошанов, М.Шиян.

Виходячи з потреби у медичних сестрах **метою статті** було обрано визначення особливостей професійних якостей медичних сестер та їх значення у формуванні культурологічної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Одним з завдань підготовки кваліфікованих фахівців є формування їх культурологічної компетентності. Значна роль у цьому належить професійним якостям. Стосовно поняття професійних якостей, то у цьому напряму працювали: А. Ковальова, В. Мясищева, Б. Теплова, Е. Зеєр, В.Шадриков, А. Карпов, А. Маркова.

Теоретичне підґрунтя культурологічного підходу до навчання складає культурно-історична теорія розвитку людини, яку ще в 30-х роках минулого століття розробив Л. Виготський. Він зазначав, що будь-яка психічна функція в розвитку людини з'являється двічі: спочатку як діяльність колективна, соціальна, тобто як функція інтерпсихічна; другий раз – як діяльність індивідуальна, як внутрішній спосіб мислення, як функція інтрапсихічна. Діяльність виховання – це специфічна діяльність людей, завдяки якій формуються нові психічні утворення (відбувається розвиток особистості) шляхом засвоєння нового. Процес засвоєння – це процес інтеріоризації діяльності спілкування, в якій тільки і може проявлятися функція знака – слово, друга сигнальна система людини, із первинно зовнішньої, спільної діяльності в діяльність індивідуальну, тобто психічну діяльність того, хто вчиться [1, с. 48].

Постановка проблеми формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер потребує вивчення співвідношення його культурологічної компетентності та професійних якостей. Компетентність – це результат освіти, що виявляється в оволодінні майбутніми медичними сестрами набором способів діяльності для досягнення поставленої мети [2].

У нашій роботі ми розділяємо думку вітчизняних науковців, які під компетентністю розуміють інтегровану характеристику якостей особистості, результат підготовки випускників до виконання діяльності в певних галузях (компетенціях). На їхню думку, компетентність, так само як і компетенція, містить у собі когнітивний (пізнавальний), мотиваційно-ціннісний й емоційно-вольовий компоненти. Компетентність – це ситуативна категорія, оскільки виражається в готовності до здійснення діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях. Компетентність проявляється в особистісно-орієнтованій діяльності. Тому прояв компетентності оцінюється на основі сформованої у випускника сукупності вмінь (тих, що інтегративно відображають цю компетентність) і його поведінкових (психологічних) реакцій, що проявляються в різноманітних життєвих ситуаціях [5, с. 69.].

Складовою професійної компетентності майбутньої медичної сестри, на нашу думку є культурологічна компетентність. На думку вчених культурологічна компетентність розглядається як сукупність знань про культуру в широкому та вузькому значені цього слова, яка дозволяє намалювати цілісну картину світу та показати значення навчальної дисципліни для уточнення цієї картини, яка дозволяє визначити місце людини в світі та способи зміни світу з урахуванням отриманих знань [2] і передбачає сформованість гуманістичного бачення світу, духовно-естетичних цінностей, власної думки і переконання, здібності стверджувати та відстоювати їх, необхідності літератури для саморозвитку і самореалізації духовного світу людини, для досягнення гармонійних стосунків індивідуума з навколишнім світом: осмислення внутрішньої єдності систем цінностей, відображених у літературі; здатність до критичного мислення, уміння протистояти антигуманістичним тенденціям у сучасній культурі; задоволення духовних запитів молоді, зумовлених психологічними особливостями старшого підліткового та юнацького віку [2, с. 69-70].

Аналізуючи наукові праці, відзначаємо що культурологічна компетентність майбутніх медичних сестер – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом професійної підготовки майбутньої медичної сестри у навчальному закладі та в процесі неперервної медичної освіти, успішність якої зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій, які сприяють соціалізації особистості, формуванню в неї світоглядних та науково-професійних поглядів, формуванню професійної

творчої майстерності, визначають успішність професійної діяльності, здатність до самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення впродовж життя.

Показником сформованості культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер є уміння розглядати й аналізувати українську культуру в порівняльному аспекті, уміння застосувати й оцінювати культурологічний досвід інших народів в контексті міжкультурних традицій, уміння розпізнавати національні цінності;уміння долати культурологічні перешкоди в умовах професійної діяльності.

Унаслідок реформування галузі, розширення та якісної зміни системи медичної допомоги, впровадження нових технологій, методів діагностики і лікування, медична сестра – це фахівець з професійною освітою, яка поділяє філософію сестринської справи, має право на виконання відповідної професійної діяльності та творчо здійснює медсестринський процес. Такий фахівець повинен не тільки сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями та вміннями, відповідно рівня сучасної медичної науки. Тому, навчальний процес має бути спрямований не на засвоєння значної кількості інформації з подальшим її відтворенням, а на активний пошук та критичний аналіз необхідного матеріалу, творчого підходу до розв'язання проблем і, як результат, отримання нових знань, які, за умови практичної діяльності, трансформуються у професійні уміння.

Результатом формування культурологічної компетентності, майбутніх медичних сестер, повинно стати вміння виробляти нову модель історичної й соціально-культурної самоідентифікації, нових шляхів розвитку, становлення нового типу духовності, зростання інформаційно-культурних можливостей, подолання загальної кризи етичної культури. Наприклад, вивчення студентами історії культури передбачає насамперед комплексне вивчення різних її сфер історичної науки й медицини, побуту, освіти, суспільної думки, етичних норм та правил поведінки. Ця узагальнююча дисципліна розглядає культуру як цілісну систему в єдності і взаємодії всіх її сфер. Вивчення історії культури дозволяє пізнати й виявити закономірності розвитку людського суспільства в цілому. В умовах докорінного ламання українського суспільства, переоцінки цінностей з'явилася небезпека виникнення духовного вакууму. Руйнування звичного світоглядного комплексу призвело людей до етичної дезорієнтації, відчуття розпаду звичних ціннісних норм і самого соціального змісту колективного буття суспільства. Навіть порівняно освічена частина населення іноді не в змозі сформулювати змістовну відповідь на актуальні ціннісні питання життя, виробити для себе стійкі орієнтації. Заповнити порожнечу, що утворюється, наситити її конструктивним змістом може тільки долучення до культурних цінностей, які виробило людство протягом своєї багатовікової історії [6]

У процесі своєї роботи медична сестра постійно буде контактувати із своїми старшими та молодшими колегами, а також із лікарями, провізорами, молодшими медичними працівниками та з хворими. Тому завданням для викладачів медичних навчальних закладів є залучення студентів до культурних цінностей, переведення їх на рівень провідних індивідуальних орієнтирів, реальних регуляторів фахової діяльності майбутньої медичної сестри.

Медсестринський професіоналізм – це гармонійне поєднання високого рівня професійної компетентності та фахових умінь і практичних навичок, культури спілкування, системи професійних цінностей та якостей.

Згідно тлумачення в словнику Душкова Б.О., професійні якості – окремі динамічні властивості особистості, її психічні й психомоторні властивості (виражені рівнем розвитку відповідних процесів), а також фізичні якості, які відповідають вимогам певної професії й сприяють успішному оволодінню нею. Професійні якості медичних сестер є одним із найважливіших чинників професійної придатності, вони не тільки побіжно характеризують певні здібності, але й органічно входять до їх структури, розвиваючись у процесі навчання й практичної діяльності. Е. Бастракова виділяє кілька підструктур професійно важливих якостей, знань, умінь та навичок фахівця-медика, як складової частини професійної компетенції. Перша підструктура – професійні мотиви, інтереси, переконання – висловлюють ставлення особистості фахівця-медика до здійснюваної діяльності. Друга підструктура – визначає індивідуальні властивості особистості медика, в основі яких лежать психологічні властивості особистості (темперамент, характер, здібності), що визначають поведінку особистості в різних життєвих і професійних ситуаціях. У підструктурі професійно важливих якостей автор виділяє як загальні, базові (працьовитість, дисциплінованість, ініціативність, організованість та ін.), так і спеціальні, обумовлені особливостями конкретної професії [2]. Ж. Комарова в професійній компетентності медичного працівника виділяє наступні складові: професійні знання, професійна діяльність, професійно важливі якості особистості [3]. Ми вважаємо, що невід'ємною частиною, яка формує культурологічну компетентності майбутньої медичної сестри, є професійні якості. На нашу думку вони формуються у процесі розвитку особистості з моменту усвідомлення оточуючого світу та до моменту вступу і навчання у медичному навчальному закладі через процеси навчання, виховання та самовиховання.

Над питанням тлумачення терміну «професійні якості», працювало чимало науковців. Найбільш точно висвітлили дану психологічну характеристику особистості надав В. Шадриков. По-перше, під професійними якостями він розуміє «індивідуальні якості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й на успішність освоєння цієї діяльності». До таких науковець відносить здібності, однак, на його думку, вони не вичерпують всього обсягу професійних якостей. По-друге, науковець вважає, що система професійних якостей – це ті внутрішні умови, через які переломлюються зовнішні дії і вимоги до діяльності. Отже, розвиток професійних якостей і їх систем виступає вузловим моментом психологічної системи діяльності» [10].

Дослідник Н. Стеценко тлумачить професійні якості як індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, що необхідні й достатні для її реалізації на нормативно рівні і які значущо й позитивно корелюють, хоча б з одним (або декількома) її основними результативними параметрами – якістю, продуктивністю, надійністю [9]. Л. Мороз вважає, що професійні якості, з одного боку, є передумовою професійної діяльності, а з другого – вони самі удосконалюються, шліфуються в ході діяльності, будучи її новоутворенням [4]. Отже, професійні якості – це успішність в оволодінні і здійсненні фахівцем певних видів професійної діяльності. За функцією професійні якості можуть виступати не тільки психічні та особистісні але й непсихологічні властивості суб'єкта діяльності (соматичні, біологічні, морфологічні, конституційні, типологічні, нейродинамічні та інші).

Ми вважаємо, що медична сестра має володіти цілим комплексом професійних якостей, без яких неможливе виконання своїх професійних обов'язків. Вивчення проблем професійної етики, її специфіки веде нас від загального до особистого, що дозволяє пізнати мораль ширше і пов'язати її з практичною діяльністю індивіда. У професійній медичній практиці спостерігаються зв'язки між тими або іншими видами діяльності, психологічними й етичними чинниками та якостями, поєднання суспільних інтересів з інтересами особистості.

Мораль медичного працівника регулює ставлення медичної сестри до хворого, до здорової людини, до колег, до суспільства і держави. Честь і гідність, авторитет і обов'язок медичної сестри мають риси всебічності і специфічності водночас. Це потрібно розуміти у тому контексті, що *мораль медичної сестри*, яка поширюється на всіх людей, охоплює єдність у розмаїтті.

Медична етика має внутрішній зв'язок з компетентністю. Не власне моральні якості, а їхнє поєднання з професійними знаннями, навичками і досвідом створює ту своєрідну домінанту, яка реалізовується під час виконання професійного обов'язку. Причому, коли йдеться про професійну медичну мораль, потрібно не тільки формулювати кодекс відповідних положень стосовно трудової діяльності, а і сприяти виробленню у медичної сестри здатності до моральної орієнтації у складних клінічних ситуаціях, які вимагають морально-ділових і соціальних якостей.

До професійних якостей медичної сестри відносяться:

1. Дотримання принципу «збереження лікарської таємниці»;
2. Компетентність та сумлінність;
3. Чесність та порядність;
4. Етичність у взаєминах з лікарями;
5. Співчуття і співпереживання.

Отже, до професійних рис медичної сестри відноситься цілий комплекс людських цінностей, серед яких важливе місце посідають співпереживання, увага, вболівання, відповідальність та ряд інших рис.

Професія медична сестра вимагає високої внутрішньої етичної, загальнолюдської культури. Однією з основних рис характеру медичної сестри має бути чесність. Для формування особистості медика важливе значення має рівень загального культурного розвитку, знайомство з літературою, мистецтвом, уміння організувати своє самовиховання.

Буває, що часті психоемоційні перевантаження у процесі професійної діяльності, а також деякі особливості психічної індивідуальності призводять до того, що її характер змінюється, деформується. Проявляються такі негативні риси, як байдужість, грубість, дратівливість при контакті з хворими, а іноді – пригніченість від безсилля, особливо при лікуванні важко хворих пацієнтів.

Тому медичному працівникові слід оберігати себе від професійної деформації, а також намагатись зберегти душевну рівновагу пацієнта, утвердити в ньому позицію на одужання.

Висновки. У даній статті розкрито питання роль професійних якостей у формуванні культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер на основі аналізу визначень «компетенція» і «компетентність» «культурологічна компетентність» та професійні якості медичної сестри.

Дослідивши проблему «професійних якостей», ми з впевненістю можемо констатувати, що великого значення при формуванні культурологічної компетентності майбутньої медичної сестри є професійні якості. Професійні якості медичного працівника тісно переплітаються з загальнолюдськими якостями. Формування їх починається з дитинства і до становлення особистості у якості професіонала. Велику роль у

формуванні більш професійно спрямованих якостей, відіграє медичний коледж. Адже через передачу знань викладачами, особистий приклад, проведення виховної роботи – у студента, майбутньої медичної сестри, формується світогляд притаманний високоосвіченій, морально стійкій, естетично і духовно підкріпленій, з культурним потенціалом особистості.

Тому ми вважаємо, що формування культурологічної компетентності майбутніх медичних сестер є неодмінною складовою рисою професійних якостей. Адже майбутній фахівець повинен бути не тільки висококласним спеціалістом, морально і фізично здоровою людиною, а й культурно освідченою особистістю.

Література

1. Артюхова О. В. Культурологічний підхід до естетичного виховання студентів нефілологічних спеціальностей / О. В. Артюхова // Збірка наукових праць. Педагогічні науки. – Харків, 2008. – Випуск L, частина 2 – С. 47–50.
2. Бастракова Е. Г. Профессиональное становление личности медицинського работника среднего звена (на примере медицинской сестры) [Текс]: дис….канд.псих. наук. –М., 2003. – с. 50-52.
3. Коварова Ж. В. Формирование профессионально важных качеств студента медицинского коледжа в процессе обучения математики [Текс] // Образование и наука. Известия Урал.отд. РАО, 2009. –№4 (61). – с.49
4. Мороз Л. І. Теоретичні засади та організація психологічного тренінгу в органах внутрішніх справ. – Київ : Паливода А.В., 2005. – с. 236.
5. Музальов О. Культурологічна підготовка учнів професійно-технічних навчальних закладів / О. Музальов // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 1. – С. 69–79
6. Низамбиева Р. А. Компетенция как новый результат образования [Електроний ресурс] / Р. А. Низамбиева. – Режим доступа: http://serverkgtu.kstu.ru/servlet/confcontent?id=12642
7. Панкратова О. М. Культурологічна компетентність вчителів і її формування / О. М. Панкратова. – Режим доступу: pier.ulstu.ru /seminar/ archive/ 29report.dok
8. Професійна педагогічна освіта: компетентнісний підхід: монографія / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2011. – 412с.
9. Стеценко Н. М. Теоретичні підходи до інтерпретації сутності культурологічної компетентності / Н. М. Стеценко, Т. Г. Чикалова // Педагогічний альманах: [зб. наук. праць / редкол. В.В. Кузьменко (голова) та ін.] – Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2014. – Вип. 23. – С.208–213.
10. Щадриков В. Д. Проблеми професійних здібностей / В. Д. Шадриков // Психологічний журнал. – 1982. –№5. – С. 13-26.

References

1. Artyuxova O. V. Kul`turologichny`j pidxid do estety`chnogo vy`xovannya studentiv nefilologichny`x special`nostej / O. V. Artyuxova // Zbirka naukovy`x pracz`. Pedagogichni nauky`. – Xarkiv, 2008. – Vy`pusk L, chasty`na 2 – S. 47–50.
2. 2. Bastrakova E. G. Professionalnoe stanovlenie lichnosti meditsinskogo rabotnika srednego zvena (na primere meditsinskoy sestryi) [Teks]: dis….kand.psih. nauk. –M., 2003. – s. 50-52.
3. 3. Kovarova Zh. V. Formirovanie professionalno vazhnyih kachestv studenta meditsinskogo koledzha v protsesse obucheniya matematiki [Teks] // Obrazovanie i nauka. Izvestiya Ural.otd. RAO, 2009. –#4 (61). – s.49
4. 4. Moroz L. I. Teorety`chni zasady` ta organizaciya psy`xologichnogo treningu v organax vnutrishnix sprav. – Ky`yiv : Paly`voda A.V., 2005. – s. 236.
5. 5. Muzal`ov O. Kul`turologichna pidgotovka uchniv profesijno-texnichny`x navchal`ny`x zakladiv / O. Muzal`ov // Pedagogika i psy`xologiya profesijnoyi osvity`. – 2003. – # 1. – S. 69–79
6. 6. Nizambieva R. A. Kompetentsiya kak novyiy rezultat obrazovaniya [Elektroniy resurs] / R. A. Nizambieva. – Rezhim dostupa: http://serverkgtu.kstu.ru/servlet/confcontent?id=12642
7. 7. Pankratova O. M. Kul`turologichna kompetentnist` vchy`teliv i yiyi formuvannya / O. M. Pankratova. – Rezhy`m dostupu: pier.ulstu.ru /seminar/ archive/ 29report.dok
8. 8. Profesijna pedagogichna osvita: kompetentnisny`j pidxid: monografiya / za red. O.A. Dubasenyuk. – Zhy`tomy`r: Vy`d-vo ZhDU im. I.Franka, 2011. – 412s.
9. 9. Stecenko N. M. Teorety`chni pidxody` do interpretaciyi sutnosti kul`turologichnoyi kompetentnosti / N. M. Stecenko, T. G. Chy`kalova // Pedagogichny`j al`manax: [zb. nauk. pracz` / redkol. V.V. Kuz`menko (golova) ta in.] – Xerson: KVNZ «Xersons`ka akademiya neperervnoyi osvity`», 2014. – Vy`p. 23. – S.208–213.
10. 10. Shhadry`kov V. D. Problemy` profesijny`x zdibnostej / V. D. Shadry`kov // Psy`xologichny`j zhurnal. – 1982. –#5. – S. 13-26.

УДК 378.14.015.62
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-141-146

СТРАТЕГІЧНИЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧА

Н. О. Сабат

Статтю присвячено обґрунтуванню необхідності визначення стратегічного компоненту в структурі перекладацької компетентності майбутніх перекладачів. Проаналізовано сучасні підходи до розуміння перекладацької компетентності перекладача (когнітивний, дидактичний, експертно-системний, релевантно-теоретичний, психолінгвістичний та емпірично-експериментальний), які передбачають виділення стратегічного компоненту в перекладацькій компетентності чи певних аспектів, що стосуються використання стратегій у перекладацькій діяльності. У проаналізованій структурі перекладацької компетентності з-поміж її шести компонентів виділено стратегічну складову.

Ключові слова: *перекладацька компетентність, стратегічна компетентність, майбутній перекладач, перекладацькі стратегії, техніки перекладу, переклад.*

STRATEGIC COMPONENT IN THE STRUCTUREOF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TRANSLATOR

N. Sabat

The article is dedicated to substantiation of the necessity to define a strategic component in the structure of translation competence of a future translator. In the attempt to define the structure of translation competence, the majority of the scholar single out the strategic aspect, claiming this to be of a complex nature. The analysis of the fundamental approaches to understanding of the structure of a translation competence of a future translator made it possible to outline two classifications related to translation competence structure. The first one is based on the following key approaches: cognitive, didactic, expert systemic, relevant theoretical, empiric and experimental, psycholinguistic. The second classification covers two approaches, with the first one to view translation competence as an innate ability of a translator, and the second approach to considered this competence as an acquired phenomenon. Though all the analyzed approaches single out a strategic component or related to strategy implementation aspects in the structure of the translation competence. There have been identified the following components in translation competence structure: translation service provision (as the key component understood as the ability to use cognitive and metacognitive strategies), which implies the translator's awareness of his social roles, meeting the requirements of the translation services market and understanding the professional profile of the translator, the abilities to cope with stressful situations and manage the time in translation activity; language (or linguistic) competence; intercultural competence, which comprises socio linguistic and textual dimensions; information mining competence, implying the ability to search for and find the necessary information by means of the relevant tools and search engines, as well as to assess it critically for reliability; thematic competence; technological competence, that is the knowledge and skills to use appropriate software to assist in accomplishing a number of translation assignments.

Key words: *translation competence, strategic competence, future translator, translation activity, translation strategies, translation techniques, translation.*

Дослідження перекладацької діяльності тривають уже понад тридцять років, однак віднедавна до неї спостерігається особливий інтерес, про що свідчать публікації [3, с. 94; 10, с. 19]. Поштовхом до сплеску досліджень, на нашу думку, стало бажання вчених глибшого розуміння когнітивних процесів, що відбуваються в перекладача під час виконання професійних завдань, а також значною мірою стрімкий розвиток і доступність засобів і технологій, здатних здійснювати вимірювання цих когнітивних процесів, зокрема, протоколювання екрану (screen recording), реєстрування й запам'ятовування процесу натискання клавіш користувачем (keystroke logging) та стеження за рухом очей під час перекладу (eye-tracking).

Метою статті є обґрунтування необхідності виділення стратегічного компонента у структурі перекладацької компетентності майбутніх перекладачів.

Переклад, на нашу думку, задовольняє постійну потребу спілкування між людьми, що не володіють спільною для них мовою, тобто між людьми, що розмежовані лінгвістичним бар'єром. Водночас можна стверджувати, що спілкування з перекладачем є не єдиним способом спілкування, зумовленим лінгвістичним бар'єром, оскільки існують немовні способи подолання багатомовності (до прикладу, спілкування арбітрів і спортсменів, міжнародні переговорні коди, дорожні знаки, математичні, хімічні, фізичні формули), тобто це ті способи спілкування, які не потребують мовного посередника, хоч і мають вузьку сферу застосування. Тобто, мовне посередництво (спілкування різномовних комунікантів за допомогою мовного посередника, що володіє двома мовами) відкриває значно більші можливості для

© Н. О. Сабат

комунікації (тут також слід зауважити, що мовне посередництво і переклад не є ідентичними синонімами, оскільки перше є ширшим поняттям, а переклад є його видом).

Складність й неоднозначність розуміння предмету перекладацької діяльності – перекладу – зумовлює, відповідно, труднощі у визначенні сутності цієї діяльності. Перекладацька діяльність є специфічною, суттєво відрізняється від інших видів фахової діяльності; на врахування такої специфіки у формуванні професійної компетентності майбутнього перекладача наголошують у своїх дослідженнях багато науковців. Першочергово, вона полягає в самій сутності процесу – перекладу, що становить основу цієї діяльності, зумовлену різноманітністю його видів і форм презентації, а також сфер застосування продукту перекладу.

Таким чином, під час здійснення перекладу, як передавання інформації з однієї мови іншою (іноземною) з урахуванням ступеня еквівалентності текстів (оригіналу і перекладу), соціокультурного контексту та способу презентації продукту перекладу, у перекладацькій діяльності варто взяти до уваги вимоги стосовно: повноти й точності; жанрово-стилістичну й функціонально-стильову специфіку дискурсу й загального розуміння процесів, які він описує; вагоме значення для результативності та якості перекладу мають індивідуальні (психофізіологічні) особливості перекладача (швидкість й обсяг короткотривалої та довготривалої пам'яті, якість уваги, інтелектуально-мисленнєві здібності), його вік, уміння адаптації до професійних ситуацій тощо [17, с. 82-83]. До переліку вимог низка науковців долучають також уміння використовувати комунікативні і перекладацькі стратегії, необхідність володіння якими власне зумовлена зазначеними вище специфічними ознаками перекладацької діяльності [1, с. 24; 7, с. 597; 13, с. 542; 16, с. 74 та ін.].

Визначаючи компонентний склад перекладацької компетентності, більшість науковців зазначають на стратегічній складовій цього багатокомпонентного феномену. Аналіз основних підходів до визначення структури перекладацької компетентності дає змогу виділити дві класифікації.

Перша визначає увагу науковців до змістової специфіки цієї компетентності й вирізняє в цьому аспекті шість ключових підходів: когнітивний, дидактичний, експертно-системний, релевантно-теоретичний, психолінгвістичний та емпірично-експериментальний. В основі другої класифікації лежить ідея способу формування перекладацької компетентності, в результаті чого виокремилися дві групи підходів. Перша група стосується тих, що вважають перекладацьку компетентність вродженим феноменом; друга – набутим.

У свою чергу, у межах першої групи можна виділити дві точки зору на перекладацьку компетентність: як на природну компетентність (natural competence) і як на результат існування індивідуальних нахилів і здібностей до здійснення перекладацької діяльності (aptitude-oriented view). Друга група наукових позицій розцінює перекладацьку компетентність як таку, що може бути сформована. Тут вирізняються три моделі: 1) орієнтована на мову (language-oriented); 2) орієнтована на процес перекладу (transfer-oriented); 3) орієнтована на комунікативний процес (communication-oriented).

Аналіз досліджень представників у межах другої кваліфікації дає підстави зробити висновок про певну обмеженість їхніх результатів, оскільки вони базуються на якісному дослідженні й, здебільшого, мать суб'єктивний зміст. Зокрема, E. A. Nida стверджує, що ефективні перекладачі народжуються, ними не стають. У своєму пізнішому дослідженні автор уже не так критично висвітлює своєю науковою позицією, зазначаючи, що переклад є вмінням, яке вимагає значної практики, і тому до певної міри може бути сформоване у процесі навчання, однак продовжує відстоювати думку про те, що, певним чином, окремі перекладачі настільки креативно знаходять відповідні еквіваленти іншою мовою у процесі перекладу, що цю креативність неможливо навчити, до неї має бути вроджена схильність, певні здібності, талант [9, с. 100].

Представники другої групи підходів називають розмаїтий діапазон компонентів у складі перекладацької компетентності. Так, підхід, орієнтований на мову, подає тлумачення цієї компетентності як: сукупність мовної, енциклопедичної компетентностей, а також компетентності у сприйманні й продукуванні мовних елементів [8, с. 83]; сукупність ключових (компетентності у сприйманні тексту-оригіналу, компетентності у продукуванні чорнового варіанту тексту-перекладу та кінцевого його варіанту) й периферійних (інструментальної, предметної тощо) компетентностей [12, с. 23-25]; сукупність лінгвістичної компетентності як ключової й допоміжних – енциклопедичні знання, знання про переклад і компетентність у розумінні тексту оригіналу [5, с. 11-15.]. Хоч у згаданих вище авторів не вирізняється стратегічний компонент, однак його можна помітити в таких складових як компетентність у розумінні тексту-оригіналу та компетентність у продукуванні тексту-перекладу, до яких однозначно задіяні певні комунікативні стратегії, про йтиметься в наступному підрозділі нашої розвідки.

У межах точки зору на перекладацьку компетентність з орієнтацію на процес перекладу вирізняються погляди, які почергово вважають її то статичним, то динамічним феноменом, виділяючи в її структурі низку складових. До прикладу, W. Wilss стверджує, що перекладацька компетентність складається

лінгвістичних знань, тектсуальних знань з мови тексту-оригіналу і мови тексту-перекладу, а також суперкомпетентність, яка передбачає здатність синхронізувати цих два компоненти у монолінгвальний і текстуальний переклад [15, с. 94]. Саме під цією суперкомпетентністю нам видається, що автор мав на увазі не що інше, як специфічні перекладацькі стратегії, що виступають синхронізатором у складному акті перекладу.

Нарешті представники третьої підгрупи підходів другої класифікації переносять наголос на особливості комунікативного процесу під час перекладу, що вимагає розуміння перекладацької компетентності як складного феномену. D. Kiraly використовує термін «компетентність перекладача» (translator competence), обґрунтовуючи свою позицію тим, що професійні завдання перекладача мають дуже складну сутність і передбачають володіння нелінгвістичними вміннями. Більше того, D. Kiraly наголошує на ситуативній і комунікативній специфіці перекладу, виділяючи некомунікативні вміння, які виражаються у здатності моніторингу процесу перекладу, а також розуміння його як складного когнітивного процесу, що вимагає володіння перекладачем когнітивною і метакогнітивною компетентністю [6, с. 16-17]. Прихильники цієї позиції загострюють увагу на комунікативних, когнітивних і метакогнітивних аспектах, що мають місце в перекладацькій діяльності і зумовлюють необхідність володіння специфічною компетентністю, властивою лише для перекладача, яка здатна об'єднати зазначені три групи аспектів, синтезувати їх з лінгвістичними й забезпечити ефективний переклад як продукт. Цим інтеграційним елементом і є стратегічна компетентність, яка знайшла своє належне місце в моделях перекладацької компетентності представників підходів першої із зазначених нами класифікацій.

Зокрема, H. Hönig, як представник психолінгвістичного підходу, у своїй моделі ідеального перекладацького процесу виділяє дві ключові субкомпетентності у складі перекладацької: асоціативну компетентність і компетентність формувати так звану «макростратегію» й постійно її використовувати [4, с. 78]. Подібну структуру перекладацької компетентності знаходимо і в A. Pym, в якій автор указує про компетентність у генеруванні серії варіантів перекладу одного й того ж тексту-оригіналу (TT (target text)1, TT2 … TTn) – асоціативна компетентність у H. Hönig, і здатність швидкого й виправданого вибору лише одного реального варіанту перекладу зі згенерованої серії (макростратегія у Hönig), і цю здатність автор наділяє стратегічними ознаками [14, с. 484].

Відповідно до згаданої вище моделі, перекладач спершу читає текст-оригінал (правий верхній кут моделі), причому його сприйняття перекладачем суттєво відрізняється від сприйняття звичайним читачем, котрий не має наміру здійснювати переклад, оскільки сприймання тексту перекладачем зазнає впливу тим перекладацьким завданням, які він має виконати. Спроектований у розумову реальність перекладача, текст-оригінал стає об'єктом опрацювання подальших ментальних процесів, оскільки сприйняття теж можна назвати першим ментальним процесом. Таке опрацювання відбувається у двох різних ділянках: неконтрольованому й контрольованому опрацюванні. Контрольоване опрацювання передбачає активізацію схем, таблиць, діаграм, котрі є структурованими об'єктами довготривалої пам'яті, тобто передбачають асоціативні процеси [4, с. 79], які, у свою чергу, дають поштовх очікуваним моделям майбутнього тексту-перекладу. Використовуючи спроектований образ тексту-оригіналу, перспективні моделі тексту-перекладу і дані з ділянки неконтрольованого опрацювання мовного матеріалу, компетентні перекладачі розвивають перекладацьку макростратегію. Те, що надходить до макростратегії, є не лише ознаки майбутнього тексту-перекладу, його функція, цільова аудиторія, засіб, за допомогою якого з'явиться цей текст, але і його варіанти, які перекладач знаходить у процесі пошуку необхідної інформації, перевіряючи їх відповідно до власних асоціативних уявлень, і вдосконалюючи свої знання у сфері, для якої здійснюється переклад. Розвиток такої макростратегії відбувається у процесі здобування професійного досвіду перекладачем, цілеспрямовано у процесі текстового аналізу, необхідного для здійснення перекладу [4, с. 80]. Фактично, формування макростратегії передує безпосередню фазу перекладу, в якій задіяні як контрольовані, так і неконтрольовані процеси опрацювання перекладацької інформації. У контрольованій ділянці застосовуються правила й мікростратегії.

Ці правила й мікростратегії можуть забезпечити досягнення адекватного результату в перекладі, однак, це не завжди відбувається. Для того, щоб прийняти рішення, чи можна застосувати певне правило у певній ситуації, перекладач знову звертається до макростратегії, котра контролює застосування мікростратегій. Без макростратегії перекладач ризикує «загубитися» в лабіринті мікростратегій у контрольованій ділянці ментальної діяльності. Рішення, прийняті на основі макростратегії, поступово ведуть до формування тексту-перекладу, кожна нова порція якого оцінюється перекладачем відповідно до вимог, про котрі він постійно пам'ятає. Далі текст-переклад залишає ментальну реальність перекладача й передається до цільової аудиторії в реальний комунікативний процес.

Макростратегії, визначені й пояснені в H. Hönig, є ключовим компонентом моделі перекладацької компетентності в документах PACTE (Process of Acquisition of Translation Competence and Evaluation – Процес засвоєння й оцінювання перекладацької компетентності; група вчених, під керівництвом A. Hurtado

Albir з Університету Барселони, Іспанія, метою колективного дослідження яких стало визначення моделі перекладацької компетентності, методики її формування й оцінювання рівнів сформованості), яку тут вважають як базов систему знань (декларативних, тобто чітко означених, таких, що вербалізуються з легкістю, і свідомо засвоюються; процедурних або операційних, тобто таких, що викликають труднощі в означенні, часто неможливі для вербалізації, засвоюються поступово шляхом автоматизації у вправах й опрацьовуються в напівсвідомості), здатностей і ставлень, необхідну для здійснення перекладу, і яка складається із психофізіологічного компоненту і п'яти субкомпетентностей, головною з яких є стратегічна [11, с. 610]. Саме ця субкомпетентність є найважливішою, оскільки уможливлює вирішення проблем, що виникають під час перекладу, гарантує його ефективність за допомогою планування процесу перекладу відповідно до його кінцевого продукту (перекладеного тексту), оцінюючи хід протікання процесу загалом і його часткових результатів, а також, активуючи всі інші субкомпетентності, забезпечує ідентифікацію перекладацьких проблем і застосовує компенсаційні засоби, спрямовані на їхнє вирішення. Розуміння перекладацької компетентності з такої позиції можна віднести до серії досліджень у межах емпірично-експериментального підходу.

Інші субкомпетентності у згаданій вище моделі перекладацької компетентності такі: *білінгвальна* (прагматичні, соціолінгвістичні, текстуальні і лексико-граматичні знання у двох мовах, в яких здійснюється переклад, причому сюди ж відноситься й контроль інтерференції, тобто здатність уникати міжмовної інтерференції; ці знання є загалом процедурними, 2003: 91), *екстралінгвістична* (загалом декларативні, як імпліцитні, так й експліцитні, знання світу і специфічних сфер, необхідних для розуміння тексту оригіналу; сюди відноситься: 1) знання двох культур – культури мови тексту оригіналу і культури мови тексту перекладу, 2) енциклопедаичні знання про світ загалом, 3) знання зі сфери, для якої здійснюється переклад, [11, с. 92], *інструментальна* (процедурні знання, що стосуються використання джерел документування, інформаційних і комунікаційних технологій у процесі перекладу: різного роду словників, енциклопедій, граматичних довідників, стилістичних ресурсів, паралельних текстів, електронних баз даних тощо [11, с. 619], *субкомпетентність «знання про переклад»* (загалом декларативні знання про професійні аспекти перекладу: 1) знання про функціонування перекладу, типи одиниць перекладу, необхідні перекладацькі процеси, методи, стратегії і прийоми, типи проблем; 2) знання про ринок перекладацьких послуг тощо, *психофізіологічний компонент* (передбачає: 1) властивості пам'яті, сприйняття, уваги, емоцій; 2) аспекти ставлення, тобто зацікавленість перекладом, наполегливість, критичність, знання і впевненість у власних здібностях, мотивація; 3) творчість, логічне, аналітико-синтетичне і критичне мислення, [11, с. 618].

Здійснюючи спробу систематизувати процедури, дії та елементи перекладацької діяльності і розробити рамкову модель перекладацької компетентності, автори наукового проекту Єврокомісії, Генерального Директорату перекладу і європейських університетів під назвою Європейський магістр перекладу (European Master's in Translation, EMT) запропонували модель згаданої компетентності, яка визначає перекладацьку компетентність як сукупність здатностей, знань, поведінкових зразків і певного know-how, необхідних для виконання відповідних перекладацьких завдань у заданих умовах, і передбачає сформованість шести взаємопов'язаних компетентностей [2, с. 4-7]: 1) компетентність у забезпеченні процесу перекладу (translation service provision), що передбачає усвідомлення перекладачем його соціальних ролей, знання вимог ринку перекладацьких послуг і професійних вимог до перекладача, уміння справлятися зі стресом і керувати часом під час здійснення перекладу тощо; 2) мовна компетентність (language competence); 3) міжкультурна компетентність (intercultural competence), до якої відносяться соціолінгвістичні і текстуальні виміри); 4) компетентність у пошуку відповідної інформації (information mining competence), тобто здатність пошуку необхідної інформації з використанням відповідних засобів і пошукових систем, критично оцінювати їхню надійність; 5) тематична компетентність (thematic competence); 6) технологічна компетеність (technological competence), тобто знання і вміння використання програмного забезпечення для допомоги у здійсненні різного роду перекладацьких завдань [2, с. 7]. На перший погляд, у зазначеній вище структурі перекладацької компетентності не звучить «стратегічність», однак, ретельний аналіз моделі засвідчує, що компетентність у забезпеченні процесу перекладу (так звана translation service provision competence) є не що інше, як уміння застосовувати когнітивні та метакогнітивні стратегії під час здійснення перекладу.

Висновок. Таким чином, здійснений нами аналіз низки наукових публікацій дає підстави зробити висновок про багатокомпонентну складну структуру перекладацької компетентності. Більшість авторів також наголошують на необхідності визначення у структурі перекладацької компетентності стратегічної складової, а представники емпірично-експериментального, когнітивного й дидактичного підходів відводять стратегічній компетентності центральну позицію і ключову роль в успішному здійсненні перекладу й формуванні високого рівня перекладацької компетентності.

Література

1. Bell R. Translation and Translating. Theory and Practice / R. Bell. – London and New York: Longman, 1991. – 298 p.
2. EMT Expert Group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brussels, 2009: European Commission, http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/ key_documents/ emt_competences_translators_en.pdf.
3. Göpferich S. Data Documentation and Data Accessibility in Translation Process Research / S. Göpferich // The Translator. – 2010. – 16 (1): 93–124.
4. Hönig H. G. Holmes' 'Mapping Theory' and the landscape of mental translation processes. In van Leuven-Zwart, K. & Naajkens, T. (eds). Translation Studies: The State of the Art. Proceedings from the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies / H. G. Hönig. – Amsterdam: Rodopi, 1991. – P. 77–89.
5. Jiang Q., Quan X. On the relation between translation competence and translation behavior / Q. Jiang, X. Quan // China Translator Journal. – 2002. – Vol. 6. – P. 11–15.
6. Kiraly D. Pathways to Translation: Pedagogy and Process / D. Kiraly.– Kent: The Kent State University Press, 1995. – 175 p.
7. Lörscher W. The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation / W. Lörscher // Meta. – 2005. – # 50(2). – P. 597–608.
8. Neubert A. Competence in language, in languages, and in translation. / A. Neubert / In C. Schäffner & B. Adab(eds.) Developing Translation Competence. – Amsterdam: John Benjamins, 2000. – P. 3–18.
9. Nida E. A. Contexts in Translating / E. A. Nida. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001. – 127 p.
10. O'Brien Sh. (ed). Cognitive Explorations of Translation. IATIS Yearbook 2010 / Sh. O'Brien. – London: Continuum, 2011. – 224 p.
11. PACTE. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues // Meta. – 2005. – #50(2). – P. 609–619.
12. Presas M. Bilingual competence and translation competence / M. Presas / In Christina Schäffner & Beverly Adab (eds.). Developing Translation Competence. –Amsterdam: John Benjamins, 2000. – P. 23–25.
13. Pym A. A definition of translational competence, applied to the teaching of translation / In Jovanovic, M. (ed.). Translation: A Creative Profession. Proceedings of the 12th World Congress of FIT / A. Pym. – Belgrad: Prevodilac, 1991. – P. 541– 546.
14. Pym A. Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach / A. Pym // Meta. – 2003. – XLVIII.4. – P. 481–497.
15. Wilss W. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation / In Richard W. Brislin (eds.) Translation: Application and Research / W. Wilss. – New York: Gardner, 1976. – P. 117–137.
16. Асадчих О. В. Навчання японської мови у вищій школі: інтегративна система формування і розвитку академічної грамотності: Монографія / О. В. Асадчих. – К.: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2017. – 356 с.
17. Попова О. В. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: монографія / О. В. Попова. – Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, ВОІ СОІУ «Атлант», 2016. – 660 с.

References

1. Bell R. Translation and Translating. Theory and Practice / R. Bell. – London and New York: Longman, 1991. – 298 p.
2. EMT Expert Group. Competences for professional translators, experts in multilingual and multimedia communication. Brussels, 2009: European Commission, http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/ key_documents/ emt_competences_translators_en.pdf.
3. Göpferich S. Data Documentation and Data Accessibility in Translation Process Research / S. Göpferich // The Translator. – 2010. – 16 (1): 93–124.
4. Hönig H. G. Holmes' 'Mapping Theory' and the landscape of mental translation processes. In van Leuven-Zwart, K. & Naajkens, T. (eds). Translation Studies: The State of the Art. Proceedings from the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies / H. G. Hönig. – Amsterdam: Rodopi, 1991. – P. 77–89.
5. Jiang Q., Quan X. On the relation between translation competence and translation behavior / Q. Jiang, X. Quan // China Translator Journal. – 2002. – Vol. 6. – P. 11–15.
6. Kiraly D. Pathways to Translation: Pedagogy and Process / D. Kiraly.– Kent: The Kent State University Press, 1995.– 175 p.
7. Lörscher W. The Translation Process: Methods and Problems of its Investigation / W. Lörscher // Meta. – 2005. – # 50(2). – P. 597–608.
8. Neubert A. Competence in language, in languages, and in translation. / A. Neubert / In C. Schäffner & B. Adab(eds.) Developing Translation Competence. – Amsterdam: John Benjamins, 2000. – P. 3–18.
9. Nida E. A. Contexts in Translating / E. A. Nida. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2001. – 127 p.
10. O'Brien Sh. (ed). Cognitive Explorations of Translation. IATIS Yearbook 2010 / Sh. O'Brien. – London: Continuum, 2011. – 224 p.
11. PACTE. Investigating translation competence: conceptual and methodological issues // Meta. – 2005. – #50(2). – P. 609–619.
12. Presas M. Bilingual competence and translation competence / M. Presas / In Christina Schäffner & Beverly Adab (eds.). Developing Translation Competence. –Amsterdam: John Benjamins, 2000. – P. 23–25.
13. Pym A. A definition of translational competence, applied to the teaching of translation / In Jovanovic, M. (ed.). Translation: A Creative Profession. Proceedings of the 12th World Congress of FIT / A. Pym. – Belgrad: Prevodilac, 1991. – P. 541– 546.

14. Pym A. Redefining translation competence in an electronic age. In defence of a minimalist approach / A. Pym // Meta. – 2003. – XLVIII.4. – P. 481–497.
15. Wilss W. Perspectives and limitations of a didactic framework for the teaching of translation / In Richard W. Brislin (eds.) Translation: Application and Research / W. Wilss. – New York: Gardner, 1976. – P. 117–137.
16. 16. Asadchykh O. V. Navchannia yaponskoi movy u vyshchii shkoli: intehratyvna systema formuvannia i rozvytku akademichnoi hramotnosti: Monohrafiia / O. V. Asadchykh. – K.: Vydavnychyi dim Dmytra Buraho, 2017. – 356 s.
17. 17. Popova O. V. Profesiino-movlennieva pidhotovka maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoi osvity: monohrafiia / O. V. Popova. – Odesa: Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho, VOI SOIU «Atlant», 2016. – 660 s.

УДК 377.3:[33:005.336.2]
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-146-151

ПРОБЛЕМАТИКА ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

Л. А. Сікорака

orcid.org/0000-0002-4785-1086

Обґрунтовано актуальність проблеми формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, подаються та аналізується визначення науковцями поняття «економічної компетентності». Розкрито сутність, головну мету, а також основні особливості процесу формування економічної компетентності в закладі професійної (професійно-технічної) освіти.

Ключові слова: *кваліфікований робітник, економічна компетентність, професійна підготовка, заклад професійної (професійно-технічної) освіти, економічні знання, економічна освіта, економічне виховання.*

MAINSTREIMING DEVELOPMENT OF THE ECONOMICAL COMPETENCY OF PROSPECT SKILLED MACHINEBUILDING WORKERS

L. Sikoraka

The article proves the importance of the problem aimed to develop the economic competency of prospect skilled machine building workers. It reveals the meaning of «economic competency» as a term. It also reveals the process of development of the economic competency of vocational students, its aim and details.

Key words: *skilled worker, economic competence, professional training, vocational education, economic knowledge, economic education, economic instruction.*

Професійна підготовка кваліфікованих робітників у 2017 році здійснювалась 756 закладами професійної (професійно-технічної) освіти (ЗПТО) [11,с.124]. За даними МОН України на початок 2017-2018 навчального року навчалось 269,4 тис. осіб [11, с.118]. В 2017 році підготовлено (випущено) 141,3 тис. кваліфікованих робітників [11,с.124]. Сучасні економічні вимоги, глобальні, політичні і соціальні зрушення, аналіз стану та діяльності машинобудівних підприємств вказує на спрямованість професійної діяльності робітників до використання економічних знань, умінь та навичок. Економічна компетентність робітника стає необхідною складовою його професійної компетентності та конкурентоспроможності, як стратегічно важливого учасника виробничо-трудових відносин на підприємстві. Тому проблема формування економічної компетентності гостро постає не лише перед сучасною педагогікою а і перед роботодавцями, є актуальною і потребує дослідження.

Питаннями формування економічних знань, економічного виховання, економічної свідомості та культури присвячено чимало досліджень. Економічну освіту дітей дошкільного віку, учнів загальноосвітніх навчальних закладів, учнів та студентів різних спеціальностей досліджували такі вітчизняні науковці, як Г.Ковтун, О.Мартиненко, С.Лелека, Ю.Люлькова, Л.Новікова, Н.Дуднік, В.Аннєнков, Т.Назаренко, Ю.Карась, Н.Юрчук, Н.Овсюк, С.Вітер, та інші.

Питання формування економічної компетентність та економічних знань розглядали О. Шпак, В. Приступа, О.Падалка, А.Бура, С.Хоменко та інші. Формуванню економічної культури спеціалістів присвятили праці А.Дзундза, М.Кубаєвський, В.Кондрашова-Діденко, Т.Єфременко. Серед закордонних дослідників виділяємо А.Апухтіна, Л.Фалевич, О.Пучкова, Ф.Еберле, С.Шумен, Ф.Вілхелмс та інші.

© Л. А. Сікорака

Аналіз досліджень науково-методичної літератури, періодичних публікацій показав, що є значна кількість фундаментальних досліджень щодо формування економічної компетентності особистості, учнів різних вікових категорій, студентів вищих навчальних закладів, тощо. Водночас, бракує досліджень з формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю в ЗПТО.

Мета статті – актуалізувати, обґрунтувати необхідність та проблеми формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю в ЗПТО.

В сучасних умовах важливим завданням для України є розвиток машинобудування, яка забезпечує випуск різноманітних машин і устаткування для багатьох галузей господарства і населення, визначає пріоритетні напрями науково-технічного прогресу у національній економіці, забезпечує її технічне переозброєння, інтенсифікацію і підвищення ефективності всього суспільного виробництва [10, с. 49]. Проблематика підготовки кадрів для машинобудівних підприємств не залишається осторонь, так в розділі ІІ Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) вказано на недостатню відповідність освітніх послуг вимогам суспільства, потребам ринку праці [5]. «Сучасний ринок праці вимагає від випускника не лише глибоких теоретичних знань, а здатності самостійно їх застосовувати в нестандартних, постійно змінюваних життєвих ситуаціях, переходу від суспільства знань до суспільства життєво-компетентних громадян» [5].

Проблема полягає у тому, що сьогодні недостатньо для випускника ЗПТО мати професійні знання й уміння, потрібно вміти швидко адаптуватися до змінних соціально-економічних, природно-ресурсних, виробничих умов та вимог, бути конкурентоспроможним, тому саме якісна освіта має забезпечувати формування економічної компетентності. В науково-методичній літературі поняття економічної компетентності розглядається неоднозначно. На думку А.Завгородньої економічні знання та економічне мислення є базовими системоутворюючими складовими економічної компетентності [2, с.114]. А.Нісімчук розглядає формування економічної компетентності через «економічну підготовку», і зазначає, що вона включає «вироблення у студентів чіткого уявлення про наукові закономірності розвитку ринкової економіки, особливості ринкових відносин цілеспрямоване формування у майбутніх фахівців економічних знань, високої організованості та творчої ініціативи, підготовки їх до високопрофесійної праці, вмілого, дбайливого ставлення до природи, вироблення звички практично використовувати економічні знання у професійній діяльності» [6, с.101].

Ми погоджуємось з цим твердженням, і додаємо, що економічне виховання та економічна підготовка формує економічне мислення, розвиває економічну свідомість і тим самим формує економічну культуру і компетентність. Н.Дудник звернула увагу на вікову особливість дітей дошкільного віку і зазначає, що завдяки вивченню основ економіки розвиваються такі уміння та навички: розвивається економічне мислення; краще засвоюються економічні поняття (потреби, природні ресурси, товари тощо); набуваються елементарні навички, що необхідні для існування в сучасному світі; створюються основи для подальшого глибокого вивчення економіки у школі; формуються мотиви до пізнання економічних знань [1, с.106]. Також Н.Дудник наголошує на тому, що завдяки введенню в життя дітей дошкільного віку елементів економічних відомостей, у них закладаються передумови економічного мислення [1,с.107]. Внаслідок чого, у дітей цього віку починають проявлятись елементи дедуктивного мислення, а також мова виступає у ролі регулятора поведінки та діяльності дітей. У результаті діти старшого дошкільного віку (5-6 років) мають змогу розуміти такі поняття, як "ціна", "гроші", "сімейний бюджет" (при цьому розрізняючи дохід та витрати), та інші, що є основою у формуванні економічної компетентності дошкільнят [1,с.107]. На думку Л.Косачової економічне виховання учнів молодшої школи має відіграти одну з основних ролей у формуванні якостей, що відповідали б суспільним вимогам та інтересам, а також сприяли б всебічному розвитку особистості школяра. Вона зазначає, що наведені підходи мають сприяти формуванню економічної компетентності учнів молодших класів та мають свій відбиток у подальшій фаховій підготовці не лише майбутніх економістів чи менеджерів, а й інших фахівців різних галузей [4,с.135]. Н.Овсюк розглядає формування економічної компетентності учнів середньої та старшої ланки загальноосвітніх навчальних закладів у рамках таких етапів: «економічна підготовка учнів, передача їм базових знань з економіки, підготовка їх до виробничо-економічної діяльності в умовах різних видів власності, різноманітність форм організації праці; поглиблена підготовка в школах конкретного контингенту учнів, які виявляють цікавість до фінансово-економічної сфери діяльності і які планують навчатися у вищих навчальних закладах економічного профілю; передпрофесійна підготовка учнів у галузі економіки і бізнесу» [7]. Ю.Карась розглядає вирішення проблеми формування економічної компетентності старшокласників у три етапи [3]. На першому етапі автор розглядає загальну економічну підготовку школярів, що має за мету оволодіння базовим рівнем знань про економіку особи, сім'ї та загальну економіку. Даний рівень може бути реалізований в рамках початкової або середньої школи. В старшій школі учні мають ознайомитись із суттю фундаментальних явищ, властивих економіці загалом, таких як: виробничі ресурси, продукт, виробництво, економічні потреби, виробник, споживач, економічна

ефективність [3]. На другому етапі передбачається поглиблена профільна економічна підготовка учнів старших класів, метою якої є підготовка абітурієнтів до вступу у заклад вищої освіти (ЗВО) економічного профілю [3]. Третій етап має на меті базову або початкову професійну підготовку старшокласників з економіки та бізнесу, а також формування навичок підприємницької діяльності. Все вище перераховане базується на зростаючих потребах економічної грамотності особистості, що має змогу почати свою розбудову шляхом ефективного засвоєння економічних знань учнями середньої школи. В майбутньому це дасть змогу людині і професіоналу приймати економічно ефективні рішення в особистому житті та професійній діяльності [3].

О.Падалка та інші автори наголошують на тому, що поняття економічна компетентність відображає інтегративну характеристику особистості, яка включає в себе знання та вміння, які реалізуються крізь економічно важливі якості особистості в процесі економічної діяльності. Саме тому його можна розглядати у двох значеннях: широкому та вузькому. У вузькому значенні економічна компетентність пов'язана з профільною економічною освітою. У широкому значенні економічна компетентність пов'язана зі здатністю виявляти доступні можливості для особистої, професійної діяльності або бізнесу [8]. Л.Фалевич в своїй дисертації розглядає економічну компетентність як ступінь оволодіння економічною теорією, набором можливостей розв'язування та прогнозування економічних проблем [13]. В своїх дослідженнях В.Приступа зазначає, що «одним з головних завдань професійної економічної освіти – не змушувати студента запам'ятовувати визначення і формули, а навчити його мислити економічно» [9,с.184].

Ураховуючи специфіку підготовки робітничих кадрів для машинобудівного комплексу ми робим висновок, що формування економічної компетентності відбувається поступово, з набуттям економічних знань і умінь під впливом внутрішнього та зовнішнього середовища, досвіду, розвивається економічне мислення, формується економічна свідомість та економічна культура.

Розглянемо формування економічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на прикладі професії 4112, 7241.1 «Оператор комп'ютерного набору. Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» на базі неповної загальної середньої освіти. За даною професією економічна компетентність до 2018 року формувалась на основі економічних компетенцій завдяки вивченню таких предметів як «Економіка» (35 год.) та «Основи галузевої економіки та підприємництва» по професії 4112 «Оператор комп'ютерного набору» (17 год.) – згідно ДСПТО 4112. К72040-2006 та по професії 7241 «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» (17 год.) – згідно ДСПТО 7241.S.95.11-2015.

Предмет «Економіка» вивчається згідно програми і включає чотири розділи: «Основи економічного життя суспільства», «Ринкова економіка», «Національна економіка як ціле», «Світова економіка», що охоплюють десять тем. Вивчення предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва» здійснювалось на основі типових навчальних програм, де згідно запропонованих тем здійснено розподіл годин. Так, з професії 4112 «Оператор комп'ютерного набору» з предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва» типова програма включає такі теми:

Тема 1. Вступ. Основні поняття галузевої економіки та підприємництва.

Тема 2. Ринок та ринкові відносини.

Тема 3. Підприємництво.

Тема 4. Економічні показники виробництва.

Тема 5. Організація і оплата праці.

Тема 6. Трудові ресурси.

Тема 7. Власність та її економічна сутність.

З професії 7241 «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» з даного предмету типова програма включала такі теми:

Тема 1. Мета та завдання сучасної економіки.

Тема 2. Виробничий комплекс України. Основні засади розміщення і розвитку.

Тема 3. Загальна характеристика електроніки як галузі.

Тема 4. Ресурсне забезпечення розвитку продуктивних сил України.

Тема 5. Виробництво: ресурси, фактори, тенденції.

Тема 6. Підприємництво: суть, види, умови функціонування підприємництва.

Тема 7. Державне регулювання підприємницької діяльності.

Тема 8. Основні форми організації підприємств.

Тема 9. Ризики в підприємницькій діяльності.

Тема 10. Особливості сучасного розвитку галузевої економіки.

З листопада 2017 р. вступив в дію новий стандарт професійної (професійно-технічної) освіти з професії 7241 «Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин» 7241.S.95.11-2017, затверджений наказом МОН України від 01.01.2017 р. № 1465 заснований на

компетентністному підході [12]. Вивчення предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва» входить в загальнопрофесійні компетентності. Це означає, що для здобуття даної професії загальнопрофесійні компетентності набуваються один раз – перед оволодінням навчальним матеріалом початкової професійної кваліфікації. Робочі навчальні плани та програми для підготовки кваліфікованих робітників розробляються ЗПТО та погоджуються з роботодавцями та органами управління освітою на основі типових навчальних планів та типових навчальних програм. Це означає, що роботодавець має не просто співпрацювати з навчальним закладом, а й активно приймати участь у підготовці кваліфікованих кадрів, визначає перелік основних засобів навчання, націлених на потреби виробництва чи сфери послуг. Також визначено, що учень повинен знати: поняття та класифікацію галузей промисловості України; галузеву структуру та показники, що її характеризують; основні фактори, що впливають на формування галузевої структури промисловості України; поняття ринку і ринкових відносин, формування та розвиток ринку; Національну програму сприяння розвитку підприємництва в Україні; Закон України «Про підприємництво»; організаційно-правові форми підприємництва; особливості підприємництва в галузі та тенденції його розвитку; основні економічні процеси, відносини та явища, які функціонують та виникають між суб'єктами економіки (підприємствами, державою та громадянами); основи менеджменту та маркетингу. Уміти: розраховувати: прибутковість, рентабельність та амортизацію під час виконання робіт чи надання послуг з ремонту та обслуговування ЕОМ і офісної оргтехніки; вирішувати задачі на дві і більше дій (ситуацій), змодельованих на основі економічних ситуацій побуту (реального життя) [12].

Враховуючи власний багаторічний досвід викладання економічних дисциплін, вимоги нового стандарту та обмеженість часу викладання предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва» можна стверджувати, що підготовити кваліфікованого робітника за даною компетентністю буде вкрай важко. Нами запропонована така навчальна програма з предмета «Основи галузевої економіки та підприємництва» (таб.1).

Таблиця 1

Навчальна програма з предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва» з професії: 7241 Електромеханік з ремонту та обслуговування лічильно-обчислювальних машин на 2018-2019 навчальний рік

№	Зміст загальнопрофесійної компетентності	Кількість годин	
		всього	з них лабораторно-практичних
1.	Особливості та тенденції розвитку підприємницької діяльності галузі електроніки в сучасних умовах	1	1
2.	Виробнича діяльність підприємств галузі	1	1
3.	Економічні результати виробничої діяльності підприємств галузі	4	2
4.	Основи менеджменту та маркетингу	2	-
Всього		8	4

Як бачимо, загальна кількість годин для вивчення предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва» скоротилась на 9 годин, введена нова тема «Основи менеджменту та маркетингу». В рамках вивчення цієї теми запропоновано вивчення таких основних питань:

- сутність основних категорій менеджменту: організація, управління, менеджмент;
- сфери менеджменту: виробництво, фінанси, кадри, інновації, облік, збут, тощо;
- функції менеджменту;
- управлінські рішення;
- функції, принципи та цілі маркетингу;
- основні елементи системи маркетингу;
- суб'єкти маркетингу, їх основні функції та завдання.

Також, для засвоєння матеріалу і розвитку економічної компетентності нами запропоновано ввести 4 години лабораторно-практичних занять з таких тем:

1. Класифікація основних галузей електроніки.

2. Елементи, способи виробництва та надання послуг з ремонту та обслуговування ЕОМ та офісної техніки.

3. Визначення результату діяльності підприємства.

Формування економічної компетентності учнів професійно-технічних закладів відбувається не лише на теоретичних та практичних заняттях з предмету «Основи галузевої економіки та підприємництва». Набуття економічного досвіду відбувається і в реальних умовах господарювання, при самостійному

вивченні, тому викладачу необхідно змінювати та доповнювати методику викладання таким чином, щоб не просто передавати знання, а обговорювати проблеми, націлювати учнів на розв'язання економічних проблем, створювати умови для якісного засвоєння знань. Окреслена необхідність та проблеми формування економічної компетентності, враховуючи вимоги сьогодення можна стверджувати, що без застосування інноваційних методик та інформаційних технологій викладання підготувати кваліфікованого робітника просто неможливо, тому саме цей напрямок буде нашим подальшим дослідженням.

Висновки. Формування економічної компетентності не обмежується вивченням спеціального предмету, оскільки економічні знання здобуваються впродовж всього життя, починаючи з раннього віку. Економічна компетентність це особистісна, інтегративна якість учня, яка генерується в розумінні явищ та процесів економічного життя, раціональному мисленні, вирішенні стандартних і нестандартних економічних завдань в ринкових умовах, результативних діях та діяльності, поведінці та вчинках особистості.

Література

1. Дудник Н.А. Формування економічної компетенції дошкільників як психолого-педагогічна проблема / Н.А. Дудник // Зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені П. Тичини / [гол. ред. Мартинюк М.Т.] – Умань : ПП Жовтий О.О., 2014. – Ч. 3. – С. 103–109.
2. Завгородня А.І. Системоутворюючі категорії економічної компетентності / А.І.Завгородня // Вісник Дніпропетровського університету імені А.Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки. – 2015. – № 1(9). – С.113–118.
3. Карась Ю.О. Проблема формування економічної компетентності старшокласників з огляду на вимоги сьогодення.– [Електронний ресурс] / Ю.О.Карась. – Режим доступу : https://clck.ru/FMK22
4. Косачова Л.Є. Вплив формування економічної компетентності учнів молодших класів на фахову підготовку / Л.Є. Косачова // Международные конференции : Дослідження та оптимізація економічних процесів. – "Оптимум". – НТУ "ХПІ", 2013. – С. 133–135.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, схвалена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013.– [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http:/zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/conv
6. Нісімчук А.С. Педагогіка: підручник А.С. Нісімчук. К.: Атіка 2007. 344 с.
7. Овсюк Н. Формування економічної компетентності у процесі вивчення географії та основ економіки / Н. Овсюк // Географія та основи економіки в школі. – 2011.– № 1. – С. 37–41.
8. Падалка О.С. Дидактико-математичні основи формування економічної компетентності: навч. посіб. / О.С. Падалка, О.Т. Шпак, В.В. Приступа// – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. –239 с.
9. Приступа В.В. Теоретико методологічний супровід формування економічної компетентності інженерів радіозв'язку / В.В.Приступа // Вісник НАУ, 2011. – № 2. – С. 181-187.
10. Сікорака Л.А. Оцінка економічної діяльності машинобудівних підприємств (на прикладі Житомирської області) / Л.А.Сікорака // Економіка і управління. – 2009. – № 2(44). – С. 49-52.
11. Статистичний щорічник України за 2017 рік. За ред. І.Є.Вернера. – Київ. – 2018. – 540 с.
12. Стандарт професійної (професійно-технічної) освіти СП(ПТ)О 7241.S.95.11-2017 – К. : 2017. – 36 с.
13. Фалевич Л. Н. Формирование экономической компетентности учащихся профессиональных училищ в современных условиях : автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Л. Н. Фалевич. – СПб., 2005. – 21 с.

References

1. Dudny`k N.A. Formuvannya ekonomichnoyi kompetenciyi doshkil`ny`kiv yak psy`xologo-pedagogichna problema / N.A. Dudny`k // Zb. nauk. pr. Umans`kogo derzh. ped. un-tu imeni P. Ty`chy`ny` / [gol. red. Marty`nyuk M.T.] – Uman` : PP Zhovty`j O.O., 2014. – Ch. 3. – S. 103–109.
2. Zavgorodnya A.I. Sy`stemoutvoryuyuchi kategoriyi ekonomichnoyi kompetentnosti / A.I.Zavgorodnya // Visny`k Dnipropetrovs`kogo universy`tetu imeni A.Nobelya. Seriya «pedagogika i psy`xologiya». Pedagogichni nauky`. – 2015. – # 1(9). – S.113–118.
3. Karas` Yu.O. Problema formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti starshoklasny`kiv z oglyadu na vy`mogy` s`ogodennya.– [Elektronny`j resurs] / Yu.O.Karas`. – Rezhy`m dostupu : https://clck.ru/FMK22
4. Kosachova L.Ye. Vply`v formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti uchniv molodshy`x klasiv na faxovu pidgotovku / L.Ye. Kosachova // Mezhdunarodnыe konferency`y` : Doslidzhennya ta opty`mizaciya ekonomichny`x procesiv. – "Opty`mum". – NTU "XPI", 2013. – S. 133–135.
5. Nacional`na strategiya rozvy`tku osvity` v Ukrayini na period do 2021 roku, sxvalena Ukazom Prezy`denta Ukrayiny` vid 25 chervnya 2013 roku # 344/2013.– [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: http:/zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013/conv
6. Nisimchuk A.S. Pedagogika: pidruchny`k A.S. Nisimchuk. K.: Atika 2007. 344 s.
7. Ovsyuk N. Formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti u procesi vy`vchennya geografiyi ta osnov ekonomiky` / N. Ovsyuk // Geografiya ta osnovy` ekonomiky` v shkoli. – 2011.– # 1. – S. 37–41.
8. Padalka O.S. Dy`dakty`ko-matematy`chni osnovy` formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti: navch. posib. / O.S. Padalka, O.T. Shpak, V.V. Pry`stupa// – K.: Vy`d-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2011. –239 s.

9. Pry`stupa V.V. Teorety`ko metodologichny`j suprovid formuvannya ekonomichnoyi kompetentnosti inzheneriv radiozv'yazku / V.V.Pry`stupa // Visny`k NAU, 2011. – # 2. – S. 181-187.
10. Sikoraka L.A. Ocinka ekonomichnoyi diyal`nosti mashy`nobudivny`x pidpry`yemstv (na pry`kladi Zhy`tomy`rs`koyi oblasti) / L.A.Sikoraka // Ekonomika i upravlinnya. – 2009. – # 2(44). – S. 49-52.
11. Staty`sty`chny`j shhorichny`k Ukrayiny` za 2017 rik. Za red. I.Ye.Vernera. – Ky`yiv. – 2018. – 540 s.
12. Standart profesijnoyi (profesijno-texnichnoyi) osvity` SP(PT)O 7241.S.95.11-2017 – K. : 2017. – 36 s.
13. Falevy`ch L. N. Formy`rovany`e эkonomy`cheskoj kompetentnosty` uchashhy`xsya professy`onal`nыx uchy`ly`shh v sovremennыx uslovy`yax : avtoref. dy`s. na soy`skany`e nauchn. stepeny` kand. ped. nauk : specz. 13.00.08 «Teory`ya y` metody`ka professy`onal`nogo obrazovany`ya» / L. N. Falevy`ch. – SPb., 2005. – 21 s.

УДК 37.091.12.011-051:377
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-151-156

ІНФОРМАЦІЙНЕ ОСВІТНЬО-ФАХОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК СКЛАДОВА СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Н. М. Сиско

orcid.org/0000-0001-7665-8325

Автором статті в науковій джерельній базі проаналізовано поняття «інформаційно-освітнє середовище». На підставі визначених особливостей діяльності викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти і практичного досвіду представлено авторське визначення поняття «інформаційне освітньо-фахове середовище». Розкрито функції, принципи та рівні функціонування інформаційного освітньо-фахового середовища.

Ключові слова: *викладач; професійний розвиток; система; інформаційне освітньо-фахове середовище; заклад професійної (професійно-технічної) освіти.*

INFORMATIONAL EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL SPACE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT SYSTEM OF TEACHERS FROM VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

N. Sysko

The article analyzes the concept of informational educational space in the scientific source base. It also presents the author's interpretation of the concept of informational educational and professional space based on the determined characteristics of activities of teachers from vocational education institutions and practical experience. The author considers informational educational and professional space as a component of the professional development system of teachers from vocational education institutions designed by the participants in the education process taking into account innovative pedagogical, industrial, informational and communicational and distance technologies and contributing to developing new competencies, expanding professional and pedagogical portfolio of teachers under the conditions of formal, non-formal and informal education according to their educational needs, programme targets of the educational institution and the requirements of the labour market. The article determines the functions of informational educational and professional space and the principles of its functioning. It also singles out and describes the functioning levels of informational educational and professional space: local, regional, national and international ones. Within the research, informational educational and professional space is presented as an environment for professional development of teachers from vocational education institutions established at the regional level. The article determines the ways to ensure the effectiveness of the functioning of informational educational and professional space.

Key words: *teacher; professional development; system; informational educational and professional space; vocational education institution.*

Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року проголошено, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Сутнісна інформаційна природа освіти, становлення інформаційного суспільства, розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зобов'язують розглядати сучасну інформацію, її доступність як змістову та процесуальну основу якісної освіти, головний освітній ресурс [2, с. 190-192].

© Н. М. Сиско

На актуальність інформатизації освіти наголошує В. Биков, який зазначає, що «комплексне і скоординоване дослідження наукових проблем е-педагогіки, підвищення рівня інформатизації і комп'ютеризації освіти, розвиток на цій основі змістово-цільових й організаційно-технологічних складових педагогічних систем, відповідна підготовка педагогічних кадрів, широке впровадження наукових результатів в освітню практику забезпечать необхідні умови для підвищення якості освіти, інтеграції системи освіти України до світового освітнього інформаційного простору» [5]. Вирішення завдань щодо функціонування ефективної системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О потребує формування відповідного *інформаційного освітньо-фахового середовища* (далі – ІОФС), визначення його функцій, принципів, інфраструктурних складових та відповідного інформаційно-ресурсного забезпечення.

Мета статті полягає в обґрунтуванні функціонування інформаційного освітньо-фахового середовища як однієї зі складових системи професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Питання інформатизації освіти, упровадження інформаційно-комунікаційних технологій, моделювання та проектування інформаційно-освітнього середовища навчального закладу ґрунтовно висвітлені у працях вітчизняних науковців (В. Биков, О. Глазунов, М. Жалдак, Ю. Жук, М. Кадемія, Л. Карташова, К. Колос, Н. Клокар, В. Кремень, П. Лузан, Л. Петренко, О. Пінчук, О. Спірін, В. Олійник, В. Шевченко та ін.) і зарубіжних вчених (D. Baird, L. Gillam, M. Fisher, J. O'Loughlin, A. Milic, M. Mulintovic, K ProfKikis, F. Scheuermann, K. Simic, G. Trentin, E. Villalba та ін.).

Професійний розвиток викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О) відбувається в процесі функціонування відкритої професійної освіти, що ґрунтується на впровадженні сучасних інформаційних методик і технологій навчання в системі формальної, неформальної, інформальної освіти.

Варто наголосити, що відкрита професійна освіта пов'язана першочергово з побудовою освітніх форм мережевого простору, застосуванням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, опануванням відповідних вмінь, навичок та інформаційної компетентностей. Відкрита професійна освіта забезпечує гнучкий доступ до освітніх послуг з врахуванням географічних, соціальних та часових обмежень конкретних суб'єктів навчання, коли кожний може вчитися у зручний для нього час та у зручному місці [1, с. 9].

На проблемі професійного розвитку викладачів в умовах функціонування поліінформаційного суспільства зосереджує увагу Концепція розвитку педагогічної освіти, у якій наголошується на необхідності «набуття викладачами компетентностей та особистісних здатностей, у тому числі, у технологіях електронного навчання, медіаграмотності, інформаційної та кібербезпеки». Концепція визначає необхідність створення національного порталу розвитку педагогічної майстерності з метою забезпечення вільного доступу до професійних періодичних видань та інших публікацій у сфері освіти, а також дистанційних курсів підвищення кваліфікації, відбір і розміщення яких на порталі здійснюватиметься на конкурсній основі, а вдосконалення знань, умінь і практичних навичок інформаційної та цифрової компетентності має здійснюватися відповідно до стандарту цифрової компетентності педагогічного працівника [7].

Обґрунтовуючи функціонування ІОФС, як складової системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, ми проаналізували різні підходи до сутності поняття «інформаційно-освітнє середовище», яке є найчастіше уживаним у науково-педагогічній літературі.

Н. Тверезовська і Д. Касаткін інформаційно-освітнє середовище визначають як певним чином пов'язані між собою освітні елементи, що знаходяться в умовах інформаційного обміну, який організований спеціальними програмними засобами [8].

За С. Зелінським, інформаційно-освітнє середовище – це системно-організована сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, протоколів взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтована на задоволення освітніх потреб користувачів [3].

Під інформаційно-освітнім середовищем професійно-технічного навчального закладу низка дослідників розуміють цілеспрямовано побудовану інноваційну педагогічну систему в освітній діяльності професійно-технічного навчального закладу, створену на основі сучасних педагогічних, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, методів й інтеграції комп'ютерно орієнтованих засобів з інформаційно-ресурсним забезпеченням, призначену для адаптації сучасного навчально-виховного процесу до умов інформаційного суспільства [4, с. 10]. При цьому наголошується, що сучасне інформаційно-освітнє середовище професійно-технічного навчального закладу – це інтегроване, відкрите, динамічне, адаптивне WEB-середовище, що містить організаційні, управлінські, педагогічні, соціальні, економічні, правові, методичні та навчальні взаємозв'язки; функціонально спрямовується на інформаційну електронну взаємодію між суб'єктами середовища, а також централізоване електронне навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення навчального процесу [4, с. 13-14].

О. Паржницький уводить поняття *«фахово-орієнтоване освітнє середовище»* і визначає його як частину освітнього простору професійно-технічного навчального закладу, штучно спроектованої системи із власною структурою, спеціально створеними умовами, характеристики якої зумовлені провідними положеннями теорій виховання, навчання й розвитку особистості, функціями навчальної установи. Науковець зазначає, що особливістю фахово-орієнтованого освітнього середовища є спрямованість на професію [6].

Відповідно до функціональних призначень виділяють три типи інформаційно-освітніх середовищ:

1) середовища, орієнтовані на надання знань як «відкриті», так і «закриті»;

2) середовища, орієнтовані на самостійну діяльність з придбання знань;

3) змішаний тип середовищ, тобто середовище представляє собою джерело навчально-методичних знань у конкретній галузі знань і одночасно високоструктуроване середовище для організації різних форм самостійної пізнавальної діяльності [3].

Досліджуючи проблему професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, функціональна діяльність яких пов'язана з педагогічною та виробничими сферами за певним фахом, обґрунтовано пропонуємо інший зміст поняття цього феномену – інформаційне освітньо-фахове середовище.

Інформаційне освітньо-фахове середовище є складовою системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, що створюється суб'єктами освіти з урахуванням інноваційних педагогічних, виробничих, інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій, яке сприяє набуттю нових компетентностей, розширенню професійно-педагогічного профілю викладача в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти відповідно до його освітніх потреб, програмних цілей навчального закладу та вимог ринку праці.

Отже, ІОФС стає складноутвореним об'єктом системного характеру, який є складовою системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, створює умови для їхнього професійного розвитку, виконуючи такі *функції*: інформаційну, діагностичну, мотиваційну, навчальну, комунікаційну, розвивальну, рефлексійну, координувальну.

Принципами функціонування ІОФС визначено: мережевий характер, відкритість, синергізм, науковість, інноваційність у виробничій та педагогічній сферах, практикозорієнтованість, віртуалізація, динамізм, варіативність, індивідуалізація, персоналізація, мобільність, добровільність, академічна свобода, андрагогічний характер, кібербезпечність.

ІОФС ми розглядаємо як відкриту динамічну складову системи професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, у якій на інформаційному рівні задіяні й пов'язані між собою всі інституції й суб'єкти освітньої діяльності.

У функціонуванні ІОФС професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О виокремлюємо наступні рівні:

- *локальний* – рівень навчального закладу, у якому функціонує внутрішня мережа ІКТ, доступ до якої для задоволення своїх потреб (управлінських, освітніх, навчальних, методичних, інформаційних) мають всі суб'єкти освітньої діяльності ЗП(ПТ)О – адміністрація, учні та їхні батьки, педагоги, роботодавці, потенційні споживачі освітніх послуг, органи управління освітою, соціальні партнери, громадські організації. Діяльність ЗП(ПТ)О представляють його сайтом, а конкретних викладачів – персональними блогами, сайтами та е-портфоліо. Професійному розвитку викладачів на рівні навчального закладу сприяє високий рівень інформатизації методичного кабінету та е-бібліотеки ЗП(ПТ)О, рівень інформаційно-комунікаційної компетентності педагога.
- *регіональний рівень*, до складу якого входять: Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області як інформаційний, навчальний, координувальний центр інформаційного освітньо-фахового середовища; органи управління освітою на регіональному рівні; заклади П(ПТ)О та їх методичні служби; педагогічні працівники; обласні фахові об'єднання викладачів; підприємства регіонального ринку праці; регіональні асоціації роботодавців за галузями виробництва; соціальні партнери та громадські організації з можливістю відкритого зовнішнього доступу до ІОФС, що дозволяє спілкуватися, розміщувати інформацію, розраховану на широке коло користувачів;
- *національний рівень* – сайти Міністерства освіти і науки України, ДНУ «Інституту модернізації змісту освіти» МОН України, інститутів НАПН України, зокрема, Інституту професійно-технічної освіти, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна, електронної бібліотеки НАПН України, представлення інформації на сайтах ЗП(ПТ)О України їхніх кращих освітніх практик, навчально-практичних центрів інноваційних виробничих технологій у ЗП(ПТ)О;
- *міжнародний рівень* – інтеграція інформаційного освітньо-фахового середовища в світовий інформаційний простір, представлення міжнародної співпраці ЗП(ПТ)О, кращого зарубіжного досвіду в підготовці кваліфікованих робітників у системі професійної освіти й навчання.

Синергізм усіх рівнів ІОФС та його інфраструктурних складових посилює інформаційне середовище системи професійної (професійно-технічної) освіти та надає суттєві переваги викладачу ЗП(ПТ)О, який

відповідно до власних освітніх потреб із урахуванням перспектив розвитку навчального закладу та вимог регіонального ринку праці за індивідуальною освітньою траєкторією, персоналізованою програмою має можливість вибудовувати особистісний професійний розвиток в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти. Професійний розвиток викладачів ЗП(ПТ)О реалізується через віртуальні форми організації навчання, зокрема, електронні освітні ресурси, які уможливлюють змістове наповнення ІОФС та забезпечують рівний доступ педагогів до якісних навчальних та методичних матеріалів незалежно від місця їх проживання та форм навчання.

Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (далі – НМЦ ПТО ПК) як інформаційний, навчальний і координувальний центр ІОФС на регіональному рівні одним із провідних напрямів у здійсненні науково-методичного супроводу освітнього процесу у ЗП(ПТ)О визначив створення й забезпечення функціонування регіонального ІОФС, яке має розгалужену інфраструктуру та включає як відкриті, так і закриті он-лайн-ресурси, а також друковані інформаційні джерела.

Регіональне ІОФС функціонує як комплекс інформаційних освітніх ресурсів, в тому числі цифрових, сукупність технологічних засобів інформаційних і комунікаційних технологій, систем сучасних педагогічних технологій для забезпечення науково-методичної підтримки професійного розвитку педагогів ЗП(ПТ)О. Регіональне ІОФС забезпечує: інформаційно-методичну підтримку професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О в системі формальної, неформальної та інформальної освіти; планування освітнього процесу та його науково-методичного забезпечення; моніторинг якості освітнього процесу за певними індикаторами; дистанційну взаємодію НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області із суб'єктами ЗП(ПТ)О регіону та інших областей, органами управління освітою, стейкхолдерами, роботодавцями регіонального ринку праці, службою зайнятості населення, науковими установами МОН України та НАПН України, закладами вищої та післядипломної освіти.

Формуючи регіональне ІОФС, було створено та впроваджено в дію різноманітні інфраструктурні компоненти: *Офіційний веб-сайт НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області, Інформаційно-аналітичної система, Платформа дистанційного навчання НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області, Інформаційний портал «Профтехосвіта Хмельниччини», Он-лайн бібліотека профтехосвіти Хмельниччини*, які взаємопов'язані зі складовими ІОФС локального, національного і міжнародного рівнів, та у сукупності сприяють процесу професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О.

Офіційний веб-сайт НМЦ ПТО ПК (http://www.hmnmc.km.ua/) відіграє провідну роль у налагодженні конструктивних взаємовідносин із соціальними партнерами, поширення кращих педагогічних практик, науково-методичній підтримка належного рівня професійного розвитку педагогічних працівників.

На веб-сайті систематично оновлюють нормативно-правову базу, аналітичні, статистичні, інструктивні матеріали, плани роботи обласних фахових секцій. Веб-сайт містить інформацію про інноваційну освітню діяльність на Всеукраїнському та міжнародному рівнях, наукову продукцію: навчальні, методичні посібники, монографії, методичні рекомендації, збірники Інституту ПТО НАПН України, Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Функціонування створеної НМЦ ПТО ПК *Інформаційно-аналітичної системи* спрямовується на забезпечення аналізу сучасного стану підготовки кваліфікованих кадрів у ЗП(ПТ)О регіону, прогнозування їх розвитку. Цей інформаційно-аналітичний ресурс уміщує такі бази даних: кількісний та якісний склад педагогічного персоналу ЗП(ПТ)О; база даних для планування та організації науково-методичного забезпечення підготовки робітничих кадрів, що містить у розрізі професій інформацію про забезпеченість ЗП(ПТ)О підручниками, посібниками, технічними засобами навчання, авторськими розробками педагогів на електронних носіях; база даних професій, за якими здійснюється підготовка в ЗП(ПТ)О області; база даних активно діючих підприємств регіону за галузевим спрямуванням; перелік перспективних та діючих професій за галузями економіки регіону; база даних для стажування педагогічних працівників ЗП(ПТ)О на підприємствах і установах регіону, а також інтерактивна карта навчально-практичних центрів ЗП(ПТ)О України з впровадження інноваційних виробничих технологій; база даних новітніх виробничих технологій, які впроваджуються на підприємствах регіону; база даних впровадження елементів дуальної форми навчання та компетентісно-модульного підходу у професійну підготовку кваліфікованих робітників у ЗПО Хмельницької області.

Платформа дистанційного навчання НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області (http://hmnmc.rit.org.ua/) – це он-лайн-ресурс з обмеженим доступом для забезпечення курсового підвищення кваліфікації педагогічних працівників різних категорій, який насичений відповідним контентом (лекційно-практичним матеріалом, відео, тестовими завданнями). Структуровано матеріали на платформі відповідно до навчального плану підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Інформаційний портал «Профтехосвіта Хмельниччини» (http://profosvitakm.at.ua/) став динамічним інтерактивним середовищем професійного розвитку викладачів ЗП(ПТ)О, який наповнюється та

функціонує за освітнім принципом суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів шляхом акумулювання потужного електронного інформаційно-освітнього контенту, створюваного педагогами та іншими суб'єктами професійної освіти. Насичення інформаційного порталу електронними авторськими розробками методик проведення навчальних занять з учнями ЗП(ПТ)О, методичними вказівками, методичними посібниками, методичними рекомендаціями для вивчення предметів, окремого навчального модуля, компетентності у професії, електронними підручниками та навчальними посібниками, які отримали експертну оцінку та рекомендовані фаховими методичними комісіями, науково-методичною радою НМЦ ПТО ПК до поширення, сприяє формуванню ІОФС як певної соціальної спільноти. Викладачі мають можливість, професійно розвиваючись, використовувати електронний контекст для розробки власних навчальних занять. Через активні посилання портал взаємопов'язує інші структурні компоненти інформаційного освітньо-фахового середовища.

Он-лайн бібліотека профтехосвіти Хмельниччини накопичується електронними версіями наявних підручників, навчальних, навчально-методичних посібників, методичних рекомендацій. Зайшовши в бібліотеку, у рубрику «Професійна підготовка», викладач може ознайомитися з переліком літератури з певної професії, обрати необхідний для себе підручник і працювати з ним в режимі он-лайн, завантажити на свій пристрій, роздрукувати. У бібліотеці НМЦ ПТО ПК акумулюються узагальнені матеріали за результатами проведення обласних, всеукраїнських і міжнародних освітянських заходів, навчально-методична література, розроблена педагогами ЗП(ПТ)О області та схвалена до використання на регіональному рівні; кращі зразки матеріалів комплексно-методичного забезпечення, створені педагогами; науково-методична література, яка надається безкоштовно Інститутом ПТО НАПН України.

Науково-методичний вісник НМЦ ПТО ПК «Професійна освіта». Видання започатковане у 1993 році (свідоцтво про державну реєстрацію ХМ №630/117П), до редакційної колегії входять науковці, педагоги-практики, соціальні партнери. У світ вийшло 52 номери *науково-методичного вісника,* які відіграють важливу роль у забезпеченні науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів системи професійної (професійно-технічної) освіти. У віснику презентують інноваційні напрями реформування системи П(ПТ)О, досвід роботи педагогів щодо оновлення змісту професійної освіти відповідно до вимог стандартів професійної освіти, приклади впровадження інноваційних педагогічних, виробничих та інформаційно-комунікаційних технологій, методичні напрацювання педагогів.

Професійно спрямовані інтернет-ресурси – блогосфера, що сприяє інтеграції та взаємодії педагогів ЗП(ПТ)О за фахом. Для забезпечення оперативного доступу до блогів через гіперпосилання на інформаційному порталі НМЦ ПТО ПК створено рубрику «Блоги педагогів», в якій вони систематизовані в розрізі навчальних закладів за прізвищами педагогів-авторів.

Блог, як е-портфоліо викладача, презентує рівень його професійно-педагогічної діяльності, може використовуватись для кваліфікаційного оцінювання, сертифікації педагога, надавати можливість здійснення аналізу процесу та динаміки його професійного розвитку.

Вагомою складовою ІОФС, що забезпечує професійний розвиток викладачів, є інтернет-ресурси професійних фахових об'єднань педагогів, спрямованих на інтеграцію та взаємодію їх учасників за галузевим спрямуванням. Цей напрям роботи реалізується шляхом створення та наповнення блогів обласних фахових секцій та лабораторій НМЦ ПТО ПК інноваційними освітніми, виробничими інноваційними техніками та технологіями, а також науково-методичним контентом професійного навчання. Така система роботи сприяє поширенню кращих освітніх практик, надає доступ до опублікованих авторських методичних розробок, посібників, стимулює викладачів до участі в роботі конкретного фахового об'єднання з метою набуття нових професійно-педагогічних компетентностей в системі формального й неформального фахового спілкування з метою подальшого застосування у практичній викладацькій діяльності. Варто зазначити, що представлені компоненти структури й контенту регіонального ІОФС, його наповнення знаходяться в постійному динамічному русі внаслідок інтенсивного соціально-економічного розвитку, інноваційних змін у сфері професійної освіти.

Підтвердженням цьому є зафіксовані станом на січень 2019 року 33328 відвідувань офіційного веб-сайту НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області та 55263 відвідувань Інформаційного порталу «Профтехосвіта Хмельниччини», в тому числі з країн ближнього та дальнього зарубіжжя, зокрема, таких як Росія, Чехія, США, Італія, Казахстан, Китай та ін.

Уважаємо, що важливими напрямами щодо забезпечення ефективності інформаційного освітньо-фахового середовища є такі:

- поширення кращого досвіду створення інформаційного освітньо-фахового середовища різних рівнів та способів їх інтеграції в єдиний інформаційний простір;
- обладнання ЗП(ПТ)О, регіональних навчально(науково) методичних центрів професійно-технічної освіти сучасною комп'ютерною технікою та засобами інформаційно-комунікаційних технологій;
- підвищення рівня володіння викладачами інформаційно-комунікаційними технологіями, здатністю

пошуку у мережах професійно значущої інформації, освоєння різних способів структурування інформації з метою використання в освітньому процесі;

- створення персональних веб-сайтів, блогів, е-портфоліо викладачів;
- активне функціонування віртуальних педагогічних об'єднань: фахових методичних об'єднань ЗП(ПТ)О, обласних фахових секцій, неформальних мережевих спільнот викладачів за фахом, їхню подальшу інтеграцію в освітній простір;
- розроблення, апробація та сертифікація електронних засобів навчального призначення, дистанційних навчальних курсів за напрямами фахового спрямування.

Отже, відкритість, багатоаспетність та різноманіття інформаційного обміну, що характерне інформаційному освітньо-фаховому середовищу, використання викладачем інформаційно-комунікаційних технологій створює умови для інтеграції в загальнонаціональний й міжнародний освітній простір, мережевого співробітництва в межах навчального закладу, регіону, країни й на міжнародному рівні, уможливлює впровадження у практику діяльності результатів наукових досліджень у галузі педагогіки, психології, теорії викладання конкретних навчальних дисциплін, контенту, пропонованого провайдерами освітніх послуг: вебінарів, веб-конференцій, веб-квестів, дистанційних навчальних курсів, курсів підвищення кваліфікації, що в сукупності сприяє неперервному професійному розвитку викладачів ЗП(ПТ)О.

Перспективними напрямами дослідження розглянутої проблеми вважаємо створення національного порталу педагогічної майстерності викладачів ЗП(ПТ)О, національного реєстру педагогічних електронних ресурсів за фаховим спрямуванням, запровадження процедур сертифікації електронної продукції, створюваної педагогами, а також сертифікації педагогів за наявності цифрової компетентності.

Література

1. Алєксєєва С.В., Гуменний О.Д., Паржницький В.В. Розвиток інформаційної культури педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/10042/1/rozvytok%20IK.pdf .
2. Биков В.Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти // Інформаційні технології і засоби навчання. – №1(15). – 2010. [Електронний ресурс]. Режим доступу : https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/25.
3. Зелінський С.С. Концепція інформаційно-освітнього середовища в процесі інформатизації системи вищої професійної освіти // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2009. – Вип. 47. – С. 155-159.
4. Інформаційно-освітнє середовище професійно-технічних навчальних закладів: посібник / За наук. ред. Лузана П. Г. – Київ: ІПТО НАПН. – 2017. – 124 с.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf.
6. Паржницький О.В. Формування професійної компетентності майбутніх токарів у фахово-орієнтованому освітньому середовищі [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Нац. акад. пед. наук України, Ін-т проф.-техн. освіти НАПН України. Київ, 2017.
7. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти. Наказ МОН України № 776 від 16.07.2018 [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
8. Тверезовська Н., Касаткін Д. Інформаційно-освітнє середовище навчання: історія виникнення, класифікація та функції. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.researchgate.net/publication/ 277046145_Informacijno-osvitne_seredovise_navcanna_istoria_viniknenna_klasifikacia_ta_funkcii.

References

1. Alieksieieva S.V., Humennyi O.D., Parzhnytskyi V.V. Rozvytok informatsiinoi kultury pedahohichnykh pratsivnykiv profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/10042/1/rozvytok%20IK.pdf .
2. Bykov V. Yu. Suchasni zavdannia informatyzatsii osvity // Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia. – №1(15). – 2010. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu : https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/25.
3. Zelinskyi S.S. Kontseptsiia informatsiino-osvitnoho seredovyshcha v protsesi informatyzatsii systemy vyshchoi profesiinoi osvity // Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu imeni Ivana Franka. – 2009. – Vyp. 47. – S. 155-159.
4. Informatsiino-osvitnie seredovyshche profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladiv: posibnyk / Za nauk. red. Luzana P. H. – Kyiv: IPTO NAPN. – 2017. – 124 s.
5. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf.
6. Parzhnytskyi O.V. Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnikh tokariv u fakhovo-oriientovanomu osvitnomu seredovyshchi [Tekst] : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.04. Nats. akad. ped. nauk Ukrainy, In-t prof.-tekhn. osvity NAPN Ukrainy. Kyiv, 2017.
7. Pro zatverdzhennia Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity. Nakaz MON Ukrainy № 776 vid 16.07.2018 [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti.
8. Tverezovska N., Kasatkin D. Informatsiino-osvitnie seredovyshche navchannia: istoriia vynyknennia, klasyfikatsiia ta funktsii. [Elektronnyi resurs]. Rezhym dostupu: https://www.researchgate.net/publication/277046145_Informacijno-osvitne_seredovise_navcanna_istoria_viniknenna_klasifikacia_ta_funkcii.

УДК 378.091.12.011.3 – [051:78]: 331.102.312
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-157-161

ПРОБЛЕМА ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ

О. Ю. Теплова, А. Ф. Завальнюк, Б. І. Нестерович

У статті окреслені основні наукові дослідження з проблеми творчої самореалізації особистості, в тому числі особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті його музично-теоретичної підготовки в процесі формування готовності до творчої самореалізації. На основі аналызу психолого-педагогічних, філософських, музикознавчих джерел, практичного досвіду підготовки вчителів музичного фаху обґрунтовано, сформульовано, визначено зміст поняття творчої самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва в контексті професійної підготовки.

Ключові слова: *творча самореалізація, музично-творча діяльність, формування готовності до творчої самореалізації вчителя музичного мистецтва.*

THE PROBLEM OF CREATIVE SELF-IMPROVEMENT OF PERSONALITY IN SCIENTIFIC RESEARCH

O. Teplova, A. Zavalniuk, D. Nesterovych

The article outlines the main scientific researches on the problem of creative self-realization of the individual, including the personality of the future teacher of musical art in the context of his musical theoretical training in the process of formation of readiness for creative self-realization. On the basis of psychological and pedagogical, philosophical, musicological sources, the existing practical experience in the training of teachers of music specialty is substantiated, formulated, the content of the notion of creative self-realization of the future teacher of musical art in the context of vocational training is defined. Optimal psychological and pedagogical principles, that stimulate the process of formation of students' readiness to creative self-realization, fall into the elaborated system with its methods, pedagogic aims, stages and forms of education presenting the amount of structural constituents and their interaction. The analysis of scientific literature enables to characterize the contents of formation of students' readiness to creative self-realization and learn the structure of music pedagogic creativeness. The study of readiness state determines criteria and levels of formation and works out the ways of its improvement. The definition 'readiness to creative realization of the future Music teacher" was substantiated and formed on the basis of psychologic and pedagogic, philosophic and musicological sources, practical experience of student musical training. This research paper confirms the determination of readiness to creative self-realization of the future Music teachers as a complex integrated formation, which presents the combination of acquired special knowledge, skills and habits that are necessary for realization of the music creative activity and revelation of the personal creative potential. The further research of questions of improvement in the profession training can be focused on the aspects of interaction of different types of art in formation the students' readiness to creative self-realization and training on the level of interdisciplinary coordination.

Key words: *creative self-realization, musical and creative activity, formation of readiness for creative self-realization of the teacher of musical art.*

В сучасних умовах розбудови національної освіти перед сучасною педагогічною теорією і практикою постають актуальні питання реформування освітньої системи, одним з визначальних завдань якої є розвиток полікультурного, творчого потенціалу особистості. На розв’язання цих завдань спрямовані освітні національні програми, якими передбачається, що головною метою системи освіти є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості як громадянина України.

Одним з принципів реалізації цієї проблеми слугує безперервність освіти, якою формуються потреби й здатність до самонавчання і самовдосконалення тих, хто навчається. Тому підготовка студентів у ВНЗ повинна якнайповніше забезпечувати процес формування готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації. Особливо актуальним є пошук поки що невикористаних резервів підвищення ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах. Таким резервом є створення відповідних умов для творчої самореалізації майбутнього вчителя, яка, становлячи активізуючу домінанту, може слугувати джерелом успішної навчальної діяльності студентів. Водночас залишається невідпрацьованою цілісність системи творчого забезпечення процесу педагогічно-виконавських практик на музично-педагогічних факультетах, що негативно позначається на якості їх професійної підготовки.

Специфікою формування готовності до творчої самореалізації вчителя музики потребує комплексного підходу до вивчення педагогічних, естетичних, психологічних і музикознавчих аспектів проблеми. Сутність готовності вчителя до творчої самореалізації, її структура ґрунтуються на загальних педагогічних засадах, опрацьованих Ю. Азаровим, А. Алексюком, Ш. Амонашвілі, С. Архангельским, Г. Васяновичем,

© О. Ю. Теплова, А. Ф. Завальнюк, Б. І. Нестерович

М. Лещенко, С. Мельничуком, В. Сухомлинським. У музичній педагогіці висвітлюються її дидактичні основи в працях Л. Баренбойма, Л. Масол, В. Петрушина, А. Пілічаускаса, О. Ростовського, Л. Хлєбнікової. Окремі питання формування готовності майбутнього вчителя музики до творчої діяльності в школі розглядалися Л. Арчажніковою, Б. Бриліним, І. Маринінім, О. Олексюк, Г. Падалкою, Н. Сегедою, П. Харченко, О. Щолоковою. Обгрунтування теоретичних засад творчої самореалізації особистості містяться у працях філософів (М. Бердяєв, І. Зязюн, Л. Левчук, М. Недашківська); психологів (Г. Балл, І. Бех, Л. Виготський, А. Леонтьєв, Я. Пономарьов, В. Романець, С. Рубінштейн, Б. Теплов); дослідженнях вітчизняних (С. Гончаренко, Н. Миропольська, О. Сухомлинська, К. Ушинський) і зарубіжних вчених (А. Маслоу, M. Merleu-Ponty, K. Rogers, M. Farber. Педагогічному спрямуванню виконавської підготовки майбутнього педагога-музиканта присвячені дослідження М. Давидова, О. Ільченко, Г. Нейгауза, С. Пермінової, Г. Ципіна та інших.

Метою нашої статті є огляд наукових досліджень, спрямованих на визначення поняття та змісту готовності до творчої самореалізації майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Наявні дослідження окремих важливих аспектів означеної проблеми формування готовності до творчої самореалізації майбутніх учителів музики ще недостатньо повно розкриті в сучасних наукових працях. Соціальна й педагогічна важливість проблеми, потреба її теоретичного й методичного опрацювання та осмислення визначили напрямок дослідження, а саме, проблему творчої самореалізації особистості в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Проблема пізнання процесу творчого самовираження, реалізації творчого потенціалу особистості потребує вивчення процесуальних закономірностей. Категорія закономірності означає певну впорядкованість подій і явищ, відносні постійність і сталість головних детермінуючих чинників, регулярність зв'язку між явищами. У науковій літературі закономірність часто розуміється як більш загальне явище, ніж закон.

Деякі вчені тлумачать закономірність як недостатньо пізнаний закон. О. Ростовський розглядає відмінність між законом і закономірністю як гносеологічну: закономірність характеризує перший ступінь пізнання відповідної залежності між явищами і фактами, тоді як закон характеризує більш повне і конкретне співвідношення між цими явищами і фактами. Педагогічні закономірності відображають внутрішній суттєвий зв'язок явищ навчання і виховання, який зумовлює їх необхідний вияв і розвиток.

Головним завданням дослідження педагогічних закономірностей є розкриття насамперед зв'язків між явищами і фактами педагогічної дійсності.

Визначення дослідницьких завдань полягає у вивченні характеристик творчості, особливостей її формування та реалізації у структурі процесу діяльності. Одним з видів *творчості* як філософської категорії є художня творчість. Художня творчість – це створення естетичних цінностей особистістю. Тому виникають потреби вивчення питань творчості, типологічних особливостей художнього твору, загальних закономірностей творчого процесу, його визначальних сторін і складових частин, їх внутрішньої динаміки й багатоманітності.

Діалектика *творчого процесу* складна, багатоваріантна, полідетермінована, і творення художніх цінностей розглядається сучасними дослідниками в кількох аспектах. Основним з них є вивчення типології творчих процесів. Заслуговує на увагу дослідження творчої трансформації прототипу в художній тип чи образ як мікромоделі творчого процесу. При цьому виступають на передній план не зовнішні, а сутнісно-психологічні ознаки реальної особи. Саме вони виступають передусім стимулюючим фактором творчої активності, своєрідним сигналом художнього чуття, яке приводить у дію складні механізми художнього мислення й фантазії.

Особливе значення у вирішенні проблеми має висунута у свій час філософська концепція І. Франка. У своїх дослідженнях він зосередив увагу на питаннях психології відкриття, ролі свідомого і підсвідомого в процесі творчості, асоціативної діяльності як творчості.

Вивчаючи та порівнюючи концепції видатних дослідників стосовно творчості як філософської категорії і, зокрема, проблеми творчого процесу, можна визначити творчість як цілеспрямовану діяльність, яка створює в контексті даної культури принципово нові і соціально значущі матеріальні та духовні цінності.

Отож, процес творчості включає в себе три аспекти діяльності: реальне усвідомлення дійсності, процес технічного виконання і творче уявлення та фантазія, без яких не мають місця перші два аспекти. Без задуму, на який впливає творча уява і за допомогою якої народжуються ідеї, втрачається змога митця створити будь-який образ. Художня уява, що включається в творчу діяльність, сприяє створенню нових образів та об'єктів. Репродуктивно уява включається в процес засвоєння вже створеного об'єкта і допомагає наочно уявити його. Вона сприяє відтворенню образів нових для неї об'єктів, зображених чи описаних іншими. Потреба в репродуктивній уяві виникає в різних видах діяльності, без якої не можлива художня, учбова і наукова діяльність та повсякденне спілкування між людьми. Результати творчої уяви стають надбанням не

лише митця, але й усіх людей, завдяки цьому можна стверджувати, що розвиток творчого художнього уявлення сприяє прогресу.

Сьогодні проблема творчості є предметом особливої уваги фахівців у галузі філософії, психології, педагогіки, логіки, культури, історії, інформатики, соціології. Творче мислення своєю сутністю має безпосередній зв'язок з проблемами свідомості, пізнання, всім, що сприяє гармонійному розвитку особистості. Особливо гостро постає проблема щодо створення умов на всіх освітянських рівнях формування творчих якостей та природних задатків особистості.

З позицій діяльнісного підходу творчість розглядається як специфічний спосіб діяльності, засіб освоєння реальної дійсності та використання його для розвитку суспільства (Г. Атанов, С. Безклубенко, І. Зязюн). При цьому продуктивна творчість розглядається як суспільне явище, що історично визначає ступінь розвитку суспільства і людини, виражений результатами матеріальної і духовної діяльності.

Оскільки особистість виступає предметом гуманітарного міждисциплінарного дослідження, її вивчення здійснюється на базі системного підходу, який передбачає застосування напрямків, що можуть реалізуватися в творчій діяльності і проявлятися як особистісні досягнення.

Необхідним елементом *творчої діяльності* є наявність теоретичної складової, що може слугувати адекватному аналізу чи моделюванню, прогнозуванню творчих проявів особистості, засвоєнню і використанню ефективних методик для вирішення потреб особистості. Тобто особистість не може стати носієм творчої діяльності, якщо вона не буде здатною використовувати теорію, як передумову найбільш ефективного вирішення практичних проблем. Основні сфери виявлення творчої діяльності – це особистість, її самопізнання, самовдосконалення, досягнення максимальної самореалізації та внутрішньої гармонії.

Творчість починається з висування внутрішніх, суб'єктивно забарвлених гіпотез, бо творча діяльність як будь-яка діяльність людини є органічним поєднанням фізичної, розумової та емоційної активності. В чому б людина не проявляла творчість, в її основу завжди покладено діяльність. При визначенні соціально-психологічних чинників індивідуальної творчості О. Клепіков та І. Кучерявий вказали на те, що слід виходити з трудової діяльності людини, оскільки поза нею вони не існують. Творча діяльність належить до сфери духовного виробництва, але вона завжди пов'язана з матеріальним процесом. Найважливішим вихідним принципом при аналізі індивідуальної творчості є визнання факту наявності в кожному виді діяльності елементів творчості. Внаслідок цього творча діяльність не може бути привілеєм певної верстви суспільства, вона поширюється на будь-який вид праці.

Б. Брилін вказує, що поняття «творчість» і «діяльність» процесуально взаємопов'язані. Цей зв'язок розкривається в такому аспекті: будь-яка творчість може розглядатися як діяльність, але не всяка діяльність є творчістю [1, с. 53].

Джерелом і спонукальною силою творчої діяльності є мотиви потреб, інтересів, внутрішні джерела духовних прагнень, прояви моди і виборча спрямованість смаків. Творчі сили й можливості особистості найбільш яскраво розкриваються при виникненні необхідності реалізувати поставлену мету, що має особисту значущість. У цьому випадку відбувається мобілізація сил і виявлення прихованих резервів. При досягненні поставленої мети розвиток не зупиняється, навпаки, він отримує новий стимул для подальшого вдосконалення й зародження постійного інтересу. Для творчої діяльності потрібна мотивація найбільшої сили для перетворення досягнутого у відправний пункт подальшого вдосконалення.

Розрізняється продуктивна (творча) і репродуктивна (нетворча) діяльність, яка відтворює і копіює створене. Однак, будь-яка продуктивна діяльність не можлива без репродуктивної, котра ніби завершує, шліфує і вдосконалює продуктивну, включаючи в себе творчі моменти. Якщо в репродуктивній діяльності повторюється створене раніше на основі розроблених способів і прийомів дій, то в продуктивній діяльності відбувається народження нової ідеї. Новизна може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною. Об'єктивно новим вважається продукт, який не має аналогів. Якщо ж він є новим лише для його творця, то новизна його суб'єктивна [1, с. 8].

За наявності психічної структури кожній людині притаманні задатки до виконання різних видів діяльності, які є лише потенційною можливістю. На прикладі людських доль можна довести просту істину: якщо менші задатки потребують більших зусиль, то вони частіше реалізуються у творчих здібностях. Завдяки напруженій праці і силі волі людина здатна досягти разючих результатів.

Не можна пов'язувати творчі здібності з результатами людської діяльності, які належать до вершини вияву людського духу: науковими відкриттями, створенням цінностей світової культури тощо. Творчість, тобто виробництво нового, не є рідкісним і дивовижним привілеєм незвичайних осіб, бо всі люди створюють нове у своєму буденному житті. Аспекти творчості численні, тобто кожна людина тою чи іншою мірою використовує свою здатність до творчості.

В. Романець зазначає, що поки розвивається здібність до продуктивності, не слід застосовувати критику, яка згасить продуктивність. У цьому відношенні і творчий рівень продукту, і його спрямованість треба оцінювати лише попередньо. Тією мірою, якою вони виявляють свій перший найпростіший зв'язок,

ці знахідки у відношенні одна до одної стають варіантами. В їх створенні виявляється творча здібність [4, с. 79-80].

Критичність, пов'язана з раціоналістичним творчим типом, робить процес удосконалення невираженим, бо її вже було вичерпано у творчому процесі як вже усвідомленому. Навпаки, інтуїтивний творчий тип весь час прагне до вдосконалення. Тип фантазійний має проміжну характеристику. Ці типи зрештою свідчать про те, що творчість обов'язково мусить бути чітко усвідомленим процесом. Якщо на будь-якому етапі продуктивної дії такої усвідомленості бракує, вона виринає в іншому. *Творчий процес* повинен мати достатню міру усвідомленості, без цієї міри він не може досягти справжньої оригінальності.

Коли до складу оптимального тлумачення входять всі необхідні елементи, усвідомленість творчого процесу вважається найповнішою. Це визначає раціоналістичний творчий тип. Синтез неоптимальних елементів свідчить про інтуїтивний тип творчості. Фантазійний тип визначається несподіваними зв'язками на основі яскравої винахідливості. Раціоналістичний творчий тип більше схильний до критичності, фантазійний – менше, а інтуїтивний – зовсім мало. Творчий процес, маючи значну базу продуктивності і не стримуючись будь-якими бар'єрами, разом з тим виходить з єдиного джерела. Тому справжня оригінальність виявляється у своєрідному погляді на об'єкт творчої діяльності.

Узагальнення естетико-філософських джерел сучасних досліджень вказує на те, що перспективним може стати аналіз вказаної проблеми на перехресті творчої діяльності, теорій особистості і культури. Це передбачає наявність ще маловивченого і відносно самостійного наукового напрямку – *педагогіки творчості,* що містить в собі як естетико-філософські, так і психолого-педагогічні основи в сучасній науці. При врахуванні багатства системи якостей особистості стає можливим визначення соціального, наукового та культурного рівнів її розвитку. Педагогіка творчості вивчає механізм оволодіння особистістю системи культурних цінностей шляхом продуктивної та репродуктивної діяльності, якість якої визначається ступінню цього оволодіння. Вона розглядає характеристики виховної цінності культури через аналіз її значення в процесах творчості. Відображаючи і пояснюючи особливості активного оволодіння особистістю різноманітними культурними явищами через реалізацію індивідуальних досягнень, вона визначає можливі напрямки, форми, засоби, методи управління з метою педагогічного впливу.

Педагогіка творчості ставить завдання аналізу зв'язків освітньої діяльності і потенціалу особистості з урахуванням того значення, якого набувають для особистості творчі досягнення. З колом проблем педагогіки творчості органічно переплітаються проблеми загальної теорії та історії культури. І це не випадково, оскільки мислення, творчий досвід і здібності особистості мають історичну природу, без якої неможливе вивчення їх співвідношень. Тому вони є комплексним завданням педагогіки, психології, теорії культури, музикознавства. Творчий досвід особистості виступає індивідуальною формою вираження результатів культурного впливу і результатом сприйняття нею культурних цінностей, ступенем активного індивідуального засвоєння культурних багатств і її культурною діяльністю. Формування творчого досвіду відбувається поетапно, де кожний наступний етап розкриває рівень міцності засвоєння попередніх знань, умінь і навичок, розвиваючи *творчий потенціал* особистості. Ці найбільш продуктивні, оптимально організовані етапи виявляються у навчальних стосунках.

Розвиток творчого потенціалу особистості передбачає власну активність, спрямовану на досягнення певного рівня прагнення у самопізнанні та самовдосконаленні, що є елементами всього життєвого шляху людини, яка прагне самореалізуватися.

Проблематика самореалізації особистості активно досліджувалася й західними вченими. У гуманістичній психології особистості, що ґрунтується на філософії екзистенціоналізму (А. Маслоу, К. Роджерс, М. Фарбер) сама реалізація індивідуальності розглядається як неповторний, одиничний вияв. За дослідженням А. Маслоу, повністю самореалізуються лише близько 1% дорослого населення, які репрезентують собою взірець психологічно здорових людей [2, с. 200-201].

Значний інтерес представляють праці видатного французького філософа М. Мерлі-Понті, який розглядав прагнення до реалізації та пошук особистістю сенсу свого життя як природжену мотиваційну тенденцію. Він відзначав: «Феноменологічне поняття мотивації є одним з тих рухливих концептів, необхідних для повернення до феноменології. Один феномен запускає інший – не об'єктивною ефективністю, подібною тій, що запускає природні події, але завдяки сенсу, що надає йому – таким чином, є певний сенс буття, що спрямовує рух феноменів замість того, щоб бути присутнім в експліцитній формі у кожного з них за діючою причиною» [3, с. 95]. У наведеному прикладі лише інтенція погляду мотивує ілюзію руху в об'єкті, однак у міру того, як мотиваційний феномен реалізується, починає проявлятися його внутрішній зв'язок з мотивуючим феноменом самореалізації.

Отже, спираючись на авторитетні наукові джерела й проаналізувавши наукові позиції дослідників проблеми, можна зробити висновок, що самореалізація – це свідома, цілеспрямована матеріально-практична, соціальна й духовна діяльність особистості, спрямована на реалізацію власних сил, здібностей, обдарувань, можливостей. Прагнення до самореалізації природно відповідає природі естетичної свідомості

особистості, де першорядна роль належить механізмам самооцінки і може стати важливим педагогічним засобом впливу. Естетичні аспекти самооцінки вимагають особливого образу та способу мислення, навичок аналізу та узагальнення. Цей аспект стає діалектично цінним у взаємовідношеннях двох сторін естетичної свідомості особистості: сприйнятливої чутливості і творчого прояву й передбачає подальші наукові пошуки в розробці наукових теорій проблеми творчої самореалізації та готовності до її втілення у майбутній професійній діяльності вчителів мистецького напрямку.

Література

1. Брылин Б.А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга / Б.А.Брылин.– Киев: КДИК, 1998.– С.53.
2. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу // Психология личности в трудах зарубежных психологов: Хрестоматия / Сост. и общ. ред. А.А. Реана. – СПб.: Изд-во "Питер", 2000. – С.200-216.
3. Merleau-Ponty M. Les sciences de L'homme et la phenomenologie / M. Merleau-Ponty. – P., 1968. – P. 95-100.
4. Романець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів / В.А. Романець. – Київ : Вища шк., 1973. – С. 79-80.
5. Теплова О. Ю. Соціологічні аспекти формування готовності до творчої самореалізації студентів музично-педагогічних факультетів / О.Ю. Теплова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців. Зб. наук. праць. Вип. 8. – К.- Вінниця, 2005. – С. 469.

References

1. Brylin B.A. Muzykalno-tvorcheskoe razvitie uchashihsya v usloviyah dosuga / B.A. Brylin. – Kiev : KDIK, 1998. – S.53.
2. Maslou A. Psihologiya bytiya / A. Maslou // Psihologiya lichnosti v trudah zarubezhnyh psihologov: Hrestomatiya / Sost. i obsh. red. A.A. Reana. – SPb.: Izd-vo "Piter", 2000. – S.200-216.
3. Merleau-Ponty M. Les sciences de L'homme et la phenomenologie / M. Merleau-Ponty. – P., 1968. – R. 95-100.
4. Romanec V.A. Vihovannya tvorchih zdibnostej u studentiv / V.A. Romanec. – Kiyiv : Visha shk., 1973. – S. 79-80.
5. Teplova O. Yu. Sociologichni aspekti formuvannya gotovnosti do tvorchoyi samorealizaciyi studentiv muzichno-pedagogichnih fakultetiv / O.Yu. Teplova // Suchasni informacijni tehnologiyi ta innovacijni metodiki navchannya u pidgotovci fahivciv. Zb. nauk. prac. Vip. 8. – K.- Vinnicya, 2005. – S. 469.

УДК 378.37.013.001.76
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-161-166

IMPLEMENTATION OF THE PERSON-ORIENTED APPROACH TO TEACHING FOREIGN LENGUAGES BY MEANS OF CONTEXTUAL LEARNING

T. Khomiakovska, O. Matiienko

The attempt to determine and analyze pedagogical conditions and ways of implementation of the person-centered approach in teaching foreign languages has been made in the article. The essence of using the technology of contextual learning of a foreign language is revealed, which implies creation of specific pedagogical conditions and adaptation of the forms of work with students. It is shown that realization of potential possibilities of contextual learning of a foreign language consists in expanding and deepening professional knowledge of the future specialists by means of a foreign language. The basic principles of contextual learning are named and analyzed: psychological and pedagogical provision of the student's personal inclusion in educational activities; consistent modeling of the forms and conditions of professional activity of specialists in the educational activity of students; problem character of the content of training; conformity of the forms, content of education and the purposes of organization of educational activities of students; the leading role of cooperative activity, interpersonal interaction and dialogical communication in the educational process, etc.

***Key words**: person-centered approach, educational and pedagogic situation, educational technology, contextual learning, principles of contextual learning, foreign language communication, communicative situation.*

РЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ЗАСОБАМИ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

Т. О. Хомяковська, О. С. Матієнко

У статті зроблено спробу визначити та проаналізувати шляхи та педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого підходу у навчанні іноземної мови. Розкрито суть використання технології контекстного навчання іноземної мови, яка полягає у створенні специфічних педагогічних умов і адаптації форм роботи зі студентами.

© Т. О. Хомяковська, О. С. Матієнко

Показано, що реалізація потенційних можливостей контекстного навчання іноземної мови полягає в розширенні та поглибленні професійних знань засобами іноземної мови, актуалізації професійних здібностей. Розвиток когнітивної автономії студентів вищих навчальних закладів у викладанні іноземної мови відображає інтеграцію мовно-професійного освітнього середовища в сукупность дидактичних контекстуальних навчальних ситуацій, початкових, базових і професійних етапів розвитку досліджуваної якості. Названо та проаналізовано базові принципи контекстного навчання: психолого-педагогічну забезпеченість особистісного включення студента в навчальну діяльність; послідовне моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемність змісту навчання; адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям, змісту освіти; провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування в освітньому процесі та ін.. Зроблено висновок про те, що якщо ми хочемо навчити людину спілкуватися іноземною мовою, то необхідно навчати її в умовах реального мовного спілкування. Створення особистісно важливих ситуацій (ситуацій, в яких студент повинен зробити свій вибір, захистити свою точку зору тощо) на заняттях дозволить викладачеві залучити студентів до обговорення запропонованих тем.

Зазначено, що основними особливостями особистісно-орієнтованої комунікації є: цілеспрямований характер мовленнєвої діяльності учасників діалогу; наявність мотивації партнерів по спілкуванню; використання тих предметів обговорення, які дійсно важливі для студентів; використання мовних навичок та наявність певних відносин з співрозмовником, які створюють ситуацію спілкування.

***Ключові слова**: особистісно-орієнтований підхід, педагогічна ситуація, навчальна технологія, контекстне навчання, принципи контекстного навчання, професійне іншомовне спілкування, комунікативна ситуація.*

Problem setting. The development of the system of education of the 21st century goes along with humanization and technologization of the pedagogical process.

Personality has become a subject of socio-philosophical study. This has been repeatedly emphasized not only by philosophers, but also by sociologists and representatives of fundamental sciences. They believe that the concept of personality is a social, not a psychological category, what does not exclude its study by various fundamental sciences in specific relationships and links. Socio-philosophical theory of personality is a methodological basis for all other sciences engaged in research of personality. Personality from a theoretical point of view is considered as a general, special and individual phenomenon.

In a human-oriented educational process, the learning process, as a necessary condition of normal process of self-development of the individual, is considered at the same time as its result. There is a shift of traditional pedagogical values towards the process itself: dialogue, communication and self-expression.

Analysis of recent researches and publications. Theoretical and methodological basis of the study consists in the theory of contextual learning of A.B. Brushlinsky, A.O. Verbitsky, L.S. Vygotsky. Actual problems of teaching a foreign language are investigated in the works of B.V. Belyaieva, I.L Bim, M.A. Davydova, G.A. Kitaygorodskaya, V.A. Kondratieva, N.S. Sakharova and others. Researches of English scholars Donna Brandes and Paul Ginnis (A Guide to Student-Centered Learning, 1986), Jill Headfill (Classroom Dynamics, Oxford University Press, 1992), A Person-Centered Approach: How far can we go?") proved: personal approach in education contributes to creating conditions for holistic self-development and self-realization of the individual as a subject of educational process.

The aim of the study. Having agreed with the statement of G. Kitaygorodskaya that “the main value is a person, who needs to be seen, heard, felt and believed” [14], we made an attempt to explore pedagogical conditions necessary for the implementation of a person-centered approach in teaching a foreign language.

Presentation of the main material of the study. In teaching, focused on a person, and hence on the moral consciousness of a person, the function of the motive is changed radically. The humanistic orientation of education shifts the emphasis in understanding of the structure of education, especially of the place of scientific knowledge in this structure.

The interest in education that puts the person’s free creative development higher than political, ideological and other values, is quite natural for a society that is tired of the constant neglect of human lives for the sake of mythical models of the future, state, party and other ideals. The attitude to the person in the educational practice corresponds to the paradigm dominant in the society: subjectivity, creativity, criticism and other personal qualities are becomming more and more valuable.

According to Philip Krause, a personal-centered approach to learning opens the path to self-development for all the participants of educational process, as they stay in a mutually dependent position: without progress in self-development of the educator there are no changes in development of the pupils. As a result of a peculiar individual goal “for me”, the leading role belongs to the one who learns.

When we speak about emotional contact between the pupils and the educator, we always mean a certain dialogue, interaction between them. The main thing in establishing a dialogue is to direct it to the achievement of common goals, to develop a general approach to the perception of different situations, a single direction of joint action. We are not talking about the stringent coincidence of views and evaluations. Very often the viewpoint of the educator and the pupils is different, what is justified by the difference in experience. However, the fact of the

dialogue itself, which is directed to solving the common problem, is most important. The pupil must always understand what the teacher is guided by in communicating with him.

According to I. Bech [1], person-centered education involves the goal of formation and development the subject's personal values. Due to their essential indicators, they can fulfill the function of the higher criterion for the orientation of the individual in the world and the support for personal self-determination.

One of the conditions for the implementation of a new educational paradigm is the transformation of traditional internal management into a person-centered, where the center of activity is not a person as such, but the personality – a system of socially important (but not all) qualities.

With the goal of realizing a personality-centered approach to teaching, we proceed from the subjectivity of the student, who is the equal subject of this process, that is, determines the direction (vector) of his personal development (learning should only correct this development) and from recognition of the student's right for self-determination and self-realization in the process of cognition through mastering the ways of studying, which help to acquire knowledge, skills and apply them in situations not specified by studying. The method of educational work is not just a method of adoption of knowledge, but a personal entity, which combines motivational, emotional and operational components. Learning is a subjectively meaningful cognition of the world, filled with the student's personal meanings, values or relationships, fixed in his subjective experience. The content of this experience should be expanded, used as much as possible, enriched with scientific content and, if necessary, transformed during the educational process. Therefore, as one of the criteria for the effectiveness of personally oriented study of a foreign language, we consider the system of student attitudes to the learning process in general and the study of a foreign language, in particular, as a student who learns the language and to himself as a person.

One of the significant indicators of the changes in the student's personality is the level of subjective control (LSC). Detection of it at the students, studying a foreign language, showed that LSC is one of the most important characteristics of the individual. It reveals the degree of human's activity in achieving goals, the degree of independence of his behavior, the level of development of a sense of personal responsibility for the events that occur with him. Therefore, the criteria of implementing a person-centered approach and assessing the effectiveness of the work done by the teacher are the following:

1. Changes in the attitude of the students to the educational process in general, to learning a foreign language, to the teacher of a foreign language, to native speakers, to themselves as students who learn the language, to themselves as persons.
2. Level of formation of a foreign language communicative competence of the students.
3. Changes in the level of subjective control of students.
4. The presence of personal reasons to overcome the language barrier, tolerance, a more conscious moral attitude to the outside world, the ability to reflection, self-respect, deliverance of complexes in relation to himself and relationships with other people.

In order to meet these criteria and to achieve the result it is necessary to create person-oriented educational and pedagogical situations. Educational and pedagogical situation is the situation purposefully created by the teacher, the aim of which is to involve students in solving certain educational and life problems, what is achieved through the exchange of thoughts, ideas and proposals. In the search for ways to solve the problems, students not only form their moral attitude to reality, but also learn to make decisions and be responsible for them.

Situational nature of learning requires from everything that happens in the classroom to be related in a certain way to the subjects of the educational process – the student and the teacher, a given student and other students, their relationship.

In learning a foreign language situational character is a vital condition for teaching to speak, as situation is the incentive for speaking. Educational and pedagogical situation is created by the teacher for adoption of a certain educational material and provoke students to express their thoughts, to identify their preferences, to evaluate actions and to express attitudes towards other people, objects of the surrounding world and towards themselves [5].

Proceeding from the fact that the main procedural characteristic of personality-centered education is the educational situation that actualizes the personal functions of those who are studying, the teachers have developed and offered a large number of person-oriented educational situations, constructed according to the concentric principle. They cover all the spheres of person's attitude towards other people, to objects of the outside world and to himself.

Educational situation gives the teacher the opportunity to put the student in the position of any of the characters of the studied work of fiction and to observe his attitude towards other characters, his reaction to the occurring events. Observing the behavior of students in the given situations allows the teacher to better know the students and to predict their subsequent behavior. For the students the educational-pedagogical situation is an opportunity to reveal their knowledge, share thoughts, to feel himself at the place of another person. Educational-pedagogical situations allow to simulate real life situations and model of behavior in them.

Creating personally significant situations at the lessons allows the teacher to involve students in discussing the proposed problems. Under personally significant we mean situations, in which the student must make his choice, defend his point of view.

Also, within the framework of a person-centered approach, we consider the technology of context learning, proposed by A.Verbitsky. According to him: "The study, in which, through the whole system of didactic forms, methods and means, the subject and social content of the future professional activity of a specialist is modelling, and the assimilation of abstract knowledge as sign systems is imposed on the basis of this activity, we call the sign-contextual, or simply contextual learning" [2]. This technology is designed to improve the efficiency of training at higher educational establishments and implies training in specially modeled professional situations. The term "context" is defined as a relatively complete text or speech segment, in which content and meaning of the thesentences are revealed.

Many scholars are engaged in the study of context and contextual learning. In particular, the psychologist O. Tikhomirov considered the differences between contextual content and situational content. He believed that work with the context contributed to manifestation of creative thinking and gave the context a significant role in the processes of a person's processing of information. E. Panov was engaged in the relationship of the situation, context and content of action. Problems of influence of the context on the processes of anticipation are found in the works of B. Lomov, E. Surkova. Also, such well-known psychologists as M. Bakhtin, L. Vygovsky, A. Luria, A. Leontiev were interested in the conception of context and context situations. Among the foreign scholars, Jack C. Richards, Amy B. M. Tsui studied this issue.

Contextual learning involves subject and social modeling of the future professional activity of the specialist and assimilation of the abstract knowledge of the profession. The most common are active forms and methods of training: analysis of specific situations, solving professional tasks, problem methods, business and role games, research work, internships.

Contextual learning is a great tool for integrating the specifics of the subject into the teaching of a foreign language. The use of this method in teaching a foreign language facilitates the combination of the use of methods aimed at fulfilling a certain task and problem methods of teaching, since students face a specific (authentic) problem that must be solved by analyzing a material presented in the language being studied. Authentic character of the situations and the material has extremely positive influence on student's motivation and stimulates him to study the language better.

The main purpose of using this method is to improve the teaching of a foreign language through the use of special tasks based on the context learning technology.

The aims of using this technology are:

1) To increase the motivation of students studying a foreign language.

2) To create new, accessible curricula for foreign language teachers, which will be introduced in the process of teaching and will improve professional development.

Contextual learning has long been used in the educational process at higher schools, but it still remains an innovative method in teaching foreign languages. The use of contextual learning in studying foreign languages has a positive effect on the development of active and passive language skills. It also affects the development of skills of making presentations, problem solving and teamwork.

Not all the tasks in contextual learning are identical, they depend on the level of students' knowledge of the language and the purpose to be achieved. After all, the main purpose of the teacher of a foreign language is not just teaching the material, but improving student's professional communication skills during language practice. Different textbooks offer different options for using contextual learning: in some of them clearly defined situations are suggested, others offer mini-situations at the end of each semantic part of the material or subject. Two types of contextual learning can also be distinguished: the first one provides the student with the ultimate goal of practicing specific skills (negotiation, interviewing, problem solving, decision making), the second one is free from conditions and limitations and allows the teacher to choose the strategy of conducting the lesson at his own discretion.

The basic principles of contextual education include: psychological and pedagogical provision of the student's personal inclusion in educational activities; consistent modeling in the educational activity of students of the holistic content of the forms and conditions of professional activity of specialists; problem content of training; the adequacy of the forms of organization of educational activities of students for the purposes, content of education; the leading role of joint activity, interpersonal interaction and dialogical communication in the educational process; pedagogically grounded combination of new and traditional pedagogical technologies; openness to use to achieve the specific learning objectives and perceptions of any pedagogical technology offered in the framework of other theories and approaches; accounting of cultural, family, national, religious and other learning contexts; the unity of education and upbringing.

Implementation of context-based learning helps to overcome the contradictions inherent in the existing system of training specialists in higher education institutions: between the goals, content and conditions of the student's

educational activity and professional activity of the specialist; between the systematic use of knowledge in the pursuit of professional activity and the "dissipation" of their learning in a number of academic disciplines; between cognitive motivation of educational activity and professional motivation of practical activity; between the role of the student being the subject of the teacher's management and the role of the specialist who is the subject of professional activity; between the individual character of training and team work specialist [3, pp. 39-40].

The concept of contextual education distinguishes between three basic forms of activity and a number of intermediate. The basic ones are the actual training (for example, lecture, seminar), quasi-professional (analysis of specific situations, business game and other forms of play), and vocational (research work, practice, preparation of a diploma project) activity. In the forms of educational activities carried out, mainly, the transfer and assimilation of information; in forms of quasi-professional – simulated integral fragments of future professional activity, its socio-role and substantive content; in forms of educational and professional activity, students carry out actions and actions that meet the norms of future professional activities.

Traditionally a foreign language lesson involves the assimilation of a certain linguistic material (grammar, lexical, phonetic, syntactic, spelling, orthoepic, ethnographic) through performing certain tasks. Traditional approaches to teaching a foreign language do not provide a deep synthesis of linguistic material and professional orientation. This leads to a low level of students' knowledge not only on the subject, but also reduces learning-cognitive motivation. Unlike the traditional approach, using contextual learning technology improves the student's knowledge of special subjects and allows to improve speaking and language practice in a foreign language, provides development of such thinking operations as analysis, synthesis, comparison, abstraction, specification, develops educational cognitive motivation.

The peculiarity of controlling the process of professional foreign language communication of students in context-based learning is the application of tasks of quasi-professional character, the valuability of which is the approximation of educational to professional activity, namely, the tasks of professional communication activities with a greater concentration of attention on the possibilities of practical use of the acquired knowledge, language skills for the purpose of adequate application and functioning in the simulated (and in the future – real) professional situation activities [7, p.192].

Conclusions. Since it is known that the conditions of education should be adequate to the conditions for future activities, we can conclude: if we want to teach a person to communicate in a foreign language, then it is necessary to teach this in conditions that are as close as possible to real foreign language communication. The main features of person-oriented communication are:

- purposeful character of the speech activity of the participants of the dialogue;
- presence of motive (motivation) of communication partners;
- use of those subjects of discussion and those that are really important for a student of a student's age;
- use of language skills that create a situation of communication;
- the presence of certain relationships with the interlocutor, which create a situation of communication.

Realization of potential opportunities of contextual teaching of a foreign language consists in expanding and deepening of professional knowledge by means of foreign language, updating of professional abilities. The development of cognitive autonomy of students of higher educational institutions in the teaching of a foreign language reflects the integration of the linguistic-professional educational environment in the totality of didactic contextual learning situations, the initial, basic and professional stages of the development of the investigated quality.

Література

1. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник / І.Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Метод. Пособие / А.А. Вербицкий. – Москва : Высш. шк., 1991. – 207с.
3. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А.Вербицкий. – Москва : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.
4. Кондрашова Л. В. Процесс обучения в высшей школе : учеб. Пособие / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог : КГПУ, 2007. – 318с.
5. Коць М. О. Психологія педагогічної взаємодії у вищому навчальному закладі / Михайло Онисимович Коць. – Луцьк : РВВ "Вежа" Волинського держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2006. – 348с.
6. Китайгородская Г.А. Мосты доверия / Г.А.Китайгородская, Я.В.Гольдштейн, Т.Э.Смородинская. – Москва : Русский язык, 1993. – 71 с.
7. Мельник А. Контекстне навчання у процесі професійного іншомовного спілкування студентів немовних спеціальностей / А. Мельник // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип.10. – С.191-196.
8. Муратов С.О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико- методологічний аналіз / С.О. Муратов. – Київ-Рівне: Ліста, 2003. – 176с.
9. Придуха О.Ю. Використання інтерактивних технологій у формуванні іншомовної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей / О.Ю. Придуха // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Збірник

наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Ред. кол.: Побірченко Н.С. та інші. – Умань: РВЦ „Софія", 2008. – Випуск 27. – С. 141-147.
10. Придуха О.Ю. Особистісно-орієнтований підхід до навчання як педагогічна проблема / О.Ю. Придуха // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2006. – Випуск 17. – С. 39-41.
11. Придуха О.Ю. Технологія контекстного навчання при вивченні іноземної мови студентами економічних спеціальностей / О.Ю. Придуха // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія, 2007. – Випуск 21. – С. 242-246.
12. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров – Москва – 1984. – 120 с.
13. Холод Б. Навчання ділової англійської мови та вища освіта в Україні / Б. Холод, О. Тарнопольський, С. Кожушко // Вища школа. – 2006. – №4. – 86с.
14. Amy B., Tsui M. Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers / B. Amy, M. Tsui – Oxford University Press. – 2003. – 303 p.
15. Jack C.Richards, Charles Lockhart. Reflective Teaching in Second Language Classrooms / Jack C.Richards, Charles Lockhart – Cambridge University Press. – 1996. – 216 p.
16. Ur Penny. A Course in Language Teaching. Practice and Theory / Ur Penny.– Cambridge University Press.– 2005.– 146 p.

References

1. Bex I.D. Osoby`stisno-zoriyentovane vy`xovannya: Naukovo-metody`chny`j posibny`k / I.D. Bex. – Ky`yiv : IZMN, 1998. – 204s.
2. Verbitskiy A.A. Aktivnoe obuchenie v vyisshey shkole: kontekstnyiy podhod: Metod. Posobie / A.A. Verbitskiy. – Moskva : Vyissh. shk., 1991. – 207s.
3. Verbitskiy A.A. Kompetentnostnyiy podhod i teoriya kontekstnogo obucheniya / A.A.Verbitskiy. – Moskva : ITs PKPS, 2004. – 84 s.
4. Kondrashova L. V. Protsess obucheniya v vyisshey shkole : ucheb. Posobie / Lidiya Valentinovna Kondrashova. – Krivoy Rog : KGPU, 2007. – 318s.
5. Kocz` M. O. Psy`xologiya pedagogichnoyi vzayemodiyi u vy`shhomu navchal`nomu zakladi / My`xajlo Ony`sy`movy`ch Kocz`. – Lucz`k : RVV "Vezha" Voly`ns`kogo derzh. un-tu im. Lesi Ukrayinky`, 2006. – 348s.
6. Kitaygorodskaya G.A. Mostyi doveriya / G.A.Kitaygorodskaya, Ya.V.Goldshteyn, T.E.Smorodinskaya. – Moskva : Russkiy yazyik, 1993. – 71 s.
7. Mel`ny`k A. Kontekstne navchannya u procesi profesijnogo inshomovnogo spilkuvannya studentiv nemovny`x special`nostej / A. Mel`ny`k // Vy`toky` pedagogichnoyi majsternosti. – 2012. – Vy`p.10. – S.191-196.
8. Muratov S.O. Psy`xologiya pedagogichnoyi komunikaciyi: teorety`ko- metodologichny`j analiz / S.O. Muratov. – Ky`yiv-Rivne: Lista, 2003. – 176s.
9. Pry`duxa O.Yu. Vy`kory`stannya interakty`vny`x texnologij u formuvanni inshomovnoyi profesijnoyi kompetentnosti studentiv ekonomichny`x special`nostej / O.Yu. Pry`duxa // Psy`xologo-pedagogichni problemy` sil`s`koyi shkoly`: Zbirny`k naukovy`x pracz` Umans`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni Pavla Ty`chy`ny` / Red. kol.: Pobirchenko N.S. ta inshi. – Uman`: RVCz „Sofiya", 2008. – Vy`pusk 27. – S. 141-147.
10. Pry`duxa O.Yu. Osoby`stisno-oriyentovany`j pidxid do navchannya yak pedagogichna problema / O.Yu. Pry`duxa // Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. Seriya: Pedagogika i psy`xologiya, 2006. – Vy`pusk 17. – S. 39-41.
11. Pry`duxa O.Yu. Texnologiya kontekstnogo navchannya pry` vy`vchenni inozemnoyi movy` studentamy` ekonomichny`x special`nostej / O.Yu. Pry`duxa // Naukovi zapy`sky` Vinny`cz`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu imeni My`xajla Kocyuby`ns`kogo. Seriya: Pedagogika i psy`xologiya, 2007. – Vy`pusk 21. – S. 242-246.
12. Tihomirov O.K. Psihologiya myishleniya / O.K. Tihomirov – Moskva – 1984. – 120 c.
13. Xolod B. Navchannya dilovoyi anglijs`koyi movy` ta vy`shha osvita v Ukrayini / B. Xolod, O. Tarnopol`s`ky`j, S. Kozhushko // Vy`shha shkola. – 2006. – #4. – 86c.
14. Amy B., Tsui M. Understanding Expertise in Teaching: Case Studies of Second Language Teachers / B. Amy, M. Tsui – Oxford University Press. – 2003. – 303 p.
15. Jack C.Richards, Charles Lockhart. Reflective Teaching in Second Language Classrooms / Jack C.Richards, Charles Lockhart – Cambridge University Press. – 1996. – 216 p.
16. Ur Penny. A Course in Language Teaching. Practice and Theory / Ur Penny.– Cambridge University Press.– 2005.– 146 p.

СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 159.922.73:316.613.434
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-167-172

ІНДИВІДУАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СХИЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ДО БУЛІНГУ

А. М. Килівник

orcid.org/0000-0002-8604-8026

Стаття присвячена проблемі шкільного цькування або булінгу серед дітей підліткового віку. Метою статті є аналіз феномену шкільного булінгу, виявлення індивідуальних особливостей, причин та передумов його прояву. У статті обґрунтована актуальність розгляду даної проблеми на сучасному етапі розвитку суспільства, а саме акцентування уваги на все більшу поширеність проявів агресії в шкільному середовищі. Розглянуто і проаналізовано психологічні особливості прояву підліткового булінгу в шкільному середовищі на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічної літератури. Описано основні компоненти, форми булінгу та статусно-рольову структуру даного явища. Визначено специфіку та передумови, які сприяють появі систематичного та довготривалого булінгу в підлітковому шкільному середовищі. Наведено результати діагностики індивідуальних особливостей схильності до булінгу, а також рівня тривожності та прояву агресивності у його учасників. На думку вчених, на агресивну поведінку кривдників впливають такі фактори: а) особистісні фактори – низький рівень виховання, неадекватна або занижена самооцінка, девіантна поведінка (зловживання алкоголем, вживання наркотиків, залежність від комп`ютерних ігор), готовність до ризику та послаблене почуття самозбереження); б) поведінкові фактори – поведінка, яка не є соціально допустимою, прогули та слабка навчальна успішність, ранішні сексуальні контакти, рання судимість); в) соціальні фактори – насилля в суспільстві, що оточує, вплив поведінки батьків, низький соціально-економічний статус сім`ї, залежність від соціальної допомоги. Помітні характерні особливості мають і жертви булінгу. Зазвичай, такі люди тривожні та нетовариські, в них занижена самооцінка, нерідко можуть впадати в депресію. Також жертви відрізняються соціальною відчуженістю, схильністю ухилятися від конфліктів і характеризуються як чутливі, замкнуті люди з проявами різноманітних психосоматичних симптомів, таких як порушення сну, апетиту або загальна слабкість організму. Часто можемо спостерігати переважання неконструктивних стратегій подолання складних ситуацій, знижена навчальна мотивація і численні проблеми у спілкуванні.

Ключові слова: *шкільний булінг, підліток, кривдник, жертва, свідки, тривожність, агресивність.*

INDIVIDUAL FEATURES OF THE TEEN'S PROPENSITY TO BULLYING

A. Kylivnyk

The article is devoted to the problem of school baiting or bullying among children of adolescence. The purpose of the article is to analyze the phenomenon of school bullying, revealing the individual peculiarities, reasons and preconditions of its manifestation. The article justifies the relevance of consideration of the problem at the present stage of development of society, namely, focusing on the ever-increasing prevalence of aggression manifestations in the school environment. The psychological features of the manifestation of teenage bullying in a school environment are considered and analyzed on the basis of theoretical analysis of psychological and pedagogical literature. The main components, forms of bullying and the status-role structure of this phenomenon are described in the work. The specifics and preconditions, which contribute to the emergence of a systematic and long-term bullying in a teenage school environment, are defined. The results of diagnostics of individual peculiarities of inclination to bullying, as well as anxiety level and aggression manifestation, are presented.

Key words: *school bullying, teenager, offender, victim, witnesses, anxiety, aggressiveness.*

To date, one of the most urgent social and psychological problems was the spread of aggression and violence in society, especially among teenage children. The scale of such phenomena does not cease to surprise. In different countries the problem of school-baiting or bullying acquires yet higher publicity. In our time, brutality in relationships between children, and especially in the school environment is considered to be a normal everyday phenomenon. Perhaps, in any school you can find at least one example of a class, where the phenomenon of bullying was observed. However, it should be said that bullying can manifest itself not only in children's relations, but also in the system teacher/adult-child relations.

The problem of bullying hasn't been paid enough attention for a long time. Despite the extreme importance of the problem, it is almost nonexistent in the native literature. The problem of school violence originated at the beginning of the 20th century – 1905, when K. Dukes published his research on the subject, also researches were conducted by: D. Olweus, I. Kon, P. Haynemann, A. Bocharer, A. Pikas, E. Roland.

© А. М. Килівник

According to the famous Russian scientist I. Kon, for the last 20 years, "bullying" has become an international socio-psychological and pedagogical term, which means a complex set of social, psychological and pedagogical problems [1].

Bullying (*bullying, from bully* – a hooligan, offender, rude person, violent person) – intimidation, a physical or psychological terror, is aimed at causing fear and subdue of another person [4].

Bullying is characterized by several peculiarities: regular, negative, and aggressive behaviour occurring between people who possess a similar level of power; this kind of behavior is intentional.

Such behavior, particularly in adolescence, is the consequence of personality formation; the child strives for self-assertion and is easily influenced by someone else, can often copy the behavior of those whom they believe to be the authority. Due to lack of life experience, the child cannot adequately analyze the results of their actions.

As it was pointed out by L. Vytsky, Adolescence is "... Critical for the formation of differentiated self-esteem, mastering of social roles, developing moral principles and regulating normative behavior ". In addition, the scientist pointed out that this age is characterized as a period of the greatest rise in a teenager's life, as a period of higher synthesis[5] It is therefore possible to argue that it is a period of adolescence is the most favorable for the development of bullying.

The crisis of adolescence is the longest crisis period than all the others in human life. The crisis is most often accompanied by overpriced requirements both to itself and to adults and in this regard, a rebellion or negativity reaction to the rules and requirements of an adult is encountered. Also at this age there is a accelerated development of the whole body that can likewise affect a variety of behavioral changes in the child, mood swings or emotional flashes: The teenager begins to be nervous, leading to an internal strain. Given the importance of this period in the life of every child, we can say that any kind of violence can negatively affect the further development of a teenager.

The equally important aspect of the teenage period is the system of relationships in school, which is an essential part of social development. But, unfortunately, nowadays most teenagers do not know how to use communicative tricks and are not able to assert their point of view in socially adopted ways. Over time, more and more violence is spreading, humiliation, fights and ridicule towards their peers. Bullying is a way to implement the needs of a teenager by means of domination inside a group.

As a result of this desire, there appears a certain social hierarchy, during which everyone chooses to play a role due to their own psychological features (the role of the aggressor or victim) [8].

In regards to the gender aspect, I. Kon points out that the greater prevalence of this phenomenon is among boys. This is related not so much to the increased aggressiveness of the boys as it is to the peculiarities of the normative culture of boys, which constantly changes with age. Some aggressiveness can help increase the status of a boy among male peers, and then among girls. For girls, they also practice bullying in real life .

If we analyze the causes of bullying, the important role belongs to individual-personal and social factors. Individual-personal factors can reveal in characteristics such as: high level of aggressiveness, weak motivational component of educational activity, wrong nurturance in the family, predisposition to dominance over others, etc.

The main social factors that can provoke the occurrence of bullying are:

The classroom or school environment and a tense or conflict situation in it (the presence of the leader in the class, the conflicting relationship between the children).

As another social factor, highlight may be put on the influence of mass media on children (the influence of Internet, television, newspapers, magazines, books, etc.) [7].

But there is no forgetting about the family in which the child grows and develops. Indeed, in most cases, the occurrence and development of bullying may affect: the presence of victims of bullying or domestic violence in the family, or the shortcomings of parental education, in-family conflicts, which a child can regularly witness, overprotectiveness or underprotectiveness and the replacement of a family member (appearance of stepmother or stepfather).

Let’s consider the most common "family" causes of bullying in more details. Rejection of children by parents. You can often observe the manifestations of aggressiveness among unwanted children. Some parents are not ready for their child's appearance, but because of the inability to make an abortion the child gets to be born after all.

Although parents may not tell the child directly that he or she is unwanted and unexpected, but still children feel it through gestures, intonation. Consequently, children always try to prove their own right to exist, win parental love, though, as a rule, in aggressive ways.

Disrespect to the child's personality. We are talking about non-tactical, improper criticism, humiliating remarks on the part of adults, which can promote not only the manifestation of anger, but also outright rage. Disrespect for the personality of the child creates deep and serious complexes that cause lack of self-confidence and confidence in their abilities.

Prohibition of physical activity. If the child for the whole day has not had the opportunity to openly demonstrate their true emotions, both positive and negative, could not physically discharge, the aggression will be triggered by the accumulation of excess energy and emotions.

Dissatisfaction with themselves. Often it is caused by a lack of emotional affection from the parents' side,

which leads to the fact that children do not know how to love themselves. If a child does not like himself, he considers himself unworthy of love, then he will not be able to love others. In this case, the child's aggressive attitude to the world is quite logical.

Lack of private space – is an important factor in the manifestation of aggressiveness. This kind of lack makes a teenager suffer as much as an adult. It is desirable thus for teenager to have his own room. If this is not possible, it is necessary to allocate his own corner in one of the rooms so that he does not feel limited.

I. Malkina-Pikh points out families that are on a tendency to violence [10]:

Incomplete families. A child raised without a family member is more prone to emotional violence against peers.

Families in which the mother has a negative attitude towards life. Mothers who do not trust the child's world and particularly schools do not usually have a desire to cooperate with it. In this regard, any manifestation of violence in the child's behaviour is neither evaluated nor criticized by the mother. In such cases, mothers tend to justify violence as a natural reaction to communication with "enemies".

Authoritarian families. In such families, education takes place in harsh conditions of unconditional execution of the parents' will, so children are often "crushed", and the school serves for them as a place where they take all the accumulated anger and fear out.

Families with conflicting relationships. In families where adults often quarrel, aggressively self-affirm in the presence of a child, the so-called "learning pattern" works. With watching children learn and use these models of behavior in everyday life as a way to solve critical situations.

Usually, in such families there is no mutual support and warm, tight relations. Children from families where violence is practiced take violent situations differently than other children. For example, a child accustomed to an imperative, increased tone-evaluates it as normal. Therefore, in such situations of everyday life the child will not see anything special.

It is also necessary to pay attention to teachers at school, which play an equally important role in the progression of school baiting and which, depending on its lead, can either stop or disrupt violence.

Nowadays teachers can often choose not to stop the manifestations of children's bullying on purpose, guided by their own views on the "benefit" of bullying in a school environment: children should learn to stand for themselves. But even a larger percentage of teachers take the position of an observer: they understand the causes and consequences of bullying, but at the same time rarely react to it or do not react at all.

In general, forms of bullying manifestation can be direct and indirect. Direct form: Physical bullying, taunting, calling names, damaging of belingings, etc. Indirect form of manifestation is: the spread of gossip, avoidance, isolation, manipulation of friendly relationships.

Special attention should be given to forms of bullying as: Sexual and economical.

Sexual violence is the use of a child to meet their own sexual needs or for some other benefit.

To economic violence include: damaginf or theft of personal belongings, jewelry, money.

Deeper consideration also requires emotional violence. Emotional violence defies the victim, causes her emotional stress and lowers self-esteem. There are such kinds of emotional violence: ridicule, humiliation, calling different nicknames, which will be actively used to constantly humiliate, rejection, refusal to communicate with the victim.

This form of bullying is usually aimed at victims who have noticeable physical features different from others or defects in speach, especially the child's voice and accent features. Also this can include success in studies or, conversely, its absence.

Due to the spread of the Internet, gradually a new form of baiting was invented – cyberbullying. Cyberbullying is a humiliation with the help of modern technologies (social networks, SMS, e-mails, etc.).

If we compare boys and girls, they usually use different forms of bullying. If the guys are more likely to come to physical bullying, the girls are more likely to use indirect forms of pressure (the spread of gossip, the exclusion of the communication circle).

Bullying is basically a latent process, but the children who have become victims get a psychological trauma, which only varies with severity. This usually leads to severe consequences and even suicide. And no matter what form of bullying it was: physical or psychological [7].

D. Roland describes the "bulling-structure" as a social system, including offenders (persecutors, aggressors, bullies), their victims and witnesses (observers) [3].

Therefore, it is possible to point out some individual features and in the structure of bullying, namely their participants:

The aggressors (bullers) are usually individuals who possess high potential of general aggressiveness. Bullers are characterized as those that get pleasure from dominance over others.

They are less depressed and anxious than peers and reasonably well can recognize the emotional state of others and especially their victims. Due to this, they possess the ability to manipulate other children.

Their aggression, they can show not only on their victims, but also on elders, relatives, teachers. In addition, as V. Besakh points out, they are marked by deficiencies in manifestations of empathy for the victims and they can often feel the need to dominate and subordinate others to achieve their own goals.

According to E. Grebenkin, the aggressive behaviour of offenders is influenced by the following factors:

- Personal factors – a low level of education, inadequate or understated self-esteem, deviant behaviour (abuse of alcohol, drug use, dependence on computer games), readiness for risk and weakened self-preservation feeling);
- Behavioral factors – behavior that is not socially acceptable, skipping and poor academic performance, early sexual intercourse, early criminal record.
- Social factors – violence in the society that surrounds, the influence of behavior of parents, low socio-economic status of the family, dependence on social assistance [9].

Victims of bullying also have peculiar features. Usually, such people are anxious and unfriendly, have low self-esteem and can often fall into depression. Also, victims differ with social alienation, predisposition to evade conflicts and are characterized as sensitive, cagy people with manifestations of various psychosomatic symptoms such as sleep disturbance, appetite or general weakness of the organism. There is often a predominance of non-constructive strategies to overcome complex situations, reduced educational motivation, and numerous communication problems.

These features may be the result of school baiting as well as a kind of "signal" to other participants that the child is easily offended and is a victim of bullying.

Most often the victims of school violence are children who have:

Physical flaws. Children who have physiological differences – bad eyesight (as a consequence of wearing glasses), reduced hearing, or impaired motor apparatus.

External features. All that distinguishes the child in appearance from the rest of the peers: body weight, skin imperfections, leg curves, special forms of head, etc.

Peculiarities of behaviour. The offender's attention is especially attracted to cagy children. But that does not mean that outgoing and hyperactive children are all bullers. To some extent, hyperactive children are too annoying, but also more naïve than their peers. They can penetrate too deeply into the personal space, and that usually lead to aggressive reactions in response.

Bad social skills. It is because of lack of sufficient experience in communicating with peers and self-expression that children have insufficiently developed psychological protection, both from verbal and physical violence. Therefore, these children are more likely to take the role of a victim.

Lack of experience of staying in the team. These are children who do not have the necessary skills for coping with problems in communication. These are often children who have not visited the children's team to their school life.

Low intelligence and difficulty in learning. Poor performance in school could lead to a decrease in self-esteem. As a child begins to feel different, not like everyone else, they consider themselves worse than others and do not believe in their strength. But low self-esteem can provoke not only the role of a victim, but also the role of an offender. That is, violent behavior will be a way of compensation.

Fear of school. A child who exhibits uncertainty and fear of school may also frequently become an object of school bullying. Fear is more likely to appear among those who go to school outright with negative social expectations and warnings in relation to it.

But victims can be divided as "submissive", which usually react to bullying without resistance and try only to avoid the torturers, and the "provocative", which in turn provoke the aggression of bullies. The "provocative" victims include children who have difficulty in studying or who suffer from any disorders and increased excective.

Proceeding from this, "provocative" victims have both common and different features with aggressors and "submissive" victims. They are aggressive, like aggressors themselves, but do not use this aggression to achieve their own goals.

However, such victims do not only resist bullying, but can also exploit aggression for revenge on the provocation of peers they perceive as a threat. "Provocative" victims are prone to low self-esteem, low degree of social support. This is extremely important, because such support has a buffering effect in tense situations and helps to cope with it [4].

Also, the "bullying-structure" can highlight witnesses. These are individuals who directly oversee the interaction of the offender and the victim. The witnesses may have different attitudes to bullying: neutral-indifferent, positive or negative, but despite this, they still will be considered the participants of bullying.

It is necessary to consider the mechanism of emergence and development of bullying. Most often, baiting begins with one person who is usually a leader and authority in a classroom, successful, or vice versa, unsuccessful in learning.

As it has already been noted, in the process of bullying a part belongs as well to observers of the process, in other words – witnesses of bullying.

Observers do not usually feel the satisfaction of the bullying process, but in most cases they are forced to act, observe or silence their real thoughts through fear of switching to the victim's role. Any child who is in a weaker position than the offender may become a victim.

Committing bullying may have numerous motives: revenge, subordination to the leader, attempts to improve themselves in status at the expense of another. Particular attention requires the motives which are associated with sadistic inclinations, which belong to the category of accented, and children with erratic development.

The purpose of the article – analysis of school bullying phenomenon, revealing the individual features, reasons and prerequisites of its manifestation.

The researches of the individual peculiarities of a bullying propensity were conducted among 62 persons aged 13-14 years at the educational establishment "secondary school I-III Stages No. 15 of Vinnitsa City Council". Psychodiagnostic arsenal of techniques included: profile of the convergence predisposition for teenagers (K. Absalyaev, O. Lutsenko), the method of "research of situational Anxiety" (H. Spielberg, Y. Hanin), the technique of Bassa-Darka and questionnaire of bullying risk (A. Bocharer) .

During experimental researches of schoolchildren using the questionnaire of K. Absalak and O. Lutsenko, which is directed on revealing of forms of bullying in school environment, it was clear that pupils are actively using all forms of bullying.

A detailed analysis of the prevalence of the types of bullying has shown that mostly secondary school pupils use insulating forms of baiting, i.e., prohibitions and ignoring, the second place by the frequency of use is taken by verbal bullying, and moral oppression is the third most popular kind of bullying and, most rarely, students resort to physical abuse.

Comparison in sub-branches of girls and boys inclination for bullying in general and its individual forms revealed more often the use of all the means of bullying by boys. They for the most part resorted to verbal and insulating bullying, and the girls – only to insulating.

Of the results obtained during a pilot study of situational anxiety (H. Spielberg, Y. Hanin), one can see that only 10% of teenagers have situational anxiety of high level. This indicates that these teenagers perceive the whole environment as a threat or danger of their own life. This negatively influences their psychological health, which in turn can cause preneurotic conditions and deterioration of activity results.

With an average level of situational anxiety, only 12.5% of teenagers were found. These teenagers do not perceive any life situation as threatening to themselves, but only experiencing mild anxiety, but taking into account these indicators is considered the norm for this level.

Most adolescents have low situational anxiety, namely 77.5% of respondents. These teenagers are confident, they have no nervousness, they perceive their mistakes adequately and want to change them for the better.

According to the results obtained during the diagnosis of aggressiveness (Bassa-darky) can state, that 10% of teenagers had discovered aggressiveness. These teenagers express negative feelings at the slightest violation, they are characterized by depression and brutality; opposition manner of in behaviour to active struggle against established customs and laws; envy and hatred for others for actual and fictional actions.

The level of aggression was found in 30% of teenagers. These teenagers express negative feelings at a fairly strong excitation, for them characterized by depression and brutality, but in rare cases; opposition manner of in behavior does not reach an active struggle against established customs and laws; envy and hatred for others only for a valid event; trust, but with caution to other people, they are convinced that other people can bring harm.

60% of teenagers have a complete absence of aggressiveness, it is manifested in the fact that teenagers do not express negative feelings even at very strong excitation, for them is not characterized by depression and brutality; opposition manner of in behavior does not reach an active struggle against established customs and laws; do not feel envy and hatred towards others; with trust to the surrounding people, they are convinced that other people can not hurt them.

Analyzing the results of the questionnaire of bullying risk (A. Bocharer) can be noted that 30% of teenagers mark out the danger-disunity. These data suggest that there are negative aspects of the psychological atmosphere, background tension in a group that is connected with the low quality of relations and circumvention the rules of communication, which leads to negative settings for communication: the image of the past, irritation, of negativity and disunity in the urgency and suspicion of communication prospects.

It is evaluated not background, but topical and has direct situational causes of voltage (for example, fights), which is reflected in the negative, aggressive installations against others in communication, and at the same time the high degree of anxiety in conjunction with experiencing loneliness.

And 70% of teenagers pointed at wellness and equality. Such data suggest the presence of factors that promote climate trust and open dialogue in school and, consequently, reduce the likelihood of baiting. Such results are estimates of border stability and communication rules in the environment, which provides a decrease in the level of negative installations in relation to interaction and communication, enables to assess possible ways of stabilization of interpersonal relations in a group.

Analyzing the results of a pilot study, we came to the conclusions that pupils from families at risk groups are most prone to such forms of aggression as physical aggression, negativity, irritability. That is, they are inherent in the use of physical force to defend their point of view or in response to criticism or remarks, etc.

They are peculiar to some negative attitude towards the people who do not like them, to events and phenomena of surrounding reality, they lack initiative, inactive, indifferent to any social processes, locked and non-sociable, inclined to distrust people.

In them there is a weak control over emotions, especially negative in nature, they quickly "fire up" during conflicts, they can irritate the slightest little things, insignificant criticism, errors in the behavior of others, they are

impulsive, unbalanced.

Therefore, many of them in such situations apply verbal or indirect aggression (yelling, curses, obscene words, slander, gossips of negative character). As there was investigated, there is also a somewhat overstated level of aggressiveness and hostility. Based on such data, we can talk about the difficulties of social adaptation of such children and the possible manifestations of their non-social behavior.

Thus, at the first stage of the experimental research we conducted a detailed analysis of the scientific and pedagogical literature on the problem of bullying in the school environment, which covered the main components, forms and structure of this phenomenon, as well as the specificity and preconditions that could promote the development of teenage bullying.

On the second stage, the research was actually conducted. Analyzing which were obtained such results: by the method "Research of situational Anxiety" (H. Spielberg, Y. Hanin) high level of anxiety was found in 10% of teenagers, the average level was found among 12.5% of teenagers, and the greatest percentage – 77.5 % are teenagers with a low level of situational anxiety; technique of the diagnosis of aggressiveness (Bassa-Darky) showed that 60% of teenagers have a complete absence of aggressiveness, the level of norm is present with 30% of the investigated, and only with 10% was expressed aggressiveness; According to the questionnaire of bullying risk (A. Bocharer) 30% of teenagers who mark the negative aspect in the psychological atmosphere in the classroom, namely the danger and disunity, and on wellness and equality pointed 70% of respondents.

Results of the poll by K. Absalak and O. Lutsenko showed that the most often are used insulating forms of baiting (Prohibition and disregard), and the least traced use of physical bullying.

Thus, the analyzing all the above can confidently conclude that today there is an urgent need for the prevention of bullying in the school environment with a view to reducing the level of aggression, bullying, violence, humiliation among Children of adolescence.

To prevent children's bullying phenomena, you need to be taught to trust parents, teachers, and not to fear critical situations and talk about a problem if one is present.

Even in a relatively light kind of school violence, there can be no psychological consequences for victims.

And adults, in turn, should respond to everything with interest, parental warmth and with non-ceasing support.

Literature

1. Кон И.С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И.С. Кон // Семья и школа. – 2006. – № 11. – с. 15-17.
2. Лагерспец К. Генетическая детерминация агрессивности / К. Лагерспец // Проблемы психологии личности. – М., 1983. – С. 54-81.
3. Лейн Д. А. Школьная травля (буллинг) / Д.А. Лейн // Психология развития. Режим доступа: http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=414
4. Петросянц В.Р. Проблема буллинга в современной образовательной среде / В.Р. Петросянц // Вестник ТГПУ, 2011. – Выпуск 6(108). – С. 151-154.– Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/problema-bullinga-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. – М.: Книга по требованию, 2012. Т. 4. – 431 с.
6. Психолого-педагогическая безопасность образовательной среды детских учреждений : учебное пособие / А.Ю. Коджаспиров, Г.М. Коджаспирова. – М.: Проспект, 2016. – 358 с.
7. Маланцева О. Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? // Социальная педагогика. – 2007. – № 4. – С. 90-92.
8. Коновалов А. Ю. Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство / под общ. ред. Л. М. Карнозоловой. М.: Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. – 256 с.
9. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе / Е.В. Гребенкин. – Р-н/Д: Феникс, 2006. – 157 с.
10. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях: справочник практического психолога / И. . Малкина-Пых. – М.: Изд-во Эксмо, 2005. – 960 с.

References

1. Kon I.S. Chto takoe bulling i kak s nim borotsya? / I.S. Kon // Semya i shkola. – 2006. – № 11. – s. 15-17.
2. Lagerspec K. Geneticheskaya determinaciya agressivnosti / K.Lagerspec // Problemy psihologii lichnosti.– M., 1983.– S. 54-81.
3. Lejn D. A. Shkolnaya travlya (bulling) / D.A. Lejn // Psihologiya razvitiya. Rezhim dostupa: http://psylib.myword.ru/index.php?automodule=downloads&showfile=414
4. Petrosyanc V.R. Problema bullinga v sovremennoj obrazovatelnoj srede / V.R. Petrosyanc // Vestnik TGPU, 2011. – Vypusk 6(108). – S. 151-154.– Rezhim dostupa: https://cyberleninka.ru/article/v/problema-bullinga-v-sovremennoy-obrazovatelnoy-srede
5. Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij: v 6 t. – M.: Kniga po trebovaniyu, 2012. T. 4. – 431 s.
6. Psihologo-pedagogicheskaya bezopasnost obrazovatelnoj sredy detskih uchrezhdenij : uchebnoe posobie / A.Yu. Kodzhaspirov, G.M. Kodzhaspirova. – M.: Prospekt, 2016. – 358 s.
7. Malanceva O. D. «Bulling» v shkole. Chto my mozhem sdelat? // Socialnaya pedagogika. – 2007. – № 4. – S. 90-92.
8. Konovalov A. Yu. Shkolnaya sluzhba primireniya i vosstanovitelnaya kultura vzaimootnoshenij: prakticheskoe rukovodstvo / pod obsh. red. L. M. Karnozolovoj. M.: Centr «Sudebno-pravovaya reforma», 2012. – 256 s.
9. Grebenkin E.V. Profilaktika agressii i nasiliya v shkole / E.V. Grebenkin. – R-n/D: Feniks, 2006. – 157 s.
10. Malkina-Pyh I.G. Psihologicheskaya pomosh v krizisnyh situaciyah: spravochnik prakticheskogo psihologa / I. . Malkina-Pyh. – M.: Izd-vo Eksmo, 2005. – 960 s.

ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 398.81(477.43/.44)
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-173-177

РОЛЬ ДОСЛІДНИКІВ ПОДІЛЬСЬКОГО ПІСЕННОГО ФОЛЬКЛОРУ У РОЗВИТКУ МУЗИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА УКРАЇНИ

М. В. Вацьо

У статті описані особливості пісенного фольклору Поділля. Проаналізовано календарно – обрядові пісні регіону. Розглянуто роль і місце пісенного фольклору Поділля в розвитку музичного краєзнавства. Досліджено внесок у збереження усної народної творчості Поділля відомих та маловідомих збирачів музичного фольклору. Висвітлено питання багатоголосного співу кінця XIX ст. – початку XX ст. Зроблено акцент на тому,що багатоголосий спів на Поділлі був одним із перших та набув розповсюдження на теренах усієї України. Зазначено роль фольклорних та фольклорно-етнографічних колективів у відродженні духовності подільського краю.

***Ключові слова**: музичне краєзнавство, фольклор, фольклористика, Поділля, багатоголосий спів,музична культура,народна пісня Поділля, мелодія, народні звичаї та обряди,народна творчість, Г. Танцюра, Я. Зуїха, Н. Присяжнюк, І.Глинський, веснянки, колядки.*

ROLE OF RESEARCHES OF PODILLYA FOLKLORE SONG IN THE DEVELOPMENT OF MUSICAL REGIONAL STUDIES OF UKRAINE

M. Vatso

The article describes the features of the songland folk Podillya. Calendar-ritual songs of the region are analyzed. The role and place of Podillya song folklore in the development of musical regional studies are considered. The contribution to the preservation of the oral folk creativity of the Podillya of well-known and little-known collectors of musical folklore is explored. The issue of many-voiced singing is analysed . The focus is on the fact that many-voiced singing first appeared in Podillya and then spread all over Ukraine. The special emphasis is put on the role of folklore and folklore-ethnographic groups in the revival of the spiritual life in Podillya region.

***Key words**: musical local studies, folklore, folklore studies, Podillya, G. Tantsura, Evdokiya Zuiha, N. A. Prysyazhnyuk, I. V. Glinsky, freckles, carols, many-voiced singing, music culture, Podillya folklore song, melody, folk customs and traditions, folk creativity.*

У науковому житті сучасної України залишається актуальним та потребує детального вивчення галузь культури й мистецтва окремих регіонів. Сьогодні регіональні дослідження набувають особливої актуальності, тому що в попередній період опрацювання національно-культурної проблематики належним чином не досліджувалось. Велика увага сьогодні приділяється національному вихованню, провідною метою якого є набуття молодим поколінням соціального досвіду, успадкування духовних надбань українського народу, досягнення високої культури взаємин. Важливе місце в системі національного виховання посідає реалізація краєзнавчого підходу в умовах здійснення особистісно-орієнтованого навчання та організації навчально-виховного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах.

Поділля – край високої культури й духовності, де збережена достатньо велика кількість народних традицій, звичаїв, обрядів. Усна народна творчість подолян завжди привертала до себе увагу фольклористів, композиторів, письменників. Пісні Поділля тут вивчали С. Руданський, Т. Падура, О. Маркович, П. Чубинський, А. Свидницький, М. Коцюбинський, А. Димінський, К. Квітка, М. Стельмах, а також композитори В. Заремба, П. Ніщинський, М. Леонтович, К. Стеценко, Я. Степовий, Ф. Колесса, Р. Скалецький та інші. Подільську музичну культуру досліджують і сучасні науковці. У 2003 році був опублікований довідник «Вінниччина фольклорна», упорядниками якого є А. Подолинний та Т. Цвігун. Цей довідник – перше в області видання, де вміщені матеріали про збирачів фольклору, які народилися, або проживали на Вінниччині.

Серед дослідників музичної культури Поділля можна виділити цілу плеяду фахівців з питань регіонального музикознавства (Л. Баженов, І. Юдкін – Ріпун), музичного мистецтва (Л. Архімович,

© М. В. Вацьо

Т. Булат, М. Гордійчук, Н. Горюхіна, М. Грінченко, А. Завальнюк, М. Загайкевич, Л. Пархоменко), музичного джерелознавства (Л. Корній), та багатьох інших.

Мета статті – дослідити особливості розвитку пісенного фольклору на Поділлі, де народна пісня є вкрай необхідною потребою духовного життя українців і пошановується тисячами подолян. Потрібно вивчати та записувати народні пісні, поповнювати народну скарбницю нашого краю.

Завдання дослідження: показати роль і місце пісенного фольклору Поділля в розвитку музичного краєзнавства; визначити особливість народних пісень подільського краю, дослідити творчий доробок усної народної творчості Поділля відомих та маловідомих збирачів музичного фольклору.

В умовах демократизації українського суспільства поглиблюється інтерес до історії, духовної культури народу, зокрема фольклору та науки про нього – фольклористики. Фольклор – не тільки ілюстрація духовної історії народу, а й передусім джерело пізнання його становища, прагнень і потреб. У пісні – душа народу. Тому визначні митці саме через пісню вивчали народну душу. Тарас Шевченко і Марко Вовчок, Михайло Максимович і Борис Грінченко, Леся Українка та Іван Франко, Степан Руданський і Анатолій Свидницький не лише кохалися в народній пісні, а й записували її.

Сутність фольклору як знакового явища нашого етносу якнайкраще, якнайповніше була відтворена в автентичній пісні (автентичний – від справжній, дійсний, вірний, той, що ґрунтується на першоджерелі) [1, с. 64].

Відома письменниця, невтомна збирачка фольклору Леся Українка, уболіваючи за долю автентичної української пісні, висловлюючи принципи власного бачення методики записування фольклорних матеріалів, писала: «При записуванні пісень і мотивів я хотіла наблизитися якомога більше до фонографічної достатності, щоб удати якнайвірніше всі найдрібніші ознаки вимови і всі модуляції мотиву, бо вважаю се ідеалом усякого збирача усних народних матеріалів» [9, с. 454].

Давня пісня, створена народом, зафіксована збирачем-дослідником, має силу, яка дає можливість «достукатись» до минулого, відчути чистий дух численних поколінь нашого славного загальнонаціонального «родинного» дерева, заглибитись, вникнути, доторкнутись до трепетних почуттів наших прабатьків, осягнути зміст їхніх думок уже в нашому, цивілізованому та суперечливому часі.

Кінець XIX – початок XX ст. характеризуються поглибленням кризи народнопісенної культури в Україні. У першій половині XX ст. ще співало село і місто, співали сім'ї, родини, співала Україна. Далі доля до народного співу була не надто ласкавою. З різних причин майже припинився спів у побуті, що стало результатом втрати двох, а то й трьох поколінь співаків, які могли б продовжувати славні традиції народнопісенного виконавства [4, с. 13].

У середині XX ст. було зафіксовано значну тенденцію заміни солоспівочих версій багатоголосими. Фактично, тоді ж (в кінці XIX ст. на початку XX ст.) пустило пагони росту підголоскове багатоголосся, а далі розпочався процес витіснення сольного співу гуртовим (побутує думка, що Поділля було одним із перших, де було опановано багатоголосою традицією). Понад століття ця тенденція зберігається на теренах усієї України, а названі видозміни, як фіксують збирачі, безумовно, торкнулися й Поділля. Тому музичні фольклорні зразки в останні роки засвідчують переважно гуртове виконання, здебільшого це однорідні, як правило, жіночі групи, значно рідше, чоловічі .

Давня народна пісня Поділля, як правило, має куплетну форму- заспів, та приспів, що повторюється двічі. Заспів відводиться одному із голосів, частіше – альтовій партії, з подальшим включення голосів поступово від унісону до дво- та триголосся (традиційне народне двоголосся із типовим відхиленням в три голоси). Гармонічний склад пісень нескладний, мелодії наспівні, доволі мелодичні, переважно задумливо-елегійні. Інтервали аскетично прості, легкі для запам'ятовування. Мелодія будується в основному на терціях, октавах, рідше – секстах [4, с. 13].

Веснянками подоляни традиційно зустрічали весну. Весна – найважливіша пора року для подільського села. Адже з її приходом розпочиналась хліборобська праця і люди весь день працювали в полі, сіяли пшеницю, обробляли городи. Починалася «вулиця», дівчата збиралися разом і співали пісні:

Коло млина калина,
Там дівчина ходила,
Ножем зілля копала
Свої неньки питала:
– Кого мати чарувати?
– Чаруй, доню, все того,
– Що до тебе все ходив,
– За пальчики все водив,
– За рученьку все тримав,
– Перстеньочки все здіймав [5, с. 18].

Особливе місце з поміж звичаїв та обрядів подільського села займають колядки та щедрівки. Колядки та щедрівки були здебільшого на хліборобську тему, але в них також прославлялися Ісус Христос, Діва Марія, господар, господиня, їхні діти. Наведемо приклад щедрівки с. Олександрівка Жмеринського району Вінницької області:

У нашого хазяїна золоті горби,
Золоті гори, високії дуби.
Щедрий вечір, добрий вечір,
Добрим людям на здоров'я.
Дуби порубати, землю поорати,
Та й поволочити.
*Щедрий вечір, добрий вечір *
Добрим людям на здоров'я.
Землю поорати, дочку віддати,
Пива наварити.
Щедрий вечір, добрий вечір
Добрим людям на здоров'я.
Гарно погуляти ой, дай, Боже!
На той рік діждати!
Щедрий вечір, добрий вечір [5, с. 19]

Постать господині в колядках овіяна високою поезією, теплотою й любов'ю:

Добрий вечір тобі, господарю!
Стережи, Боже, твойого товару,
Твойого товару від всякого спадку.
Хорошеньку господиню маєш,,
Хорошенько її поважаєш:
Як чашечка у меду,
Як соловейко у саду.
Там барвінок у саду процвітає,
Там чоловік жону вихваляє [5, с. 19]

Із Поділля полинули в світ такі перлини пісенної народної душі, як «Щедрик», «Дударик», «Ой-за гори кам'яної», «Гаю, гаю, зелен розмаю», «За Сибіром сонце сходить», про Байду, Морозенка та Нечая, пісні літературного походження у народних традиціях- «Закувала та сива зозуля», «Ніч яка, Господи, місячна, ясная», «Дивлюсь я на небо», «Ґандзя». А хто не знає пісні «Повій, вітре, на Вкраїну», автором слів якої є подолянин Степан Руданський. Степан Руданський уклав дві рукописні збірки пісень, записав весільний обряд у рідному селі Хомутинці, збирав легенди, частково надруковані М.Драгомановим у книзі «Малороссийские народные предания и рассказы» (1876), і близько 300 прислів'їв і приказок, які передав до книги М. Номиса «Українські прислів'я, приказки і таке інше» (1864).

Значний внесок у збереження усної народної творчості Поділля зробили Н. Присяжнюк та Г. Танцюра. Діяльність цих подвижників гідна подиву й захоплення, а їхні записи ввійшли до золотого фонду української фольклористики. Значимість їхньої титанічної праці ще оцінять науковці в майбутньому. Так,Настя Андріанівна здійснила роботу, яка під силу цілому закладу: зібрала та упорядкувала близько 5 тисяч пісень, 4,5 тисячі оповідань, понад 50 тисяч прислів'їв та приказок, 2,5 тисячі загадок, замовляння й повір'я, опис весілля, матеріали до народного сонника. А ще зафіксувала історію свого рідного Погребища, включаючи хроніки багатьох родин, розвиток освіти, медицини, дослідила походження місцевих імен, прізвищ, прізвиськ, 250 рецептів народних страв та інші матеріали. Головним підсумком її життя став збірник «Пісні Поділля», який є своєрідним пам'ятником поколінням українців, які створили і зберегли ці пісні.

«Настя Андріанівна зібрала 3000 пісень (здебільшого з нотами), 23000 прислів'їв, 2500 казок і гуморесок, 1500 загадок, велику колекцію етнографічних описів. Серед її фольклорних записів – 1500 ліричних і родинно-побутових пісень, 700 жартівливих, 720 весільних, 36 дитячих, а також 75 колядок, 75 веснянок та 2 300 гуморесок» – зазначає дослідник Л. П. Зінченко [4, с. 14].

Настя Присяжнюк записувала народні замовляння, плачі та голосіння,а також вона наспівала їх чимало для Британського музею (либонь, в жодному музеї України цього не знайти). Усі, кому доводилося зустрічатися з фольклористкою, відзначали її артистичне, майстерне виконання пісень, гуморесок.

Не менш вагомий ужинок і Гната Танцюри – 5 тисяч пісень, близько тисячі казок, легенд, переказів, усмішок, анекдотів, 1,5 тисячі прислів'їв та приказок, понад 600 загадок, 144 зразки інструментальної музики, сотні замовлянь, голосінь, прикмет, матеріалів до народного хліборобського календаря. Проте центральне місце в його спадщині займають записи від Явдохи Зуїхи. Книга «Пісні Явдохи Зуїхи»

одержала високу оцінку фольклористів та діячів культури. Завдяки їй ім'я зятковецької селянки стало відомим у всьому слов'янському світі.

Вагомий доробок у фольклористичній спадщині Г. Танцюри, без сумніву, займають записи від Явдохи Зуїхи. На основі тисяч аркушів, акуратно списаних каліграфічним почерком збирача, нахиленим у лівий бік, Вікторія Юзвенко, Михайло Яценко та Зоя Василенко підготували книгу «Пісні Явдохи Зуїхи», до якої ввійшло 925 народних пісень. Збірник має такі основні розділи: пісні календарно-обрядові, весільні, родинно-побутові, балади, історичні та соціально-побутові. У межах цих розділів твори об'єднано в певні тематичні чи жанрові групи та цикли, що мають свою ідейно-смислову послідовність, внутрішню логіку розміщення (таких груп аж 46). До книги ввійшли: стаття «Від упорядників», передмова «Пісенне багатство Явдохи Зуїхи» , примітки, а також блискучий біографічний нарис Г. Танцюри «Явдоха Зуїха». Це дослідження й пісенну монографію села Зятківець учені ставлять у ряд найкращих у нашій країні праць, побудованих на фольклорному матеріалі одного осередку чи носія [8, с. 13].

Дослідженням діяльності Г. Т. Танцюри та творчої спадщини Явдохи Зуїхи продовжує займатися завідувач відділу фольклористики Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М. Рильського НАН України Микола Дмитренко. До 100-річчя від дня народження Г. Танцюри в 2001 році М.К. Дмитренком було опубліковано велику фольклорну збірку «Українські народні пісні в записах Гната Танцюри» [10, с. 8].

Іван Володимирович Глинський народився 7листопада 1923, с. Потуш, нині Тиврівського району, Вінницької області. На початку війни був контужений і опинився в концтаборі, потім в рідних місцях — «на окупованій території». Цей факт став його довічним гріхом перед радянською владою. Згодом, уже будучи письменником, відверто виявляв свою любов до рідної культури, піклувався про її розвиток, непокоївся принизливим становищем української мови. І. Глинського через це іменували «націоналістом», не завжди друкували, чинили різні перешкоди в житті і творчості [2, с. 18].

Виступав як автор літературознавчих і фольклористичних статей, літературно-краєзнавчих розвідок, критичних відгуків. Брав участь у заходах обласного Будинку народної творчості, фольклористичних конференціях, сам збирав фольклор і писав про місцевих фольклористів. Йому належать, зокрема, статті: «Юліуш Словацький і усна народна поезія України» (1959), «Вінок самоцвітів народних» (1964) – про весільні обряди у селах над Дністром, «Подільський фольклор і митці світу» (1965), «Голос подільських мелодій» (1966) – про збирачів народної музики і пісень на Поділлі, «Подоляни – автори ліричних пісень» (1967) – про П. Ніщинського, С. Руданського, А.Свидницького, «Сторінки фольклористики Поділля» (1967) [2, с. 19].

Пісні, обряди та інші види усної народної творчості живуть доти, доки звучать в устах народу. Усе більше й більше українців звертаються до своїх коренів дідів-прадідів, вивчають народні звичаї та обряди. Неоціненна роль у відродженні духовності рідного краю належить фольклорним та фольклорно-етнографічним ансамблям. Вони дбайливо фіксують фольклорні матеріали у своїх селах, містечках, самовіддано пропагують їх і активно залучають до цієї справи підростаюче покоління. Такий колектив є і в Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського – народний фольклорний гурт «Щедрик», учасники якого самовіддано пропагують українську народну пісню та цілий ряд обробок пісень Поділля.

Пристрасними пропагандистами безцінних перлин, а передусім пісень та обрядів календарного циклу, є фольклорні та фольклорно-етнографічні ансамблі, яких на Вінниччині близько трьохсот. Багато з них створені в минулі десятиріччя і мають свої славні літописи та відзнаки за участь у республіканських, всесоюзних і міжнародних конкурсах. Немало гуртів виникло за час незалежності, коли люди стали повертатися до своїх коренів, традицій та оберегів.

Багатьом народним колективам присвоєні почесні звання «Народний аматорський». До претендентів на таке високе звання висувають низку вимог. Вони повинні збирати й виконувати пісні своєї місцевості, мати традиційні народні костюми, упродовж року проводити календарно-обрядові свята. Велике значення має автентичність і чистота виконання, злагодженість звучання, сумлінне відтворення обрядів – зазначають автори довідника «Вінниччина фольклорна» [2, с. 4]. Кращі колективи демонструють свої здобутки під час проведення обласних фольклорних свят, зокрема фольклорний фестиваль імені Гната Танцюри, який щорічно проводиться в м. Гайсин в першу суботу червня. Районні фольклорні свята проводяться також у Погребищі – «Світанки над Россю» та у м. Теплик – ім. Євгенії Тондій, фестиваль борщу в с. Правилівка Оратівського району, який організувала відомий журналіст Ганна Секрет,та багато інших.

Вивчення пісенного фольклору Поділля невід'ємно від активної пошукової діяльності студентів, а саме: збір фольклорного матеріалу, пошук фольклорних збірок та видань, історичних відомостей, праць, нарисів відомих земляків краю, цікавих публікацій місцевої преси, біографічних та етнографічних довідок тощо. На думку І.С. Довгалюк, М.В. Мишанич, Г.Г. Павловської, музично-етнографічна практика виступає важливим компонентом професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів та музики,

культуролога [7, с.12]. Важливість практики полягає в її педагогічній спрямованості, виявляється в комплексному здійсненні фольклорно-етнографічної, народознавчої, краєзнавчої, навчально-виховної, культурно-освітньої, комунікативно-організаційної пошукової діяльності студентів-практикантів [7, с. 13].

Основними напрямками музично-етнографічної практики виступають дослідження місцевих обрядів, автентичного співу Поділля; вивчення діяльності місцевих самодіяльних і професійних виконавців та композиторів; опис музичних фестивалів і свят; дослідження спадщини видатних людей; вивчення концертної діяльності місцевих музичних колективів; репортажі з концертів, відеофільми про рідний край тощо.

Творці й носії пісенного фольклору Поділля, його збирачі та дослідники залишили нашим сучасникам дорогоцінну спадщину, проклали той шлях, на який вийдуть нові шукачі кращих зразків усної народної творчості. І в перших рядах, сподіваємось, будуть студенти й випускники нашого університету.

Проте все ще залишаються малодослідженими деякі сторінки творчої спадщини,зокрема Г. Танцюри. Крім цього,подальшого поглибленого вивчення потребують принципи жанрової класифікації пісенного фольклору Поділля. Перспективними залишаються проблеми ретельного осмислення необрядової народної пісні.

Література

1. Василенко В. Щедрівка в контексті календарної обрядовості зимового циклу: фольклористичні студії Східного Поділля/ В. Василенко //Світлиця. – 2013. – № 1. – С. 64-68.
2. Вінниччина фольклорна: довідник / упоряд.: А. М. Подолинний, Т.О.Цвігун. – Вінниця: Книга-Вега, 2004. – 104 с.
3. Гребеньова В. О. З практики роботи з фольклорно-етнографічною спадщиною Н. Присяжнюк / В. О. Гребеньова // Народна культура Поділля у національному вихованні дітей та молоді: проблеми та перспективиі національного виховання : матеріали другого науково-практичного круглого столу, 24 жовтнгя 2014 р. / Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського – Вінниця: Нілан-ЛТД, 2015. – С. 16-18.
4. Зінченко Л. П. Сторінки фольклористики Поділля / Л.П. Зінченко // Народна культура Поділля в контексті національного виховання: Зб. наук. праць: Зб. наук. праць / Ред. кол.: Н.Л. Іваницька – Вінниця, 2004. – С. 13-18.
5. Матеріали до етнології Поділля: польові дослідження. Вип.1. / Редкол.: Косаківський В.А. (наук. ред.), Гусєв С.О. та ін.; ВДПУ імені М.Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 147 с.
6. Пальонний В. І. Гнат Танцюра – фольклорист та етнограф Поділля / В.І.Пальонний, Н.Г. Мозгальова // ВДПУ ім. М. Коцюбинського. Наукові записки. Серія: Історія. – Вінниця, 2004. – Вип. 8. – С. 263-268.
7. Підготовка вчителя до фольклорно-краєзнавчої роботи в школі: Методичні рекомендації / Укл. Г.Г. Павловська. – Луцьк, 1989. – 26 с.
8. Пісні Явдохи Зуїхи. Записав Гнат Танцюра: До кн. увійшло 925 кращих пісень / Упоряд., передм., прим.: В. Юзвенко, М. Яценко, З. Василенко; Відп. ред. О. Дей. – Київ: Наук. думка, 1965. – 810 с
9. Українка Л. Із уст народа / Л. Українка // Житє і слово. – 1994. – Кн. 2. – С. 454–461.
10. Українські народні пісні в записах Г. Танцюри / Упор. М. К. Дмитренко. – Київ, 2001. – 542 с
11. Шпортун О. М. Морально-естетичне виховання молоді засобами музичного фольклору (на прикладах фольклору Поділля) / О.М. Шпортун //Актуальні проблеми культурологічного та музично-естетичного виховання. – Вінниця, 2003. – Вип. 1. – С. 71-74.

References

1. Vasylenko V. Shchedrivka v konteksti kalendarnoi obriadovosti zymovoho tsyklu: folklorystychni studii Skhidnoho Podillia/ V. Vasylenko //Svitlytsia. – 2013. – # 1. – S. 64-68.
2. Vinnychchyna folklorna: dovidnyk / uporiad.: A. M. Podolynnyi, T.O.Tsvihun. – Vinnytsia: Knyha-Veha, 2004. – 104 s.
3. Hrebenova V. O. Z praktyky roboty z folklorno-etnohrafichnoiu spadshchynoiu N. Prysiazhniuk / V. O. Hrebenova // Narodna kultura Podillia u natsionalnomu vykhovanni ditei ta molodi: problemy ta perspektyvyi natsionalnoho vykhovannia : materialy druhoho naukovo-praktychnoho kruhloho stolu, 24 zhovtnhia 2014 r. / Vinnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni M. Kotsiubynskoho – Vinnytsia: Nilan-LTD, 2015. – S. 16-18.
4. Zinchenko L. P. Storinky folklorystyky Podillia / L.P. Zinchenko // Narodna kultura Podillia v konteksti natsionalnoho vykhovannia: Zb. nauk. prats: Zb. nauk. prats / Red. kol.: N.L. Ivanytska – Vinnytsia, 2004. – S. 13-18.
5. Materialy do etnolohii Podillia: polovi doslidzhennia. Vyp.1. / Redkol.: Kosakivskyi V.A. (nauk. red.), Husiev S.O. ta in.; VDPU imeni M.Kotsiubynskoho. – Vinnytsia, 2005. – 147 s
6. Palonnyi V. I. Hnat Tantsiura – folkloryst ta etnohraf Podillia / V.I.Palonnyi, N.H. Mozghalova // VDPU im. M. Kotsiubynskoho. Naukovi zapysky. Seriia: Istoriia. – Vinnytsia, 2004. – Vyp. 8. – S. 263-268.
7. Pidhotovka vchytelia do folklorno-kraieznavchoi roboty v shkoli: Metodychni rekomendatsii / Ukl. H.H. Pavlovska. – Lutsk, 1989. – 26 s
8. Pisni Yavdokhy Zuikhy. Zapysav Hnat Tantsiura: Do kn. uviishlo 925 krashchykh pisen / Uporiad., peredm., prym.: V. Yuzvenko, M. Yatsenko, Z. Vasylenko; Vidp. red. O. Dei. – Kyiv: Nauk. dumka, 1965. – 810 s
9. Ukrainka L. Iz ust naroda / L. Ukrainka // Zhytie i slovo. – 1994. – Kn. 2. – S. 454–461.
10. Ukrainski narodni pisni v zapysakh H. Tantsiury / Upor. M. K. Dmytrenko. – Kyiv, 2001. – 542 s
11. Shportun O. M. Moralno-estetychne vykhovannia molodi zasobamy muzychnoho folkloru (na prykladakh folkloru Podillia) / O.M. Shportun //Aktualni problemy kulturolohichnoho ta muzychno-estetychnoho vykhovannia. – Vinnytsia, 2003. – Vyp. 1. – S. 71-74.

УДК 796.071.4:341.48(436)
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-178-182

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В АВСТРІЇ В ПЕРІОД НАЦІОНАЛ-СОЦІАЛІЗМУ

О. В. Романчук

orcid.org/0000-0001-8215-9741

Статтю присвячено розгляду особливостей розвитку системи професійної підготовки фахівців фізичного виховання в Австрії в період націонал-соціалізму. У результаті дослідження з'ясовано соціальні, освітні, наукові передумови її функціонування у зазначений період. Розглянуто специфіку структурно-організаційної розбудови та морально-етичні засади професійної освіти фахівців з фізичного виховання на теренах тогочасної Австрії. Представлено зміст та обсяг науково-теоретичної та професійно-практичної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в інститутах фізичного виховання. Зміст навчальних курсів повинен бути орієнтованим на безпосередні проблеми і питання професійної діяльності вчителя фізичної культури, ідеї і принципи фізичного виховання в контексті загальної націонал-соціалістичної освіти, біологія та гігієна фізичних вправ, організація фізичного виховання і шкільних і позашкільних установах.

***Ключові слова**: фізичне виховання, система педагогічної освіти Австрії, професійна підготовка фахівців фізичного виховання, педагогічна майстерність.*

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF PHYSICAL EDUCATION IN AUSTRIA DURING THE PERIOD OF NATIONAL SOCIALISM

O. Romanchuk

The article is devoted to the consideration of the peculiarities of the development of the system of professional training of specialists in the field of physical education in Austria during the period of national socialism. The accession of Austria to the German Reich in March 1938 led to a complete reorganization of all spheres of Austrian society in accordance with the norms and canons of the totalitarian Nazi regime. The system of education, including physical education, was no exception. It is known that sports and physical culture were considered by representatives of national socialism as one of the core translators of the relevant ideology and advocacy tools. The physical health of the nation, the full development of the physical forces of young generations, were determined as the decisive preconditions for the realization of the goals of this political regime. Social, educational, scientific conditions of physical education and sport system development were clarified and analyzed. The peculiarities of structural and organizational training of specialists in physical education in Austria have been considered. The content and volume of the scientific, theoretical and professional, practical training of future teachers of physical culture in the institution of physical education have been presented. Special emphasis was given to the role of a teacher of physical culture, whose professional activity involved the implementation of a complex of educational influences on the student, in particular his physical condition, worldview, character, etc. The teacher of physical culture should take care of the development of the physical capacities of the pupils, to ensure the formation of their physical ability and moral readiness for further service, to encourage sports activity in extracurricular time, and to take an active part in the activities of professional and public organizations.

***Key words:** physical education, system of pedagogical education of Austria, professional training of specialists in physical education, pedagogical skills.*

Сучасний етап розвитку українського суспільства, стрімка динаміка соціально-економічного, політичного, культурно-духовного розвитку держави висувають високі вимоги до компетентності фахівців різних напрямів, що потребує суттєвих змін у системі професійної освіти. Особливо відчутні потреби вдосконалення професійної підготовки педагогічних кадрів, зокрема майбутніх учителів фізичного виховання і спорту. Формування і розвиток національної системи фізичного виховання, перехід до ефективніших форм фізкультурно-оздоровчої та спортивної роботи з дітьми і молоддю зумовлює необхідність оновлення змісту та пошуку ефективних форм, засобів і методів підготовки вчительських кадрів у сфері фізичної культури і спорту. Запорукою успішного розроблення та теоретичного обґрунтування системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання та спорту на сучасному етапі розвитку українського суспільства є дослідження передумов та надбань як української вищої школи загалом, так і вивчення досвіду інших країн зокрема. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту за кордоном досліджувалися в працях Б.Л.Вульфсон, І.А.Лисенко, Р.Матоушек.

Проблеми професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в Австрії є об'єктом пильної уваги науковців (Г. Гайнтель, Г. Ґроль, К. Кляйнер, Р. Мюльнер, Г. Штромаєр та ін.), які досліджували особливості її реформування і функціонування в історичній ретроспективі та умовах сучасності. В

© О. В. Романчук

українській науково-педагогічній літературі, дослідженням австрійської системи педагогічної освіти загалом приділяли увагу М. М'ясковський, Т. Кристопчук, Л. Пуховська та ін. Водночас аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив, що система професійної підготовки фахівців з фізичного виховання дітей і молоді в Австрії, яка має глибокі традиції та велику науково-практичну цінність, не була предметом спеціального дослідження в Україні.

Мета статті полягає в з'ясуванні особливостей розвитку австрійської системи професійної підготовки фахівців з фізичного виховання в період націонал-соціалізму.

Приєднання Австрії до Німецького Райху в березні 1938 року спричинило повну перебудову усіх сфер життя австрійського суспільства відповідно до норм і канонів тоталітарного нацистського режиму. Не стала винятком і система освіти, зокрема фізкультурної. Відомо, що спорт і фізична культура розглядалися представниками націонал-соціалізму як один з стрижневих трансляторів відповідної ідеології та інструментів пропагандистської діяльності. Фізичне здоров'я нації, повноцінний розвиток фізичних сил молодих поколінь визначалися вирішальними передумовами реалізації цілей цього політичного режиму.

Дослідник ґенези німецької системи фізичного виховання дітей і молоді М. Крюгер стверджує, що збереження фізичного здоров'я молодих поколінь було стрижневим завданням освіти в нацистській Німеччині. Три моменти – почуття винятковості і переваги, належний стан здоров'я та ефективна військова підготовка – стали, за твердженнями ученого, орієнтирами німецької системи фізичного виховання в цей історичний період: суть першого – полягає в розумінні повноцінного фізичного розвитку індивіда зокрема та народу загалом як основи розвитку впевненості у собі та почуття національної цінності й унікальності, другий – передбачає збереження расової чистоти і якості нації через підтримку стану здоров'я громадян, зміст третього – криється у визнанні вирішальної ролі військово-фізичної підготовки у вихованні молодих поколінь з міцним здоров'ям, національним характером і сліпою довірою до лідера нації [4, с. 152-155].

Таким чином система фізичного виховання в рамках ідеології націонал-соціалізму слугувала механізмом маніпулювання розумом і свідомістю молодих поколінь. Її засаднича мета – виховувати національну спільноту, в яку повинна була інтегруватися кожна молода людина, та розвивати расову свідомість, оскільки лише міцний і здоровий організм може бути носієм расового потенціалу арійської нації. Таке бачення цінності фізичного виховання дітей і молоді зумовило визнання фізичної культури як абсолютно рівноцінної з усіма іншими шкільними навчальними дисциплінами та суттєве зростання часових обсягів її освоєння (з 2 до 5 годин на тиждень). Відтак після аншлюсу перед австрійською системою фізичного виховання постала ціла низка викликів, серед них розробка і впровадження нових навчальних планів і програм, урізноманітнення видів шкільної спортивної підготовки, мілітаризація фізичного виховання учнів, удосконалення матеріально-технічної бази фізкультурної освіти, організація позашкільного фізкультурного виховання тощо. Всі ці заходи передбачали тотальну перебудову австрійської системи фізичного виховання дітей і молоді за німецьким взірцем та спрямовувалися на надійне вкорінення в систему шкільництва країни німецького націонал-соціалістичного світогляду.

Практична реалізація усіх цих новацій зумовила нагальну потребу в новому поколінні вчителів фізичної культури, які б насамперед сповідували принципи націонал-соціалістичної ідеології та поділяли ідеї нової влади й уряду щодо освіти загалом й фізичного виховання зокрема. Відтак постала необхідність оновлення традиційної практики їх професійної підготовки, якому передувало становлення і поширення ідей щодо професійного образу вчителя фізичної культури та нових реалій його педагогічної діяльності. Чималі заслуги в цьому питанні належать передовсім теоретикам освіти того часу, серед них Е. Крік, А. Боймлєр, Е. Клінге та ін. Їх об'єднувало насамперед глибоке презирство до інтелектуальності та визнання фізичного виховання стрижневим компонентом шкільної освіти, спрямованим на фізичне і духовне зміцнення німецької нації. Так, Е. Крік (1882-1947 рр.), засновник расової педагогіки як науки, вважав, що вся система освіти і процес навчання і виховання має бути підпорядкований пріоритетам національної політики держави. Відповідно зміст шкільної освіти він зводив до підготовки дітей і молоді до служби народу і державі, виховання у них гордості за приналежність до німецької нації, фізичної і духовної готовності до боротьби і самопожертви заради її загального блага. В цьому контексті він заявляв про гостру необхідність професійної підготовки «націонал-соціалістичного учителя», готового до самовідданої праці заради майбутнього німецького народу. Такий учитель, на його думку, має бути зразком для наслідування для молоді в майбутньому, та спрямовувати всю свою діяльність на розвиток фізичного потенціалу молодого покоління, формування рис характеру і морально-ціннісних орієнтирів, необхідних для зміцнення авторитету країни і народу у світовому масштабі. Завдання вчителя – служити збереженню цілісності народу, формувати згуртовані команди, розвивати здатність до безумовного послуху, виховувати патріотичність, мужність, стійкість, тобто все те, що належить до «солдатського духу» [3, с. 19-20]. Місію вчителя загалом він вбачав у забезпеченні переваги німецької молоді над ідеологічними ворогами в плані фізичної сили і особистісних морально-вольових якостей та таким чином зміцненні боєздатності громадян держави. Таке розширення спектру професійних обов'язків учителів фізичної

культури, за його твердженнями, передбачає їх зведення в ранг «вихователів нації» та дає їм змогу нарешті зайняти гідне місце в ієрархії вчительських кадрів.

Подібні висловлювання містяться і в працях австрійсько-німецького педагога А. Боймлєра (1887-1968 рр.), автора «політичної педагогіки» та авторитетного у часи націонал-соціалізму теоретика у сфері фізичного виховання. Завдання школи загалом він вбачав у вихованні дітей і молоді як представників німецької народної спільноти шляхом формування в них базових знань і навиків для участі в трудовому і культурному житті народу. Освіта в його розумінні – це засіб інтеграції зростаючої людини в спільноту, перетворення індивіда на повноцінного представника нації. При цьому він закликав до повалення культу інтелектуалізму й освіченості, що начебто дистанціюють молодь від реалій життєдіяльності суспільства і держави, та надавати пріоритет її фізичному вихованню, що забезпечує першооснову здоров'я, сили і могутності німецької нації. Паралельно з окресленням нових завдань і цілей фізичного виховання дітей і молоді А. Боймлєр своїми працями намагався вплинути і на професійну самосвідомість учителів фізичної культури. Зокрема він зазначав: «Десятиліттями учитель фізичної культури перебував у тіні гуманітарної школи. Проте сьогодні його професійна діяльність висувається на передній план, тепер він зможе правильно осмислити новий стан речей та стати політичним вихователем нації» [1, с. 154]. Вчитель фізичної культури, за його висловлюваннями, має бути не просто технічним інструктором з різних видів спорту, який володіє певним спектром психомоторних вмінь і навичок, а науково підготовленим фахівцем, здатним сприяти і фізичному, і світоглядному, і моральному розвитку дітей і молоді. З огляду на це А. Боймлєр вказував на необхідність організації якісної професійної підготовки і перепідготовки вчителів фізичної культури у системі вищої освіти як передумови успішної реалізації усіх цілей і завдань державної освітньої політики.

Неодноразово підкреслював цінність фізичного виховання у системі шкільної освіти і німецько-австрійський педагог Е. Клінґе (1889-1957 рр.). Передусім він приділив увагу найважливішим функціям шкільної фізкультурної освіти, якими вважав, по-перше, підготовку до військової служби й обороноздатності, тобто оптимальний розвиток й досконале опанування всіх фізичних сил і якостей організму з огляду на подальшу війну, по-друге, формування працездатності нових поколінь, що трудитимуться в майбутньому на благо держави і народу, і по-третє, забезпечення «расової чистоти і якості» юних представників німецької нації, виховання почуття расової унікальності. Ці завдання він назвав пріоритетними цілями усієї системи шкільного навчання, зазначаючи, що часи «шкільного інтелектуалізму» нарешті залишилися позаду [2, с. 32]. Відповідно місія школи як соціального інституту полягає у вихованні здорових і фізично сильних нащадків нації. Усі окреслені цілі і завдання, стверджував Е. Клінґе, значно посилюють значимість професії учителя, а насамперед фізичної культури, суттєво розширюючи поле його професійної діяльності. Учитель цієї шкільної дисципліни повинен пробуджувати в учнів дух спільноти, виховувати войовничість і боєготовність, розвивати уявлення про виняткову цінність власної раси, заохочувати до боротьби і лідерства. Передумовою успішного виконання учителем фізичної культури такого широкого спектру професійних обов'язків він проголосив його ґрунтовну обізнаність із засадничими положеннями націонал-соціалістичної ідеології та історичними, біологічними, філософськими основами фізичного розвитку і виховання дітей і молоді.

Саме такі ідеї і були покладені в основу двох директив щодо фізичного виховання, ухвалених в 1937 та 1938 роках, що визначали норми фізкультурної освіти по всій території Німецького Райху, зокрема й в австрійських школах. Нормативні документи містили докладні стандарти і вимоги щодо організації фізичного виховання дітей і молоді та охоплювали низку розділів, наприклад «Принципи фізичного виховання у школі», «Мета і зміст фізичного виховання», «Структура й організація фізичного виховання у школі» тощо. Насамперед у них наголошувалося, що вихідною основою будь-якого виховання є націонал-соціалістичне світобачення, що визнає єдність народу, верховенство раси, мілітаризм держави чинниками збереження і поступу німецької нації. Об'єктом націонал-соціалістичного виховання визначалася людська істота як єдність тіла, душі і духу, а завданням – її належна підготовка до служіння народу і державі. В цьому контексті підкреслювалася особлива роль фізичного виховання, спрямованого на розвиток расового потенціалу молодих поколінь німецької нації, розгортання всіх фізичних якостей і сил та передачу системи ціннісних орієнтирів німецького народу [5; 6].

У результаті обґрунтування фізичного виховання як ключового пріоритету державної освітньої політики і фундаментальної складової націонал-соціалістичної освіти окремий розділ у директивах присвячено окресленню професійного образу учителя фізичної культури. Передовсім вказувалося на те, що вчительство – це певною мірою виконавчий орган, що забезпечує безпосереднє впровадження ідей і принципів національної освітньої політики, а тому є потужною культурною і політичною силою держави. При цьому особливо підкреслюється роль учителя фізичної культури, професійна діяльність якого передбачає здійснення цілого комплексу виховних впливів на учня, зокрема його фізичний стан, світогляд, характер тощо. Учитель фізичної культури повинен дбати про розвиток фізичних задатків вихованців, забезпечувати формування їх фізичної здатності і моральної готовності до подальшої служби на благо

народу і держави, спонукати до спортивної активності у позашкільний час, турбуватися про власний професійний розвиток й брати активну участь у діяльності професійних і громадських організацій тощо. В усіх своїх вчинках, словах, успіхах учитель фізичної культури має демонструвати дітям і молоді приклад поведінки представника німецької нації, громадянина держави, успішного фахівця і т. д. [5; 6].

Ставлячи перед учителями фізичної культури такі вимоги, уряд Німецького Райху не міг не приділити належної уваги питанням їх професійної підготовки. Зокрема Міністерством освіти було ухвалено постанову про спорт і фізичне виховання у вищих навчальних закладах, яка визначала особливості спортивної підготовки молоді у системі вищої освіти та професійної підготовки кадрового забезпечення фізичного виховання для усіх типів освітніх закладів країни [5; 6]. Так, функція професійної освіти вчителів фізичної культури покладалася на Інститути фізичного виховання як обов'язкові структурні одиниці усіх університетів, підпорядковані однак безпосередньо Міністерству освіти. Передумовою допуску до навчання за спеціальністю «Фізичне виховання» було надання доказу арійського походження та фізичної сили, спритності, майстерності в певних видах спорту. На навчання за цією спеціальністю мають зараховуватися передовсім студенти інших педагогічних спеціальностей, що продемонстрували ці якості у процесі фізкультурної і спортивної підготовки – обов'язкового компонента вищої освіти за усіма напрямами і спеціалізаціями.

Навчальний план професійної освіти вчителів фізичної культури мав охоплювати теоретичну, методичну і практичну підготовку протягом 2 семестрів. Наріжним каменем професійної освіти майбутніх учителів фізичної культури в Інститутах фізичного виховання Німецького Райху була визначена передовсім професійно-практична підготовка в різних видах спорту (плавання, веслування, бокс, гімнастика, футбол, гандбол, легка атлетика, теніс тощо), на яку відводилося близько 250 годин протягом кожного з навчальних семестрів [7, с. 180-181]. Професійно-теоретична підготовка спрямовувалася на освоєння загальнонаукових, зокрема філософських, біологічних тощо засад фізичного виховання дітей і молоді та вивчення педагогічних і дидактичних основ шкільної фізкультурної освіти (див. табл.1):

Таблиця 1

Зміст та обсяг професійно-теоретичної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в Інститутах фізичного виховання Німецького Райху

Компоненти теоретичної підготовки		Кількість семестрово-тижневих годин
Семестр 1	Філософські, історичні та політичні аспекти фізичного виховання	2
	Анатомо-фізіологічні основи фізичного виховання	4
	Педагогічні та дидактичні основи фізичного виховання	2
Семестр 2	Основи теорії фізичного виховання	4
	Прикладна біологія (основи кінезіології, генетики, валеології)	2
	Основи спортивної і шкільної гігієни	2
Разом		16

Професійно-методична підготовка майбутніх учителів фізичної культури відповідно до названої постанови має спрямовуватися на освоєння методики і технології проведення занять з фізичної культури на різних рівнях системи шкільної освіти та оволодіння спеціальними методиками викладання різних видів спорту (див. табл. 2):

Таблиця 2

Зміст та обсяг професійно-методичної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в Інститутах фізичного виховання Німецького Райху

Компоненти методичної підготовки		Кількість семестрово-тижневих годин
Семестр 1	Зміст і завдання фізичного виховання у різних вікових групах	4
	Методика проведення шкільних занять з фізичної культури	2
	Методика викладання зимових видів спорту	2
Семестр 2	Організація фізичного виховання у різних вікових групах	4
	Методика проведення шкільних занять з фізичної культури	2
	Методика викладання літніх видів спорту	2
Разом		16

Невід'ємною складовою процесу професійної підготовки вчительських кадрів з фізичної культури в Інститутах фізичного виховання була участь в зимових і літніх спортивних таборах, в яких студенти вправлялися в різних видах спорту, брали участь у змаганнях, екскурсіях, мандрівках, відвідували лекції і доповіді з історії, культури австрійського і німецького народів, історії освіти і виховання, ідеології і політики тогочасного суспільства тощо. Під час літнього табору власне передбачалася і державна атестація майбутніх учителів фізичної культури. Її організація охоплювала два етапи: перший спрямовувався на загальне повторення усього теоретичного матеріалу та практичну перевірку спортивної майстерності студентів, другий – на контроль рівня знань і вмінь студентів у сфері теорії і методики викладання фізичної культури. Загалом формами державної атестації визначалися письмовий іспит з теоретичних основ фізичного виховання, підготовка кваліфікаційної роботи в межах проблематики фізичного виховання, участь у змаганнях з різних видів спорту, проведення пробних занять з фізичної культури і спорту [7, с. 181-182].

Нормативні документи, що регламентували діяльність усіх Інститутів фізичного виховання Німецького Райху, зокрема й тих, що функціонували при Віденському, Грацькому та Інсбрукському університетах, також чітко окреслювали вимогу запровадження курсів підвищення кваліфікації вчителів фізичної культури. Мета курсів полягала в забезпеченні можливостей для неперервного удосконалення професійної компетентності вчителів відповідно до розвитку теорії і методики фізичного виховання та обміну досвідом між ними. Програма цих курсів повинна охоплювати теоретичні та практичні заняття, демонстрації, навчальні екскурсії. Зміст курсів повинен бути орієнтованим на безпосередні проблеми і питання професійної діяльності вчителя фізичної культури, наприклад ідеї і принципи фізичного виховання в контексті загальної націонал-соціалістичної освіти, біологія та гігієна фізичних вправ, організація фізичного виховання і шкільних і позашкільних установах тощо. Практичні ж заняття мають слугувати доповненню, розширенню і поглибленню професійних знань і вмінь вчителів фізичної культури [7, с. 182]. Такі курси, спрямовані загалом на перевірку й удосконалення професійної компетентності, вчителі фізичної культури зобов'язувалися проходити кожні 3-4 роки.

Таким чином, здійснений аналіз дає підстави стверджувати, що процес професійної підготовки вчительських кадрів з фізичної культури і спорту в Австрії у період націонал-соціалізму здійснювався в умовах тоталітарного нацистського суспільства. Система фізичного виховання слугувала механізмом впливу та маніпулювання свідомістю людей. Мілітаризація суспільства зумовила мілітаризацію процесу фізичного виховання. Фізичне виховання зайняло домінуючу роль у шкільній освіті. Основна функція шкільної фізкультурної освіти полягала у підготовці до військової служби та виховання почуття «расової чистоти та якості». Велику увагу приділяли ідейні підготовці вчителів. Професійно-методична підготовка майбутніх учителів фізичної культури спрямовувалася на освоєння методики і технології проведення занять з фізичної культури на різних рівнях системи шкільної освіти та оволодіння спеціальними методиками викладання різних видів спорту, розширенню і поглибленню професійних знань, вмінь та навичок.

Перспективами подальших досліджень бачимо вивчення та аналіз професійної підготовки майбутніх вчителів фізичної культури в Австрії в інші історичні періоди.

Література

1.Bäumler A. Bildung und Gemeinschaft / A. Bäumler. – Berlin, Junker und Dünnhaupt, 1942. – 279 S.
2.Klinge E. Neubau der Leibeserziehung in der Schule / E. Klinge. – Berlin, Leipzig : Beltz, 1935. – 43 S.
3.Krick E. *Ist der Lehrberuf ein Weltanschauungsberuf*? / E. Krick // Beiträge für Erziehung und Unterricht. – *1928. – Jg. 4. – Nr. 2. – S. 1-22.*
4.Krüger M. Einführung in die Geschichte der Leibeserziehung und des Sports. Leibesübungen im 20. Jahrhundert / M. Krüger. – Schorndorf bei Stuttgart : Verlag Karl Hofmann, 1993. – 217 S.
5.Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Richtlinien für die Leibeserziehung in Jungenschulen. – Berlin : Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1937. – 84 S.
6.Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Richtlinien für die Leibeserziehung der Mädchen in Schulen. – Berlin : Weidmannsche Verlagsbuchhandlung, 1938. – 75 S.
7.Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Hochschulsportordnung / Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. – 1935. – T. I. – H. 1. – S. 6-10.
8.Reichsministerium für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. Hochschulsportordnung / Deutsche Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung. – 1935. – T. I. – H. 9. – S. 179-183.

УДК 792 : 37. 011. 3 – 051 «1946 / 1980»
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-183-188

СУСПІЛЬНО-ІСТОРИЧНА ОБУМОВЛЕНІСТЬ ТЕАТРАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА В РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ (1946-1980 РР.)

Н. В. Стихун

orcid.org/0000-0003-0725-5586

У статті обґрунтовано розвиток професійної майстерності вчителів засобами театрального мистецтва; з'ясовано суспільно-історичну зумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 46-х – 80-х рр. XX ст.; відображено вплив політики радянського уряду на художньо-творчий процес у школах; здійснено аналіз нормативно-правових документів з питань шкільної системи освіти; акцентовано увагу на удосконаленні професійної майстерності вчителів радянського періоду; охарактеризовано художньо-естетичне виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: *театральне мистецтво, професійна майстерність учителя, навчально-виховний процес, художньо-естетичне виховання, творча діяльність, емоційно-почуттєвий розвиток, засоби театрального мистецтва.*

SOCIAL AND HISTORICAL STIPULATION OF THEATRICAL ART IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS (1946-1980)

N. Stykhun

The article substantiates the development of professional skills of teachers by means of theatrical art; the social-historical determinants of theatrical art in the development of the professional skills of teachers in the 46's and 80's of the twentieth century were determined; reflects the influence of the politics of the Soviet government on the artistic and creative process in schools; the analysis of legal documents on the school system of education was carried out; the emphasis was on improving the professional skills of the teachers of the Soviet period; the artistic and aesthetic education of students in general educational institutions is described.

It was indicated that in the educational process teacher's use of means of performing arts depended on enactments, decisions, tasks managed by the authorities. It caused the inhibition of the process of teacher professional skills development by means of performing arts (including psychology of art and theatre creative work during educational process and teacher pedagogical activity), and gradual shift from schools to extracurricular studios and the Pioneers' Palaces. It was indicated that such changes were caused by the development of the Soviet command and control pedagogy that differed by performing arts manipulation as a mean of totalitarian propaganda and influence on the formation of pedagogue communist consciousness. Such kind of pedagogy was characterized by the authorities strengthening and education political engagement. Performing arts as a didactic mean 12 was hardly ever used in the educational process of school (1950–1970).

The searching of ways how to combine pedagogical and special tasks of theatre students' teaching was indicated. This is concerning with patronizing of professional artists over the artistic and creative process in general educational institutions of Ukraine (1946–1980); popularizing V.Shatalov's, Sh.Amonashvili's, Ye.Ilin's activities who were innovative teachers and combined pedagogical activities with artist one (1970–1980).

Key words: *theatrical art, professional skill of the teacher, educational process, artistic and aesthetic education, creative activity, emotional and sensual development, means of theatrical art.*

Розвиток сучасної системи освіти немислимий без наукового осмислення та ґрунтовного вивчення суттєвих явищ попереднього вітчизняного педагогічного процесу. Загальновідомо, що сьогодні у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи пріоритетним є індивідуальний підхід, спрямований на розвиток креативної особистості в якій би поєднувалися знання, вміння, духовні цінності, художньо-творчі інтереси, акторські здібності і тяжіння до досконалості.

Сучасні тенденції розвитку професійної майстерності вчителя засобами театрального мистецтва потребують як теоретичного осмислення, так і практичного оновлення. Вихідні концептуальні положення щодо шляхів підвищення професійної майстерності вчителя на основі вдосконалення його художньо-творчої діяльності в сучасній вітчизняній системі освіти ґрунтуються на основних засадах Закону України «Про освіту» (1991, із внесеними змінами та доповненнями 1992–2010), Закону України «Про загальну середню освіту» (2014), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021рр. (2013) тощо.

Для вирішення означеної проблеми видається доцільним повернення до історичного минулого, а саме – ґрунтовне вивчення нормативно-правової документації періоду 1946-1980 рр., що надасть змогу по-новому зорганізувати художньо-творчий процес у сучасній загальноосвітній школі.

© Н. В. Стихун

Аналіз суспільно-історичної обумовленості театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів (1946-1980 рр.) увиразнює значний масив напрацювань, авторами яких є В. Аудерський, Е. Днепров, Ю. Лукин, В. Курило, С. Пальчевський, А. Жив'юк, Р. Шакиров та ін.

Актуальним джерелом пізнання тенденцій у шкільній освіті, зокрема в контексті досліджуваної проблеми, є наукові розвідки істориків педагогіки О. Петренко, О. Сухомлинської, Л. Березівської, В. Фєдяєвої й ін. Аналізу використання театрального мистецтва у педагогічній теорії і практиці вчителя як історико-педагогічній проблемі присвячено дисертації М. Дергач, Л. Ільїної, О. Лавріненка тощо.

Мета статті – простежити динаміку розвитку професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва у 46-х – 80-х рр. ХХ ст.

Важкі випробування в роки Другої світової війни та повоєнні роки відбудови народного господарства на тлі посиленої тенденції русифікації української школи наклали свій відбиток на всю галузь освіти.

У повоєнні роки галузь освіти як в УРСР, так і у РСФСР зазнавала постійних змін та реформувань і полягала у відновленні мережі шкіл, забезпеченні їх кваліфікованими педагогічними кадрами, покращенні якості освіти та ін. Саме тому увага влади центрувалася, знову ж таки, на проблемі підвищення кваліфікації педагогів, зокрема в галузі театрального мистецтва. Слід зазначити, що вже з 1946 року з'являється інтерес влади до художньо-естетичного виховання. Свідченням тому є прийняття державою Постанови ЦК ВКП(б) «Про заходи до поліпшення позашкільної роботи з дітьми» (1946 р.), а в подальшому часі Резолюції XI з'їзду ВЛКСМ «Заходи з поліпшення роботи установ культури і освіти у справі естетичного виховання дітей і молоді» (1958 р.) [18].

У позакласній та позашкільній навчально-виховній роботі зі школярами в цей час почала активно розвиватися гурткова робота, а саме гуртки художньої самодіяльності. Але влада, на жаль, не підтримувала і не допомагала працівникам освіти, а навпаки контролювала увесь шкільний художньо-творчий процес та неодноразово наголошувала на тому, аби вчителі виховували учнів в ідейнополітичному напрямі. На зборах активу Міністерства Освіти РСФСР у 1946 р. виступив міністр освіти А. Калашніков, який наголошував на тому, що «…виховання дітей та молоді потрібно починати з підвищення ідейно-політичного рівня вчительства» [19, с. 1].

На підвищення ідеологічного та політичного рівня всієї навчально-виховної роботи шкіл зверталася увага і в рішеннях ЦК КП(б) України. У газеті «Радянська Україна» від 17 липня 1947 року обговорювалися питання про заходи щодо подальшого поліпшення роботи шкіл республіки, позашкільної роботи з дітьми, мобілізації всієї педагогічної громадськості на ще глибшу працю над завданнями ідейного виховання підростаючого покоління, на підвищення якості всього навчально-виховного процесу [5, с. 3].

У цей період уся система освіти контролювалася Відділом шкіл ЦК ВКП(б) під керівництвом Й. Сталіна. Він особисто рецензував основні положення в освітніх документах, які без жодного обговорення педагогічними працівниками приймалися не, як завжди, Наркомосом, який на той час зазнав великої критики з боку влади, а ЦК ВКП(б) [4, с. 39–40; 20, с. 87]. На жаль, таке керівництво сприяло повному знищенню демократії у сфері освіти, яка була наповнена командно-адміністративною радянською педагогікою.

Радянська влада за допомогою Міністерства освіти перевіряла і ставила завдання перед учителями: озброїти учнів «ленінсько-сталінським принципом партійності літератури». Виконання цього завдання суворо контролювалося як владою, так і освітніми органами [11, арк. 238–270].

Вважаємо, що навчання учнів за цим принципом сприяло підвищенню рівня теоретичних знань і комуністичного виховання учнів, але водночас віддаляло їх від художньо-естетичного та творчого розвитку.

У державі відбувалися зміни, зокрема у кращий бік: лібералізація, десталінізація, уповільнення процесу русифікації, припинення кампанії проти націоналізму, з'явилися демократичні зміни в розвитку освітньої сфери, а саме після того, як помер Й. Сталін (5 березня 1953). Отже, поставало питання проведення реформ шкільної системи освіти, так як школа обмежувалася лише ленінсько-сталінською теорією. Таким чином, усі зусилля суспільства були спрямовані на реформування системи освіти, а також на перегляд освітньої політики уряду.

Після тоталітарного режиму Й. Сталіна почався, нарешті, період «хрущовської відлиги», але ненадовго. Перший секретар КПРС (Комуністичної партії Радянського Союзу) М. Хрущов (1894 – 1971) у квітні 1958 р. на XIII з'їзді ВЛКСМ проголосив курс на перебудову школи з метою наближення її до життя й порушив питання щодо забезпечення учнів загальною та політехнічною освітою. Першими кроками початку реформування було те, що XX з'їзд КПРС, який відбувся в лютому 1956 році, розглядав питання щодо «реалізації загального обов'язкового семирічного навчання та створення умов для запровадження 10-річного навчання» [2, с. 304].

Наступним етапом реформи стала розробка і прийняття закону «Про зміцнення зв'язку школи з життям та про дальший розвиток системи народної освіти в СРСР» (1958 р.). Згідно із цим законом

запроваджується обов'язкова восьмирічна освіта. Визначається така система шкільної освіти: 1) загальнообов'язкова восьмирічна школа для дітей віком від 7 до 15-16 років; 2) повна середня школа для підлітків та молоді віком 15-18 років (денні, вечірні та заочні форми навчання); 3) звичайні та спеціальні школи-інтернати для дітей з вадами фізичного і розумового розвитку; 4) середні спеціальні та вищі навчальні заклади [12, с. 161].

У зв'язку із цією реформою, партійні та державні органи звертали увагу на систематичне підвищення кваліфікації педагогічної діяльності вчителя, зокрема удосконалення його професійної майстерності. Професійна майстерність учителя на той час, полягала в тому, щоб підготувати всебічно освічену молодь, яка б глибоко розумілась у відповідних галузях науки і техніки, спеціалістів для промисловості, сільського господарства та будівництва [7, с. 5].

У 60–80-х рр. XX ст. ситуація в суспільно-політичному житті ускладнювалась. Згортався процес часткової демократизації, започаткований М. Хрущовим. Посилювався адміністративний та політичний контроль у всіх сферах суспільного життя, а особливо в шкільній системі освіти. Радянська влада нав'язувала педагогу комуністичну ідеологію, яка негативно впливала на його емоційно-почуттєвий розвиток. Увесь навчально-виховний процес був заідеологізованим, унаслідок чого і гальмувався увесь творчий потенціал учителя [18].

Наприкінці 60-х рр. XX століття система шкільного художньо-естетичного виховання, а також театральна діяльність учнів у навчально-виховному процесі не спостерігалася, на відміну від 1920 років, тому що у виховній концепції цього історичного періоду були такі основні положення, як: поліпшення ідейного загартування шкільної молоді; формування в неї матеріалістичного світогляду і комуністичної моралі [15, арк. 3–5]. Але остаточно стверджувати, що театральне мистецтво не використовувалось у навчально-виховному процесі було б недоречно. Тому що на той час почала все-таки діяти і зростати творча активність учителів-новаторів (В. Шаталов, Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн та ін.), які були ініціаторами використання засобів театрального мистецтва в навчальному процесі.

Художньо-естетичне виховання засобами театрального мистецтва в загальноосвітніх закладах УРСР радянського періоду проводилося у формі позакласної роботи, зміст якої допомагав формуванню ідейної свідомості молоді. У доповідній записці «Про стан художнього виховання дітей в УРСР» зазначалося: «Зміст гурткової роботи (особливо художньої) повинен допомогти у формуванні високоідейної, культурної людини – майбутнього будівника комунізму…» [16, арк. 122].

Отож, уся педагогічна діяльність учителя була спрямована на комуністичне виховання школярів. Комуністична ідеологія поширювалась у шкільній системі освіти, а разом із нею посилювався ідеологічний диктат у духовній, художньо-естетичній сфері, а саме театральному мистецтві, згорталася гласність, посилювався монополізм КПРС, командно-адміністративна система. Ці тенденції суспільно-політичного розвитку СРСР негативно впливали на реформування шкільної системи освіти.

Однак слід зазначити, що не все було так погано в шкільній системі освіти, зокрема, відбувались і позитивні зміни в цій галузі. У 1964–1970 рр., нарешті, тенденція трудової школи щодо обов'язкової професіоналізації починає поступатися «автентичній школі навчання», яка безсумнівно мала давати учням міцні знання, а вчителям творче натхнення.

Принагідно зауважимо, що цим змінам безпосередньо сприяла постанова «Про дальше поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи в УРСР» (8 грудня 1966), яка була оприлюднена ЦК КПРС і Радою Міністрів СРСР. Згідно із цією постановою запроваджується обов'язкова восьмирічна школа, кабінетна система навчання; скасовується обов'язкова професійна підготовка в загальноосвітніх школах; вводяться з 7-го класу факультативні курси з окремих навчальних предметів; переглядається зміст освіти щодо вимог розвитку науки, техніки і культури; покращується естетичне виховання учнів; удосконалюється та підвищується кваліфікація вчителів тощо» [17, с. 2–8; 1, с. 21].

Удосконалення професійної майстерності вчителів знаходило своє відображення в Директивах XXIV з'їзду КПРС, у яких зазначалося: «… підвищити рівень кваліфікації педагогічних кадрів» [8, с. 107]. Головну роль у посиленні роботи щодо підвищення кваліфікації педагогів відіграла постанова ЦК КП України «Про підготовку і виховання учительських кадрів в Українській РСР» (1968) [там само]. Передусім поставало завдання ознайомити вчителів із методикою радянського періоду. Розв'язувалися ці завдання через курсову перепідготовку педагогічних працівників і самоосвіту. Сприяла самоосвітній роботі самостійне опрацювання літератури щодо театральної педагогіки [18].

Варто наголосити, що у шкільній системі освіти відбувався регрес: «школа навчання з отриманням міцних знань» поступалася знову ж таки трудовій школі. Слід зазначити, що цьому регресу сприяла постанова ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці», яка була прийнята 22 грудня 1977 року. Ця постанова обумовила напрями змін в освітній галузі: підвищення ролі гуманітарних предметів як основи зміцнення зв'язку виробництва з матеріально-технічною базою шкіл; удосконалення трудового навчання та

підготовка учнів до вибору професії у сфері матеріального виробництва; посилення уваги до трудового виховання; формування «пролетарського інтернаціоналізму, радянського патріотизму і марксистсько-ленінського світогляду» [14, с. 7].

Таким чином, ми бачимо, що в основі всього шкільного та позашкільного життя було визнання ідеологічного і трудового принципів, а художнє, естетичне, фізичне та інші види виховання мали допоміжний характер. Як зазначалося в урядових документах того часу: «Потреби художнього виховання також повинні бути забезпечені достатньою мірою, що найкращим чином досягається в процесі праці, історія якої є історія пізнання природи у всій її красі і пристосування до потреб людської громади, зокрема й естетичних. Обов'язковим елементом навчально-виховного плану повинне стати і фізичне виховання, що є природною функцією нормально організованого трудового процесу» [13, арк. 75].

У зв'язку з посиленням командно-адміністративної системи і комуністичної ідеології школа перетворилась у «слухняну маріонетку». Урядова політика усіма своїми зусиллями прагнула навести «лад у шкільній системі освіти», забуваючи про те, що саме засоби театрального мистецтва безпосередньо могли б позитивно впливати як на увесь творчий процес у школі, так і на формування професійної майстерності вчителя, а саме на його фізичний, психічний, моральний, духовний, культурний, творчий, художньо-естетичний та емоційно-почуттєвий розвиток [18].

Влада постійно наголошувала на тому, аби вчитель використовував театральне мистецтво в навчально-виховному процесі у цілях патріотичного та комуністичного виховання. Генеральний секретар ЦК КПРС Л. Брежнєв стверджував: «Партія і народ бажають тільки одного: щоб художні твори відбивали правду життя, розкривали велич героїчного подвигу радянського народу, виховували всіх людей в дусі високих ідеалів комунізму і допомагали їм здійснювати ці ідеали» [10].

Зокрема, вищезгадані постанови та реформи радянського періоду не працювали, а лише спричиняли все нові загострення шкільних проблем та помилок. Влада поступово входила в кризовий період, піддавалася «застійним» впливам, характерним для всього суспільства того часу. Недосконаліть системи освіти, зокрема шкільної, яка створилась у радянський період, потребувала кардинальних змін, а саме покращення якості освіти та професійної майстерності вчителя.

У 80 рр. XX століття в системі освіти відбувалися певні зміни – то ускладнювався, то спрощувався зміст освіти. Суспільство вимагало здійснювати виховання учнів тільки в дусі морального кодексу будівників комунізму. Для школи були притаманні повна підпорядкованість державним інтересам, ідеологічна спрямованість, обмеженість демократичних засад, авторитарність стосунків у всіх підсистемах, відрив від національної культури, поширена русифікація, формалізм і пасивна позиція учнів у процесі навчання та вчителя [9]. Адже, звісно, у цей час тоталітарного режиму, активно діяла командно-адміністративна система, яка нав'язувала педагогічній науці та театральному мистецтву свою марксистсько-ленінську теорію.

Дослідники тоталітаризму (Г. Арендт, З. Бжезинський) ідентифікували його як політичний режим, що установлює повний, тотальний контроль держави над усіма сферами життя суспільства й особи. Керівна верхівка прагнула досягти цього за допомогою пропаганди, монополії на інформацію, офіційної державної ідеології, терору таємних служб та монопартійної системи. Одним із засобів тоталітарної пропаганди стало театральне мистецтво. У СРСР правляча компартійна номенклатура жорстко контролювала цю сферу, перетворивши театральне мистецтво в утилітарно-вжитковий інструмент для формування комуністичних поглядів народу [6, с. 143].

Отже, влада контролювала не тільки професійний театр, а й театральне мистецтво у школі, зокрема всю творчу діяльність як учителів, так і театральну творчість учнів. Висока ідейність, партійність складали основу вимог до репертуару не лише професійного, але і самодіяльного шкільного театру.

Зміни, що відбувалися в освітній галузі країни, посилювали театральну самодіяльність школярів, а також сприяли поширенню використання засобів театрального мистецтва в позашкільній системі освіти.

Авторитарність влади в ухваленні рішень щодо театрального мистецтва була спрямована на утвердження в ньому єдиної ідеології, яка призвела до негативних наслідків у навчально-виховному процесі школи. Як зауважує вчена М. Дергач: «…згортання низки соціокультурних театральних проектів, обмеження державними доктринами багатовекторності театрального життя й театральної творчості мас, звуження театральної роботи з учнями до постановки п'єс у позакласній виховній роботі та в театральних гуртках позашкільних закладів освіти, викривлення і знецінення ідеї проведення олімпіад і конкурсів із художньої, зокрема театральної, самодіяльності тощо. Майже до кінця 1980 рр. у шкільній практиці театральне мистецтво як дидактичний засіб не використовувалось, а в царині виховання пріоритетним був розвиток у школярів якостей, спрямованих на реалізацію колективного та інтернаціонального способу життя» [3, с. 405].

Варто зазначити, що спостерігалися позитивні зміни щодо використання засобів театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи, зокрема введення до шкільних предметів курсу

«Художня культура» і «Мистецтво» та ін., упровадження до педагогічної практики вчителя акторських технік, призначених для розвитку психофізичних, індивідуально-типологічних і творчих якостей педагога.

Таким чином, системна розробка проблеми використання театрального мистецтва в навчально-виховному процесі школи дозволила констатувати, що театральне мистецтво мало соціально-психологічне значення в процесі розвитку професійної майстерності вчителя і розглядалося як духовно-культурний, культуротворчий, національно-культурний феномен, який був «детермінований соціальними, економічними, політичними, ідеологічними, національними та іншими чинниками» [3, с. 399]. Вивчення історичних передумов використання методів, форм і засобів театрального мистецтва у шкільній педагогіці показало, що цей феномен залежав від суспільно-політичних, економічних, соціокультурних і національних змін у суспільстві, тому, на жаль, не завжди займав належне йому місце у професійній майстерності педагога.

Висновки. Аналізуючи суспільно-історичну обумовленість театрального мистецтва в розвитку професійної майстерності вчителів у 46-х–80-х рр. XX століття, ми бачимо, що упродовж цього періоду державні органи влади приділяли пильну увагу до театрального мистецтва як чинника ідеологічного впливу на свідомість людини. Використання вчителем засобів театрального мистецтва у навчально-виховному процесі школи безпосередньо залежало від постанов та їх рішень і завдань, які ухвалювались органами влади, а також від її заполітизованості й комуністичної ідеологізації. Такий невтішний узаємозв'язок значно затримував процес розвитку професійної майстерності педагога засобами театрального мистецтва, зокрема використання психології мистецтва та театральної творчості як у навчально-виховному процесі, так і в педагогічній діяльності вчителя.

Література

1. Аудерський В. О. Про естетичне виховання в школі / В. О. Аудерський // Радянська школа. – 1964. – № 6. – С. 16–21.
2. Березівська Л. Д. Організаційно-педагогічні засади реформування шкільної освіти в Україні у XX столітті: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Лариса Дмитрівна Березівська. – Київ, 2009. – 506 с.
3. Дергач М. А. Театральне мистецтво як засіб формування особистості в історії педагогічної думки та школи України в XX столітті : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Маргарита Альфрітівна Дергач. – Луганськ, 2012. – 492 с.
4. Днепров Э. Д. Четвертая школьная реформа в России / Э. Д. Днепров. – М.: Интерпракс, 1994. – 248 с.
5. До підсумків навчального року в школах / Радянська Україна. – 1947. – № 145. – С. 3–5.
6. Жив'юк А. А. Театр як складова політичного маніпулювання комуністичної номенклатури : Рівненський випадок / А. А. Жив'юк. – Рівне: 2010. – Вип. 19. – С. 142– 145.
7. Закон про зміцнення зв'язку школи з життям і про дальший розвиток системи народної освіти в Українській РСР. – Київ : Рад. шк., 1959. – 26 с.
8. Здобутки народної освіти Української РСР : збірник / редкол. : Є. С. Березняк (гол.), В. В. Лазаревський, О. Л. Одинець, І. О. Синиця, М. Д. Ярмаченко ; упоряд. М. І. Ковбасюк. – Київ : Рад. шк., 1976. – 175 с.
9. Курило В. М., Шепотько В. П. Освіта України і науково-технічний та соціальний прогрес : історія, досвід, уроки : монографія / В. М. Курило, В. П. Шепотько. – Київ : «Деміур», 2006. – 432 с.
10. Лукин Ю. А. Идеология и художественная культура / Ю. А. Лукин. – М.: Искусство, 1982. – 247 с.
11. Матеріали (протоколи, стенограми та рішення засідань колегій Міністерства освіти УРСР), т. ІУ 21 серпня 1948 р., спр. 385, арк. 238–270.
12. Пальчевський С. С. Педагогіка : навч. посіб. 2-ге вид. / С. С. Пальчевський. – Київ : Каравела, 2008. – 496 с.
13. План роботи ІІ Всеукраїнської сесії науково-педагогічного комітету Головсоцвиху УРСР, спр. 845, арк. 70–79.
14. Про завдання органів народної освіти і шкіл по виконанню рішень XXV з'їзду партії, постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про дальше вдосконалення навчання, виховання учнів загальноосвітніх шкіл і підготовки їх до праці» : доповідь Міністра освіти СРСР М. О. Прокоф'єва на Всесоюз. з'їзді вчителів / Радянська школа. – 1978. – № 3. – С. 3–13.
15. Про стан виховної роботи серед шкільної молоді Укр РСР: резолюція комісії Верховної Ради УРСР у справах молоді від 21.05.1969, спр. 7137, арк. 3–5.
16. Про стан художнього виховання дітей в Українській РСР: доповідна записка від 10.10.1955 р., спр. 1211, арк. 122.
17. Профессиональная честь советского учителя / Учительская газета. – 1944. – № 39 (3063). – С. 1.
18. Стихун Н. В. Розвиток професійної майстерності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів засобами театрального мистецтва (20-80-ті рр. XX ст.): дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталія Василівна Стихун. – Рівне, 2017. – 310 с.
19. Улучшить качество обучения и воспитания детей / Известия. – 1946. – № 269. – С. 1–3.
20. Шакиров Р. В. Системно-концептуальный анализ реформ общего и среднего образования в России в XX веке : дисс. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Роберт Вафич Шакиров. – Казань, 1997. – 282 с.

References

1. Audersjkyj V. O. Pro estetychne vykhovannja v shkoli / V. O. Audersjkyj // Radjansjka shkola. – 1964. – № 6. – S. 16–21.
2. Berezivsjka L. D. Orghanizacijno-pedaghoghichni zasady reformuvannja shkiljnoji osvity v Ukrajini u KhKh stolitti: dys. … d-ra ped. nauk: 13.00.01 / Larysa Dmytrivna Berezivsjka. – Kyjiv, 2009. – 506 s.
3. Derghach M. A. Teatraljne mystectvo jak zasib formuvannja osobystosti v istoriji pedaghoghichnoji dumky ta shkoly Ukrajiny v KhKh stolitti : dys. … d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Margharyta Aljfritivna Derghach. – Lughansjk, 2012. – 492 s.
4. Dneprov Э. D. Chetvertaja shkoljnaja reforma v Rossyy / Э. D. Dneprov. – M.: Ynterpraks, 1994. – 248 s.
5. Do pidsumkiv navchaljnogho roku v shkolakh / Radjansjka Ukrajina. – 1947. – № 145. – S. 3–5.
6. Zhyv'juk A. A. Teatr jak skladova politychnogho manipuljuvannja komunistychnoji nomenklatury : Rivnensjkyj vypadok / A. A. Zhyv'juk. – Rivne: 2010. – Vyp. 19. – S. 142– 145.
7. Zakon pro zmicnennja zv'jazku shkoly z zhyttjam i pro daljshyj rozvytok systemy narodnoji osvity v Ukrajinsjkij RSR. – Kyjiv : Rad. shk., 1959. – 26 s.
8. Zdobutky narodnoji osvity Ukrajinsjkoji RSR : zbirnyk / redkol. : Je. S. Bereznjak (ghol.), V. V. Lazarevsjkyj, O. L. Odynecj, I. O. Synycja, M. D. Jarmachenko ; uporjad. M. I. Kovbasjuk. – Kyjiv : Rad. shk., 1976. – 175 s.
9. Kurylo V. M., Shepotjko V. P. Osvita Ukrajiny i naukovo-tekhnichnyj ta socialjnyj proghres : istorija, dosvid, uroky : monoghrafija / V. M. Kurylo, V. P. Shepotjko. – Kyjiv : «Demiur», 2006. – 432 s.
10. Lukyn Ju. A. Ydeologhyja y khudozhestvennaja kuljtura / Ju. A. Lukyn. – M.: Yskusstvo, 1982. – 247 s.
11. Materialy (protokoly, stenoghramy ta rishennja zasidanj koleghij Ministerstva osvity URSR), t. IU 21 serpnja 1948 r., spr. 385, ark. 238–270.
12. Paljchevsjkyj S. S. Pedaghoghika : navch. posib. 2-ghe vyd. / S. S. Paljchevsjkyj. – Kyjiv : Karavela, 2008. – 496 s.
13. Plan roboty II Vseukrajinsjkoji sesiji naukovo-pedaghoghichnogho komitetu Gholovsocvykhu URSR, spr. 845, ark. 70–79.
14. Pro zavdannja orghaniv narodnoji osvity i shkil po vykonannju rishenj KhKhV z'jizdu partiji, postanovy CK KPRS i Rady Ministriv SRSR «Pro daljshe vdoskonalennja navchannja, vykhovannja uchniv zaghaljnoosvitnikh shkil i pidghotovky jikh do praci» : dopovidj Ministra osvity SRSR M. O. Prokof'jeva na Vsesojuz. z'jizdi vchyteliv / Radjansjka shkola. – 1978. – № 3. – S. 3–13.
15. Pro stan vykhovnoji roboty sered shkiljnoji molodi Ukr RSR: rezoljucija komisiji Verkhovnoji Rady URSR u spravakh molodi vid 21.05.1969, spr. 7137, ark. 3–5.
16. Pro stan khudozhnjogho vykhovannja ditej v Ukrajinsjkij RSR: dopovidna zapyska vid 10.10.1955 r., spr. 1211, ark. 122.
17. Professyonaljnaja chestj sovetskogho uchytelja / Uchyteljskaja ghazeta. – 1944. – № 39 (3063). – S. 1.
18. Stykhun N. V. Rozvytok profesijnoji majsternosti vchyteliv zaghaljnoosvitnikh navchaljnykh zakladiv zasobamy teatraljnogho mystectva (20-80-ti rr. KhKh st.): dys. … kand. ped. nauk : 13.00.01 / Natalija Vasylivna Stykhun. – Rivne, 2017. – 310 s.
19. Uluchshytj kachestvo obuchenyja y vospytanyja detej / Yzvestyja. – 1946. – № 269. – S. 1–3.
20. Shakyrov R. V. Systemno-konceptualjnыj analyz reform obshhegho y srednegho obrazovanyja v Rossyy v KhKh veke : dyss. … d-ra ped. nauk : 13.00.01 / Robert Vafych Shakyrov. – Kazanj, 1997. – 282 s.

УДК 78.07
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-189-195

ФЕНОМЕН МУЗИЧНОГО ПЕРЕЖИВАННЯ ТА МУЗИЧНИЙ ОБРАЗ: СУТНІСТЬ, ЗМІСТ І ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ У ВИКОНАВСЬКОМУ КОНТЕКСТІ

О. П. Бурська

Статтю присвячено дослідженню сутності, змістових особливостей, психологічних механізмів музичного переживання та процесу створення музичного образу в контексті розв'язку виконавських завдань. Подано модель виконавського музичного образу, яка схематично відображає алгоритм його формування у процесі роботи над музичним твором. Психологічні механізми музичного переживання визначено відповідно до змістових рівнів виконавського мислення: інтонаційного змісту музики, її художньої форми та виконавської технології.

Ключові слова: *музичне переживання, виконавський музичний образ, структура музичного образу, виконавська підготовка студентів.*

THE PHENOMENON OF THE MUSICAL FEELING AND MUSICAL IMAGE: THE ESSENCE, CONTENT AND PSYCHOLOGICAL PROCESS IN THE PERFORMING CONTEXT

O. P. Burska

The article considers the essence, content and psychological mechanisms of the musical feeling and creating of the musical image in the context of the performing of music. The author gives the model of the image of musical performing, which schematically represents the algorithm of formation of that image in the process of working on the musical piece. The psychological mechanisms of musical feeling are determined in accordance with levels of meaningful performing thinking: the intonational content of music, its artistic form and performing technology.

The ability to differentiatedly see the complex structure of the musical image, enriching intonational and sound imagine through various-modal associations (graphic, spatial-temporal, artistic), and achievement of a sense of artistic integrity of sound-image at the moments of experience of this image are defined as the most important attributes of the performing musical thinking. It is noted that the musical performing experience can take place not only at the level of the artistic musical image as an emotional response, a mental deepening in sounding in a state of "mental meditation" or artistic empathy for musical "events", lyrical hero etc., but also can proceed in purely performing forms at levels of the intonational content of music, performing technology and artistic form. In this case, psychological mechanisms of musical feeling are: thoughtful vocal-like intonation of musical fabric, the modal thinking as a dynamic basis of the musical feeling, the coordination of the internal (mental) and external (which manifests itself in the performing plastic) intonational processes as resonating with the "energy of the musical flow", empathy, multimodal associations, metaphorizing of the image, synesthesia etc.

The performing algorithm of creation of the musical image can unfold as a gradual ascent from the sound image to artistic and image sphere of this image (where the sound transforms into the meaning), or vice-versa – from colorful artistic impressions to their expression in the musical matter.

Key words: *musical feeling, musical experiencing, musical performing image, structure of musical image, performing education of students.*

Основою музичного навчання (на початковому чи професійному його етапах) є формування та розвиток здатності чути і розуміти музику як вираження життєвих смислів, настроїв, почуттів, емоцій, переломлених крізь драматургію художньо-звукового образу. Повнота уявлень щодо сутнісних особливостей, структури музичного образу, ієрархії та взаємозв'язку його складових, зокрема, в контексті виконавських завдань, безпосередньо впливає на якість звукообразного мислення в просторі музичного твору, а, відтак, на звуковий результат виконання.

Ступінь усвідомлення змістових аспектів виконання, емоційний резонанс з художнім образом музичного твору виступає підґрунтям формування виконавської майстерності, тоді як пріоритетність технічного розвитку не гарантує безпосередньо високохудожніх результатів. Тому глибоке осмислення феноменів, що лежать в площині музичного змісту, залишається на сьогодні актуальною проблемою теорії і практики виконавської педагогіки.

© О. П. Бурська

Проблема змісту і структури музичного образу та музичного переживання, як основи процесу його виконавського осягнення/створення, є міждисциплінарною і лежить на перетині філософсько-естетичних (О. Лосєв [13], В. Суханцева [24]), музично-психологічних (Л. Бочкарьов [3], А. Готсдинер [6], Е. Курт [11], Ю. Цагареллі [32], Г. Ципін [33], Д. Кірнарська [10], А. Торопова [27], Б. Теплов [26]) та музикознавчих досліджень (Д. Дятлов [8], В. Медушевський [14], Є. Назайкінський [15], М. Старчеус [22], В. Холопова [30; 31]). Серед останніх наукових публікацій, присвячених загальнотеоретичним та прикладним психолого-педагогічним аспектам заявленої проблематики, слід назвати праці А. Айламазьян [1], С. Гільманова [5], О. Ізотової та Т. Марцинковської [9], Н. Рябухи [19], Г. Саїк [20], В. Салія [21] тощо. Поряд із глибоким дослідженням переживання як психологічного феномену та художньо-естетичних аспектів категорії музичного образу, потребують окремого вивчення питання змісту музичного переживання в проекції виконавського образу музики, зорієнтовані на осягнення сутності процесу пізнання музичного твору в ракурсі методичних проблем.

Метою статті є дослідження сутності, змістових особливостей, психологічних механізмів музичного переживання та процесу створення музичного образу в контексті розв'язку виконавських завдань.

Традиційним в психології є визначення переживання як певного емоційно забарвленого стану, в якому перебуває людина (feeling), або явища дійсності, яке безпосередньо представлене в свідомості суб'єкта й виступає для нього подією його власного життя (experience) [12]. С. Рубінштейн визначав переживання безпосередньою формою прояву «сукупності почуттів людини» як сукупності її ставлень до світу та інших людей, психічним утворенням, яке «визначається контекстом життя індивіда» і пов'язане з цілями і мотивами його життєдіяльності. Учений наголошував: «Переживанням стає для людини те, що виявляється особистісно значущим для неї» [18, с.573].

У дослідженнях Б. Теплова і Л. Виготського було започатковано розуміння переживання як провідної категорії психологічного вчення про особистість, «базового структурного елементу свідомості, що знаходиться в основі ментальних механізмів функціонування й розвитку людської психіки» [28; 29]. Л. Виготський надавав йому значення особливої динамічної одиниці свідомості, в якій відбувається злиття в певну цілісність інтелекту та емоції, афекту [4, с.383].

Поєднання інтелектуального та емоційного начал дозволило Б. Теплову виділити особливе музичне переживання, основу якого складає емоційно наповнене розуміння смислу музики: «Емоційне переживання тоді буде музикальним, коли воно є переживанням виразного значення музичних образів, а не просто емоцією під час сприймання музики» [26, с. 54]. Зміст музичного переживання складають не тільки настрої, але й думки, образи, а емоційна складова є тісно пов'язаною зі смисловою, що відрізняє його, як *естетичне* переживання, від інших емоційних станів [10, с.7]. За Б. Тепловим, у музичному переживанні присутні й безпосередня *чуттєва тканина* образу сприймання, й *розуміння* його як новий результат [26, с.51].

Як відмічає А.Торопова, специфічність музичного переживання серед емоцій і почуттів полягає в його опорі на особливу *чуттєву тканину музичної свідомості*, яку складають почуття музичного часу-ритму, музичного ладу-простору, музичної гармонії тощо [27, с.73]. За Л. Бочкарьовим, музичне переживання є відчуттям емоційно-смислової виразності музики, його ядро складають емоційні образи музичної інтонації. Учений розрізняє три види музичного переживання: композиторське, виконавське, слухацьке. У композиторському музичному переживанні домінують «інтелектуальні емоції», пов'язані з процесом розв'язку творчих завдань, у виконавському – сценічні переживання, в яких домінує контрольоване почуття музичного співпереживання. Музичне переживання слухача є вільним від технологічних моментів і тому справжнім естетичним переживанням музики [3].

Очевидною є роль музичного переживання як важливої динамічної основи процесу пізнання музики. За висловом О. Лосєва, воно постає «музичним пізнанням в його становленні»: «не знання про музику, яке нічим не відрізняється від будь-якого іншого наукового чи філософського знання, але знання, яке здійснюється самим музичним переживанням» [13, с.245]. Його особливості як специфічної форми невербального знання (М. Ярошевський), «емоційного знання» (Б. Теплов), детерміновані музичним досвідом людини і ступенем її чутливості до музики, музикальністю. Музика, як зауважував Б. Теплов, не може дати принципово нового фактичного знання, але наповнює його емоційним змістом і, тим самим, збагачує, поглиблює.

За Г. Ципіним, матеріалом музичного переживання є не саме звучання, а «породжені ним в душі, точніше пробуджені в ній, образи – образи, які жили в ній і до прослуховування твору, але лише тепер стали реальністю свідомості» [17, с.117]. Згідно з А. Тороповою, у музичному переживанні відбувається ефект резонансу перцептивного образу музики з емоційним несвідомим досвідом особистості, що породжує розуміння смислу музики. Музика виступає при цьому своєрідним каталізатором «сплячих емоцій», виносить їх на поверхню свідомості, «робить видимими для свідомості власні переживання індивіда» [27, с.76].

М.Старчеус зауважує, що емоційно-психологічний уплив музики не можна вивести з її звукової форми, художнього змісту і засобів виразності тощо, але й неможливо відділити від неї. Визначальною є емоційна активність слухача, який здійснює «ледь не половину шляху «назустріч» емоційному впливу на нього музики». Тому у вивченні природи емоційного впливу музики слід розглядати «зустрічний рух» між музикою і людиною, тобто «спрямований вплив засобів музичної виразності на слухача <…> і умови, за яких слухач відкриває свій внутрішній світ для музичного впливу» [22, с. 657].

Таким чином, як зміст музичного переживання можна розглядати образний, емоційний зміст самої музики, який відкривається в нашій свідомості й викликає зворотній емоційний відгук на неї. Основним змістом музики, за В. Холоповою, є весь емоційний ряд психіки людини – від базових уроджених емоцій до найвищих соціально і культурно обумовлених почуттів, а також ідеї і думки, які виражаються в музиці через переживання. Механізм емоційного впливу музики спирається при цьому, як відзначав В. Медушевський, на інтуїтивне уявлення про динаміку і структуру емоцій, які є в кожної людини. «Музика своїми засобами відтворює ці уявлення – узагальнені образи емоційних переживань і станів» [14].

В. Холопова запропонувала авторську класифікацію емоцій, які здатна передавати музика, відповідно до якої можна говорити про різні рівні музичного переживання: 1) емоції як *почуття життя*, захоплення від життя; 2) художнє співпереживання самому собі через музику, тобто емоції як фактор саморегуляції особистості; 3) емоції захвату від майстерності композитора чи виконавця; 4) суб'єктивні емоції музиканта; 5) емоції, що зображуються в самому змісті музики; 6) емоції, які виникають від безпосереднього акустичного впливу звучання: вібрації, резонансне зарядження тощо [30]. Музична емоція, за визначенням В. Холопової, постає як «процес, результат, образ та досвід переживання музики людиною» [31, с.257].

До спектру ментальних форм переживання змісту музики входять не лише художні візуальні образи, а й різномодальні асоціативні уявлення музичного звучання. Зокрема, згідно з теорією Е. Курта, музика з простого слухового враження стає фактом сприймання завдяки її трьом психічним формам: *енергії*, *простору* та *матерії*, які в зародковій формі можна відчути вже в окремому звукові: «Саме завдяки цим трьом феноменам звук включається у внутрішній світ музики й починає підкорятись психічним законам, перетворюючись з чуттєвого явища в смисл, у музичний тон» [11, с.26]. *Енергія* задає рух, динаміку звукових перетворень. Е. Курт порівнює її з фізичною силою: «Подібно до фізичної сили, музична енергія є <...> така, що струменіться, майже невідчутна й загадкова цілісність, яка, лише матеріалізуючись в компонентах, тільки частково розкриває свої сутнісні риси. Ще одна аналогія з фізикою полягає у здатності таких енергій переходити в інші форми напруження, змінювати свій динамічний стан» [11, с.36].

Розглядаючи функціональну роль звука в системі музичної «граматики», М.Арановський відзначав його *«гравітаційну потенцію»* – властивість, яка ніби закладена в самому звукові, але проявляється лише в системі музичної мови, тобто системі звукозв'язків. Коли ця властивість проявляє себе, виникає перехід від одного звука до іншого, тобто виникає момент руху. Таким чином, зазначає М. Арановський, *музична кінетика* є похідною від «енергії», яка ніби акумульована в окремому звукові [2, с.321].

Відчуття звучання, як такого, що протікає у певному *просторі*, дозволяє відчувати в ньому ефекти фонічної глибини, міжзвукових відстаней, близького і далекого планів звукової фактури, просторову локалізацію текстури звучання. Синтезування уявлень музичної енергії та простору, в якому вона протікає, породжує відчуття музичного часу (психологічне відчуття часу завжди має просторові якості), починають діяти ефекти *просторового тяжіння, гравітаційні сили звучання.* Так, зокрема, здійснюється мелодичний рух. Особливою формою просторового уявлення музики є «бачення» руху мелодії в глибині гармонічних сплетінь. Гармонія виступає тут як «фонічне середовище для існування інших просторових об'єктів» (О. Таганов)[1].

Відчуття *матеріальності* звучання дозволяє «вслуховувати» (термін Е. Курта) в звук якості, фізично йому не властиві, але завдяки яким власне і відбувається психологічна репрезентація музики. Звуки набувають ваги, густини, еластичності, можуть уявно розтікатись, танути, або, навпаки, тембрально насичуватись, динамічно розростатись і згортатись тощо [11]. Для музиканта, відзначав Н. Перельман, звук володіє смаком, кольором, об'ємом, красою чи потворністю, силою, вагою, довжиною і всім тим, чим тільки здатна наділити його фантазія музиканта [16].

Це важливе положення куртівської теорії отримало розвиток у дослідженні Д. Дятлова щодо особливостей музичної образності у фортепіанній інтерпретації. У структурі звукового образу

[1] «Ускладнення та прискорення життя в XX столітті обумовило існування поліпроцесуальності та поліпластовості в сфері музичного мислення, підвищення подієвої щільності музичної тканини. Велику роль у цьому відіграв розвиток кіномистецтва з його художніми прийомами напливу, монтажу, калейдоскопічності та іншого. Існування у музиці декількох пластів (зі своїми образами, темпами, метроритмом, тембрами) дозволило вмістити в один часовий проміжок декілька симультанних подієвих фрагментів чи просторових процесів» (О.Таганов) [25].

музикознавець виділяє його елементарні елементи – тембр, лінію, рух; їх відношення – об'єм, пропорції, тяжіння та варіанти їх протиставлень – колористичні, темпові, динамічні, які створюються звуком, але не є ним. Цілісний звуковий образ, таким чином, виступає художньою єдністю звука та створюваних ним елементів у їх сполученні [8, с.14].

Музичне переживання слухача може відбуватись як емоційний відгук на музику (естетична, катарсична реакція), як мислене заглиблення у звучання, стан «розумового споглядання», як художнє співпереживання музичним «подіям» або ліричному герою музики тощо. Суто психологічними механізмами музичного переживання виступають при цьому *емпатія, ідентифікація (інтроекція/проекція), естетичне дистанціювання.*

Психологічні механізми, що лежать в основі музичного переживання у процесі виконання, можна розділити за трьома рівнями: рівнем *інтонаційного (суто музичного) змісту* музики, рівнем *художньої форми* і рівнем *виконавської технології*. Такими механізмами, відповідно, є: на рівні інтонаційного змісту – активне «вокальне» мислене *інтонування* еластичної (в куртівському розумінні) музичної тканини; *ладове мислення*, що дозволяє «запускати» процес звукорозвитку як рух і перетворення музичної «енергії» в гравітаційному полі ладу; на рівні художньої форми – емоційно насичена образна об'єктивація, візуалізація «життєвого» змісту музики, драматизація музичної подієвості. Психологічними механізмами тут виступають *емпатія, асоціація, образна метафоризація, синестезія* тощо; на рівні виконавської технології – абсолютна синхронізація, злиття внутрішнього (мисленого) і зовнішнього (пластичного) процесу інтонування, як резонування з енергією музичного потоку.

Психологічна динаміка формування музичного образу вибудовується за двома протилежно спрямованими алгоритмами: від сприйняття (або мислення) матеріальної, звуко-інтонаційної основи музики до її переведення в художньо-образну площину, або навпаки: від яскравих художніх вражень до їх вираження в музичній матерії. Музичний образ як психологічний феномен є фактично тим, що в музичній психології розуміється під поняттями «пост-музика» або «прото-музика». Психологи відмічають високу енергетичну активність посткомунікативних (а у виконанні, очевидно, передкомунікативних) фаз музичного сприймання (або мислення) музики. А. Готсдинер називає таку внутрішню дію (післядію) музики *слуховим ейдетизмом* [7]. В інших інтерпретаціях знаходимо пояснення цьому через феномен «внутрішньої музики»: «Музика, що звучить (виконується, нехай навіть наддосконало), ще не є повноцінною музикою. Нею вона стає лише, коли попадає на благодійне підґрунтя слухацького сприймання і дає свої паростки, породжуючи зустрічну співтворчість слуху – пост-музику, яка <...> стає основою нової прото-музики. У цьому випадку відбувається переведення реального фізичного феномена у феномен духовний. Звук стає відзвуком. І лише тоді починається справжнє життя музики» [23].

У виконавському процесі реальне звучання і його психологічні форми – пост-музика, прото-музика – знаходяться у складних узаємозв'язках. Відомим є ефект психологічного масштабування, погляду «зверху» на процес виконавського розгортання музики, що дає можливість її «споглядання», а відтак, адекватного керування процесом звучання. Такого роду «споглядання» є нічим іншим, як переживанням музики, у розумінні його як «проживання», «спів-буття», мисленого перебування в середині звукового потоку, за О. Лосєвим – відчуття знаходження поза часом, перенесення з реального часу в художній вимір.

Отже, музичний образ є результатом усвідомлення власних музичних вражень, музичного переживання. Як зауважує А.Готсдинер, усвідомлення музичного переживання, у зв'язку з труднощами, а то й неможливістю його вербалізації, відбувається в опосередкований спосіб – шляхом асоціацій, наочних образів, понять тощо. При цьому саме переживання не усвідомлюється до тих пір, поки воно не опредметнене, не співвідноситься з конкретною подією, ситуацією, людиною, минулим утіленням. Ступінь усвідомлення переживань стосовно музики в усіх є різним [7, с.98].

Ю. Цагареллі відзначає складну взаємодію різномодальних уявлень в структурі музичного образу. Слухові уявлення домінують у сукцесивному образі часового плину музики, зорові або слухо-зорові – в її цілісному, симультанному «охопленні». Надаючи наочної конкретності художньому звуковому образу, зорові уявлення «збагачуються за рахунок такої взаємодії й обумовлюють те чи інше забарвлення звукової палітри» [32, с.57]. Продовжуючи подібні міркування, можна стверджувати, що асоціативне, метафоричне збагачення зорового образу позначається на художньо-звукових якостях музичного виконання в умовах його емоційного переломлення в моментах переживання.

З кута зору виконавських завдань важливим є визначення змістової структури музичного образу як узагальненої інваріантної моделі, за якою може вибудовуватись процес формування мисленого виконавського звукообразу. Аналізуючи структуру музичного образу, можна виділити послідовний ряд його змістових рівнів (див. рис. 1): власне звукоінтонаційне «тіло» музики, його графічний образ як результат зведення звукових форм до певних графічно подібних схем, різноманітні просторові та часові уявлення, пов'язані з архітектонікою форми та динамікою музичного розвитку, коло художніх асоціацій стосовно образного змісту музики та емоційну тканину, яка довершує цілісну картину музичного образу.

Така модель музичного образу схематично пояснює алгоритм його формування у процесі роботи над музичним твором за рухом думки від звукоінтонаційного «ядра» музичної тканини через переведення його в графічні, просторово-часові системи координат, художньо-асоціативне поле і, нарешті, із заповненням усіх «прогалин» образного уявлення через емоційне переживання, заглиблення в настрій музики як «загальний тон певного душевного стану» (Л. Сабанєєв).

Рис. 1. Змістові рівні музичного образу

Висновки. Таким чином, важливою якістю виконавського мислення музиканта є здатність диференційовано бачити складну будову музичного образу, збагачуючи інтонаційно-звукові уявлення шляхом різномодальних асоціацій (графічних, просторово-часових, художніх), та досягати відчуття художньої цілісності звукообразу в моменти його переживання. Музичне переживання у процесі виконання може відбуватись не лише на рівні художнього музичного образу як емоційний відгук, мислене заглиблення у звучання у стані «розумового споглядання» або художнє співпереживання музичним «подіям», ліричному герою тощо, але й протікати в суто виконавських формах на рівні інтонаційного змісту музики, виконавської технології та художньої форми. Психологічними механізмами музичного переживання при цьому виступають: мислене вокалоподібне інтонування музичної тканини, ладове мислення як його динамічна основа, координація внутрішнього (мисленого) й зовнішнього (що проявляється у виконавській пластиці) процесів інтонування як резонування з «енергією музичного потоку», емпатія, різномодальні асоціації, образна метафоризація, синестезія тощо.

Виконавський алгоритм формування музичного образу є взаємооберненим і може розгортатись як поступове сходження від звукового образу до його художньо-образної сфери (де звук переходить у смисл), та навпаки – від яскравих художніх вражень до їх вираження в музичній матерії.

Приклади практичного застосування окреслених теоретичних положень, зокрема їх реалізації у змісті виконавського аналізу музичних творів, можуть стати предметом окремого дослідження.

Література

1. Айламазьян А.М. О механизмах музыкального переживания: опыт музыкального движения // Вопросы психологии. – 2013. – № 5. / А.М. Айламазьян. – Москва : Педагогика. – С.35-43.
2. Арановский М. Тезисы о музыкальной семантике / Арановский М.. Музыкальный текст: структура и свойства / Марк Арановский. – Москва : «Композитор», 1998. – С.315-342.
3. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л.Л.Бочкарёв. – Москва : Издательский дом «Классика-XXI», 2008. – 352 с.
4. Выготский Л. С. Собрание сочинений в 6 т.: Т. 4: Детская психология /Лев Выготский. – Москва,1984. – 433 с.
5. Гильманов С. А. Сущность художественного образа и его специфика в музыке: психолого-педагогический аспект / С.А.Гильманов // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – 2015. – №1 (9). – Москва : ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». – С.55-65.

6. Готсдинер А.Л. Генезис и динамика формирования способности к восприятию музики: Автореф. дис. докт. психол. наук.: спец. 19.00.07 – возрастная и педагогическая психология / Арнольд Львович Готсдинер. – Ленинград, 1989. – URL: http://childpsy.ru/dissertations/id/18285.php
7. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / Арнольд Львович Готсдинер. – Москва : МИП «NB Магистр», 1993. – 190 с.
8. Дятлов Д.А. Исполнительская интерпретация фортепианной музыки: Автореф. дис… докт. искусств.: спец. 17.00.02. – Ростов-на-Дону, 2015. – URL: http://cheloveknauka.com/ispolnitelskaya-interpretatsiya-fortepiannoy-muzyki#ixzz5kP2sFoe9
9. Изотова Е.И. Проблема переживания в концепциях Выготского и Теплова: современный контекст / Изотова Е.И., Марцинковская Т.Д. // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т.12. – №4. – Москва : ФГБОУ ВО МГППУ. – С.4-13.
10. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности /Дина Константиновна Кирнарская. – Москва : Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
11. Курт Э. Тонпсихология и музыкальная психология / Эрнст Курт // Homo Musicus. Альманах музыкальной психологии. – Москва : МГК, 2001. – С.7-54.
12. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – Москва : Политиздат, 1985.- 431 с.
13. Лосев А.Ф. Музыка как предмет логики // Лосев А.Ф. Из ранних призведений / А.Ф.Лосев. – Москва, 1990. – С.194-368.
14. Медушевский, В.В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В.Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 253 с.
15. Назайкинский Е. Логика музыкальной композиции / Евгений Назайкинский. – Москва : Музыка, 1982. – 319 с.
16. Перельман Н. В классе рояля / Натан Перельман. – Москва : Классика – XXI, 2011. – 160 с.
17. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К. Кирнарская, Н.И. Киященко, К.В. Тарасова и др.; Под ред. Г.М. Цыпина. – Москва : Академия, 2003. – 368 с.
18. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 712 с.
19. Рябуха Н. Онтологическая специфика музыкального звука как исполнительской категории // Южно-Российский музыкальный альманах. 2015 №1 (18). – Ростов-на-Дону: ФГБОУ ВО «Ростовская государственная консерватория им. С.В.Рахманинова». – С.40-46.
20. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики [Текст] : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Саїк Галина Федорівна ; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – Київ, 2000. – 212 с.
21. Салій В. Художній образ музики у виконавській інтерпретації / В. Салій // Актуальні питання гуманітарних наук. – 2014. – Вип. 9. – С. 54-59.
22. Старчеус М. Личность музыканта / М.Старчеус. – Москва : Моск. гос. консерватория им. П.И.Чайковского. – Москва, 2012. – 848 с.
23. Сыров В.Н. Внутренняя музыка (эскиз к построению концепции) / В.Сыров // В.М. Цендровский. Музыкант. Педагог. Учёный. К 80-летию со дня рождения. – Нижний Новгород, 2004. – URL: http://www.people.nnov.ru/syrov/rus/innermusic.htm
24. Суханцева В.К. Категория времени в музыкальной культуре / В.К.Суханцева. – Київ : Лыбидь, 1990. – 184 с.
25. Таганов О.М. Особливості психологічного сприйняття звукового простору музичних творів: Автореф. дис... канд. мистецтвознав.: 17.00.03 / О.М. Таганов; Нац. муз. акад. України ім. П.І.Чайковського. – Київ, 2006. – 18 с.
26. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов // Теплов Б.М. Избранные труды: в 2-х т. Т.1. – Москва : Педагогика, 1985. – С.42-222.
27. Торопова А.В. Музыкальная психология и психология музыкального образования. – Москва, 2008. – 246 с.
28. Фахрутдинова Л.Р. Психология переживания: современное состояние, актуальные исследования, перспективы развития / Л.Р.Фахрутдинова. – URL:http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/fahrutdino.html
29. Фахрутдинова Л.Р. Структурно-динамическая организация переживания субъекта: Автореф. дисс. докт. психол. наук, спец. – 19.00.01./ Л.Р.Фахрутдинова. – 42 с.
30. Холопова В. Теория музыкальных эмоций: опыт разработки проблемы / В.Холопова // Музыкальная академия. – 2009. – №1. – URL: http://m-music.ru/index.php?showtopic=4370
31. Холопова В.Н. Феномен музыки / В.Н.Холопова. – Москва : Директ-Медиа, 2014 – 378 с.
32. Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности / Ю.А.Цагарелли. – Санкт-Петербург : Композитор, 2008. – 368 с.
33. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения / Григорий Цыпин. – Москва : Интерпресс, 1994. – 384 с.
34. Ярошевский М. Г. Идеи Б. М. Теплова о переживании как феномене культуры / М.Г.Ярошевский // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 63-75.

References

1. Aylamaz'yan A.M. O mekhanizmakh muzykal'nogo perezhivaniya: opyt muzykal'nogo dvizheniya // Voprosy psikhologii. 2013. № 5. – M.: Pedagogika. – pp.35-43.

2. Aranovskiy M. Sintaksicheskaya struktura melodii. Issledovanie [The syntactic structure of the melody. Research], Moscow, Muzyka Publ., 1991. – 320 p.
3. Bochkarev L.L. Psikhologicheskie mekhanizmy muzykal'nogo perezhivaniya // Bochkarev L.L. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti. – M.: Izdatel'skiy dom «Klassika-XXI», 2008. – pp.157-159.
4. Vygotskiy L. S. Sobranie sochineniy v 6 t.: T. 4: Detskaya psikhologiya. M.,1984. – 433 p.
5. Gil'manov S. A. Sushchnost' khudozhestvennogo obraza i ego spetsifika v muzyke: psikhologo-pedagogicheskiy aspekt // Vestnik kafedry YUNESKO «Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie». 2015 №1 (9). – M.: FGBOU VO «Moskovskiy pedagogicheskiy gosudarstvennyy universitet». – pp.55-65.
6. Gotsdiner A.L. Genezis i dinamika formirovaniya sposobnosti k vospriyatiyu muziki: Avtoref. Dis. Dokt. Psikhol. Nauk. Spets.: Vozrastnaya i pedagogicheskaya psikhologiya. / Arnol'd L'vovich Gotsdiner. – L., 1989. – URL: http://childpsy.ru/dissertations/id/18285.php
7. Gotsdiner A.L. Muzykal'naya psikhologiya / Arnol'd L'vovich Gotsdiner. – M.: MIP «NB Magistr», 1993. – 190 p.
8. Dyatlov D.A. Ispolnitel'skaya interpretatsiya fortepiannoy muziki: Avtoref. Diss… doktora iskusstvovedeniya17.00.02 Rostov-na-Donu, 2015 URL:http://cheloveknauka.com/ispolnitelskaya-interpretatsiya-fortepiannoy-muzyki#ixzz5kP2sFoe9
9. Izotova E.I., Martsinkovskaya T.D. Problema perezhivaniya v kontseptsiyakh Vygotskogo i Teplova: sovremennyy kontekst // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya 2016 T.12 №4. – M.: FGBOU VO MGPPU. – pp.4-13.
10. Kirnarskaya D.K. Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostey. Muzykal'nye sposobnosti /Dina Konstantinovna Kirnarskaya. – M.: Talanty-XXI vek, 2004. – 496 p.
11. Kurt E. Tonpsikhologiya i muzykal'naya psikhologiya // Homo Musicus. Al'manakh muzykal'noy psikhologii. – M.: MGK, 2001. – S. 26.Kratkiy psikhologicheskiy slovar'/Sost. L. A. Karpenko; Pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo.- M.: Politizdat, 1985.- 431 p.
12. Kratkiy psikhologicheskiy slovar' / Sost. L. A. Karpenko; Pod obshch. red. A. V. Petrovskogo, M. G. Yaroshevskogo.- M.: Politizdat, 1985.- 431 p.
13. Losev A.F. Muzyka kak predmet logiki // Losev A.F. Iz rannikh proizvedeniy M., 1990. – pp.194-368.
14. Medushevskiy V.V. O zakonomernostyakh i sredstvakh khudozhestvennogo vozdeystviya muzyki /V.Medushevskiy. – M. : Muzyka, 1976. – 253 p.
15. Nazaykinskiy E. Logika muzykal'noy kompozitsii / Evgeniy Nazaykinskiy. – M.: Muzyka, 1982. – 319 p.
16. Perel'man N. V klasse royalya / Natan Perel'man. – M.: Klassika – XXI, 2011. – 160 p.
17. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti: Teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya stud. muz. fak. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / D.K. Kirnarskaya, N.I. Kiyashchenko, K.V. Tarasova i dr.; Pod red. G.M. Tsypina.– M.: Akademiya, 2003.– 368 s.
18. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologi /S.Rubinshteyn. – SPb.: Piter, 2004. – 712 p.
19. Ryabukha N. Ontologicheskaya spetsifika muzykal'nogo zvuka kak ispolnitel'skoy kategorii // Yuzhno-Rossiyskiy muzykal'nyy al'manakh. 2015 №1 (18). – Rostov-na-Donu: FGBOU VO «Rostovskaya gosudarstvennaya konservatoriya im. S.V.Rakhmaninova». – pp.40-46.
20. Sayik G.F. Formuvannya vikonavs'koï maysternosti u studentiv na osnovi aktivizatsiï emotsiyno- estetichnogo perezhivannya muziki [Tekst] : dis... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Saïk Galina Fedorivna ; Kiïvs'kiy natsional'niy un-t kul'turi i mistetstv. – K., 2000. – 212 p.
21. Saliy V. Khudozhniy obraz muziki u vikonavs'kiy interpretatsiï / V. Saliy // Aktual'ni pitannya gumanitarnikh nauk. – 2014. – Vip. 9. – pp. 54-59.
22. Starcheus M. Lichnost' muzykanta / M.Starcheus.- M.: Mosk. gos. konservatoriya im. P.I.Chaykovskogo.-M., 2012.- 848 p.
23. Syrov V.N. Vnutrennyaya muzyka (eskiz k postroeniyu kontseptsii) / V.Syrov // V.M. Tsendrovskiy. Muzykant. Pedagog. Uchenyy. K 80-letiyu so dnya rozhdeniya. – Nizhniy Novgorod, 2004. – URL: http://www.people.nnov.ru/syrov/rus/innermusic.htm
24. Sukhantseva V.K. Kategoriya vremeni v muzykal'noy kul'ture / V.K.Sukhantseva. – K.: Lybid', 1990. – 184 p.
25. Taganov O.M. Osoblivosti psikhologichnogo spriynyattya zvukovogo prostoru muzichnikh tvoriv: Avtoref. dis... kand. mistetstvoznav.: 17.00.03 / O.M. Taganov ; Nats. muz. akad. Ukraïni im. P.I.Chaykovs'kogo. – K., 2006. – 18 p.
26. Teplov B.M. Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostey // Teplov B.M. Izbrannye trudy: v 2-kh t. T.1. – M.: Pedagogika, 1985. – S. 42-222.
27. Toropova A.V. Emotsional'naya sfera cheloveka kak istochnik muzykal'nykh perezhivaniy v muzykal'nom razvitii i obrazovanii lichnosti // Toropova A.V. Muzykal'naya psikhologiya i psikhologiya muzykal'nogo obrazovaniya. – M., 2008. – pp.70-85.
28. Fakhrutdinova L.R. Psikhologiya perezhivaniya: sovremennoe sostoyanie, aktual'nye issledovaniya, perspektivy razvitiya URL: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/fahrutdino.html
29. Fakhrutdinova L.R. Strukturno-dinamicheskaya organizatsiya perezhivaniya sub"ekta: Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk, spets. – 19.00.01. – 42 p.
30. Kholopova V. Teoriya muzykal'nykh emotsiy: opyt razrabotki problemy /V.Kholopova // Muzykal'naya akademiya, 2009. – №1. – URL: http://m-music.ru/index.php?showtopic=4370
31. Kholopova V.N. Fenomen muzyki / V.N.Kholopova. – M.: Direkt-Media, 2014 – 378 p.
32. Tsagarelli Yu.A. Psikhologiya muzykal'no-ispolnitel'skoy deyatel'nosti. SPb.: Kompozitor, 2008. – 368 p.
33. Tsypin G.M. Psikhologiya muzykal'noy deyatel'nosti: problemy, suzhdeniya, mneniya. – M.: Interpress, 1994. – 384 p.
34. Yaroshevskiy M. G. Idei B. M. Teplova o perezhivanii kak fenomene kul'tury // Voprosy psikhologii. – 1997. – № 4. – pp. 63-75.

УДК 81'23
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-196-203

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРАВДИВИХ ТА БРЕХЛИВИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ

К. Є. Рум'янцева
orcid.org/0000-0003-2423-5608
П. Ю. Рум'янцева
orcid.org/0000-0002-6972-1549

Стаття присвячене проблемі психолінгвістичних особливостей правдивих та брехливих висловлювань. Соціальна поведінка людини в першу чергу і головним чином – це словесна поведінка. Невипадково психолінгвістичний аспект займає все більш важливе місце у вивченні взаємодії, переконання, впливу та інших питань пов'язаних з комунікативної практикою, що традиційно відносять до соціально психологічних. Актуальність теми зумовлена тим, що вона є ефективною у використанні у великій кількості соціальних сфер застосування. Проведена експериментальна робота показала, що не всі психолінгвістичні особливості вказують на правдивість чи брехливість висловлювання, навіть навпаки, один і той самий показник може вказувати на протилежні ознаки, залежно від того з якими ще критеріями він поєднується. Спростовано поняття про ефективність окремих психолінгвістичних особливостей у детекції брехливих висловлювань на практиці. Також було встановлено, що використання окремих критеріїв із списку правдивих чи брехливих ознак повідомлення не в усіх випадках є достовірним та ефективним, адже в нашому дослідженні вони спрацювали лише в поєднанні з певними іншими ознаками.

Ключові слова: *психолінгвістика; брехня; правда; детекція брехні; способи виявлення; успішність виявлення.*

PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF TRUTHFUL OR FALSE STATEMENTS

K. Rumyantseva, P. Rumyantseva

The articles consider the problems of psycholinguistic peculiarities of credible and false statement. The person is a sociable creature whose behavior is also sociable determined. Through socializing the personality can develop and function in the society. Person's social behavior is primarily and mainly a verbal behavior. No wonder, the importance of psychology aspects is increasingly growing in respect with interaction, convincing, the impact and other issues connected with communicative practice, traditionally referred to as psychological. Since language is one of the major tasks of contemporary psycholinguistics is the analysis of verbal structures to express sincerity or insincerity of the statement, determining psycholinguistic aspects of lies. The topicality of this issue is determined by its effectiveness in various social domains. The aim of the research is to study psycholinguistic peculiarities of credible and false statements. The conducted experimental work shower that not all psycholinguistic peculiarities point at the credibility or incredibility of the statement. On the contrary one and the same indicator can indicate contradictory features, depending on the criteria it is linked to. The author agues the credibility of the effectiveness of certain psycholinguistic peculiarities of detecting false statements in practice. It has also been defined, that the use of some criteria listed as credible or false peculiarities of the statement does not hold true in all cases, because in out research they proved to work only in connection with certain other peculiarities. To solve the set tasks the following methods have been used; theoretical analysis of the issues; empirical – stating experiment, observation; interpreting-content analysis, statistical data processing of the average indicators, the criterion of G-signs, the criterion of Pirson's linear correlation.

Key words: *psycholinguistics, lies, truth, lie detection, ways of detecting, detecting effectiveness.*

Людина – це соціально обумовлена істота, дії та поведінка якої є також соціальними. За допомогою соціальної поведінки вона може повноцінно розвиватись та функціонувати в суспільстві. Соціальна поведінка людини першочергово – це словесна поведінка. Невипадково психолінгвістичний аспект займає важливіше місце у вивченні взаємодії, переконання, упливу та інших питань, пов'язаних з комунікативної практикою, що традиційно відносять до соціально психологічних. Оскільки – це один із головних інструментів упливу, тому одним із завдань сучасної психолінгвістики є аналіз вербальних конструкцій задля виявлення щирості або нещирості повідомлення, тобто психолінгвістична детекція брехні.

Теоретико-методологічну основу досліджень складають праці таких дослідників, як: В. Бєлянін, Л. Виготський, І. Горєлов, Д. Дубровський, Ж. Дюпре, О. Залєвська, В. Знаков, П. Екман, О. Ліпманн, О. Леонтьєв, М. Льюїс, О. Потребня, А. Ребер, С.Рубінштейн, Ф. де Соссю, О. Фрай, Л. Щерба.

Метою статті є дослідження психолінгвістичних особливостей правдивих та брехливих висловлювань. Гіпотеза дослідження говорить про те, що в ситуації брехливих висловлювань люди мають

© К. Є. Рум'янцева, П. Ю. Рум'янцева

такі психолінгвістичні особливості: збільшення кількості пауз та обмовок, порушення логічної структури тексту, мала кількість деталей, безособові конструкції.

Практична значущість полягає у тому, що результати дослідження можуть бути використані в сфері людських відносин та комунікації. Отримані способи успішного виявлення брехні будуть ефективними у практичному використанні в роботі політичних та громадських діячів, спеціалістами з піару, менеджерів з персоналу, у правоохоронних органах, митних службах і можуть застосовуватись під час безпосереднього спілкування з людьми та спостереженням за ними.

Життя суспільства цілком залежить і коригується інформаційною сферою та обмін інформацією є невід'ємною частиною повсякденних соціальних взаємодій. Інформаційне середовище оточує людей з усіх боків та скеровує їх та їхні думки, а тому є безперечним засобом маніпуляції. Психологічній категорії «брехня» приділяли увагу ще мислителі давньої Греції. Тодішні мислителі, починаючи з Аристотеля і Платона, намагалися з'ясувати сутність цього поняття, його морально-психологічні аспекти, а також розробити рекомендації, як запобігти поширенню брехні. Наприклад, викриваючи софістів та їх методи наукових досліджень, Аристотель сформулював основні закони формальної логіки. У новий час М. Монтень, Н. Макіавеллі, Ж. Монтеск'є, а також російські філософи М. Бердяєв та В. Соловйов, французький науковець Ж. Дюпра та інші приділяли багато уваги цьому феномену. Зараз феномен брехні, її причини та форми прояву вивчають юристи, філософи, педагоги та психологи. На даний час розроблено теорії щодо формування і розвитку брехливості, з яких провідними вважаються концептуальні ідеї окремих дослідників проблеми брехні та брехливості (А. Акименко, прагматична теорія комунікації, В. Знаков, А. Ленец, Ф.Савельєв, Л. Філонов, та ін.). Загальнометодологічними основами дослідження є принцип системної організації психіки людини (Б. Ананьєв, Б. Ломов, В. Мерлін), принцип єдності діяльності та свідомості (С.Рубінштейн) і принцип генезису та саморуху психіки особистості (Л.Виготський, С. Максименко та ін.).

Поняття «брехня» має досить велику кількість визначень, тому неможливо знайти одного і того ж розуміння категорії брехні в різних учених. На думку А. Акименко, брехня – це твердження, яке заздалегідь не співпадає з істиною й сказано усвідомлено. У звичайному житті брехня – це умисна передача реальної і внутрішньої інформації з метою переконати іншу людину в тому, що він сам вважає неправдою. Інше визначення брехні дає В. Знаков. У його розумінні брехня – це намір обдурити партнера шляхом тверджень, які не відповідають фактам, причому той, хто говорить, сам не вірить в істинність свого твердження. Ю. Холодний визначив поняття брехні як свідоме спотворення відомій суб'єкту істини, де вона є усвідомлений продукт мовної діяльності суб'єкта, який має на меті ввести в оману співрозмовника [6]. М. Мітчелл розглядає брехню, як неправдиву комунікацію, яка імовірно приносить користь комунікатору, а П. Екман вважає, що брехня – це намір ввести в оману іншу людину [7]. Порівнюючи ці поняття, можна виділити типові риси цього феномену:1) брехня це вид комунікації; 2) це навмисний акт, який людина робить усвідомлено; 3) вона слугує засобом збереження репутації; 4) спотворює істину задля задоволення власних інтересів.

Знаряддя праці та мову, як відомо, відносять до найбільш яскравих проявів людського в людині. Мова – це те саме знаряддя праці, вона теж належить до життєво необхідних інструментів, представляючи собою орган, подібний речовим інструментам, тобто матеріальним засобам, які не є частинами тіла. Як і знаряддя праці, мова це спеціально сконструйований посередник. Тільки на цей мовний посередник реагують не матеріальні предмети, а живі істоти з якими ми спілкуємося [4]. Сучасне середовище потребує систему знань, яка зможе відповісти на питання чому людина сказала саме так, а не інакше, чому використала такий набір слів, а не інший та який сенс вона вклала у своє мовлення. Саме такі питання розглядає психолінгвістика, яка межує між психологією і лінгвістикою галузь науки, що займається вивченням мови людини, її виникненням і функціонуванням. Нині немає конкретного уявлення про систему знань цих наук та їхнє взаємовідношення. З одного боку, психолінгвістика з'явилася на світ як новий історично закономірний виток в зближенні лінгвістичної та психологічної наук, з іншого ж – як відгук на постійні вимоги цілого ряду суміжних з нею дисциплін, таких як педагогіка, дефектологія, медицина (включаючи нейрофізіологію і психіатрію), криміналістика, політологія, наука про комунікації та рекламу, військова та космічна інженерія та інші, допомогти їм у вирішенні прикладних задач, пов'язаних з мовленням [1]. Тим не менш, вона набула не практичний, а суто теоретичний характер і виявилася роз'єднаною на дві частини – психологічну й лінгвістичну. Більш того, незважаючи на потребу в єднанні, ця наука трактується лінгвістами лінгвістично, і все, що не вміщується у вузькі рамки такого розуміння, виводиться ними в зону психології мови. Але все-таки відомий автор психологічних словників А. Ребер підкреслює, що психолінгвістика як наукова галузь, що постійно розвивається, є невід'ємною частиною психології. В широкому сенсі психолінгвістика займається всіма питаннями, що стосуються мовленнєвих явищ будь-якого типу.

Існує декілька позицій щодо предмету психолінгвістики як науки. Наприклад, О. Леонтьєв писав, що предметом психолінгвістики є мовленнєва діяльність як ціле та закономірності її комплексного моделювання. Поняття «мовленнєва діяльність» стереотипно входить в абсолютну більшість існуючих вітчизняних визначень психолінгвістики [3]. На нашу думку, мовлення це не просто мовленнєва діяльність та засіб спілкування, а це вища психічна функція людини, її психічний та психофізіологічний процес. Схоже визначення дає Л.Векер, він говорить, що мова – це засіб спілкування, акт діяльності і психічний процес, тобто вказує на те, як тісно пов'язані між собою три аспекти мови, які до недавнього часу вивчалися порізно також, Л. Векер зазначив, що сучасна наука дозволяє охопити єдиним концептуальним апаратом всі три аспекти мови [5].

Якщо характеризувати мовлення особи, то можна виокремити певні ознаки:

1) голос – це така характеристика мови, яка пов'язана з тембром, висотою голосу, інтенсивністю (гучністю). Особливості голосу можуть бути названі лише умовно, так як вони пов'язані зі статтю, віком, певною мірою – з типом вищої нервової діяльності;

2) інтонація – варіації інтонації пов'язані з особливостями особистості (в тому числі типом вищої нервової діяльності), психічним станом в момент мовлення;

3) характер, тривалість і розподіл пауз;

4) характер і ступінь логічних наголошень у тексті;

5) ступінь фонетичної редукції – одне і те ж слово або вислів зазвичай вимовляється різними людьми навіть в одній і тій же ситуації з різною мірою «проковтування». З групових фонетичних ознак вкажемо на такі: діалектні риси, що дозволяють уточнити походження людини; іншомовний акцент;

7) характер заповнення пауз;

8) вибір слів і конструкцій;

9) міра виразності, тобто потенційні можливості вибору конструкцій – ця ознака виражається в банальності та бідності мови;

10)міра правильності (рівень мовленнєвої культури), яка може бути оцінена і кількісно (кількістю граматичних, семантичних і акцентних помилок в одиниці часу або на одиницю тексту);

11) міра організованості тексту – кількість планованого і відповідно випадково сказаного тексту [2].

Отже, в структурі психолінгвістичного експерименту визначальним є установка на активізацію певної ділянки мовної картини світу, яка відтворює стан психологічно реального значення слів внутрішньої лексики респондента.

Для перевірки об’єктивного рівня успішності та ефективності різних засобів детекції брехні нами був організований й проведений констатуючий експеримент. Зміст експерименту полягав у тому, що досліджувані мали усно відповісти на 4 різних запитання, які їм ставив експериментатор. Досліджувані мали 2 запитання на які потрібно відповісти правдиво та 2 запитання, відповідь на які мала бути брехливою. Під час експерименту відповіді досліджуваних записувались на відеокамеру. У ролі досліджуваних були студенти 1-4 курсу спеціальності “Психологія”. Отримані відео аналізує експериментатор за 22 визначеними критеріями.

Перелік критеріїв:1. Пауза після озвучення питання; 2. Частота пауз в тексті; 3. Тривалість пауз; 4. Обмовки; 5. Загальна кількість смислових одиниць; 6. Повтор слів; 7. Безособові конструкції; 8. Наявність синонімів; 9. Наявність вигуків; 10. Наявність вступних слів; 11. Перехід з теми; 12. Відхід від відповіді; 13. Надмірне узагальнення; 14. Відсутність деталей; 15. Надмірна кількість деталей; 16. Сленг; 17. Структурованість та логічність тексту; 18. Контекстуальні вставки; 19. Опис дій іншої особи; 20. Пряма мова в тексті; 21. Незвичайні подробиці; 22. Коригування слів.

Далі отримані результати були оброблені за допомогою контент-аналізу.

Аналізуючи відповіді студентів за середнім арифметичним показників, можна зауважити наступне: виникли суттєві відмінності в середніх значеннях таких показників як загальна кількість смислових одиниць, пауза після озвучення питання, частота пауз в тексті, повтор слів, безособові конструкції, пряма мова в тексті, незвичайні подробиці; незначні відхилення були зафіксовані у показників: тривалість пауз, наявність вигуків, наявність вступних слів, перехід з теми та відхід від відповіді, надмірне узагальнення, надмірна кількість або відсутність деталей, структурованість та логічність тексту, сленг, контекстуальні вставки, опис дій іншої особи; а такі показники як обмовки, наявність синонімів та корегування слів взагалі не відрізняються, незалежно від правдивості чи брехливості висловлювань. Результати представлені на рис. 1.

Отримані результати вказують нам на те, що правдиві та брехливі висловлювання чітко відрізняються один від одного кількість смислових одиниць в тексті, але на практиці така різниця не є суттєвою, так як кількість тексту залежить, наприклад, від балакучості конкретної людини. Довга тривалість паузи після поставленого питання може свідчити про те, що людина намагається збрехати, також наявність певної кількості пауз під час мовлення може свідчити про брехливість висловлювання. Результати нашого

дослідження показали, що в брехливих висловлюваннях більша кількість безособових конструкцій та повторів слів, тобто можемо зробити висновок, що в правдивих висловлюваннях особа буде більше розповідати від свого імені та вживати більше різних слів, які відносяться до тематики її відповіді. Такі критерії як наявність прямої мови в тексті, тобто цитування своїх слів або інших людей та наявність незвичайних подробиць вказують на правдивість висловлювання оповідача. Після аналізу результатів нам вдалось встановити, що деякі показники взагалі не відрізняються, це вказує на те, що в оповідачів, незалежно від правдивості висловлювань, не змінюється кількість обмовок, синонімів та корегування слів. Такі результати можуть вказувати на відносно маленький словниковий запас, неграмотне мовлення та неуважність до своїх висловлювань.

Рис. 1. Показники середніх значень правдивих і брехливих повідомлень

Так як в нашому дослідженні ми порівнюємо результати одних і тих самих людей у різних ситуаціях, коли вони говорять правду або навпаки брешуть, то для більш детального аналізу ми використали критерій G знаків. Цей критерій оцінює пов'язані між собою вибірки, тому за допомогою нього ми порівняли середні показники данних за кожним показником. Після обробки отриманих результатів ми перевірили припущення щодо співвідошення критеріїв, які отримали після контент-аналізу та показників середніх значень. Аналіз за допомогою критерію G знаків показав ступінь статистичної достовірності відмінностей. Отримані результати представлені у таблиці1.

Таблиця 1

Результати достовірності показників середніх значень

Критерій	Рівень статистичної достовірності
Пауза після запитання та загальна тривалість пауз під час мовлення довша	0.05
Менша кількість смислових одиниць порівняно з правдивими висловлюваннями	0.05
Мала кількість синонімів	Недостовірно
Більша кількість безособових конструкцій	0.01
Більша кількість вигуків	Недостовірно
Більша кількість вступних слів	0.01
Частіше перехід з теми та відхід від відповіді	Недостовірно
Надмірна кількість деталей або їх відсутність	0.01
Менша кількість сленгових слів	Недостовірно
Текст менш структурований та логічний	0.01
Більше контекстуальних вставок	Недостовірно
Частіше опис дій інших, а не своїх	0.05
Передають текст за допомогою прямої мови частіше	Недостовірно
Менше незвичайних подробиць	0.01
Корегування слів несуттєво частіше	Недостовірно

Отже, після того як ми отримали результати достовірності по критеріям, можемо схематично описати людину, яка говорить неправду: у мовленні не буде великої кількості смислових одиниць, хоча це не дуже достовірний критерій так як кожна особа відрізняється рівнем своєї балакучості та лаконічності; після запитання пауза перед брехливою відповіддю буде довшою, також під час самого мовлення часто можуть бути довгі паузи (роздуми); мовлення насичено безособовими конструкціями, кількістю вступних слів та надмірною кількістю деталей або навпаки їх відсутністю, тому можна зауважити, що керуватись останнім критерієм не зручно, так як шукати золоту середину між цими крайнощами під час розмови не актуально; брехливі висловлювання будуть погано структурованими та нелогічними за своєю будовою, тому оповідач може збиватись, плутатись та суперечити сказаним словам; коли люди брешуть, вони частіше говорять про дії інших, а не про свої, тобто вони намагаються уникнути опису власної поведінки; останній критерій – це згадування незвичайних подробиць у розповіді, адже такі деталі складно якісно вигадати під час мовлення. Таким чином, можна зробити висновок, що не всі задані нами психолінгвістичні особливості є ефективними у виявленні правдивих чи брехливих висловлювань, так як підтвердилось тільки 12 з 22 критеріїв.

Для дослідження моделі паралінгвістичних та лінгвістичних характеристик мовлення в ситуації правдивих та брехливих висловлювань нами був використаний критерій лінійної кореляції Пірсона. Аналіз результатів за цим критерієм показав нам співвідношення критеріїв за ситуації, коли людина говорить правду або бреше. Після порівняння показників окремо правдивих та брехливих висловлювань, ми отримали результати позитивної та негативної кореляції. Виходячи з цих результатів, ми можемо скласти алгоритми за якими можна буде визначити говорить людина правду чи бреше.

Ми розділили всі психолінгвістичні особливості на ті, які виявляють правду та ті, що вказують на брехню. Дані представлені у таблиці 2.

Таблиця 2

Співвідношення психолінгвістичних особливостей

Критерії, які свідчать про правдивість висловлювання	Критерії, що свідчать про брехливість висловлювання
Коротка пауза після озвучення питання	Довга пауза після озвучення питання
Мала кількість пауз в тексті	Велика кількість пауз в тексті
Короткі паузи в тексті	Тривалі за часом паузи в тексті
Наявність обмовок	Наявність обмовок
Велика кількість смислових одиниць	Мала кількість смислових одиниць
Рідко повтори слів	Часті повтори слів
Майже відсутні безособові конструкції	Велика кількість безособових конструкцій
Наявність синонімів	Не велика кількість синонімів
Наявність вигуків	Наявність вигуків
Мала кількість вступних слів	Багато вступних слів
Відсутній перехід з теми та відхід від відповіді	Відсутній перехід з теми та відхід від відповіді
Надмірне узагальнення	Надмірне узагальнення
Відсутність та велика кількість деталей	Відсутність та велика кількість деталей
Більше сленгових слів	Мала кількість сленгових слів
Структурованість та логічність тексту	Немає структурованості та логічності тексту
Контекстуальні вставки	Контекстуальні вставки
Опис своїх дій	Опис дій іншої особи
Пряма мова в тексті відсутня	Наявність прямої мови в тексті
Наявність незвичайних подробиць	Відсутність незвичайних подробиць
Коригування слів відсутнє	Коригування слів

Отже, ми виявили особливості критеріїв, за якими визначається правдивість та брехливість повідомлення. За допомогою критерію лінійної кореляції Пірсона ми визначили, алгоритми поєднання критеріїв, які свідчить про правдивість висловлювання. Так як, ми отримали позитивні рівні значущості кореляції, які свідчить про дієвість алгоритмів та негативні, які навпаки показують поєднання яких критеріїв не є дієвим у виявленні правдивості чи брехливості висловлювання, то отримані алгоритми представлені на рисунку 2.

На рисунку зображені основні алгоритми та їх кореляційний рівень значущості. За цими алгоритмами можна визначити правдивість висловлювань. На рисунку не зображені деякі алгоритми через свій об’єм, наприклад: велика кількість деталей напряму залежить від логічності тексту, опису своїх дій, відсутності прямої мови в тексті, відсутності коригування слів. Тому можемо зробити висновок, що при визначенні

правдивості висловлювання можна використовувати поєднання відповідних психолінгвістичних особливостей.

Також, ми виявили алгоритми поєднання критеріїв, які свідчить про брехливість висловлювання. Вони представлені у вигляді рисунку 3.

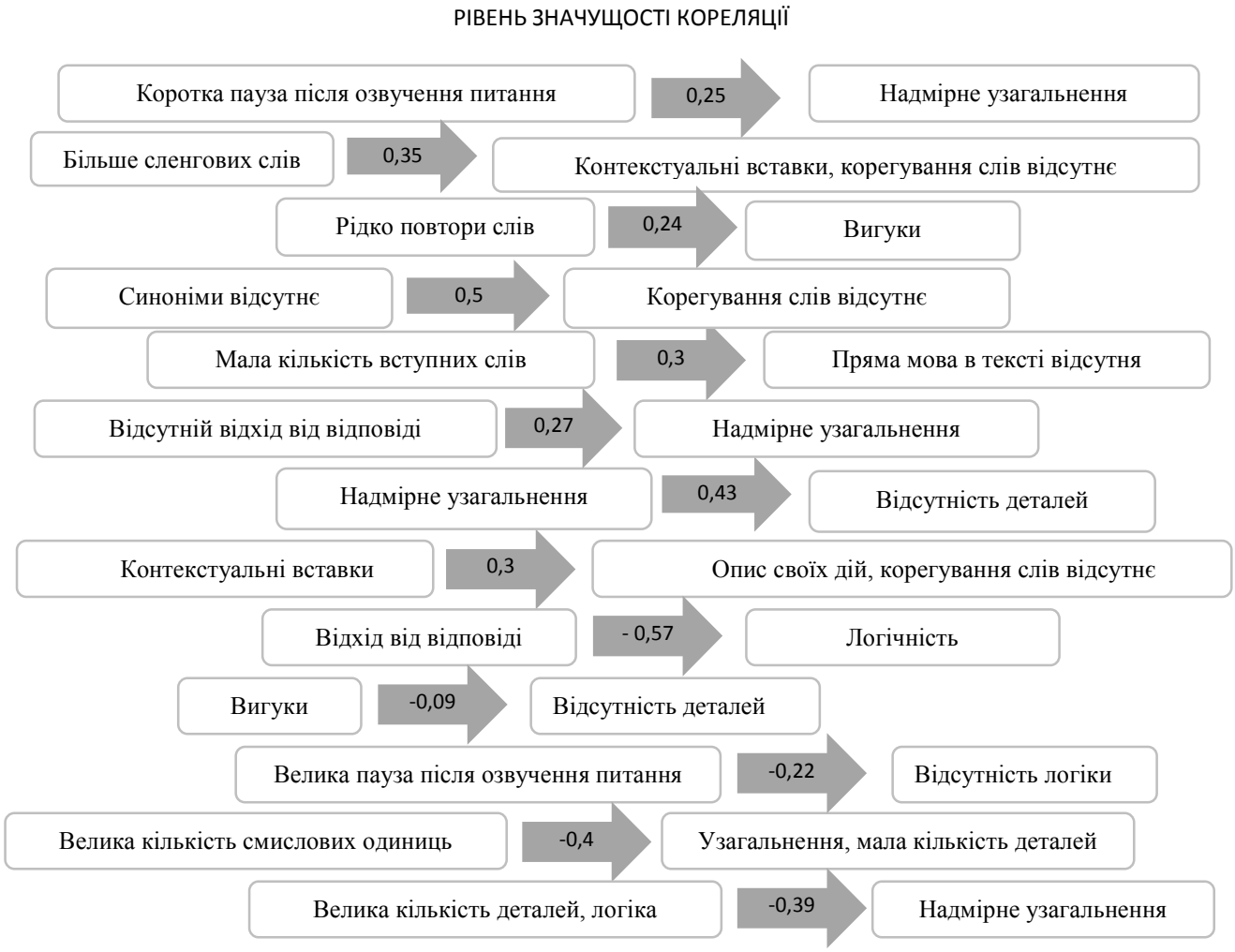

Рис. 2. Алгоритми правдивості висловлювань

На рисунку 3 видно, що такі психолінгвістичні особливості як: кількість та тривалість пауз у тексті та після запитання, надмірне узагальнення, наявність вигуків, велика кількість безособових конструкцій та опис дій іншої людини, часто зустрічаються та вказують на брехливість повідомлення. Також, ми виявили, що інколи поєднання критеріїв, які вказують на брехливість не спрацьовують, наприклад: вигуки, опис дій іншого та надмірне узагальнення. Ми вважаємо, що для успішного виявлення правдивості чи брехливості повідомлення не обов'язково потрібно враховувати всі виділені нами психолінгвістичні особливості, а для більш ефективного результату доречніше спостерігати поєднання, яких особливосте присутнє в мовленні й тоді незалежно від того чи належать вони до списку ознак брехні, чи правди аналізувати повідомлення.

Підсумовуючи вище викладене, можна стверджувати, що більша частина психолінгвістичних особливостей виявлення правдивих та брехливих висловлювань, а саме 12 з 22 критеріїв, підтвердились, але кількість спростованих також велика. Про спростовані критерії свідчать результати лінійної кореляції Пірсона, так як деякі алгоритми, які утворились під час групування не спрацьовують на практиці та суперечать нашим результатам статистичної достовірності відмінностей.

Висновки. Проведена експериментальна робота показала, що не всі психолінгвістичні особливості вказують на правдивість чи брехливість висловлювання, навіть, навпаки, один і той самий показник може вказувати на протилежні ознаки, залежно від того, з якими ще критеріями він поєднується. Результати дослідження підтвердили та спростували частину психолінгвістичних особливостей. Було виявлено, що правильне поєднання психолінгвістичних особливостей працює. Спростовано поняття про ефективність окремих психолінгвістичних особливостей у детекції брехливих висловлювань на практиці таких як: контекстуальні вставки, наявність обмовок, відсутність та одночасно велика кількість деталей. Також були критерії, які спрацювали: кількість та тривалість пауз, структурованість та логічність повідомлення, наявність сленгових слів та незвичайних подробиць.

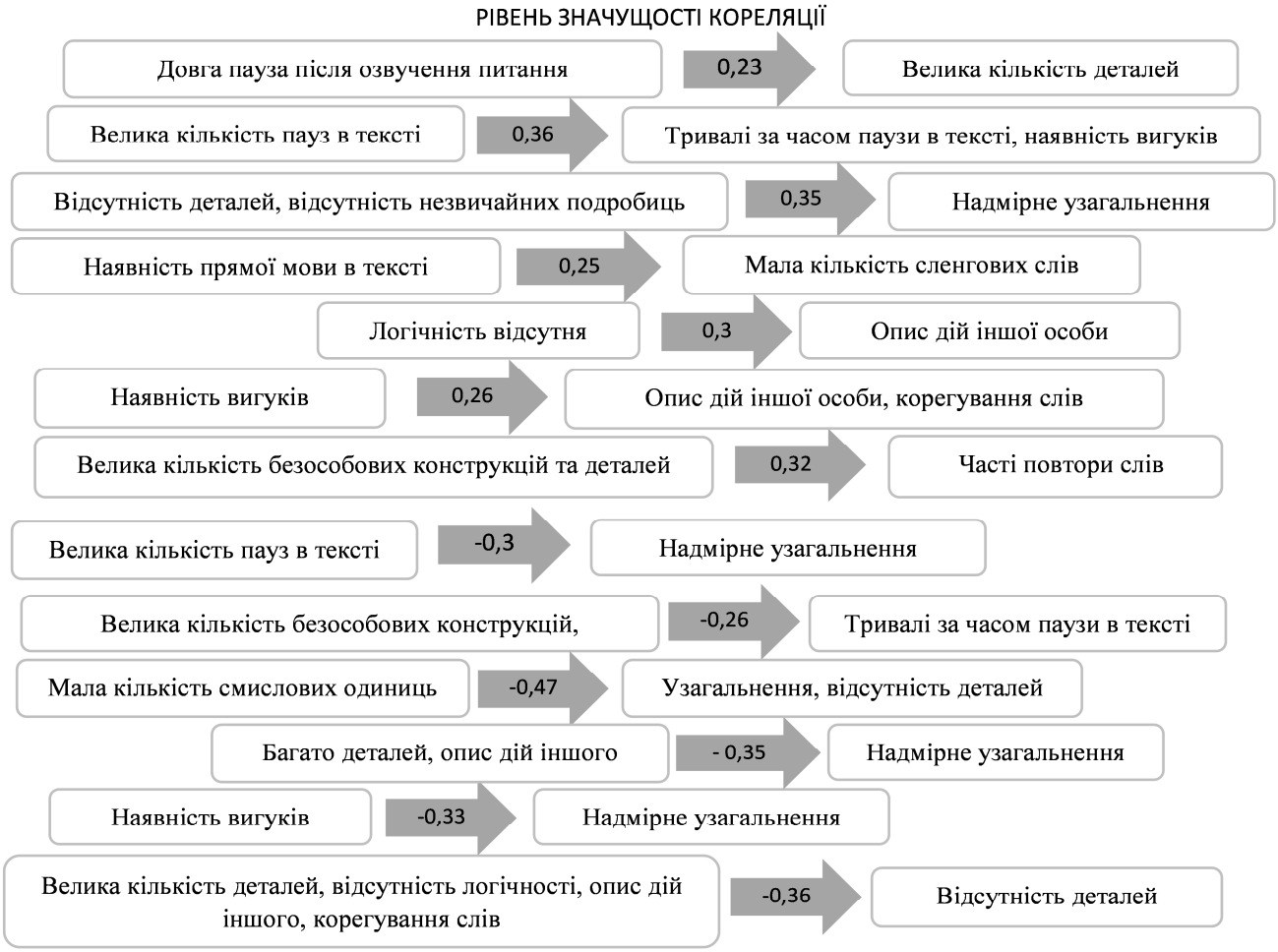

Рис. 3. Алгоритми брехливих висловлювань

Таким чином, узагальнюючи отримані результати, можемо стверджувати, що гіпотеза дослідження про те, що в ситуації брехливих висловлювань люди мають такі лінгвістичні особливості збільшення кількості пауз та обмовок, порушення логічної структури тексту, мала кількість деталей, безособові конструкції, підтвердилась частково. Також нами було доведено, що використання окремих критеріїв із списку правдивих чи брехливих ознак повідомлення не в усіх випадках є достовірним та ефективним, адже в нашому дослідженні вони спрацювали лише в поєднанні з певними іншими ознаками.

Література

1. Засєкіна Л. В. Тенденції розвитку вітчизняної психолінгвістики: методологічний огляд проблем та окреслення шляхів їх вирішення / Л.В.Засєкіна // Психолінгвістика. – 2008. – Вип. 1. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_2.
2. Карл Бюлер. Теория язика / Карл Бюлер. – Москва : Прогресс, 1993. – 501 с.
3. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – Москва : Смысл, Академия, 1999. – 288 с.
4. Румянцева І. М. Психолингвистика: взгляд нового времени / І. М. Румянцева // Психолінгвістика. 2008. – Вип. 1. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_9.
5. Соловей О. А. Психолінгвістичні особливості усного мовлення особистості в ситуації емоційної напруги / О.А. Соловей // Психологічні перспективи. – 2014. – Вип. 23. – С. 276-287. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2014_23_26.
6. Холодный Ю.И. Полиграфы (детекторы лжи) и безопасность: Справочная информация и рекомендации / Юрий Иванович Холодный – Серия «Библиотека полиграфа»: Вып. 1. – Москва : Мир безопасности, 1998. – 96с.
7. Экман П. Психология лжи / П.Экман. – Санкт-Петербург : «Питер», 1999. – 272 с.

References

1. Zasiekina L. V. Tendentsii rozvytku vitchyznianoi psykholinhvistyky: metodolohichnyi ohliad problem ta okreslennia shliakhiv yikh vyrishennia / L.V.Zasiekina // Psykholinhvistyka. – 2008. – Vyp. 1. – Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_2.
2. Karl Byuler. Teoriya yazika / Karl Byuler. – Moskva : Progress, 1993. – 501 c.
3. Leont'ev A.A. Osnovy psiholingvistiki / A.A.Leont'ev. – Moskva : Smysl, Akademiya, 1999. – 288 s.

4. Rumyanceva I. M. Psiholingvistika: vzglyad novogo vremeni / I. M. Rumyanceva // Psiholingvistika. ¬ 2008. – Vip. 1. ¬ Rezhim dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/psling_2008_1_9.
5. Solovei O. A. Psykholinhvistychni osoblyvosti usnoho movlennia osobystosti v sytuatsii emotsiinoi napruhy / O.A. Solovei // Psykholohichni perspektyvy. – 2014. – Vyp. 23. – S. 276-287. ¬ Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ppst_2014_23_26.
6. Holodnyj YU.I. Poligrafy (detektory lzhi) i bezopasnost': Spravochnaya informaciya i rekomendacii / YUrij Ivanovich Holodnyj – Seriya «Biblioteka poligrafa»: Vyp. 1. – Moskva : Mir bezopasnosti, 1998. – 96s.
7. Ekman P. Psihologiya lzhi / P.Ekman. – Sankt-Peterburg : «Piter», 1999. – 272 s.

УДК [316.614:2-4]:378.011.3-057.87
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-203-208

ОСОБЛИВОСТІ РЕЛІГІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

О. Є. Чуба

orcid.org/00000-0001-8547-9396

В статті розкрито зміст поняття «релігійна соціалізація», набуття якої тісно пов'язано із рівнем сформованості релігійної свідомості особистості. Акцентовано увагу на тому, що рівень розвитку релігійної свідомості є результатом та наслідком набуття релігійного досвіду людиною через долучення до діяльності релігійних організацій. Індивідуальні особливості та зміст релігійної свідомості особи та групи осіб можна проаналізувати через вивчення релігійного світогляду та факторів, які мають вирішальний вплив на формування світоглядних орієнтацій. Досліджено особливості релігійної свідомості та релігійної соціалізації студентської молоді педагогічного ЗВО.

Ключові слова: *релігійність, релігійний досвід, релігійна свідомість, релігійні організації, релігійна соціалізація, моделі релігійної соціалізації.*

THE SPECIFIC OF RELIGION SOCIALIZATION STUDENT 'S YOUTH

O. Chuba

In the article was revealed the countent of the concept "religious socialization", the acquisition of which is closely connected with the level of formed religious consciousness of personality. The attention was focused on what the level of religious consciousness is the result and an integral consequence of getting religious experience by a person through the joining to the activities of religious organizations. Individual specialities and content of religious consciousness of personality and groups of personalities can be analyzed through the learning religious worldview and factors which have a decisive influence on the formation of worldviewing orientations. It was investigated the specialities of religious consciousness and religious socialization of student youth of pedagogical institution of higher education.

Actual scientific researches and issues analysis. L. Kondratik, E. Duluman, V. Dokash, N. Pivoparova and others study the phenomenon of religiosity, such wellknown researchers as V. Bezrogov, L. Ipatov, Golovach, K. Litvishko and others analyze mechanisms and models of religious socialization. Analysis of the process of religious socialization shows that religion has and contin-ues to impact almost every aspect of human life. Religion affects the individual through mechanisms and agents of religious socialization, and the individual perceives and reflects these influences in con-nection with its specific features.

In the practic part we investigated religious experience , which is the fundamental base of religion which accumulates the faith, dogmas, institutes, practices. The hardness and multidimensionality of investigating problem requires a systematic approach. The diagnostic program, which was developed, in our opinion, allowed to reveal and describe socio-psychological specifics of religious consciousness student's youth, the factors of transformation of worldviewing orientations, to discover connection between the active interest in transformational processes in this social institute and public position of the personality. The results of this investigation will allow to make a further in-depth investigation connection specifics of religious sotialization of personality, active position regarding transformation processes in ukrainian church and public consciousness.

Key words: *religiosity, religious experience, religious consciousness, religious organizations, religious socialization, models of religious socialization.*

Релігія як соціальний інститут, за твердженням багатьох сучасних дослідників цієї теми, є одним із способів упорядкування соціального життя, найефективнішим важелем духовного, ідеологічного та морального впливу в суспільстві. В умовах глобалізації культури саме інститут релігії може протистояти негативним наслідкам цього процесу. Навчальні заклади разом із сім'ями є провідними інститутами соціалізації особистості, а педагогічні працівники відіграють значну роль як агенти соціалізації підростаючого покоління. Тому дослідження особливостей релігійної свідомості студентів педагогічного

© О. Є. Чуба

ЗВО є прогностично інформативними, адже їхні життєві орієнтири та переконання будуть одними з основних рушійних сил у майбутній педагогічній діяльності.

Аналіз феномену релігійності представлений у науковому доробку Л. Кондратика, Є. Дулумана, В. Докаша, Н. Пивоварової та ін. Дослідженням механізмів та моделей релігійної соціалізації займаються такі відомі дослідники як В. Безрогов, Л. Іпатова, В. Чеснокова, Т. Склярова, Н. Головач, К. Літвішко, Н. Ємець та ін. Особливості релігійних пошуків української молоді досліджували: Н. Гаврілова, Н. Дудар, О. Балакірьова, С. Свистунов, Л. Філіпович, О. Лавринович. Загалом, увага більшості дослідників зосереджена на сімейних механізмах передачі релігійних уявлень у суспільстві, вплив позасімейних агентів соціалізації досліджено значно менше.

Мета статті – розглянути теоретичні та проаналізувати практичні аспекти особливостей релігійної свідомості та релігійної соціалізації студентської молоді педагогічного ЗВО.

Релігійна соціалізація – це один з видів соціалізації особистості, процес, за допомогою якого суспільство передає від покоління до покоління систему релігійної орієнтації, знань, настановлень, набутих за період життєтворчості індивіда, нації, людства. У науковій літературі розглядають декілька моделей релігійної соціалізації:

1) перша модель релігійної соціалізації акцентується на способі трансляції та відтворення релігії (три канали відтворення релігії: перший – виховання в сім'ї віруючих; другий – місіонерська діяльність проповідників релігії; третій – вплив різних індивідуально-психологічних елементів);

2) друга модель релігійної соціалізації – це модель угоди (або ж транзакції), в контексті цієї моделі стверджується, що діти займають позицію активних суб'єктів, і припускає, що батьківська родина створює певне середовище, в якому діти вибудовують власні релігійні погляди;

3) третя модель – каналювання, або ж трансформації, об'єднує дві попередні моделі релігійної соціалізації і поширює перелік активних агентів соціалізації за рамки родини (наприклад, на однолітків, колег та релігійних лідерів), батьки стають причиною входження дітей до релігійних спільнот та громад, де ті мають змогу спілкуватися з релігійними однолітками і наставниками [3, с. 31-32].

На соціалізуючому впливі релігійних організацій наголошує і Н. Головач, зазначаючи, що релігійні організації реалізують ряд функцій:

1) ціннісно-орієнтаційна функція релігійних організацій проявляється в тому, що вони прагнуть сформувати певну систему вірувань, позитивне ставлення до релігійних цінностей і норм. Це здійснюється як у процесі культових дій, так і в різних формах релігійної освіти;

2) регулятивна функція проявляється в тому, що релігійні організації культивують серед своїх членів поведінку, відповідну релігійним нормам. Це здійснюється в процесі колективних культових дій і всієї життєдіяльності організацій;

3) комунікативна функція реалізується у створенні умов для спілкування віруючих, у певних формах її організації, а також у культивуванні норм спілкування, відповідних віроповчальним принципам конкретної релігії;

4) милосердна функція релігійних організацій реалізується в різноманітних сферах діяльності через милосердя та благодійність як в рамках самих організацій, так і за їх межами, завдяки чому члени організації набувають певний досвід;

5) компенсаторна функція проявляється в гармонізації духовного світу віруючих;

6) виховна функція – релігійне виховання людини [2].

Процес релігійної соціалізації особистості в контексті нашої православної традиції має дві фази: пасивну та активну. Пасивна фаза триває з моменту хрещення людини (формального зміни релігійного статусу) появи інтересу до православного віровчення і богослужіння, потім настає активна фаза, воцерковлення, яка завершується здобуттям особистістю місця в церковному просторі (сутнісної зміни релігійного статусу) [2].

В дослідженні особливостей релігійної соціалізації особистості важливу роль відіграють поняття «релігійність», «релігійна свідомість», «релігійний досвід», «релігійний світогляд». У релігієзнавчому словнику А. Колодного та Б. Лобовика поняття «релігійність» трактується як "одне з важливих понять соціології релігії, що характеризує якісну і кількісну визначеність (ступінь, рівень, характер) суб'єктивного засвоєння релігійних ідей, цінностей, норм та їх вплив на поведінку, життєдіяльність віруючих, релігійної спільноти" [9, с 277].

Оскільки функціонування релігії, як і інших соціальних інститутів, пов'язане з цінностями, нормами, ритуалами, символами тощо, то вона, на думку Л. Кондратика, має культурний зміст, як соціальний інститут є сукупністю своєрідних норм і цінностей, у яких утілено значущість певних зразків поведінки як для окремого індивіда, так і для суспільної системи, а отже, його вимоги є важливими, суттєвими для абсолютної більшості представників взаємодії певної суспільної системи [6, с. 10].

Особливості релігійної соціалізації простежуються у проявах релігійної свідомості особистості. Багато дослідників пов'язують релігійну свідомість з вірою (часто, але не завжди релігійна людина - віруюча людина).

Цікава в контексті нашого дослідження думка О. Р. Козловського. Спираючись на свій стислий виклад лаканівської тріади "Символічне-Уявлюване-Реальне" в контексті проблеми специфіки релігійної свідомості, вчений зафіксував пункт про нерозривність цих трьох регістрів свідомості. Постулат про цю єдність дає можливість підійти до фіксації одного із перших опорних пунктів " специфікації " релігійної свідомості, тобто "релігійною можна вважати таку свідомість, структура якої передбачає можливість ототожнення постаті "Великого Іншого" сфери Символічного із постаттю "маленького іншого" сфери Уявлюваного". У цьому контексті віра є упевненість в тому, що обмежений у просторі (часі) емпіричний предмет (або індивід) сфери Уявлюваного може бути представником безкінечності Символічного Універсуму, тобто що "Великий Інший" може являтися. Будучи максимально формальним і структурним, це визначення, на погляд О. Р. Козловського, дає змогу охопити усі види релігій [4, с. 178-190].

Релігійна свідомість формується в результаті набуття релігійного досвіду. Посилаючись на Ю. Г. Борейка, зазначимо, що релігійний досвід – це стан психіки, в якому людина усвідомлює своє перебування в контакті з надприродним, відчуває свою приналежність до реальності, що існує за межами повсякденного світу. Релігійний досвід є фундаментальною основою релігії, що акумулює віру, догмати, інститути, практики. Релігійна традиція постає системою зв'язків сьогодення з минулим, що здійснює накопичення, відбір, стереотипізацію релігійного досвіду, утворює жорстку інституційну структуру, яка забезпечує соціальний контроль і трансляцію змісту релігійного досвіду. Регламентуючи релігійний досвід, традиція оберігає повсякденне життя від вторгнення надприродної реальності. Прийняття змісту релігійного досвіду і традиції зумовлене належністю індивіда до певної спільноти, тому авторитет релігійного досвіду ґрунтується на вирішальному значенні соціального чинника. [1, с. 79].

Дослідження особливостей релігійної соціалізації студентської молоді педагогічного ЗВО було проведено в січні 2019 року на базі ВДПУ імені Михайла Коцюбинського в рамках підготовки студентської наукової роботи (Н. Пастух, Г. Яровенко, науковий керівник – О. Чуба) за допомогою тематичної анкети. За статевою приналежністю було опитано (із 190 осіб, які погодилися взяти участь у анкетуванні) 44,7% осіб чоловічої статі і 55,3% осіб жіночої статі. За віковим критерієм нами було опитано у відсотковому співвідношенні 17,9% 17-річних, 36,3% 18-річних, 16,8% 19-річних, 14,7% 20-річних, 11,1% 21-річних, по 0,5% 22-річних та 25-річних, а також по 1,1% 23-річних та таких, які приховали свій вік. Як зрозуміло із цього співвідношення, найбільше бажаючих висловитися із запропонованої теми було серед студентів 2-3 курсів.

Стосовно основної проблематики опитування, ми розпочали анкету із запитань про особливості релігійної свідомості та релігійного досвіду респондентів. У межах програми нашого дослідження ми не ставили за мету зробити порівняльний аналіз особливостей розвитку релігійної свідомості молоді нашого регіону України з іншими регіонами. Але за необхідності порівняльного аналіз ми будемо звертатися до статистичних даних, представлених в дисертаційному дослідженні Любчук В.В. (дослідження стосувалося особливостей застосування релігійних практик молоддю різних регіонів України).

Отже, серед нашої вибірки 46,8% вважають себе віруючою людиною та є активними членами церковної громади; 27,9% вибудовують своє життя в координатах християнських цінностей, але не вважають себе віруючими; атеїстами (заперечують існування Бога) вважають себе 5,8%; не можуть себе віднести до жодної групи – 19,5% (серед представників цієї групи привалюють різноманітні оригінальні відповіді, серед яких найчастіше зустрічаються твердження: «вірю в себе», «вірю в добро», «вірю в любов» тощо). Для порівняння звернемося до даних дослідження Любчук В. В.: віруючою людиною вважають себе 62,6% студентської молоді центрального регіону, невіруючою – 5,7%, атеїстами – 5,4%, мають іншу точку зору – 26,3%. Отже, у порівнянні навіть із узагальненими показниками, наша вибірка має значно менший відсоток віруючих, ніж в середньому по регіону [7].

Стосовно приналежності до конкретного віровчення, ми отримали такі результати: 46,8% опитаних не сповідують конкретне віровчення, 53,2% сповідують конкретне віровчення. За даними дослідження Любчук В. В., яке ми використовуємо для порівняння, 44% студентської молоді центрального регіону сповідують конкретне віровчення [7]. Це дещо розбігається із нашими даними. Ми можемо припустити, що дисбаланс між віруючими (46,8%) та тими, хто сповідує конкретне віровчення (53,2%), пов'язаний із тим, що частину студентів із інших категорій охрестили в певній церкві, і у своїх відповідях вони спиралися на цей факт.

Що стосується релігійних практик студентської молоді, то ми отримали такі дані: знають напам'ять молитви приблизно половину опитаних (52,1%). Для порівняння, по центральному регіону, згідно дослідження Любчук В. В., цей показник складає 54,8%. Дотримуються постів – 8,4% (за даними Любчук В. В. цей показник складає 9,5%). Регулярно моляться вдома 14,7% (проти 25,7% загальних статистичних

даних). Спілкуються з членами релігійної громади, за нашими даними, 17,4% (за даними дослідження Любчук В. В. -21,6%). Релігійну літературу у домашній бібліотеці мають 34,2% (загалом по центральному регіону – 59,1%). Відвідують богослужіння та беруть участь у церковних Таїнствах 29,5% та 11,6% відповідно. 10% респондентів зазначили, що церковні практики не присутні у їхньому житті. Як бачимо, знання молитов не корелюють із регулярною молитвою (регулярно до молитви звертається лише третина з тих, хто вміє молитися).

Стосовно відвідування церкви та «церковного ренесансу», який ми зараз переживаємо, для нас цікава думка сучасного українського соціолога Людмили Сокурянської, яка зазначає, що відвідання церкви сучасною молоддю часто нічого спільного із справжньою релігійністю не має, це є своєрідна форма молодіжної тусовки. Отже, ми дослідили, що 2,6% відвідують церковні богослужіння декілька разів на тиждень (за результатами дослідження В. В. Любчук цей відсоток в центральному регіоні України складає 2,9%) [7]. Один раз на тиждень відвідують богослужіння 7,9%, один раз на місяць – 8,9%. Ці категорії є ядром дійсно релігійно активної молоді. На релігійні свята храм відвідують 14,7% та 33,7% (перша група- на більшість свят, друга – на найважливіші свята). На найважливіші свята відвідують храм третина опитаних, це – найчисельніша група, отже, така активність серед нашої вибірки є нормою (за норму ми будемо вважати паттерн поведінки, який найчастіше зустрічається у вибірці). Проводячи порівняльний аналіз із дослідженнями Любчук В. В., бачимо, що 33 % молоді центрального регіону України відвідує церкву на найважливіші свята, бачимо повну відповідність показників [7]. Один раз на рік бувають в церкві 17,4% опитаних, кілька разів за життя – 10%, ніколи не були в церкві 3,2%. Ця частота відвідування говорить про невисокий рівень воцерковлення сучасної студентської молоді.

Стосовно ролі релігії в сучасному суспільстві, 36,8 % опитаних студентів думають, що релігія допомагає у кризових ситуаціях, 35,8% уважають, що віра робить людину більш терплячою та витриманою (тобто вони бачать особистісну утилітарну функцію релігії), 25,3% бачать екзестенціальність віри, можливість задовільнити свою потребу в приналежності до референтної групи, сприяє розвитку (15,8%) та позбавляє страху за майбутнє (11,6%). І тільки 11,1% бачать інтегруючу функцію релігії в межах держави (ця група визнає не стільки вплив віри на окрему особистість, але й на все суспільство). 6,8% мають іншу точку зору, більшість з них вбачає такий негативний прояв релігійності як відмова відповідальності за своє життя (ця відповідь зустрічалася найчастіше), а також є джерелом міжконфесійних чвар.

У процесі дослідження були з'ясовані мотиви вибору молоддю конкретного храму для задоволення своїх духовних потреб та для відправлення церковних ритуалів. 73,2% будуть керуватися внутрішніми факторами вибору: тільки храм свого приходу - 17,4%, храм «свого» патріархату – 27,9%, до конкретного священика – 27,9%. Ці цифри розкривають нам значущість особи священика (третина опитаних довіряють тільки конкретній особі) і потенціальний вплив на сприйняття церковних трансформацій позиції та переконань священнослужителя. Решта вибірки (14,2%) керується зовнішніми факторами у виборі храму: красивий інтер'єр (6,3%), територіальна близькість (7,9%), або вважають це питання не принциповим (12,1% респондентів стверджує, що їм байдуже і вони будуть покладатися на думку інших учасників церемонії). 0,5% категорично висловилися, що ні за яких умов не будуть звертатися до церкви. Ці результати суперечать результатам за кількістю атеїстів серед вибірки (5,8%). Отже, можна зробити висновок, що серед тих, хто заперечує існування Бога, ядерних атеїстів лише 0,5%, решта 5,3% «м'які атеїсти», із гнучкою позицією щодо відвідування церкви.

Після дослідження особливостей релігійної свідомості вибірки ми опитали респондентів щодо ставлення до створення автокефальної ПЦУ. Перед початком опитування ми припустили, що значний вплив на точку зору нашої вибірки може справити активне висвітлення цієї події ЗМІ та майбутні президентські вибори. При постановці запитань нам важливо було врахувати як когнітивний, так і емоційний компонент ставлення до події.

З усіх респондентів 49,5% однозначно підтримали створення автокефальної ПЦУ; 13,2% вважають, що це питання не на часі, уточнюючи, що на цьому етапі розвитку України важливіше на перший план вивести економічні питання. 14,2% респондентів заявили, що ця подія має безпосередній зв'язок із виборами. Цей відсоток виявився меншим, ніж ми очікували, враховуючи велику частку знецінюючих матеріалів у пресі. Це свідчить про критичність мислення нашої вибірки. Майже чверть з опитаних (ми очікували значно меншу кількість байдужих), 24,2% зазначили, що їм байдуже. Такий високий відсоток пов'язаний, на нашу думку, з тим, велика кількість молоді не є воцерковленою. Разом з тим, ми дослідили емоційний компонент ставлення. За результатами опитування виявилося, що позитивні емоції виникли у 44,7% респондентів, 11,1% респондентів пережили негативні емоції (ми можемо припустити, що це йдеться про прихожан УПЦ МП), байдужими лишилися 39,4%. Тема віри є, перш за все, побудованою на емоційній компоненті, тому емоційне несприйняття цієї події корелює з кількістю невіруючих ти атеїстів у нашій вибірці.

Тема віри та релігійної свідомості є достатньо делікатною, отже, ми вважаємо, що людині буває важко висловити відверто свою точку зору. Задля психологічного комфорту респондентів, наше опитування було анонімним і ми включили до переліку опосередковані запитання, коли опитуваному пропонують обрати правильну, на його думку, цитату. Думку про церкву як атрибут незалежності держави підтримали 40,5%, отже наші респонденти вбачають у релігійній трансформації позитивний сенс. 11,1% погодилися, що змістом цієї релігійної трансформації є «бізнесові», майнові інтереси. 8,4% (приблизно стільки, скільки регулярно відвідують церкву та беруть участь у церковних практиках) передбачають покращення для вірян. 8,9% респондентів вважає, що ця подія буде мати позитивні наслідки щодо громадянського виховання людей, тому що церква іншої держави впливає на вірян в інтересах своєї держави. 7,4% вбачають у цій події елемент політичних передвиборчих маніпуляцій. Таких, що вважають, що жодних наслідків ця подія не буде мати, серед опитаних було 12,1%.

Висновки. Релігійна соціалізація особистості є невід‘ємною складовою соціалізації та інкультурації особистості, впливає на формування свідомості та самосвідомості, зобов'язань перед суспільством, сім'єю, близькими, самим собою. Результати дослідження показали, що загальний рівень віруючих студентів у обраній вибірці дещо нижчий, ніж в цілому по регіону. Набуття релігійного досвіду не носить системного характеру, лише половина опитаних знає молитви напам‘ять, а використовують їх приблизно третина від цієї кількості. Відвідування храму не носить регулярний характер, більшість робить це під час великих релігійних свят.

Функції релігії в основному вбачаються як утилітарні та екзистенційні. Лише невелика частина вибірки вбачає в релігії суспільно-об’єднавчий потенціал.

Приблизно половина респондентів схвально поставилися до створення ПЦУ (це стосується як когнітивного компонента в ставленні, так і емоційного).

Величезну проблему і, одночасно, потенціал для майбутньої роботи, ми вбачаємо у достатньо великій кількості молоді, які не сформували свою позицію з цього питання, або байдужих.

Література

1. Борейко Ю. Г. Релігійний досвід у координатах повсякденності: від переживання надприродного до втілення в традиції/ Ю.Г. Борейко//Грані.-2016.- № 1 (129).-С. 75-79.
2. Головач Н. М. Релігійна соціалізація особистості у сучасному культурному просторі / Н. М.Головач // Міжнародний вісник: Культурологія. Філологія. Музикознавство. – 2016. – Вип. 1. – С. 21-25.
3. Ємець Н. А. Релігійна соціалізація особистості у сучасному соціокультурному просторі /Н. А. Ємець// Проблеми соціальної роботи: філософія, психологія, соціологія.- № 2 (10), 2017.-С. 29-33.
4. Козловський О. Р. Релігійна свідомість і релігійні практики населення сучасної України, як предмет соціально-філософського аналізу: наук. вид. / О. Р. Козловський. - К. : Стилос, 2008. - 192 с. - Бібліогр.: с. 178-190.
5. Кондратик Л. Й. Сутнісні характеристики релігії як соціального інституту / Л. Й. Кондратик // Соціологія та суспільство: взаємодія в умовах кризи. II Конгрес САУ : тези доповідей, Харків, 17-19 жовтня 2013 р. –Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. –С. 185-187.
6. Кондратик Л. Й. Релігія як соціальний інститут/ Л. Й. Кондратик// Соціологічні студії.-2016.-№2(9).-С.10-15.
7. Любчук В. В. Позакультові практики сучасних християнських церков як чинник розбудови громадянського суспільства в Україні : автореф. дис . канд. соціол. наук: 22.00.04 / Валентина Василівна Любчук . – Харків, 2016. – 19 с.
8. Пірен М. Утвердження духовних цінностей громадянського суспільства і релігійна соціалізація особистості / М. Пірен // Соціальна психологія. – 2005. – № 6 (14). – С.31-41
9. Релігієзнавчий словник. - К., 1996. - 392 с.
10. Суятінова Л. Вплив релігії на процес соціалізації особистості / Л. Суятінова // Соціальна психологія. – 2006. – №1 (15). – С. 84-93.

References

1. Boreiko Yu. H. Relihiinyi dosvid u koordynatakh povsiakdennosti: vid perezhyvannia nadpryrodnoho do vtilennia v tradytsii/ Yu.H. Boreiko//Hrani.-2016.- # 1 (129).-S. 75-79.
2. Holovach N. M. Relihiina sotsializatsiia osobystosti u suchasnomu kulturnomu prostori / N. M.Holovach // Mizhnarodnyi visnyk: Kulturolohiia. Filolohiia. Muzykoznavstvo. – 2016. – Vyp. 1. – S. 21-25.
3. Yemets N. A. Relihiina sotsializatsiia osobystosti u suchasnomu sotsiokulturnomu prostori /N. A. Yemets// Problemy sotsialnoi roboty: filosofiia, psykholohiia, sotsiolohiia.- # 2 (10), 2017.-S. 29-33.
4. Kozlovskyi O. R. Relihiina svidomist i relihiini praktyky naselennia suchasnoi Ukrainy, yak predmet sotsialno-filosofskoho analizu: nauk. vyd. / O. R. Kozlovskyi. - K. : Stylos, 2008. - 192 c. - Bibliohr.: s. 178-190.
5. Kondratyk L. Y. Sutnisni kharakterystyky relihii yak sotsialnoho instytutu / L. Y. Kondratyk // Sotsiolohiia ta suspilstvo: vzaiemodiia v umovakh kryzy. II Konhres SAU : tezy dopovidei, Kharkiv, 17-19 zhovtnia 2013 r. –Kh. : KhNU imeni V. N. Karazina, 2013. –S. 185-187.
6. Kondratyk L. Y. Relihiia yak sotsialnyi instytut/ L. Y. Kondratyk// Sotsiolohichni studii.-2016.-#2(9).-S.10-15.

7. Liubchuk V. V. Pozakultovi praktyky suchasnykh khrystyianskykh tserkov yak chynnyk rozbudovy hromadianskoho suspilstva v Ukraini : avtoref. dys . kand. sotsiol. nauk: 22.00.04 / Valentyna Vasylivna Liubchuk . – Kharkiv, 2016 . – 19 s.
8. Piren M. Utverdzhennia dukhovnykh tsinnostei hromadianskoho suspilstva i relihiina sotsializatsiia osobystosti / M. Piren // Sotsialna psykholohiia. – 2005. – # 6 (14). – C.31-41
9. Relihiieznavchyi slovnyk. - K., 1996. - 392 s.
10. Suiatinova L. Vplyv relihii na protses sotsializatsii osobystosti / L. Suiatinova // Sotsialna psykholohiia. – 2006. – #1 (15). – S. 84-93.

УДК 159.922.1+37.015.3
DOI 10.31652/2415-7872-2019-58-208-213

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

В. І. Шахов

orcid.org/0000-0003-1535-2802

В. В. Шахов

orcid.org/0000-0002-1069-9295

У статті на основі аналізу й узагальнення теоретичних та емпіричних досліджень професійної ідентичності визначаються психологічні особливості її формування у студентів – майбутніх психологів, з'ясовуються психологічні особливості становлення професійної ідентичності в процесі навчання майбутніх психологів у вищих закладах освіти, визначаються ключові етапи становлення професійної ідентичності майбутнього психолога в студентському віці.

***Ключові слова**: ідентичність, професійна ідентичність, професійна ідентичність психолога, самосвідомість, професійна самосвідомість, «Я»-образ, «Я-концепція».*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF FORMING PROFESSIONAL IDENTITY OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS

V. I. Shakhov, V. V. Shakhov

In the article on the basis of analysis and generalization of theoretical and empirical researches of professional identity, psychological peculiarities of its formation in students – future psychologists are determined, psychological peculiarities of becoming a professional identity in the process of training future psychologists in higher educational establishments are determined, the key stages of formation of the professional identity of the future psychologist are determined in the student's age. Formation of the professional identity of a future specialist in an institution of higher education takes place in the process of obtaining knowledge, internalization of acquired knowledge, practice-oriented activity, the use of active methods of work for the development of the profession. And interaction with members of the professional community promotes the mastery of the individual professional standards, the assessment of the level of mastery of the profession. Confirmation of professional norms in the practice of professional communication and activities helps the individual to form and maintain a professional identity, to maintain their own status. Most psychologists agree that professional identity is an extremely important component of the professional "I-concept" of a person that develops and changes throughout the life course of a person. The core of understanding the phenomenon of professional identity in all without exception approaches is the value-semantic aspect. The professional identity of a person is organically linked with his personality identity.

The professional identity of junior students specialty psychology is characterized by the beginning of comprehension of the essence of the work of a psychologist, familiarization with its main functions. In this period there is an entry into a new social and professional environment. The external student identity becomes an internally accepted, conscious, emotionally-painted characteristic. This is an unstable stage associated with adapting to the new social role of the student. Its essence consists in the formation of student identification ("I" -student) and unconscious admiration for future professional identity.

For senior courses, awareness of specialization in the spectrum of roles is characteristic, as well as the formation of new goals and perspectives. This period, the essence of which is to rethink and refine the various options of professional-creative self-development, employment and career development.

***Key words**: identity, professional identity, professional identity of the psychologist, self-awareness, professional self-awareness, "I" – approx, "I-concept".*

Стрімкий розвиток сучасного суспільства сприяв підвищенню попиту на психологічні послуги: індивідуальне психологічне консультування, психокорекцію, психотерапію, соціально-психологічні

© В. І. Шахов, В. В. Шахов

тренінги тощо. Саме тому були визначені нові вимоги до психологів, серед яких особливої актуальності набуває проблема розвитку професійної ідентичності. Варто зауважити, що саме психологічна ідентичність визначає усвідомлення своєї приналежності до певної професії та певного професійного співтовариства. Ідентифікація фахівця зі своєю професією є одним із мотивуючих чинників оволодіння нею, що в свою чергу спричиняється до змін уявлень людини про себе, свої сильні та слабкі сторони, а також допомагає у знаходженні власного місця у професійному світі. Саме тому професійна «Я-концепція», яка містить уявлення особистості про себе як про фахівця у відповідній галузі, є важливим критерієм успішності в майбутній професійній діяльності.

На важливість професійної ідентичності у процесі становлення майбутнього психолога наголошують у своїх дослідженнях такі науковці, як М. Боднар, Г. Балл, І. Дружиніна, Ж. Вірна, С. Максименко, Л. Шнейдер, В. Шахов та ін.

У розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів особливу роль відіграє вищий заклад освіти, оскільки такий предмет, як психологія в середній школі практично не викладається, і розвиток професійної ідентичності психолога, фактично, починається тільки у вищому навчальному закладі [0].

Метою статті є обґрунтування психологічних особливостей формування професійної ідентичності у майбутніх психологів у процесі навчання у вищих закладах освіти.

Формування професійної ідентичності майбутнього фахівця у закладі вищої освіти (ЗВО) відбувається в процесі здобуття знань, інтеріоризації набутих знань, практико-орієнтованої діяльності, використанні активних методів роботи для освоєння професії. А взаємодія із членами професійної спільноти сприяє засвоєнню індивідом професійних стандартів, оцінці рівня оволодіння професією. Підтвердження професійних норм у практиці професійного спілкування та діяльності допомагає індивідові сформувати й підтримувати професійну ідентичність, зберігати власний статус.

Професійний розвиток розпочинається з моменту прийняття й включення особистості в процес освоєння професії. Прийняття професії створює ситуацію включення людини в систему вимог і цінностей певної професії. Це породжує особистісну спрямованість на засвоєння професійної діяльності, під час якої зникають протиріччя між вимогами й можливостями, між цінностями, пов'язаними з професією та змістом мотиваційної сфери людини. В то й же час, професійне самовизначення людини носить самостійний і творчий характер, воно тісно пов'язане з діяльністю особистості, з вибором своєї стратегії життя, визначенням своїх професійних й життєвих позицій.

Період навчання у ВЗО можна охарактеризувати як онтогенетичну стадію розвитку, що обумовлюється достатньою зрілістю фізичних і психофізіологічних властивостей, вищих психічних функцій, когнітивною, емоційно-вольовою та мотиваційною сферами особистості. Самосвідомість набуває структурної визначеності всіх компонентів, що феноменально проявляється в усвідомленні людиною своєї індивідуальності, неповторності, мотивів поведінки й діяльності, становлення образу «Я» та особлива увага до внутрішніх переживань. Осмислення потреби в плануванні свого життєвого шляху, що спричиняє появу такого новоутворення як життєвої перспективи [0].

У роботах Г. Гарбузової засвідчується, що динаміка формування професійної ідентичності у ВЗО виникає в процесі отримання знань (особлива увага зосереджується на когнітивній сфері студента), осмислення важливості отриманих знань (можливість розвитку емоційно-вольової структури особистості), в період практичної діяльності (проходження різних видів професійної практики), потреба у застосуванні різних методів роботи для освоєння професією, й обов’язкове вивчення низки дисциплін, які безпосередньо впливають на формування професійної ідентичності [4].

У дослідженнях Г. Гарбузової наведено детальний опис динаміки розвитку професійної ідентичності у студентів ВЗО: 1) виникнення образу професії; 2) становлення «Я»-концепції та «Я»-образу (ідеального, нормативного, реального); 3) виникнення та формування професійного «Я»-образу; 4) власне професійна ідентичність, при становленні якої відбувається осмислення власної тотожності з професійним «Я»-образом, спостерігається впевненість у правильності вибору професії і позитивна оцінка себе як особистості, яка здійснює навчально-професійну діяльність та вносить вагомий вклад у своє становлення як майбутнього фахівця.

Ґрунтуючись на власних дослідженнях, Г. Гарбузова визначає три основних етапи становлення у студентів ВЗО професійної ідентичності: адаптаційний, стабілізаційний, уточнювальний [4].

1 етап (перший курс) – це час усвідомлення своєї професійної ідентичності, який характеризується вступом у нове оточення і професійне середовище, тоді ж зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішньо осмислену, відбувається усвідомлення своїх особистісних якостей. Це досить нестабільний період, що має тісний зв'язок з рівнем адаптації до нової соціальної ролі особистості. Значення даного періоду визначається рівнем становлення студентської ідентичності («Я»-студент) і пов'язаний з неусвідомленим захопленням майбутньою професією. Цей етап дослідниця називає адаптаційним.

2 етап (другий та третій курси) – це час, коли оцінюється рівень тих знань та вмінь, які були отримані в процесі навчання, осмислення вимог, що висуваються до нової соціально-професійної ролі, оцінка здібностей та можливостей, які були досягнуті завдяки власним зусиллям. На цьому етапі студент усвідомлює рівень своїх професійних можливостей та починає отримувати задоволення від сприйняття себе як майбутнього фахівця формується досить чітке уявлення «Я»-майбутній фахівець. Цей етап Г. Гарбузова називає стабілізаційним.

3 етап (четвертий та п’ятий курси) – час, коли виникають нові цілі та перспективи, що формуються на основі осмислення цілої низки нових ролей у процесі професіоналізації. Однак це також досить нестабільний етап, сенс якого полягає в переосмисленні й уточненні різновидів професійного саморозвитку та самоактуалізації, виникає проблема працевлаштування і побудови власної професійної кар’єри, виникає утворення «Я»-моя професія і кар’єра. Цей етап Г. Гарбузова називає уточнювальним [4].

Самоактуалізація особистості в навчально-професійній діяльності – це динамічний процес самоактуалізації становлення цілей та формування потенційних можливостей, що характеризується особистісно-професійним самовизначенням і супроводжується розвитком професійної ідентичності, виникає бажання до продуктивної діяльності і професійного самоствердження, формується усвідомлена потреба побудові успішної професійної кар'єри [13].

Мотивом навчально-професійної діяльності є потреба в суб’єктному перетворенні, згідно з вимогами професії, у межах якої суб'єкт хотів би бути компетентним. Цей мотив дає змогу людині структурувати ситуацію, виявляючи зразки для саморозвитку. Компонентом навчально-професійної діяльності є навчально-професійні дії, а саме: виокремлення потреби професійної відповідності, самоконтроль і самооцінка оволодіння професійними навичками. Конкретизація суб'єктно-орієнтованих мотивів і цілей представлено в навчальному завданні, реалізація якого виявляє сенс та особливості суб'єктно-орієнтованої активності людини. Саме вирішення навчального завдання спричиняється до зміни самого суб'єкта, тобто до зміни вже наявних у нього способів організації й регуляції своїх дій або ж до оволодіння новими способами орієнтації в ситуації [13].

Особливості професійної ідентичності психолога тісно пов’язані із специфікою його професійної діяльності, з тими вимогами, що вона висуває до його особистості. Аналіз наукових психологічних джерел, дозволяє виокремити такі характеристики професії психолога:

1. Це гуманна професія, яка, в першу чергу, гуртується на принципові «не зашкодити психічному здоров’ю людини».

2. Це важлива для суспільства професія, яка має тісний зв’язок зі значущими соціальними процесами, досить відповідальна робота, оскільки вона часто пов’язана з життям людей, і виникнення помилок може призвести до небажаних наслідків, а тому це потребує підвищеної відповідальності до кожної людини, яка звернулася за допомогою.

3. Це професія, що потребує високого рівня інтелекту, так як часто в процесі роботи охоплюється велике коло сфер життя та діяльності людини і обов’язковим є врахування особливостей проблем, з якими звертаються клієнти до психолога, необхідно також досить гнучко реагувати на численні неочікувані проблеми і знаходити нестандартні рішення.

4. Це професія, що завжди характеризується творчістю у вирішені питань і пов’язана з виникненням нестандартних психологічних ситуацій; при цьому творчий підхід не має виходити за межі прийнятих соціальних норм і етичних цінностей, тому від психолога буде потрібним досить серйозне ставлення до розв’язання психологічних проблем.

5. Ця професія є досить багатоплановою у вирішені проблемних ситуацій, однак їх рішення повинно відповідати етичним нормам, при цьому вимагає чіткого планування і прогнозування результатів, а отже і значних інтелектуальних зусиль для успішного вирішення питань, у свою чергу це може спричинитися до появи складних особистісних емоційних станів.

Професійну ідентичність студентів-психологів варто розглядати як сукупність знань, ідеалів, норм, умінь і навичок з професійно орієнтованих дисциплін, сприймання студентом цінностей, вимог професійної спільноти та усвідомлення власної приналежності до цієї спільноти, що поєднує в своїй структурі такі компоненти: когнітивний, мотиваційний, особистісний і операційний [6]. Розвиток даних якостей відбувається завдяки таким двом функціям: стабілізуючій та перетворювальній, поєднання яких забезпечує професійне самовизначення і розвиток фахівця [9].

Психолог В. Дружинін вважає, що професійне становлення можна розглядати в чотирьох напрямах: як процес соціалізації; як процес становлення особистості, що являє собою цілісну, закономірну змінну кількісних і якісних характеристик особистості; як певний вид діяльності особистості, яка розглядається відповідно до професійної спрямованості, що є динамічною складовою людини та впливає на її самостановлення; як професійну самореалізацію особистості на певному етапі життя.

До основних чинників, які впливають на розвиток професійної ідентичності у студентів, що отримують фах психолога, виділяють: професійні знання, уміння і навички, тобто такі якості які формують ідеальний образ професії, самореалізація, стійкі вольові якості та позитивне сприймання отриманої інформації про професію та себе як майбутнього фахівця; реалізація певних майбутніх перспектив і цілей; достатня зрілість образу «Я»- фахівець [4].

У структурі професійної ідентичності фахівця можна виділити три базові складові:

а) когнітивний компонент, який репрезентує уявлення особистості про специфіку конкретного професійного колективу і віднесення себе до цієї категорії людей, що ґрунтується на базі професійних якостей, які мають динамічний характер. Структурними елементами когнітивного компоненту є: процес формування образ «Я» особистості, що чітко усвідомлюється нею, професійні знання і погляди, що створюють реальний образ професії;

б) емоційно-оцінний компонент, що містить в собі такі складові: самооцінку своїх професійних характеристик, відношення до професійної інформації, самоактуалізація особистості як фахівця;

в) поведінковий компонент професійної ідентичності, що проявляється в активності особистості, яка відносить себе до конкретного професійного кола людей, важливим в цій складовій є прийняття відповідних професійних поглядів, ідей, норм, цінностей, системи зразків професійної поведінки, побудова низки цілей та усвідомлення методів їх досягнення та місце складової «Я»-фахівець серед основних пріоритетів людини.

Дослідниця Л. Мітіна у своїх роботах розглядає професійний розвиток як процес зростання, становлення, інтеграцію та реалізацію у професійній діяльності важливих професійних якостей та здібностей, професійних умінь та знань. Професійний розвиток, на думку вченої, охоплює три базових етапи психологічного формування особистості: самовизначення, самовираження й самореалізацію [8].

Здатність і можливість самореалізації людини в професійній діяльності обумовлюється становленням її особистісних характеристик, таких як: спрямованість, компетентність та гнучкість. Кожна з перерахованих характеристик є своєрідною комбінацією професійно важливих особистісних рис, що впливають на успішність діяльності в рамках конкретної професії. Досліджуючи питання професійної ментальності, можна виділити той факт, що особистість набуває характерного ставлення до світу, змінюються її погляди, мислення, сприймання та поведінка, які залежать від її професійної спрямованості. Професійна ментальність містить у своєму складі мотиваційний компонент, характерну для професії систему ціннісних орієнтацій, у результаті чого виникають нові настанови [13].

На утворенні нових психічних властивостей і якостей особистості як необхідного компонента самоактуалізації людини наголошує Л. Коростильова. «Основою самореалізації є актуалізація психологічних утворень, що забезпечують здійснення потенцій особистості. Рівень самореалізації обумовлюється ступенем сформованості інтегральних психічних утворень, розвитком особистісно-смислових механізмів, що актуалізують такі утворення» [8].

Аналіз психологічних особливостей самоактуалізації особистості майбутніх психологів, здійснений Л. Кобильник, продемонстрував високий рівень самоактуалізації особистості та готовності до саморозвитку у студентів-психологів. У майбутніх фахівців виявлено високий і середній рівні соціальної креативності. Для майбутніх психологів характерним є наявність конструктивної стратегії самоствердження [7].

У роботах Т. Соломки наголошується на нерівномірності і гетерохронності розподілу активності особистості студентів в процесі самоактуалізації, що виражається в конкретних стратегіях самореалізації як суб'єктних поведінкових проявах шляхів її досягнення. Зокрема, спостерігається переважання формування компонентів особистісної складової, таких як: ціннісні орієнтації, уявлення про природу людини, самоповага. Важливий вплив на самоактуалізацію мають професійно значущі якості, а також соціально-демографічні чинники, обумовлені віком і статтю студентів, що здійснюють вплив на всіх етапах професійної підготовки [11].

У дослідженнях М. Боднар прослідковується акцентуація на впливові етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самореалізацію студентів у залежності від регіону, в якому вони проживають. Виявлено чинники самоактуалізації: відповідальність за своє майбутнє і за майбутнє своєї країни; ставлення до свого часу; ставлення до себе. Їх взаємозв'язок є домінуючим серед українського психотипу, який характеризується інтровертованістю, індивідуалізмом, емоційно-естетичною домінантою, екзекутивністю та толерантністю. Серед основних компонентів самореалізації особистості найбільш значущимим є загальнолюдські цінності, бажання творчо діяти та пізнавати нове; недостатньо розвиненими є такі як: спонтанність, аутосимпатія, гнучкість у спілкуванні [0].

Аналізуючи проблему професійного становлення особистості в галузі практичної психології, можна виділити ряд специфічних особливостей цього процесу. Можна виділити тісний взаємозв'язок і взаємовплив «професійних» та «особистісних» якостей фахівця. Особистість фахівця розглядають як

основний інструмент професійної діяльності. Так, у етапах професійного становлення практичних психологів знаходить відображення процес перетворення внутрішнього світу фахівця [10].

Дослідниця І. Дружиніна в своїх роботах зазначає, що «застрявання» особистості на одному з вікових етапів розвитку розвитку може супроводжуватися професійними кризами й деструкціями. Отже, можна стверджувати, що професійні якості психолога базуються на основі становлення соціально перцептивних умінь та до певної міри професійної інтуїції, здатності поєднувати свідому й несвідому сфери, однак при цьому не перетворюючись на «робота» і, при цьому, не втратити тотожності із своїми професійними позиціями [6].

У своїх роботах І. Дружиніна визначає три етапи розвитку професійної ідентичності студентів ВЗО: 1) первинний вибір, період відзначається тим, що студенти вперше знайомляться з аспектами майбутньої професії. При цьому в них виникає ціннісне усвідомлене ставлення до обраної професії; 2) підтвердження або заперечення первинного вибору, яке характеризується значними змінами в професійних уподобаннях та намірах, яке часто призводить до розчарування у своєму професійному виборі , або ж навпаки, виникає впевненість у правильності вибору; 3) реалізація первинного вибору в діяльності. Даний період характеризується переходом студентів до ототожнення себе зі своєю професійною діяльністю, також асоціація себе з групою що мають відношення до обраної професії, усвідомлення своєї професійної незалежності та потрібності [6].

Професійна ідентичність студентів молодших курсів спеціальності психологія характеризується початком осмислення сутності діяльності роботи психолога, ознайомлення з його основними функціями. В цей період відбувається входження в нове соціальне і професійне середовище. Зовнішня студентська ідентичність переходить у внутрішньо прийняту, усвідомлену, емоційно-забарвлену характеристику. Це нестабільний етап, пов’язаний з адаптацією до нової соціальної ролі студента. Сутність його полягає у становленні студентської ідентифікації («Я»-студент) і неусвідомленому захопленні майбутньою професійною ідентичністю.

Для старших курсів характерне усвідомлення у ході спеціалізації спектра ролей, а також формування нових цілей і перспектив. Це період, сутність якого полягає в переосмисленні й уточненні різноманітних варіантів професійно-творчого саморозвитку, працевлаштування і побудови професійної кар’єри («Я» – моя професія і кар’єра).

Висновки. Період професійного навчання, входження до професійної діяльності характеризується суттєвими змінами у сфері самосвідомості, формуванням нової структури особистості. Професійне становлення психолога являє собою складний, тривалий процес, який розпочинається з вибору спеціальності й завершується повною самореалізацією особистості в професії.

У сучасній науковій психології не існує єдиного підходу у визначенні професійної ідентичності, оскільки автори різних психологічних шкіл вкладають своє бачення в трактування цього феномену. Однак більшість науковців сходиться на думці, що професійна ідентичність є винятково важливою складовою професійної «Я-концепції» особистості, яка розвивається і змінюється протягом усього життєвого шляху людини. Стрижнем розуміння феномена професійної ідентичності у всіх без винятку підходах постає ціннісно-смисловий аспект. Професійна ідентичність людини органічно пов’язана з її особистісною ідентичністю.

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на пошук соціально-психологічних детермінант розвитку професійної ідентичності майбутніх психологів у студентському віці.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. в 2-х томах. Т. 1. М.: Педагогика, 1980. – 271 с.
2. Боднар М.Б. Вплив етнопсихологічних життєвих орієнтацій на самоактуалізацію студентської молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 “Соціальна психологія”. К., 2004. – 20 с.
3. Брудний А. А. Психологічна герменевтика: навчальний посібник. М.,1998. – 32 с.
4. Гарбузова Г. В. Эмпирические критерии формирования профессиональной идентичности студентов // Управление общественными и экономическими системами. 2007. – Том 13. – № *4*. – С. 299-318.
5. Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. – Москва : Изд-во Институт психологии РАН, 2007. – 541 с.
6. Дружиніна І. А. Дослідження динаміки розвитку структурних компонентів професійної ідентичності майбутніх практичних психологів. Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. Київ : ДП "Інформаційно-аналітичне агентство", 2008. – 120 с.
7. Кобильнік Л.М. Психологічні особливості самоактуалізації особистості майбутніх психологів і педагогів. К., 2007. – 250 с.
8. Коростылёва Л.А. Особенности стратегий самореализации и стили человека. Психологические проблемы самореализации личности. СПб.: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2006. – 61 с
9. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия, 2004. –320 с.

10. Родыгина У. С. Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов. Киров, 2007. –293 с.
11. Соломка Т.М. Самоактуалізація студентів вищих аграрних навчальних закладів І-ІІІ рівнів акредитації в процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія". К., 2009. – 23 с.
12. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности . М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
13. 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: Зб. наук. праць. – Випуск 53 / Редкол.: В.І. Шахов (голова) та ін. – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2018. – С.238-244.
14. 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.
15. 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.
16. 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.
17. Шнейдер Л. Б. Экспериментальное изучение профессиональной идентичности. М, 2001. – 129 с.

References

1. Ananev B.G. Izbrannye psihologicheskie trudy. v 2-h tomah. T. 1. M.: Pedagogika, 1980. – 271 s.
2. Bodnar M.B. Vpliv etnopsihologichnih zhittyevih oriyentacij na samoaktualizaciyu studentskoyi molodi: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk: spec. 19.00.05 "Socialna psihologiya". K., 2004. – 20 s.
3. Brudnij A. A. Psihologichna germenevtika: navchalnij posibnik. M.,1998. – 32 s.
4. Garbuzova G. V. Empiricheskie kriterii formirovaniya professionalnoj identichnosti studentov // Upravlenie obshestvennymi i ekonomicheskimi sistemami. 2007. – Tom 13. – № 4. – S. 299-318.
5. Druzhinin V. N. Psihologiya sposobnostej: Izbrannye trudy. – Moskva : Izd-vo Institut psihologii RAN, 2007. – 541 s.
6. Druzhinina I. A. Doslidzhennya dinamiki rozvitku strukturnih komponentiv profesijnoyi identichnosti majbutnih praktichnih psihologiv. Aktualni problemi psihologiyi : zb. naukovih prac Institutu psihologiyi im. G. S. Kostyuka APN Ukrayini / za red. S. D. Maksimenka. Kiyiv : DP "Informacijno-analitichne agentstvo", 2008. – 120 s.
7. Kobilnik L.M. Psihologichni osoblivosti samoaktualizaciyi osobistosti majbutnih psihologiv i pedagogiv. K., 2007. – 250 s.
8. Korostylyova L.A. Osobennosti strategij samorealizacii i stili cheloveka. Psihologicheskie problemy samorealizacii lichnosti. SPb.: Izd-vo S.-Peterbur. un-ta, 2006. – 61 s
9. Mitina L. M. Psihologiya truda i professionalnogo razvitiya uchitelya: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij. M.: Izdatelskij centr «Akademiya, 2004. –320 s.
10. Rodygina U. S. Psihologicheskie osobennosti razvitiya professionalnoj identichnosti studentov – budushih psihologov. Kirov, 2007. –293 s.
11. Solomka T.M. Samoaktualizaciya studentiv vishih agrarnih navchalnih zakladiv I-III rivniv akreditaciyi v procesi profesijnoyi pidgotovki: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psihol. nauk: spec. 19.00.07 "Pedagogichna ta vikova psihologiya". K., 2009. – 23 s.
12. Shavir P.A. Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya v rannej yunosti . M.: Pedagogika, 1981. – 96 s.
13. Shahov V. I., Shahov V. V.. Profesijna identichnist psihologa yak skladova jogo profesijnoyi samosvidomosti // Naukovi zapiski Vinnickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihajla Kocyubinskogo. Seriya: Pedagogika i psihologiya: Zb. nauk. prac. – Vipusk 53 / Redkol.: V.I. Shahov (golova) ta in. – Vinnicya: TOV «Nilan LTD», 2018. – S.238-244.
14. Shahov V.V. Rozvitok profesijnoyi samosvidomosti studentiv // Naukovi zapiski Vinnickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihajla Kocyubinskogo. Seriya: Pedagogika i psihologiya: Zb. nauk. prac. – Vipusk 47 / Redkol.: V.I. Shahov (golova) ta in. – Vinnicya: TOV «Nilan LTD», 2016. – S.186–191.
15. Shahov V.V. Osoblivosti stanovlennya samosvidomosti v studentskomu vici // Naukovi zapiski Vinnickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mihajla Kocyubinskogo. Seriya: Pedagogika i psihologiya: Zb. nauk. prac. – Vipusk 51 / Redkol.: V.I. Shahov (golova) ta in. – Vinnicya: TOV «Nilan LTD», 2017. – S. 134–139.
16. Shahov V. I. Rozvitok profesijnoyi samosvidomosti majbutnih psihologiv yak umova formuvannya yih gotovnosti do profesijnoyi diyalnosti / V. I. Shahov // Naukovi zapiski Vinnickogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni M.Kocyubinskogo. Seriya: «Pedagogika i psihologiya». Vipusk 55. – Vinnicya, 2018. – S. 141-147.
17. Shnejder L. B. Eksperimentalnoe izuchenie professionalnoj identichnosti. M, 2001. – 129 s.

НАШІ АВТОРИ

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.

Бойван Олеся Степанівна – кандидат педагогічних наук, викладач іноземних мов Вінницького коледжу Національного університету харчових технологій.

Бурська Олена Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Вацьо Михайло Васильович – доцент кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Галузяк Василь Михайлович – кандидат психологічних наук, доцент, професор педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Гладун Ольга Василівна – методист відділу координації методичної роботи КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти».

Горохівська Тетяна Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка».

Гречановська Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії та гуманітарних наук Вінницького національного технічного університету.

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної Академії педагогічних наук України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації.

Дембіцька Софія Віталівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри безпеки життєдіяльності Вінницького національного технічного університету.

Джеджула Олена Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувачка кафедри математики, фізики і комп'ютерних технологій Вінницького національного аграрного університету.

Довгалюк Анна Сергіївна – студентка ступеня вищої освіти магістр спеціальності «Хімія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Дубова Надія Борисівна – викладач кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Єфіменко Ірина Володимирівна – старший викладач кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Завальнюк Анатолій Федорович – кандидат мистецтвознавства, професор кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Килівник Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Киричков Юрій Васильович – директор Політехнічного ліцею Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського".

Клєопа Ірина Анатоліївна – викладач кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Кобися Алла Петрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Кобися Володимир Михайлович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.

Коломієць Альона Анатоліївна – доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.

Костенко Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри соціальних технологій Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна».

Кофанова Олена Вікторівна – доктор педагогічних наук, кандидат хімічних наук, професор, професор кафедри інженерної екології Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського".

Краєвський Володимир Олександрович – доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.
Крупський Ярослав Володимирович – доцент кафедри вищої математики Вінницького національного технічного університету.
Кушнір Аліна Сергіївна – викладач кафедри германської філології Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу.
Левчук Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики, фізики та комп'ютерних технологій Вінницього національного аграрного університету.
Лісниченко Алла Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської філології факультету іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Ляховська Каріна Василівна – студентка ступеня вищої освіти магістр, спеціальності «Хімія» Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Маринчук Тамара Тадеушівна – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв імені Валентини Волошиної Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Матієнко Олена Степанівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.
Мороз Маргарита Василівна – старший викладач Житомирського національного агроекологічного університету.
Нестерович Богдан Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музикознавства та інструментальної підготовки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Нікітченко Лілія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Педоренко Наталія Василівна – перший заступник директора Бердичівського медичного коледжу.
Рибак Тетяна Миколаївна – старший викладач Житомирського національного агроекологічного університету.
Рогульська Оксана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету.
Романчук Ольга Василівна – кандидат філологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені І. Франка.
Рум'янцева Катерина Євгеніївна – кандидат педагогічних наук, доцент, тимчасово виконувачка обов'язків завідувача кафедри гуманітарних і фундаментальних дисциплін Вінницького навчально-наукового інституту економіки Тернопільського національного економічного університету.
Рум'янцева Поліна Юріївна – студентка ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 053 Психологія Донецького національного університету імені В.Стуса.
Сабат Наталія Олексіївна – викладач кафедри міжкультурної комунікації та перекладу Львівського національного університету імені Івана Франка.
Сиско Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.
Сікорака Ліна Анатоліївна – викладач професійно-теоретичної підготовки Комунальна соціально-реабілітаційна установа «Житомирське вище професійне училище-інтернат» Житомирської обласної ради.
Стихун Наталія Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри театральної режисури Рівненського державного гуманітарного університету.
Теплова Олена Юріївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри музикознавства, інструментальної підготовки та хореографії Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Тодосієнко Наталія Леонідівна – старший викладач кафедри мистецьких дисциплін дошкільної та початкової освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Хомяковська Тетяна Олексіївна – старший викладач кафедри української та іноземних мов Вінницького національного аграрного університету.
Черчик Наталія Леонідівна – аспірант третього року навчання кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
Чуба Олександра Євгеніївна – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського.
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.

Наукове видання

НАУКОВІ ЗАПИСКИ

Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Серія: *Педагогіка і психологія*

Випуск 58 • 2019 р.

Підписано до друку 19 червня 2019 р.
Формат 60x84/8.
Папір офсетний. Друк цифровий.
Гарнітура Times New Roman. Ум. др. арк. 21,9
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.