

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 25

Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2020

Головний редактор:

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор, професор кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Члени редакційної колегії:

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Херсонського національного технічного університету

Благун Наталія Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки початкової освіти Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

Богуш Людмила Андріївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри менеджменту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри Запорізького національного технічного університету

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент, радник Міністра освіти і науки України

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування Чернігівського національного технологічного університету

Пушкарьова Тамара Олексіївна – доктор педагогічних наук, професор, начальник відділу проектного управління ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Алісаускіене Мілда – доктор соціальних наук, професор, завідувач кафедри соціології Університету імені Вітовта Великого (Каунас, Литовська Республіка)

Гражієне Віталія – доктор педагогічних наук, завідувач відділу якості освіти Вільнюської академії мистецтв (Вільнюс, Литовська Республіка)

Конрад Яновський – PhD, ректор Економіко-гуманітарного університету у Варшаві (Варшава, Республіка Польща)

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 7 від 27.07.2020 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія «Б»)
у галузі педагогічних наук (011 – Освітні, педагогічні науки, 012 – Дошкільна освіта,
013 – Початкова освіта, 014 – Середня освіта, 015 – Професійна освіта
(за спеціальностями), 016 – Спеціальна освіта)
відповідно до Наказу МОН України від 14.05.2020 № 627 (додаток 2)**

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

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

Міжнародний цифровий ідентифікатор журналу: <https://doi.org/10.32843/2663-6085>

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бабак В.І.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ
ДЕСАНТНО-ШТУРМОВИХ ВІЙСЬК НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ..... 9

Бардус І.О.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ
ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОДУКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 13

Белінська Т.В., Кушнір К.В., Білозерська Г.О., Сізова Н.С.

ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ
У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН
У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... 16

Варнавська Л.І., Вікторова М.В., Саймукова А.А.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОЇ
МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ..... 22

Ворохаєв О.А.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ..... 27

Гнатик К.Б.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ
ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ..... 32

Гращенкова Ж.В.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ
ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ..... 36

Грищенко С.В., Шурубенко О.С.

ПОСЛУГА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА ІСПАНІЇ..... 40

Гуманкова О.С., Михайлова О.С.

РЕАЛІЗАЦІЯ АВТОНОМНОГО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ
У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ..... 44

Гуменюк В.В.

СТРУКТУРА І ЗМІСТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ..... 50

Демянчук М.Р.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ
СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В КОЛЕДЖАХ..... 55

Доманюк О.М., Тимош Ю.В.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ
ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ..... 59

Євтушенко Н.В.

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ
ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ
У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА..... 63

Зверєва Н.Л.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ
ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ..... 68

Коврей Д.Й. ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОЛЕДЖІВ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ.....	73
Конох О.Є., Конох А.А. ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	77
Корнієнко Є.Г., Гордєєва О.В., Корнієнко В.І. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ ШЛЯХОМ ВІДТВОРЕННЯ РИТМОМ ЗАДАНОГО ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТВОРУ.....	81
Костів С.Ф., Партика С.С., Гайдуцький І.В. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ РОЗВИТКУ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	88
Kulichenko A.K. INNOVATIONS IN HIGHER MEDICAL EDUCATION: LITERATURE REVIEW.....	98
Купенко О.В. СТРУКТУРА ІНТЕГРАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	103
Куриш Н.К. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ.....	108
Луценко Б.В. ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	112
Любич Р.І. ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	115
Мамиченко С.А. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІЗНЕС-АДМІНІСТРУВАННЯ.....	122
Ночовка О.М., Дермельова Н.М., Пшеничних М.М. САМОСТІЙНА РОБОТА З ВОКАЛУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	126
Павлічук В.І., Чайка В.А., Тишкевич Н.П. РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ВИХОВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СПІВАКА У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ.....	130
Петрик Л.В. ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	138
Поліхроніді А.Г. МЕТОДИКА ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА УМОВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ.....	143
Прокопенко І.А. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЯК ПІДҐРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ.....	147

Ребуха Л.З., Кізима Т.О., Гомотюк О.Є. ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	153
Романовська Л.І. ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ.....	157
Свиридова Т.І. АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВСЕСВІТНЬОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ.....	162
Ткачук О.М. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ-ІНФЕКЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	167
Khromchenko O.V., Zhuk V.A. PRACTICAL MEANS TO ACTIVATE LEARNERS' LANGUAGE SKILLS.....	171
Чучаліна Ю.М. ПОНЯТТЯ «ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА» ТА ЙОГО ПРОЄКЦІЯ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗВО.....	174
Шалаева В.С. РОЛЬ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ АКЦИОЛОГИЧЕСКИХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ.....	179
 РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Петриченко Л.О. СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ – СУБ'ЄКТ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА В СУСПІЛЬСТВІ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ.....	183
Сидорук І.І. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	189
Суліцький В.В., Магрюк В.А. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ЖІНКАМИ, ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У КОНФЛІКТІ ІЗ ЗАКОНОМ.....	194
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	199

CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Babak V.I. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING FUTURE OFFICERS OF AIRBORNE ASSAULT TROOPS ON THE BASIS OF ACMEOLOGICAL APPROACH.....	9
Bardus I.O. THEORETICAL FUNDAMENTALS OF DEVELOPING FORMS OF TRAINING FOR FUTURE IT-PROFESSIONALS OF PRODUCTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY.....	13
Belinska T.V., Kushnir K.V., Bilozerska H.O., Sizova N.S. ON THE PROBLEM OF IMPLEMENTING AN INTEGRATED APPROACH TO THE PROCESS OF TEACHING VOCAL AND CHORAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION.....	16
Varnavska L.I., Viktorova M.V., Saimukova A.A. MODERN METHODS AND TECHNIQUES OF DEVELOPMENT OF VOCAL SKILLS OF STUDENTS OF THE FACULTY OF ARTS.....	22
Vorokhaiev O.A. PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF HEALTHCARE COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	27
Hnatyk K.B. ORGANIZATION AND ANALYSIS OF THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF FUTURE BACHELORS' IDENTITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING.....	32
Hrashchenkova Zh.V. THE PROFESSIONAL COMPETENCE CONTENTS OF FUTURE MASTERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	36
Hryshchenko S.V., Shurubenko O.S. EARLY INTERVENTION SERVICE IN UKRAINE AND SPAIN.....	40
Humankova O.S., Mykhailova O.S. REALIZATION OF DIFFERENTIATED AUTONOMOUS LEARNING IN THE PROCESS OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT.....	44
Humeniuk V.V. STRUCTURE AND CONTENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY.....	50
Demianchuk M.R. THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF USING TIME MANAGEMENT IN THE VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN COLLEGES.....	55
Domaniuk O.M., Tymosh Yu.V. PERSONALLY ORIENTED APPROACH IN THE TRAINING OF PRESCHOOL INSTITUTIONS TEACHERS.....	59
Yevtushenko N.V. CHARACTERISTICS OF THE SYSTEM OF QUALIFICATION IMPROVEMENT OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SUBJECTS IN POSTGRADUATE EDUCATION OF THE REPUBLIC OF POLAND.....	63
Zvierieva N.L. THE WAYS OF IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR FORMATION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	68

Kovrei D.Y. PEDAGOGICAL MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COLLEGES: METHODOLOGICAL ASPECTS.....	73
Konokh O.Ye., Konokh A.A. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN ECOLOGICAL TOURISM IN FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	77
Korniienko Ye.H., Hordieieva O.V., Korniienko V.I. METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF THE INDIVIDUAL IN THE FINE ARTS BY REPRODUCING BY MEANS OF RHYTHM A GIVEN EMOTIONAL STATE OF THE WORK.....	81
Kostiv S.F., Partyka S.S., Haidutskyi I.V. EXPERIMENTAL RESULTS OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOPHYSICAL ENDURANCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF MILITARY ADMINISTRATION IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM.....	88
Kulichenko A.K. INNOVATIONS IN HIGHER MEDICAL EDUCATION: LITERATURE REVIEW.....	98
Kupenko O.V. THE STRUCTURE OF THE INTEGRAL MODEL OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK.....	103
Kurysh N.K. ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE READY OF TEACHERS OF NATURAL SPECIALTIES TO THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE.....	108
Lutsenko B.V. FORMATION AND DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	112
Liubchych R.I. TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE NGU OFFICERS IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING.....	115
Mamychenko S.A. FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY FUTURE BUSINESS ADMINISTRATION SPECIALISTS.....	122
Nochovka O.M., Dermelova N.M., Pshenychnykh M.M. INDEPENDENT WORK ON VOCAL IN PROFESSIONAL TRAINING OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL MUSIC TEACHERS.....	126
Pavlichuk V.I., Chaika V.A., Tyshkevych N.P. THE ROLE OF THE ACCOMPANIST IN THE EDUCATION OF THE SINGER'S CREATIVE PERSONALITY IN THE CLASS OF VOICE PRODUCTION.....	130
Petryk L.V. AN INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING.....	138
Polikhronidi A.H. METHODOLOGY OF DIAGNOSING OF THE LEVELS OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	143
Prokopenko I.A. METHODOLOGICAL APPROACHES AS A BASIS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO FACILITATION INTERACTION WITH STUDENTS.....	147

Rebukha L.Z., Kizyma T.O., Homotiuk O.Ye. PROFESSIONAL EDUCATION: PRINCIPLES OF FORMATION OF PROFESSIONAL LITERACY IN FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC SPECIALTIES.....	153
Romanovska L.I. PRAXEOLOGICAL APPROACH: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS.....	157
Svyrydova T.I. ACTIVATION OF SPECIALISTS TRAINING PROCESSES FOR THE ORGANIZATION OF HOME EDUCATION IN THE CONDITIONS OF GLOBAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS.....	162
Tkachuk O.M. THEORETICAL SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE NURSING SPECIALISTS TO ORGANIZATION OF PRIMARY PREVENTION OF HIV INFECTION AMONG STUDENT YOUTH.....	167
Khromchenko O.V., Zhuk V.A. PRACTICAL MEANS TO ACTIVATE LEARNERS' LANGUAGE SKILLS.....	171
Chuchalina Yu.M. THE CONCEPT OF ECONOMIC CULTURE AND ITS PROJECTION ONTO INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION.....	174
Shalaeva V.S. ROLE OF TEXT-CENTRIC APPROACH TO FORMATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED AXIOLOGICAL COMMUNICATIVE SKILLS OF NON-LINGUISTIC FOREIGN STUDENTS.....	179
SECTION 2. SOCIAL PEDAGOGY	
Petrychenko L.O. STUDENT YOUTH IS A SUBJECT OF RESPONSIBLE PARTNERSHIP AND PARENTHOOD IN A GENDER EQUALITY SOCIETY.....	183
Sydooruk I.I. A COMPETENCE-BASED APPROACH TO FORMING THE SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	189
Sulitskyi V.V., Mahriuk V.A. SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH WOMEN WHO ARE IN CONFLICT WITH LAW.....	194
A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES.....	199

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ ДЕСАНТНО-ШТУРМОВИХ ВІЙСЬК НА ЗАСАДАХ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF TRAINING FUTURE OFFICERS OF AIRBORNE ASSAULT TROOPS ON THE BASIS OF ACMEOLOGICAL APPROACH

Стаття присвячена обґрунтуванню педагогічних умов підготовки до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу. Для уточнення сутності педагогічних мов здійснено детальний аналіз наукової літератури. Під умовами розглядається сукупність різнопланових обставин, впливів, чинників, можливостей, які забезпечують реалізацію відповідного процесу. Ураховано, що педагогічні умови підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам. Зовнішніми чинниками є організація освітнього процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісна взаємодія; внутрішніми – професійна мотивація курсантів, потреба в самовдосконаленні, нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні. Готовність майбутніх офіцерів до професійної діяльності формується у процесі вивчення фахових дисциплін, відповідно до цього були обрані педагогічні умови.

Педагогічними умовами підготовки до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу визначено такі чинники: забезпечення акме-професійної мотивації майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до виконання фахових дій; інтеграція загальних і спеціальних професійних знань курсантів шляхом активізації підготовки до професійної діяльності засобами акмеологічного підходу; збагачення акме-досвіду майбутніх офіцерів забезпечення військ бойового реагування у змодельованих навчально-професійних ситуаціях; спрямування курсантів до самоконтролю навчальних досягнень на основі використання інформаційних технологій.

Реалізація визначених педагогічних умов відбувалася з урахуванням освітньої, розвивальної, виховної, практичної, когнітивної, самоосвітньої функцій.

Ключові слова: умови, педагогічні умови, професійна підготовка, майбутні офіцери десантно-штурмових військ, військова

освіта, готовність до професійної діяльності, акмеологічний підхід.

The article deals with the substantiation of pedagogical conditions of training for professional activities of future officers of the Air Assault Forces on the basis of akmeological approach. To clarify the essence of pedagogical conditions, a detailed analysis of the scientific literature has been done. A set of various circumstances, influences, factors, opportunities that ensure the implementation of the relevant process is considered as conditions. It has been taken into account that pedagogical conditions are subordinated to external and internal factors. The external factors are organization of educational process, content of study material, interpersonal interaction; internal – professional motivation of cadets, need for self-improvement, bents, preferences, interest in professional development. Formation of readiness of future officers for professional activities occurs in the process of studying professional disciplines, and according to this pedagogical conditions have been chosen.

Pedagogical conditions of training for professional activities of future officers of the Air Assault Forces on the basis of akmeological approach the following factors have been defined: providing akme-professional motivation of future officers of the Air Assault Forces to perform professional actions; integration of general and special professional cadets' knowledge by intensifying training for professional activities by means of akmeological approach; enrichment of akme-experience of future officers in providing troops of combat response in the simulated educational and professional situations; direction of cadets to self-control of study achievements based on the use of information technologies.

Implementation of the defined pedagogical conditions occurred taking into account the educational, developmental, upbringing, practical, cognitive, self-educational functions.

Key words: conditions, pedagogical conditions, vocational training, future officers of Air Assault Forces, military education, readiness for professional activities, akmeological approach.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.1>

Бабак В.І.,
начальник кафедри повітрянодесантної підготовки факультету підготовки спеціалістів десантно-штурмових військ Військової академії (м. Одеса)

Постановка проблеми в загальному вигляді. Визначальним чинником якісного рівня підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу є формування готовності курсантів до професійної діяльності, що вимагає особливого дослідження. У педагогічному аспекті найбільший інтерес ста-

новить саме тривалий стан готовності до певної діяльності, що ґрунтується на набутому досвіді, легко актуалізується, піддається розвитку у процесі навчання і може досягти більш високих рівнів сформованості за певних педагогічних умов. Під час перенесення тривалої готовності в нові умови на неї впливають як зовнішні (новизна,

труднощі, творчий характер завдань, навколишні обставини, поведінка оточення), так і внутрішні чинники (самооцінка, самоконтроль рівня такої готовності) [11, с. 92].

Будь-який освітній експериментальний процес, зокрема й підготовки майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу, забезпечується відповідними педагогічними умовами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

«Новий тлумачний словник української мови» подає поняття «умова» у такому розумінні: «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [4, с. 427]. У «Філософському словнику» поняття «умова» розглядається як фактор (латинське *factor* – «чинник»), тобто рушійна сила, причина будь-якого процесу [9, с. 231].

У «Словнику з освіти та педагогіки» «умова» визначається як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання, формування особистості [8, с. 36]. Під умовами І. Хачирова розуміє обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, що зумовлено ними [10, с. 14].

На думку Н. Єрошиної, умови визначаються як сукупність соціально-педагогічних і дидактичних чинників, які впливають на освітній процес, дозволяють керувати ним, вести цей процес раціонально, відповідно до предметного змісту, із застосуванням ефективних форм, методів, прийомів [3, с. 17]. Умови утворюють необхідне середовище багаторівневих впливів, зв'язків, чинників в освітньому процесі для виникнення, роботи та розвитку певних явищ чи процесів.

Під умовами в контексті нашого дослідження розуміємо сукупність різнопланових обставин, впливів, чинників, можливостей, які забезпечують здійснення відповідного процесу. Підготовка майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу до професійної діяльності відбувається у процесі вивчення фахових дисциплін, відповідно до цього й визначалися педагогічні умови.

Під педагогічними умовами К. Біктагіров розуміє обставини, за яких компоненти освітнього процесу подані в найкращому взаємозв'язку і створюють атмосферу плідної співпраці між викладачем і майбутніми фахівцями, що забезпечує ефективне викладання, керівництво процесом професійної підготовки, а майбутнім фахівцям – успішне навчання [1, с. 19].

На думку В. Манько, педагогічні умови – це взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність освітнього процесу і відповідають психолого-педаго-

гічним критеріям оптимальності [4, с. 154]. Тоді як Н. Бугаєць визначає педагогічні умови як необхідні й достатні обставини, від яких залежить ефективність освітньо-виховного процесу [2, с. 14].

За баченням О. Пехоти, педагогічні умови є категорією, що визначається як система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що склалися об'єктивно, чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [6, с. 171].

Науковці вказують на те, що педагогічні умови підпорядковані зовнішнім і внутрішнім чинникам:

- зовнішні – організація освітнього процесу, зміст навчального матеріалу, міжособистісні взаємодії;

- внутрішні – професійна мотивація, потреба в самовдосконаленні, нахили, уподобання, зацікавленість у професійному становленні [6, с. 98].

Однак резюмування наукових доробків сучасних авторів засвідчило відсутність цілеспрямованих пошуків у напрямі визначення педагогічних умов підготовки до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ у контексті нашого дослідження.

Мета статті – обґрунтування педагогічних умов підготовки до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що в кожному дослідженні педагогічні умови мають свою специфіку і призначення, унаслідок спрямування науковцями діяльності в певних напрямках експериментальної роботи для досягнення поставлених цілей.

Під педагогічними умовами в межах нашого дослідження, спираючись на наведені вище визначення, розуміємо взаємопов'язану сукупність обставин, чинників, зовнішніх впливів, за яких найефективніше відбувається формування готовності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до професійної діяльності на засадах акмеологічного підходу.

На основі використання методів аналізу педагогічної, психологічної, філософської літератури із проблеми дослідження, експертної оцінки, педагогічних спостережень, узагальнення сучасного стану готовності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до професійної діяльності припускаємо, що ефективний вплив на процес формування анонсованого феномену забезпечать такі педагогічні умови:

- забезпечення акме-професійної мотивації майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до виконання фахових дій;

- інтеграція загальних і спеціальних професійних знань курсантів шляхом активізації підготовки до професійної діяльності засобами акмеологічного підходу;

– збагачення акме-досвіду майбутніх офіцерів забезпечення військ бойового реагування у змодельованих навчально-професійних ситуаціях;

– спрямування курсантів до самоконтролю навчальних досягнень на основі використання інформаційних технологій.

Розглянемо детальніше сутність кожної з визначених педагогічних умов.

Реалізація першої педагогічної умови – забезпечення акме-професійної мотивації майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ (далі – ДШВ) до виконання фахових дій – спрямовувалася на формування мотиваційно-ціннісного компонента готовності курсантів до професійної діяльності. Реалізація першої педагогічної умови мала комплексний характер, від початку експериментального дослідження до його завершення. Пояснюємо це тим, що мотиваційно-ціннісний компонент є засадничим чинником формування готовності майбутніх офіцерів ДШВ до фахового виконання професійних функцій. Ураховувалося, що успішність діяльності залежить від мотиву, який спонукає діяти, інакше кажучи, від того сенсу, який має для людини конкретна діяльність. Мотив створює настанову до дії. Мотиватором діяльності є потреби, отже, актуалізується необхідність обґрунтування змістового наповнення категорій «мотив», «мотивація».

Проблема мотивації та мотивів діяльності визначається в наукових колах однією з основоположних, адже розкриває зміст спонукальних механізмів активності людини. Проте нині у психолого-педагогічній науці спостерігаються дискусії, породжені різноманітними та різноплановими підходами до тлумачення термінів «мотив» і «мотивація». Нам імponує комплексний підхід науковців до проблеми трактування анонсованих категорій, які мотивом називають уявлення й ідеї, почуття і переживання (Л. Божович); потреби й потяги, спонуки і схильності; «конструкт мислення» (Х. Хекхаузен); бажання, звички, думки та почуття обов'язку (П. Рудик); психічні процеси, стани та властивості особистості (К. Платонов); предмети зовнішнього світу (А. Леонтьєв); настанови (А. Маслоу); моральні помисли (А. Ковальов); умови існування (В. Вілюнас) [11, с. 89]. Отже, будь-яка причина вчинку може трактуватись як мотив.

Під мотивацією науковці розуміють сукупність чинників, що визначають поведінку (К. Мадсен); сукупність мотивів (К. Платонов); спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість, процес психічної регуляції конкретної діяльності (М. Магомед-Емінов); сукупну систему процесів, що відповідають за спонукання до діяльності (В. Вілюнас) [11, с. 93–94]. У контексті реалізації першої педагогічної умови нам імponує позиція Н. Єрошиної, яка трактує мотивацію як процес дії мотиву та як механізм, що визначає

виникнення, спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності [3]. Передбачалося, що сформована мотивація курсантів до досягнення освітніх вершин («акме») під час навчання слугуватиме спрямовуючим вектором професійного зростання майбутніх офіцерів ДШВ.

Упровадження другої педагогічної умови – інтеграція загальних і спеціальних професійних знань курсантів шляхом активізації підготовки до професійної діяльності засобами акмеологічного підходу – передбачало формування показників когнітивно-пізнавального компонента готовності майбутніх офіцерів ДШВ до професійної діяльності, формування в курсантів системи таких фахових знань: основних положень керівних документів щодо застосування засобів та способів збройної боротьби; тактики дій, техніку й озброєння частин та підрозділів армій провідних країн світу; принципи сучасного загальновійськового бою; способів та основних положень пересування; перевезення частин і підрозділів, їх охорону під час розташування на місці; змісту роботи командира взводу (роти, батальйону) з організації і ведення тактичних дій, управління підрозділами і вогнем; специфіки організації та методики проведення занять із тактичної підготовки тощо.

Реалізація цієї педагогічної умови базується на тому, що вдосконалення й модернізація фахової підготовки курсантів такої спеціальності у ВВНЗ є надзвичайно важливою науково-освітньою проблемою, яка має вирішуватися з урахуванням сучасних вимог до окресленої професії та суспільних потреб у військовій діяльності. Створення інноваційного науково-освітнього середовища у вищій військовій школі передбачає якісне оновлення змісту і форм навчання шляхом органічного поєднання класичних методів професійної підготовки із засобами акмеологічного підходу, якими є акмеологічні технології.

Акмеологічна технологія – це сукупність наукових методів, які оптимізують процес досягнення особистісно-професійного «акме» майбутніми офіцерами ДШВ. Одним із важливих методів в акмеологічних технологіях є рефлексія, тобто усвідомлення курсантами способів досягнення власних «мікроакме», виявлення освітніх здобутків. Форми освітньої рефлексії – усне обговорення майбутніми офіцерами змін свого освітнього інтересу, особистої активності, глибини пізнання, продуктивності, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації та ін.

Реалізація третьої педагогічної умови – збагачення акме-досвіду майбутніх офіцерів забезпечення військ бойового реагування у змодельованих навчально-професійних ситуаціях – ураховувала необхідність формування операційно-діяльнісного компонента готовності майбутніх офіцерів тактичного рівня (ДШВ) до професійної діяльності.

Військове бойове реагування – це дія, стан або процес, що виникає у відповідь на будь-який зовнішній загрозливий вплив. Поняття «реагування» і «реакція» за змістом відрізняються несуттєво. Якщо чітко дотримуватися термінології, то перше є подовженою в часі комплексною психомоторною структурою, що є частиною загальної діяльності, її складником. У світлі реалізації третьої педагогічної умови термін «реакція» розумівся як спонтанний одномоментний відгук на зовнішнє подразнення.

Упровадження четвертої педагогічної умови – спрямування курсантів до самоконтролю навчальних досягнень на основі використання інформаційних технологій – мало на меті формування особистісно-результативного компонента готовності майбутніх офіцерів ДШВ до професійної діяльності. Ураховувалося, що вміння здійснювати самоконтроль дасть змогу майбутнім офіцерам ДШВ адекватно оцінювати свій професійний розвиток у режимі реального часу в логіці освітнього процесу ВВНЗ, визначати його особливості, сильні та слабкі сторони, здійснювати рефлексію навчально-професійної діяльності та формувати індивідуальні освітні траєкторії досягнення освітніх вершин. Тоді як використання в освітньому процесі ВВНЗ інформаційних технологій, зокрема і технологій самоконтролю навчально-професійної діяльності, є проявом тенденції інформатизації освіти.

Висновки. Детальний аналіз наукової літератури, програмних вимог та нормативно-правових актів, що регулюють сучасну освітню практику навчання майбутніх офіцерів, дозволив припустити, що ефективний вплив на процес підготовки до професійної діяльності майбутніх офіцерів ДШВ на засадах акмеологічного підходу створюватимуть такі чинники, як: забезпечення акме-професійної мотивації майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ до виконання фахових дій; інтеграція загальних і спеціальних професійних знань курсантів шляхом активізації підготовки до професійної діяльності засобами акмеологічного підходу; збагачення акме-досвіду майбутніх офіцерів забезпечення військ бойового реагування у змодельованих навчально-професійних ситу-

аціях; спрямування курсантів до самоконтролю навчальних досягнень на основі використання інформаційних технологій.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробленні структурно-функціональної моделі підготовки до професійної діяльності майбутніх офіцерів десантно-штурмових військ на засадах акмеологічного підходу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биктагиров К. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.01. Казань, 1973. 37 с.
2. Бугаєць Н. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів до роботи з сім'єю учня : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харків, 2002. 18 с.
3. Ерошина Н. Дидактические условия управления самостоятельной учебной деятельностью студентов педагогических вузов : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Липецк, 2001. 22 с.
4. Манько В. Дидактичні умови формування у студентів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості : збірник наукових праць Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова*. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
5. Новий тлумачний словник української мови / укл. : В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2001. Т. 1. 926 с.
6. Пехота О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій : навчальний посібник. Київ : А. С. К., 2003. 240 с.
7. Подласый И. Педагогика. Новый курс : учебник для студентов высших учебных заведений : в 2-х кн. Москва : Владос, 2004. Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. 574 с.
8. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.
9. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Головна редакція Української радянської енциклопедії, 1986. 768 с.
10. Хачирова И. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2001. 22 с.
11. Царенко О. Педагогічні умови застосування навчально-ігрового проектування у гуманітарній підготовці майбутніх офіцерів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2010. 168 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ РОЗРОБЛЕННЯ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ПРОДУКТИВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

THEORETICAL FUNDAMENTALS OF DEVELOPING FORMS OF TRAINING FOR FUTURE IT-PROFESSIONALS OF PRODUCTIVE PROFESSIONAL ACTIVITY

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підвищення якості підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної професійної діяльності, а саме дослідженню теоретичних засад розроблення форм навчання ІТ-дисциплін. Зокрема, розкриваються поняття «продуктивна діяльність», «індивідуальна», «парна», «групова», «колективна» навчально-пізнавальна та професійна діяльність майбутнього ІТ-фахівця. На основі законів та категорій діалектики визначено філософські засади розроблення форм навчання майбутніх ІТ-фахівців удосконалювати та створювати нові програмні й апаратні засоби комп'ютерної техніки. Так, застосування філософських категорій та закону заперечення заперечення до теоретичного обґрунтування та дослідження форм навчання ІТ-дисциплін дозволило визначити необхідність дослідження ефективності продуктивної діяльності з позицій суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії та необхідність чергування індивідуальної, парної, групової та колективної форм навчання. На основі аналізу психологічної літератури встановлено, що продуктивна навчально-пізнавальна діяльність студентів під час їх професійної підготовки має відображати колективну, групову, парну й індивідуальну форми роботи ІТ-фахівця з опанування, удосконалення та створення програмних і апаратних засобів комп'ютерної техніки. Під час колективного (групове, парне) розв'язання завдання відбувається збагачення власного досвіду кожного учасника колективу, складаються міжособистісні відносини, формуються переконання в суспільній значущості такої діяльності, з'являється захоплення загальною справою. Індивідуальна форма навчання дає можливість самостійного пошуку рішення та формування нових знань, виходячи з індивідуальних здібностей особистості до самореалізації. Встановлено, що колективна навчальна продуктивна діяльність студентів в умовах належної професійної організації й управління ефективніша, ніж індивідуальна. Однак для забезпечення високої творчої активності необхідно чергувати колективну й індивідуальну творчу діяльність.

Ключові слова: продуктивна навчально-пізнавальна діяльність, філософські категорії,

індивідуальна форма навчання, колективна форма навчання, ІТ-дисципліни, фахівець у галузі інформаційних технологій.

The article is devoted to one of the urgent problems of improving the quality of training of future specialists in the field of information technology for productive professional activity, namely the study of the theoretical foundations of the development of forms of teaching IT disciplines. In particular, the concepts of "productive activity", "individual", "pair", "group", "collective" educational-cognitive and professional activity of the future IT specialist are revealed. Based on the laws and categories of dialectics, the philosophical principles of developing forms of training future IT professionals to improve and create new software and hardware of computer technology are determined. Thus, the application of philosophical categories and the law of double negation to the theoretical justification and study of forms of learning IT disciplines allowed to determine the need to study the effectiveness of productive activities from the standpoint of subject-object-subject interaction and the need for alternation of individual, pair, group and collective forms of education. Based on the analysis of the psychological literature, it is established that the productive educational and cognitive activities of students during their training should reflect the collective, group, pair and individual forms of work of an IT specialist to master, improve and create software and hardware. During the collective (group, pair) solution of the problem there is an enrichment of each member's own experience, interpersonal relations are formed, beliefs in the social significance of such activities are formed, there is a passion for the common cause. The individual form of education gives the chance to independently find the decision and formation of new knowledge proceeding from individual abilities of the person to self-realization. It is established that the collective educational and productive activity of students in the conditions of proper professional organization and management is more effective than individual. However, to ensure high creative activity, it is necessary to alternate collective and individual creative activity.

Key words: productive educational and cognitive activity, philosophical categories, individual form of education, collective form of education, IT disciplines, specialist in field of information technologies.

УДК 378.14:372
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.2>

Бардус І.О.,
докт. пед. наук,
доцент кафедри комп'ютерних
технологій в управлінні та навчанні
й інформатики
Бердянського державного педагогічного
університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Високі вимоги до кваліфікації фахівців у галузі інформаційних технологій (далі – ІТ-фахівці) зумовлені швидкими змінами технологій, вимагають від системи вищої освіти пошуку нових підходів до їхньої професійної підготовки, які б забезпечили формування фундаментальних знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей, навичок самоосвіти та самовдосконалення протягом усього життя. Ці вимоги часу до кваліфікації

ІТ-фахівців зумовлюють необхідність дослідження форм навчання ІТ-дисциплін, які забезпечать їх підготовку до продуктивної професійної діяльності, спрямованої на вдосконалення існуючих і створення нових зразків програмного й апаратного забезпечення комп'ютерної техніки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців досліджували: В. Андреева, Р. Горбатюк, Л. Гризун, О. Дубініна, М. Коляда, В. Круглик,

Т. Морозова, М. Лазарев, В. Осадчий, В. Седов, З. Сейдаметова, С. Семеріков, О. Спірін, Ю. Тулашвілі, В. Хоменко й інші вчені.

Ученими К. Абульхановою-Славською, В. Андрєєвим, Ч. Гаджієвим, А. Журавльовим, М. Лазарєвим, Т. Лазаревою, Б. Ломовим, О. Матюшкіним, К. Платоновим, Я. Пономарьовим, Д. Ушаковим доведено необхідність застосування індивідуальних, парних, фронтальних і групових (колективних) форм навчання для ефективної продуктивної (творчої) навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз здобутків і результатів досліджень науковців дозволив визначити, що розроблені теоретичні засади професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців обґрунтовані на загальнотеоретичному рівні без урахування продуктивного характеру професійної діяльності цих фахівців. Залишаються без належної уваги філософські та психологічні засади розроблення форм продуктивного навчання ІТ-дисциплін майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій.

Мета статті – філософське і психологічне обґрунтування форм навчання ІТ-дисциплін для продуктивної професійної діяльності з удосконалення й розроблення програмного й апаратного забезпечення комп'ютерної техніки.

Виклад основного матеріалу. Серед теоретичних засад розроблення форм навчання майбутніх ІТ-фахівців виконання продуктивної професійної діяльності провідними є філософські та психологічні.

Продуктивна навчально-пізнавальна діяльність – це мотивоване, цілеспрямоване засвоєння студентами змісту освіти, за якого створювані ними індивідуальні навчальні продукти стають засобом їхнього подальшого розвитку [5]. Продуктами ефективної навчально-пізнавальної діяльності студентів мають бути нові знання у вигляді прогнозу про можливий стан об'єкта в конкретних умовах на основі знань об'єктивних причин, фундаментальних законів, умов, припущень, сформовані професійно важливі якості особистості, зокрема логічне і критичне мислення (внутрішні продукти), безпосередньо отримані нові програмні й апаратні засоби комп'ютерної техніки (зовнішні продукти).

Професійна підготовка майбутніх ІТ-фахівців у закладі вищої освіти являє собою складну методичну систему, структурними елементами якої є цілі, зміст, методи, засоби і форми навчання [3]. Розвиток будь-якої системи (або її елементів) відбувається завдяки дотриманню трьох законів діалектики: закону єдності та боротьби протилежностей, закону переходу кількісних змін в якісні, закону заперечення заперечення [6]. Характеристиками розвитку системи є філософські категорії. До основних категорій діалектики належать такі: «простір» і «час», «матеріальне» й «ідеальне», «одиничне» і «загальне», «елемент» і «система»,

«явище» і «сутність», «зміст» і «форма», «причина» і «наслідок» тощо [6]. Вони взаємопов'язані, мають значення загальності, тому є загальнометодологічними категоріями пізнання і практичної дії.

Визначимо, які саме філософські категорії можна використати для обґрунтування та дослідження форм навчання майбутніх ІТ-фахівців виконувати продуктивну професійну діяльність із розроблення та вдосконалення програмних і апаратних засобів комп'ютерної техніки.

Зважаючи на те, що навчання ІТ-фахівців відбувається в конкретному місці й у визначений час, для розроблення філософських засад форм навчальної діяльності студентів застосуємо філософські категорії «простір» і «час».

Виділяють індивідуальну, парну, групову та колективну форми навчання [2]. Ці форми навчання вказують на необхідність дослідження ефективності репродуктивної та продуктивної діяльності з позицій суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії.

Позначимо категорією «суб'єкт» студентів, які перебувають в одному просторі, а категорією «об'єкт» – програмний або апаратний засіб комп'ютерної техніки, який необхідно створити або вдосконалити. Чим більше суб'єктів беруть участь у процесі розроблення об'єкта, тим ефективніше (за менший час) він проходить.

Однак діалектика категорій «суб'єкт» – «об'єкт» вказує на те, що розвиток суб'єкта відбувається меш ефективно в разі залучення до розроблення одного програмного або апаратного засобу комп'ютерної техніки кількох студентів. Через це, за законом заперечення заперечення, виникає необхідність чергування форм навчання для повноцінного розвитку майбутніх ІТ-фахівців у процесі як репродуктивної, так і продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Отже, застосування закону заперечення заперечення під час розроблення філософських засад форм навчання вказує на необхідність чергування індивідуальної, парної, групової та колективної форм навчання для ефективного формування професійної компетентності ІТ-фахівця щодо виконання продуктивної діяльності з розроблення й удосконалення програмних або апаратних засобів комп'ютерної техніки.

Наступним кроком визначимо психологічні засади розроблення форм продуктивної діяльності майбутніх ІТ-фахівців під час навчання ІТ-дисциплін.

Професійна діяльність ІТ-фахівця зі створення програмних і апаратних засобів комп'ютерної техніки (далі – ІТ-продукт) передбачає колективну, індивідуальну, парну та групову форми діяльності.

Однією із провідних форм роботи над створенням апаратних та програмних засобів комп'ютерної техніки у великих ІТ-компаніях є колективна. Колективна форма роботи під час створення ІТ-продукту зазвичай передбачає одночасну диференційовану роботу декількох ІТ-фахівців, які відповідають

кожен за свою ділянку роботи із проєктування, підготовки ресурсів, створення, тестування тощо. За такої форми організації роботи над створенням ІТ-продукту відбувається взаємоконтроль і посилення відповідальності за свою роботу перед усіма учасниками колективу.

Наступною формою роботи над створенням ІТ-продукту є групова. Групова робота ІТ-фахівця являє собою сумісну роботу на певному етапі життєвого циклу ІТ-продукту всередині одного відділу і передбачає контроль керівника команди роботи членів команди або членів команди один одного.

Парна форма роботи під час створення програмного або апаратного засобу комп'ютерної техніки передбачає виконання одного завдання двома ІТ-фахівцями з метою постійної взаємоперевірки та взаємонавчання.

Розроблення ІТ-продукту від початку і до кінця на всьому циклі його існування одним ІТ-фахівцем відбувається у процесі індивідуальної форми роботи.

На нашу думку, продуктивна навчально-пізнавальна діяльність студентів під час їх професійної підготовки має відображати колективну, групову, парну й індивідуальну форми роботи ІТ-фахівця з опанування, удосконалення та створення програмних і апаратних засобів комп'ютерної техніки.

Отже, визначимо психологічні засади продуктивної колективної, групової, парної та індивідуальної форм навчальної діяльності майбутніх ІТ-фахівців.

Продуктивна навчально-пізнавальна діяльність студентів у закладі освіти являє собою процес розв'язання творчих завдань. Цей процес складається з мотиваційно-цільового, підготовчо-змістовного, операційно-діяльнісного, контрольнопродукційного й оцінно-результативного етапів [1].

Під час колективного (групове, парне) розв'язання завдання всі студенти виконують одночасно всі ці етапи, на кожному з яких спостерігаються обмін досвідом, ідеями розв'язання, критика, через що відбувається збагачення власного досвіду кожного учасника колективу. Важливий той факт, що кожний із членів колективу може виконувати різні ролі [3].

За колективної, парної та групової навчальної продуктивної діяльності на мотиваційно-цільовому етапі у студентів формуються пізнавальні, а також соціальні мотиви, складаються міжособистісні відносини, формуються переконання в суспільній значущості такої діяльності, з'являється захоплення загальною справою [3].

У процесі обговорення рішення завдання учасники можуть ставити питання один одному. У цьому разі питання можуть служити підказкою для інших членів команди [4]. Це може стати стимулом для інших членів команди для генерації ідей і мотивації для досягнення кращого рішення, конкуренції між учасниками.

У разі індивідуальної форми навчання студент є самостійною одиницею, перед якою поставлене творче завдання. Він самостійно послідовно виконує всі етапи розв'язання завдання: усвідомлює цілі та будує ієрархію, розвиває мотивацію, формулює гіпотезу, визначає інформацію, що необхідна для розв'язання творчого завдання, формулює ідею, отримує рішення та перевіряє його. Перевагами цієї форми є можливість самостійного пошуку рішення та формування нових знань, виходячи з індивідуальних здібностей особистості до самореалізації [3]. Але недоліком такої форми є низька ефективність розв'язання творчих завдань, формування обмеженого кола мотиваційної сфери внаслідок відсутності зовнішнього впливу.

Отже, колективна навчальна продуктивна діяльність в умовах належної професійної організації й управління ефективніша, ніж індивідуальна. Однак для забезпечення високої творчої активності необхідно чергувати колективну й індивідуальну творчу діяльність [4].

Висновки. Отже, застосування філософських категорій і закону заперечення заперечення до теоретичного обґрунтування та дослідження форм навчання ІТ-дисциплін дозволило визначити необхідність вивчення ефективності продуктивної діяльності з позицій суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії, необхідність чергування індивідуальної, парної, групової та колективної форм навчання.

На основі аналізу психологічної літератури визначено, що продуктивна навчальна діяльність студентів має відображати колективну, парну, групову й індивідуальну форми професійної діяльності ІТ-фахівця з опанування, удосконалення існуючих та створення нових ІТ-продуктів.

Подальші дослідження ми пов'язуємо з розробкою теоретичних та методичних засад формування м'яких навичок ІТ-фахівця під час індивідуальної та групової форм навчання ІТ-дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бардус І. Метод та дидактичні засоби навчання удосконаленню програмних та апаратних засобів комп'ютерної техніки майбутніх ІТ-фахівців в умовах фундаменталізації освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 1 (92). С. 30–36.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремснь. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
3. Лазарева Т. Підготовка майбутніх інженерів-технологів харчової галузі до творчої професійної діяльності : монографія. Харків : Право, 2014. 528 с.
4. Матюшкин А. Мышление, обучение, творчество. Москва ; Воронеж : Издательство Московского психолого-социального института ; Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 720 с.
5. Федотова Е. Формирование информационно-коммуникативной компетентности учащихся в процессе продуктивной учебно-познавательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Санкт-Петербург, 2009. 25 с.
6. Філософський словник / за ред. В. Шинкарука. Київ : Поліграфкнига, 1973. 600 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНТЕГРОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕС ВИКЛАДАННЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

ON THE PROBLEM OF IMPLEMENTING AN INTEGRATED APPROACH TO THE PROCESS OF TEACHING VOCAL AND CHORAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

УДК 378.016:7.071.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.3>

Белінська Т.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Кушнір К.В.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Білозерська Г.О.,

канд. пед. наук,
старший викладач
кафедри вокально-хорової підготовки,
теорії та методики музичної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Сізова Н.С.,

канд. мистецтвознавства,
викладач кафедри вокально-хорової
підготовки, теорії та методики
музичної освіти
Вінницького державного
педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського

Стаття присвячена проблемі впровадження інтегрованого підходу у процес викладання вокально-хорових дисциплін у закладах вищої освіти. Теоретико-методологічно обґрунтовано практико-орієнтовані концепції підготовки майбутніх фахівців на основі педагогічної інтеграції.

Запропоновано власне трактування дефініції «педагогічна інтеграція» у контексті означеної проблеми як структурно цілеспрямований, організований зв'язок однотипних та дотичних частин і елементів змісту, форм, методів навчання в межах набуття певної фахової освіти, який приводить до саморозвитку та самовдосконалення студентської молоді.

Підкреслено важливість використання міждисциплінарної інтеграції під час навчання і виховання диригентів-хормейстерів. Наприклад, вивчення предмета фах (хорове диригування), який включає теоретичні знання з низки предметів (постановка голосу, хорове сольфеджіо, гармонія, музична література, хорознавство, хоровий клас, музичний інструмент тощо).

Висвітлено основні аспекти інтегрованого підходу (навчити студента розглядати будь-які явища з різних позицій; розвивати вміння застосовувати знання з різних галузей науки під час вирішення конкретного творчого завдання; формувати в майбутніх фахівців уміння проводити самостійні дослідження), принципи (забезпечити самовизначення та самореалізацію фахівця в різних сферах професійної та суміжної діяльності; розвивати системне мислення; створити умови для цілісного розвитку особистості; встановлення тісніших зв'язків між навчанням та практичною роботою) та рівні (викладання та навчання).

Зазначено, що інтегративні процеси сприяють становленню системного мислення на основі усвідомленого засвоєння музично-теоретичних та психолого-педагогічних знань. Доведено, що блокова побудова предметів у процесі підготовки майбутніх учителів сприятиме їхньому особистісному розвитку та саморозвитку, професіоналізму.

Ключові слова: інтеграція, педагогічна інтеграція, інтегрований підхід, вокально-хорова підготовка, студент, заклади вищої освіти.

The article is devoted to the problem of implementing an integrated approach in the process of teaching vocal and choral disciplines in higher schools. Practice-oriented concepts of training future specialists based on pedagogical integration are theoretically and methodologically justified.

The author offers his own interpretation of the definition of "pedagogical integration" in the context of the designated problem, as a structurally purposeful organized connection of the same type and touching parts and elements of content, forms, methods of teaching within a certain professional education, which leads to self-development and self-improvement of students.

The importance of using interdisciplinary integration during the training and education of chorus conductors is emphasized. Its manifestations are characterized by the use of laws, theories, and methods of one discipline in the study of another.

For example, this is the study of the subject specialty (choral conducting), which requires theoretical knowledge of a number of subjects (voice production, choral solfeggio, harmony, musical literature, choral studies, choral class, musical instrument, and the like). Its main aspects are highlighted (to teach the student to consider any phenomena from different positions; to develop in them the ability to apply knowledge from various fields of knowledge in solving a specific creative task; to form the skills of future specialists to conduct independent research), principles (to ensure self-determination and self-realization of a specialist in various areas of professional and related activities; to develop systems thinking; to create conditions for the integral development of the individual; establishing closer links between learning and practical work) and levels (teaching and learning).

It is indicated that integrative processes contribute to the formation of system thinking based on the conscious assimilation of musical-theoretical and psychological-pedagogical knowledge. It is proved that the block construction of subjects in the process of training future teachers will contribute to their personal development and self-development, professionalism.

Key words: integration, pedagogical integration, integrated approach, vocal and choral training, student, institutions of higher education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Реформування системи освіти спонукає до активного пошуку нових підходів, методів, технологій тощо підготовки майбутніх педагогів-хормейстерів, які крокують у ногу із часом і готові до професійної діяльності з використанням високотехнологічних прийомів, що відповідають вимогам третього тисячоліття. Стало зрозумілим сьогодні те, що освітньо-педагогічний простір потребує так званого

«універсального» викладача, здатного самостійно конструювати творчий процес вокально-хорової майстерності, захоплювати та залучати в нього нові особистості, створювати оригінальні проекти, зокрема й на основі активного використання інноваційних засобів, які уможливають впровадження креативних рішень.

Підкреслимо, що підготовка диригента-хормейстера є процесом досить тривалим, складним

та багатоплановим. Він зумовлює як загальномузичний естетичний розвиток, так і поглиблене засвоєння методик вокально-хорового виховання, формування специфічної мануальної техніки тощо. У межах професійної музично-педагогічної освіти підготовка таких фахівців у закладах вищої освіти (далі – ЗВО) вимагає не тільки покращення змісту й методики навчання в цілях досягнення компетентності та високої професійної культури студентів, але й становлення і розвитку духовності особистості.

Такі тенденції сучасної соціокультурної ситуації висувають на перший план один з основних принципів – інтегрований підхід, оскільки інтеграція в музичній педагогіці може слугувати засобом розвитку й удосконалення науково-педагогічного знання та музично-педагогічного процесу загалом. Процес педагогічної інтеграції структурно та змістовно являє собою цілісну сукупність евристично-методологічних, сутнісно-категоріальних, загальнотеоретичних, взаємопов'язаних складових частин, які взаємодоповнюють одна одну. За таких обставин стає очевидною актуальність та науково-практична значущість досліджуваної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Система підготовки вчителя в закладах вищої освіти включає низку досить складних блоків, тому значна кількість наукових праць присвячені вивченню односторонніх аспектів професійного становлення особистості, до того ж виконавська складова частина в основному розглядається осторонь від педагогічної. Тому вагомого значення набувають роботи В. Антонюк, Л. Арчажнікової, Р. Верхолаз, З. Квасниці, Є. Куришева, Г. Ніколаї, Г. Падалки, Л. Смирнової, Т. Смирнової, Т. Танько, О. Щолокової та ін., у яких акцентується увага саме на ідеї педагогічного спрямування фахової підготовки. Шляхи вдосконалення процесу професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва досліджують Е. Абдулін, О. Апраксина, І. Немикіна, Ж. Сокольська, Н. Соколова, Г. Ципін та ін.

Сучасний рівень педагогічної науки дає підстави говорити про конче необхідне використання інтегрованого підходу у вивченні окремих сторін професійної підготовки педагогів-музикантів (зокрема, хормейстерів), у їх єдності та взаємозв'язку. Неодноразово зазначали важливість феномену інтеграції І. Бех, Н. Гонтаровська, С. Гончаренко, О. Нижник, В. Новоблаговещенський та ін. Проблемі поєднання у процесі навчання майбутніх педагогів-музикантів виконавських, музично-теоретичних, педагогічних компонентів присвячені роботи Е. Абдуліна, Л. Арчажнікової, Л. Костенко, Л. Масол, Н. Миропольської, О. Олексюк, Л. Піджоян, О. Ростовського й ін. Водночас, за свідченням масової практичної діяльності факультетів мистецтв ЗВО, розв'язання проблеми інтеграції вокально-хорових і психолого-педагогічних дисци-

плін у процесі підготовки майбутніх фахівців перебуває на посередньому рівні.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць із теми дослідження свідчить про те, що проблема інтегрованого підходу у процесі викладання вокально-хорових дисциплін у ЗВО залишається малослідженою.

Мета статті – теоретико-методологічне обґрунтування практико-орієнтованої концепції підготовки майбутніх педагогів-хормейстерів у ЗВО на основі інтегрованого підходу.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція в освіті є віддзеркаленням тих тенденцій, які характеризують нині всі сфери людської діяльності. В Енциклопедії освіти зазначається, що дефініція «інтеграція» (з лат. – «цілий») трактується як відновлення, заповнення, об'єднання частин в одне ціле [4, с. 432], до того ж не механічне поєднання, а поняття з головним компонентом складника взаємо- – взаємопроникнення, взаємодія, взаємобачення, взаємозв'язок.

Нагадаємо, що загалом існує значна кількість різновидів інтеграції: за методами, прийомами, способами, рівнями, спрямуванням тощо. Результати інтеграційного навчання проявляються в розвитку творчого мислення студентів, воно сприяє інтенсифікації та систематизації навчально-пізнавальної діяльності. Науковці переконують, що завдання інтеграції полягають не тільки в показі меж контакту декількох дисциплін, а й у наданні через їх реальне органічне поєднання студентам уявлення про єдність навколишнього середовища. Нам імпонують думки Г. Коджаспирової [6], Л. Костенко [7], М. Прокоф'євої [9], І. Яковлева [12] та ін. про те, що інтеграція прискорює формування переконань та світогляду майбутніх учителів.

У педагогічній науці підкреслюється, що основна мета навчання на основі інтеграційного підходу пов'язана з підвищенням розумової активності студентів [8]. Звідси постає необхідність вирішення питань визначення психофізіологічних основ інтеграції знань, чіткого уявлення про фактичні особливості розвитку ключових мисленнєвих дій. Контент-аналіз наукової літератури (П. Гальперін, Е. Кабанов-Миллер, Н. Менчинська, Ю. Самарин, Н. Тализіна й ін.) показав, що психофізіологічне обґрунтування механізму опанування знань і процесу їх інтеграції стає можливим на основі двох психологічних концепцій: теорії поетапного формування розумових дій і асоціативно-рефлекторної природи розумової діяльності.

Принагідно розглянемо ці дві концепції більш детально. Ми розділяємо думки Н. Тализіної, що інтеграційні процеси відбуваються вже в самому психофізіологічному механізмі поетапного переходу представленої в матеріальній формі інформації зовнішнього плану у внутрішній, розумовий

план, у процес поетапного формування розумових дій [11, с. 176]. Така концепція пояснює механіку формування нових знань завдяки інтеграції послідовних навчальних дій. На противагу цій концепції Ю. Самарин пропонує своє бачення вирішення даної проблеми. Його концепція – асоціативно-рефлекторна природа розумової діяльності – полягає в тому, що в її основу покладено твердження про те, що будь-яке знання є асоціацією, а система знань стає системою асоціацій [10, с. 298]. Автор переконує, що асоціації розділяються на певні види: *локальні* (найпростіші зв'язки, які виникли в межах окремих фактів, які не розділяються на елементи); *частинносистемні* (виникають на основі вивченої теми або предмета, коли наявне так зване порівняння з отриманими раніше знаннями); *внутрішньосистемні* (виникають між розділами дисципліни, курсу, тобто відбувається пізнання цілісної системи знань) та *міжсистемні* (є вищим рівнем системи асоціацій – зв'язки між матеріалом різних навчальних дисциплін, які об'єднують різні системи знань).

Зазначимо, що зміст даних концепцій цілком відповідає вимогам освіти ЗВО, особливо на мистецьких факультетах, під час вивчення комплексу дисциплін, зокрема вокально-хорових [2]. У цьому сенсі професорсько-викладацькому складу навчального закладу необхідно розуміти сенс поняття «інтеграція», яку науковці нині трактують по-різному: як систему органічно пов'язаних дисциплін (О. Гилязова); як рух системи до великої органічної цілісності (І. Яковлев); як процес наближення та зв'язку наук (Н. Сердюкова); як провідну форму організації змісту на основі єдності законів природи (Г. Монахова); як синтез окремих навчальних дисциплін (В. Сидоренко). Вищезазначене доводить, що більшість педагогів-практиків спираються на процесуальні характеристики явищ педагогічної інтеграції.

Тож у процесі навчання у ЗВО можна й необхідно застосовувати інтегрований підхід у циклі вивчення багатьох освітніх дисциплін, у даному контексті вокально-хорових, оскільки трансформується й оптимізується сама освіта третього тисячоліття. За цих обставин педагогічна інтеграція може будуватися на різних позиціях: як вища форма взаємозв'язку (розділів освіти, етапів – бакалавр, магістр), якій притаманне поєднання компонентів, створення структури й ін.; як вища форма вираження єдності цілей, принципів, змісту, форм організації освіти; як укрупнення педагогічних одиниць на основі взаємопоєднання різних компонентів навчально-виховного процесу декількох розділів підготовки фахівців [3]. Тож можемо запропонувати власне трактування визначення **педагогічної інтеграції** у процесі викладання вокально-хорових дисциплін у ЗВО – *це структурно цілеспрямований організований зв'язок*

однотипних та дотичних частин і елементів змісту, форм, методів навчання в межах певної фахової освіти, який приводить до саморозвитку та самовдосконалення студентської молоді.

Зазвичай у системі освіти інтеграцію вбачають у декількох значеннях: уявлення учнем/студентом навколишнього середовища, тобто початкове уявлення про предмет (інтеграція-ціль); знаходження спільної платформи зближення предметних знань (інтеграція-засіб); розвиток особистостей (інтеграція-зв'язок) [1]. Звідси інтеграція набуває вагомого значення у процесі фахової підготовки майбутніх музикантів, оскільки вона виступає не просто в ролі об'єднання частин в одне ціле, а як система, яка приводить до кількісних та якісних змін, має різні рівні (міжпредметні, дидактичний синтез, цілісність, інтенсифікація пізнавального інтересу, поєднання понятійно-інформаційної сфери дисциплін) [7, с. 145]. В основному педагогічна наука орієнтується на три загальноприйняті рівні: внутрішньопредметні, міжпредметні, міжсистемні з більшим чи меншим ступенем інтеграції, що впливає на підбір змісту та технологій викладання.

У контексті нашої роботи найбільш доречна міжпредметна, або міждисциплінарна інтеграція. Її прояви характеризуються використанням законів, теорій, методів однієї дисципліни у вивченні іншої. Наприклад, вивчення предмета фах (хорове диригування), який потребує теоретичного знання низки предметів (постановка голосу, хорове сольфеджіо, гармонія, музична література, хорознавство, хоровий клас, музичний інструмент тощо).

Використання такого виду інтеграції приведе до появи якісно нового типу знань. Водночас воно сприятиме розгалуженню його спрямувань з одночасним поєднанням. Перше спрямування полягає у спеціально виокремленому навчальному часі для виконання студентами на занятті творчої залікової роботи як закріплення пройденого матеріалу; друге характеризується проєктуванням елективних міжпредметних курсів; третє спирається на розроблення та проведення інтегрованих занять [5].

Інтегровані заняття, особливо фахові цикли, курси, відрізняються від традиційного використання міжпредметних зв'язків. Предметом аналізу на них виступають багатопланові об'єкти, інформація про сутність яких вміщується в різних навчальних дисциплінах. Практика показує, що музичні предмети легко інтегруються з багатьма іншими соціокультурними. Зазвичай у закладах вищої освіти у процесі фахової підготовки студентів рекомендується інтегрувати технологію в певні навчальні програми, методи навчання та в освітньо-педагогічний процес [9]. Це приведе до збільшення рівня зацікавленості та мотивації студентської молоді.

Загальновідомо, що процес підготовки музиканта-викладача, зокрема хормейстера, підпорядковується триаді «культура – музика – педагогіка».

Вона відображає соціальний досвід інтеграції, який характерний для сучасної дійсності. Однак варто зауважити, що не будь-яке поєднання компонент по суті є інтеграцією. Вона підпорядковується деяким ключовим аспектам: навчити студента розглядати будь-які явища з різних позицій; розвинути в них уміння застосовувати знання з різних галузей знань для вирішення конкретного творчого завдання; сформувати в майбутніх спеціалістів уміння та навички самостійного проведення дослідження. Практична реалізація фахової підготовки може допомогти скомпонувати основні *принципи* інтеграції: забезпечення самовизначення та самореалізації спеціаліста в різних сферах професійної і суміжних із нею видах діяльності; розвиток системного мислення; складання умов для цілісного розвитку особистості; встановлення більш тісних зв'язків навчання із практичною роботою.

У ЗВО освітній процес зумовлює в основному два види *рівнів* інтеграційних процесів – рівень викладання та рівень навчання. На першому рівні (викладання) педагог вибудовує власну концепцію побудови курсу в контексті майбутньої професії. Діяльність викладача спрямована на отримання студентами комплексних (інтегрованих) компетентностей. На другому рівні (навчання) відбувається залучення кожного студента в активну пізнавальну діяльність, яка вимагає як спеціальних, так і загальнопедагогічних знань, а також чіткого усвідомлення того, яким чином і для чого ці знання та вміння можуть бути застосовані.

Беззаперечним є той факт, що у професійній діяльності майбутнього вчителя – хорового диригента музична та педагогічна складові частини нерозривні. Тому процес навчання необхідно вибудовувати на основі інтеграції цих складових частин. Тобто потрібно змоделювати такі умови навчання студента, які були б адекватними тим реальним умовам, у яких він буде проявляти себе як фахівець.

У зв'язку із цим необхідно створювати індивідуальні програми розвитку студентів на кожний семестр (з перспективою на весь період навчання). У такій програмі може бути представлена характеристика студента, визначаються його найближчі та перспективні завдання, фіксуються всі види навчальної діяльності, а також форми звітності. Такі програми можна створювати у процесі підготовки фахівців у ЗВО на циклі вокально-хорових дисциплін: хорове диригування, постановка голосу, читання хорових партитур, вокальний ансамбль тощо. Процес інтеграції у вищій освіті вимагає також застосування на заняттях фахових дисциплін різнобічних форм і методів проблемного навчання (творчі завдання, рішення практичних завдань, аналіз конкретних педагогічних ситуацій, проблемні ситуації, завдання дослідницької роботи). На практиці це можна втілити у вивченні таких предметів, як: хоровий клас, аналіз музичних

творів, хорове аранжування, комп'ютерні технології в організації вокально-хорової роботи, вокальна та диригентсько-хорова майстерність, методика вокальної та хорової роботи, хорознавство й ін.

Звичайно процес підготовки майбутніх фахівців музичної галузі у ЗВО складається як із певної кількості індивідуальних фахових занять, так і з низки групових, які містять два компоненти: *музично-культурологічні* (теоретичні знання про музичні стилі, форми та методи аналізу в контексті художньої культури тощо) та *педагогічні* (моделювання педагогічних ситуацій спілкування з колективом в умовах індивідуального чи групового заняття). В основному набуття загальних та фахових компетентностей відбувається за принципом від загального до часткового. Водночас особлива увага приділяється методичним питанням фахових дисциплін, що дозволить майбутньому хоровому диригенту успішніше здійснювати свою практичну роботу. Тобто теоретичні знання стають основою для вирішення багатьох художньо-виконавських та педагогічних завдань на таких заняттях.

Варто більш детально описати початкові стадії навчання студентів ЗВО вокально-хорового циклу. Так, початкова стадія у класі хорового диригування, де закладаються основи майбутніх знань та навиків, має першочергове значення для подальшого розвитку студентів. Під час вивчення основ диригування значну користь приносять колективні заняття, які мають низку цінних особливостей. По-перше, усі побажання та вказівки педагога у присутності інших студентів набувають дієвого характеру; по-друге, помилки одного беруться до уваги іншими, краще виправляються. Але водночас головною перевагою такої форми занять є те, що диригентські вправи можуть проводитися на живому, а не уявному вокальному ансамблі (наприклад, студенти класу). Таким чином студент-хормейстер має можливість перевірити на практиці дієвість власних жестів та відповідність їх художньому замислу композитора. Ефект присутності хору у класі має велике психологічне значення, що виховує у студента-початківця необхідні волеволі й артистичні якості. У разі використання такого прийому простежується міжпредметний зв'язок із вокалом і основним інструментом.

Як бачимо, у становленні майбутнього фахівця важливу роль відіграє рівень інтеграції – міжпредметний [9, с. 134]. Взаємозв'язок вищеперелічених предметів музично-теоретичного та практичного характеру, з одночасним збереженням їхньої лінійності, які інтегрують один з одним та мають головну практико-орієнтовану спрямованість. Кожна дисципліна має внутрішньопредметні вертикальні рівні інтеграції й особливості взаємодоповнення та взаємозв'язку. Цикл вокально-хорових дисциплін сприяє набуттю теоретичних знань музичної літератури, практичних навиків володіння власним

голосом та диригентськими жестами. Водночас майбутній учитель має володіти грою на музичному інструменті. У сукупності ці предмети працюють на становлення професіоналізму майбутнього педагога. Тобто інтеграція музичних дисциплін, інноваційні технології та прийоми роботи сприяють розвитку фахових компетенцій студентів.

Важливим моментом у процесі вивчення, наприклад, хорового диригування як важливої складової частини циклу вокально-хорових дисциплін є художньо-пізнавальна активність студентів під час диригування [2, с. 14]. Така активність підпорядковується таким сегментам, як: дослідницька діяльність (повнота та грамотність аналізу твору, здатність виокремити головне, відчуття фрази тощо); глибина інтелектуального осягнення змісту та форм хорових творів; потреба у знаннях (цілепокладання, мотивація до процесу пізнання); якості диригентського втілення художнього образу художньо-виконавського твору, опанування техніки диригування; виразне й емоційне виконання твору на інструменті; прагнення до знань художньо-творчої діяльності; художньо-творчий аспект в інтерпретації ідейно-образного змісту хорового полотна; здатність до рефлексії (самоаналіз, осмислення); самостійне ухвалення рішень; ступінь морально-вольового начала. Аналогічно вибудовується алгоритм викладання всіх індивідуальних дисциплін підготовки майбутніх хормейстерів.

Результативність такого інтегрованого підходу в навчанні вокально-хорових дисциплін яскраво простежується на змістовних модулях та підсумкових модулях. Отже, упровадження у практику викладання фахових дисциплін у ЗВО першочергових завдань розвитку художньо-пізнавальної активності студентів на основі інтеграції дозволяє вирішити проблему якості освіти, комплексної підготовки особистості до самореалізації в сучасному суспільстві.

Сьогодні оптимізація освіти на всіх ланках вимагає створення таких освітньо-педагогічних програм, які характеризуються блоковою подачею матеріалу, але на більш високому рівні. Тобто створюються так звані інтегровані курси, які поступово витісняють окремі предмети. Предмети хорове диригування, хоровий клас та постановка голосу можуть об'єднатися в єдиний цикл – вокальна та диригентсько-хорова майстерність; хорознавство, аранжування, читання хорових партитур – у диригентсько-хорову майстерність тощо.

Певною мірою інтеграція може сприяти зняттю перевтоми студентів завдяки зміні виду діяльності. Такі курси можуть спрямовувати свою роботу на досягнення спільної мети, на закріплення дидактичних одиниць і поєднання окремих тем різних навчальних дисциплін у блоки. Таке блочне поєднання спонукає до створення нової органі-

заційної структури навчально-виховного процесу. Підкреслимо, що в разі побудови інтегрованого курсу один предмет залишається стрижневим [3]. Це дозволяє розглядати проблему з різних боків, розкривати всі її взаємозв'язки. За цих обставин можна значно краще використовувати аналіз, синтез, порівняння, поєднання. Це важливо для формування світогляду та комунікативних знань майбутнього фахівця. Тому ведучою методологією такого способу навчання є цілісність педагогічної системи, співвідношення цілого та складників, а також взаємозалежність і взаємозв'язок частин.

Висновки. Отже, у процесі визначення сутності інтегрованого підходу як процесу зближення окремих галузей знань, теорії та практики можна наголосити, що в даному разі не заперечується предметна система навчання та виховання фахівця. На перший план висувається завдання цілісної (комплексної) професійної підготовки студентів – майбутніх хормейстерів, хорових диригентів, передусім у межах одного музичного циклу (наприклад, вокально-хорового), а потім і між іншими, з опорою на знання та вміння, набуті ними завдяки психолого-педагогічним дисциплінам.

Отже, виходить, що інтеграція спрямована на поглиблення взаємозв'язку між предметами, віхами знань; наукових знань із практикою, що забезпечує цілісність освітнього процесу. Тому принцип інтеграції, або інтегрований підхід, під час викладання вокально-хорових дисциплін у ЗВО є важливою умовою всього процесу професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Наше дослідження не вичерпує всіх аспектів вирішення цієї проблеми. Подальші розвідки спрямовуватимуться на вивчення проблеми професійної підготовки майбутніх хорових диригентів у контексті дистанційного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Беляева А. Интеграционные процессы в содержательном компоненте профессионального образования. *Педагогика*. 1996. № 3. С. 22.
2. Букреев И. Психологические особенности творческой индивидуальности студента дирижера : автореф. дис. ... канд. психологич. наук: 19.00.07. Москва, 1983. 20 с.
3. Вітвицька С. Основи педагогіки вищої школи : підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. Київ, 2006. 384 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень ; Акад. пед. наук України. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с.
5. Интеграция образовательных областей в педагогическом процессе ДОУ / под ред. О. Дыбиной. Москва : Мозаика-Синтез, 2012. 80 с.
6. Коджаспирова Г., Коджаспиров А. Педагогический словарь. Москва, 2000. 176 с.
7. Костенко Л. Взаємодія навчальних дисциплін у професійній підготовці майбутніх учителів музики.

Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки» / за заг. ред Є. Коваленко. 2017. № 1. С. 143–146.

8. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи : збірник наукових праць / АПН України, ін-т пед. і псих. проф.. освіти ; ред. : І. Зязюн, Н. Ничкало. Київ, 2003. 679 с.

9. Прокоф'єва М. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных

учреждений и учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Ялта, 2008. 268 с.

10. Самарин Ю. Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1962. 504 с.

11. Талызина Н. Педагогическая психология : учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений. Москва : Издательский центр «Академия», 1998. 288 с.

12. Яковлев И. Интеграция высшей школы с наукой и производством. Ленинград, 1987. 96 с.

СУЧАСНІ МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТУ МИСТЕЦТВ

MODERN METHODS AND TECHNIQUES OF DEVELOPMENT OF VOCAL SKILLS OF STUDENTS OF THE FACULTY OF ARTS

Розвиток українського суспільства вимагає нових підходів у підготовці студентів до професійної діяльності. Однією з актуальних проблем у підготовці майбутнього фахівця музичного мистецтва, яке все більше тяжіє до естрадного жанру, є розвиток вокальної майстерності майбутніх діячів мистецтва, учителів музичного мистецтва, усіх тих, хто в майбутньому буде розвивати культуру нашої країни. Сучасний вокаліст повинен мати такі професійні компетенції, як: бездоганне володіння вокальним голосом, вокальною технікою, уміння використання навичок різноманітних стилів світового музичного мистецтва, розуміння специфіки вокального мистецтва. Основна увага авторів зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку вокальної майстерності студентів факультету мистецтв, методах та прийомах, які йому сприяють. У статті розкривається сутність таких понять, як «вокальне мистецтво», «вокальна майстерність», багато уваги приділяється загальним та специфічним методам і прийомам вокального навчання, надаються методичні рекомендації з їх використання в рамках професійної підготовки студентів, аналізуються питання дихання, роботи гортані й артикуляційного апарату, об'єднання регістрів. На основі аналізу багаторічного теоретичного і практичного досвіду педагогів вокалу обґрунтовується методика використання загальних та специфічних методів розвитку вокальної майстерності. До загальних методів автори відносять: концентричний, фонопедичний, фонетичний, пояснювально-ілюстративний метод у поєднанні з репродуктивним; метод уявного співу; метод порівняльного аналізу. Усі методи детально описуються з наданням практичних прикладів. Специфічні прийоми подаються на прикладах, з посиланням на їх авторів. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: вокальне виконавство, музичне мистецтво, методи вокального навчання, голосовий апарат, вокальна майстерність.

The development of Ukrainian society requires new approaches in preparing students for professional activities. One of the urgent problems in training a future music specialist in vocal, which is increasingly inclined to the pop genre, is the development of vocal skills of future artists, music teachers, all those who in the future will be engaged in the development of our country's culture. A modern vocalist must have the following professional competencies: impeccable mastery of vocal voice, vocal technique, the ability to use the skills of various styles of world music, understanding the specifics of vocal art. The main focus is on the theoretical and methodological foundations of the development of vocal skills of students of the Faculty of Arts, methods and techniques that contribute to it. The article reveals the essence of such concepts as vocal art, vocal skills, much attention is paid to general and specific methods and techniques of vocal training, provides guidelines for their use in student training, analyzes the issues of breathing, larynx and articulatory apparatus, ob ' union of registers. Based on the analysis of many years of the theoretical and practical experience of vocal teachers, the method of using general and specific methods of vocal skills development is substantiated. The general methods include: concentric, phonopedic, phonetic, explanatory-illustrative method in combination with reproductive; method of imaginary singing; method of comparative analysis. All methods are described in detail with practical examples. Specific techniques are presented in certain examples with reference to their authors. It is also noted that the concept of the study is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects.

Key words: vocal performance, musical art, methods of vocal training, vocal apparatus, vocal skill.

УДК 784.9:378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.4>

Варнавська Л.І.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування
Криворізького державного педагогічного університету

Вікторова М.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування
Криворізького державного педагогічного університету

Саймукова А.А.,

студент магістратури I курсу музично-хореографічного відділення
факультету мистецтв
Криворізького державного педагогічного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Підготовка студентів до професійної діяльності вимагає нових підходів до їх навчання. Розвиток сучасного музичного мистецтва надає змогу розкрити потенціал співаків, сприяти вдосконаленню їхньої вокальної майстерності як у спеціальних вишах, так і в межах факультету мистецтв педагогічного університету.

Естрадне вокальне виконавство має невеликий історичний шлях розвитку, але вирізняється своєрідною манерою та стилістикою. Професійний розвиток вокальної майстерності естрадних виконавців має свої особливості, вимагає від виконавця володіння різними співочими техніками, манерами, уміння знаходити відповідний стиль.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемою професійної підготовки студентів цікавляться багато сучасних виконавців і педагогів, але витоки естрадного співу мають за основу класичну постановку голосу.

Неперевершену цінність в цьому питанні мають праці з вокальної педагогіки таких відомих учених-вокалістів, як: Л. Дмитрієв, Д. Люш, В. Морозов, А. Менабені, Г. Стулова, С. Юдін, Ю. Юцевич, Р. Юссон. Питання щодо постановки голосу висвітлювали О. Агаркова, З. Анікієва, Ф. Анікеєв, О. Благовідова, Б. Васильєва, Ф. Вітт, М. Гарсія, М. Глінка, М. Донець-Тессейер, Ж. Дюпре, К. Лінклейстер, В. Луканін, А. Кравченко, Ю. Ковнер, К. Маслій та багато інших. Однак питання розвитку

сучасної вокальної майстерності студентів факультету мистецтв досліджено ще не повною мірою.

Мета статті – висвітлити сучасні методи та прийоми розвитку вокальної майстерності студентів факультету мистецтв.

Виклад основного матеріалу. Історія української естради не є досконало вивченою. Провідною тенденцією кінця ХХ – початку ХХІ ст. виступає нівелювання національних шкіл та формування загальноосвітньої еталонної школи вокального мистецтва. У цей же період в Україні поступово закладаються естетико-теоретичні основи естрадного вокального мистецтва.

Вокальне мистецтво – це різновид музичного виконавського мистецтва, заснований на майстерності володіння співацьким голосом, який передає художній зміст вокального твору засобами співацького голосу.

Вокальна майстерність – найвищий рівень виконавської діяльності, який виявляється в тому, що в певний час вокальний виконавець демонструє оптимальні результати своєї діяльності.

Сучасне вокальне мистецтво доповнюється спеціальними вокальними прийомами, різними техніками співу, що вимагає додаткових знань та вмій.

Сучасний вокаліст характеризується такими професійними компетенціями: бездоганним володінням вокальним голосом, вокальною технікою, використанням навичок різноманітних стилів світового музичного мистецтва, розумінням специфіки вокального мистецтва, ідейно-емоційного змісту вокального твору. Щоб досягти зазначеного, співаку необхідно пройти шляхом становлення та професійної підготовки.

Відомі натепер методи та прийоми вокального навчання є підсумком багаторічного теоретичного і практичного досвіду педагогів вокалу. За використанням в розвитку вокальної майстерності їх можна поділити на дві групи: загальні методи та специфічні методи.

До загальних методів відносять: концентричний, фонопедичний, фонетичний, пояснювально-ілюстративний метод у поєднанні з репродуктивним; метод уявного співу; метод порівняльного аналізу.

Зупинимося на кожному з них.

Концентричний метод, описаний М. Глінкою, будується на тому, що треба спершу вдосконалити натуральні ноти, які беруться без будь-якого зусилля, а потім можна обробити і довести до можливої досконалості й інші звуки.

У сучасній музичній педагогіці використовується саме цей метод, коли розвиток будь-якого голосу починається із примарної зони, до неї поступово підключаються краї діапазону, розширюються його межі. У концентричному методі М. Глінки міститься ще один методичний акцент, на який необхідно звернути увагу: якщо проаналі-

зувати вправи «Школи», то стає очевидною концентричність у вузькому сенсі: перша вправа – це витримані звуки гама, друга – м'яке, таке, що «обволікає», оспівування кожного тону, третя – зв'язне виконання терції, четверта – заповнення терцового ходу дрібними прохідними тривалостями, п'ята – хід на кварту, шоста – заповнення дрібними тривалостями квартового ходу тощо. Тобто концентричність спостерігається на кожному занятті, реалізується в усе більшому розширенні інтервального діапазону кожної наступної вправи.

У рекомендаціях М. Глінки до опанування пасажів дрібних тривалостей ясно говориться про поступове прискорення темпу виконання: узагалі вчити повільно, але час від часу пробувати – чи не можна співати швидше, а потім знов повертатися до повільного співу.

Усі вправи «Школи» М. Глінка рекомендував співати на округлому «а», legato, без акомпанементу, природним звуком – не дуже голосно і не дуже тихо – із граничною концентрацією уваги. Найважливіше – стежити за рівністю лінії як у фонопедичний методдинамічному, так і в тембральному аспекті [1].

Концентричний метод можна вважати універсальним тому, що він стає основою методичних систем різних авторів і використаний для вокального виховання як дитячих, так і дорослих голосів. Цей метод засновано на таких прийомах: прийом розвитку голосу у примарній зоні: щоденні заняття на центральній частині діапазону, практичні вправи для виявлення природного тембру, вироблення рухливості голосу, розвитку музичного слуху, розвитку чистоти інтонування, невимуженості та свободи голосоутворення, співу без гримас та зусиль, виконання без portamento та «під'їздів», з точним потраплянням в ноту, співу без придиху.

Отже, усі прийоми, що перебувають в основі концентричного методу, спрямовані на управління роботою голосових складок у різних регістрах.

Фонопедичний метод розвитку голосу – це багаторівнева навчальна програма встановлення координації й ефективного тренування голосового апарату людини для вирішення мовних і співочих завдань із незмінно високою естетичною якістю [2]. Метод називається фонопедичним завдяки його відновлюванню-профілактичній та розвивальній спрямованості. Автор цієї методики – В. Ємельянов.

Метою фонопедичного методу розвитку голосу є включення і розвиток захисних механізмів фонації, а основними критеріями – акустична ефективність, енергетична економічність і біологічна доцільність. У цьому методі обґрунтовано кожен крок, кожен звук. Метод дозволяє вдосконалювати голос стосовно кожного окремого випадку, індивідуально до кожного учня з урахуванням його природних особливостей.

Так, для розвитку голосу за допомогою фонетичного методу використовуються такі прийоми: комплекс вправ для розвитку дикції, вокальна гімнастика для опанування технології уповільненого вдиху, техніка «мичання» для розвитку вібраційних відчуттів, вправи для зняття напруження мимічної мускулатури, практичні прийоми фонетичної вокалізи для постановки мовного голосу, запропоновані З. Анікієвою та Ф. Анікієвим; вправи для координації слуху з голосом, розвитку і зміцнення музичного слуху в ладовій системі, вироблення правильної дикції, розвитку співацького дихання, гнучкості й рухливості голосу, музичного слуху.

Під *фонетичним методом* розуміється застосування голосних, приголосних і складів із метою вдосконалення співоного голосу учнів. Фонетичний метод у вокальній педагогіці необхідний не тільки для настройки співоного голосу на правильне звукоутворення, а й для виправлення різних його недоліків, для чого використовуються певні поєднання фонем. У разі використання фонетичного методу з'являється можливість цілеспрямовано маніпулювати ротоглоточними укладами, що сприяє поліпшенню основного механізму голосоутворення.

Найменші зміни артикуляційного складу тієї самої фонемі створюють уже нові акустичні й аеродинамічні умови для роботи голосових складок, що позначається на тембрі голосу.

У сучасному вокальному співі існують різноманітні прийоми вдосконалення фонетичного методу. До них можна віднести:

- однотемброве звучання голосних. Якщо гарно звучить гласний «а», то варто починати з нього, у разі заглибленого звука краще використовувати «і», за плоского звучання – «о» чи «у»;
- рівність тембрового звучання;
- прийом співу на позіханні (знижує м'язовізатиски голосового апарату, служить моментом відпочинку, активізує м'яке піднебіння, що сприяє активній роботі всього голосоутворюючого комплексу);
- близька співова позиція (прийом дзвінкості тембрового звучання зі способом артикуляції, спів із закритим ротом на приголосних «м» або «н»);
- єдина манера артикуляції.

Фонетичний метод застосовується не тільки у вправах, а й на етапах розучування і подальшої роботи над пісенним матеріалом. Для цього використовується вокалізація мелодії пісні на різних голосних, найчастіше «у», «о», «а», з метою вироблення кантিলени і вирівнювання тембрового звучання голосу.

Метод уявного співу (на основі внутрішнього слухового уявлення) активізує слухову увагу, що спрямована на сприйняття й запам'ятовування еталона звучання. Уявний спів навчає внутрішньому зосередженню, оберігає водночас голос від перевтоми. Цей метод можна вважати основою

розвитку вокально-слухових уявлень, розглядати як один із оптимальних, ефективних методів повторення, розучування, засвоєння нових вокальних прийомів, обертонів, які важко інтонувати у процесі виконання пісень, а також як форму самостійної роботи з найменшими затратами зусиль на роботу голосу. Отже, метод уявного співу:

- сприяє внутрішній зосередженості;
- зберігає голос від перевтоми за багаторазового повторення тієї самої фрази з метою заучування і тренувань;
- розвиває творчу уяву;
- необхідний для виразності виконання.

К. Маслій для вирішення вокально-технічних проблем радить опанувати мистецтво самонавіювання. Перед співом під час вдиху учень повинен уявити собі стан, який можна передати словами «Ой, як чудово!». Тоді гортань і весь голосовий апарат знайдуть потрібне вокальне положення і звук буде красивим, повним, вільним і життєрадісним, що дуже важливо для художнього співу [5].

Отже, уявний спів можна вважати ефективним методом розвитку вокально-слухових уявлень, що лежать в основі вокального відтворення, способом навчання, що прискорює процес розучування нового репертуару, засвоєння вокальних навичок, а також формою самостійної роботи.

Метод порівняльного аналізу застосовують у роботі зі співаками, коли співацький звук необхідно проаналізувати. Порівнянням різних зразків звучання голосу співак учить розуміти окремі елементи вокального виконання. Водночас у нього активно розвиваються розумові здібності, вокальний слух і художній смак. Цей метод сприяє формуванню навичок самоконтролю у процесі навчання співу; допомагає найбільш яскраво почути недоліки свого виконання. Доцільно й корисно використання запису голосів учнів; прослуховування співу інших учнів або записів відомих оперних співаків; застосування наочних прийомів (слухові і зорові); проведення бесід, обговорення характеру музики, узагальнення.

Музичне сприйняття навчання співу стає усвідомленим, поглиблюються й уточнюються вокально-слухові уявлення про якість співоного звуку, способи його утворення, отже, покращується його відтворення.

До *специфічних методів* та прийомів можна віднести такі:

- вправи на розвиток дихання, дикції, вирівнювання реєстрів, відчуття головного резонування (прийом фонетичного, фонетичного методу, прийом згладжування реєстрів (О. Благівідова));
- вправи на опанування співацького дихання, звільнення м'язів гортані, розвиток філірування звука, опанування *mezza voce*, для точності інтонування, розвиток уміння спрямовувати звук у «маску», поради для усунення носових і зубних

призвуків (прийом для розвитку правильного співацького дихання, розслаблення голосового апарату (Ф. Вітт));

– дихальна гімнастика, вправи для вокально-технічного розвитку (прийом розвитку правильного співацького дихання (М. Гарсія));

– вправи на релаксацію, зняття м'язових затискань, вправи-настанови для налаштування психіки з метою виконання творчих завдань (прийом розслаблення голосового апарату (Н. Гонтаренко));

– щоденні заняття на центральній частині діапазону, практичні вправи для виявлення природного тембру, вироблення рухливості голосу, розвитку музичного слуху, розвитку чистоти інтонування (прийом розвитку голосу у примарній зоні (М. Глінка));

– вправи для розвитку змішаного регістру (прийом згладжування регістрів (Ж. Дюпре));

– вправи для координації слуху з голосом, розвитку і зміцнення музичного слуху в ладовій системі, вироблення правильної дикції, розвитку співацького дихання, гнучкості й рухливості голосу, музичного слуху (прийом концентричного і фонопедичного методів (Є. Малініна));

– вправи для досягнення «високої співацької позиції», налаштування верхніх резонаторів, розвитку чіткої дикції, вокалізи для гнучкості й рухливості голосу (прийом для розвитку головного резонування та чіткої дикції (В. Луканін));

– вправи для зняття м'язових затискань, вправи для згладжування переходів із регістра у регістр (прийом згладжування регістрів, розслаблення голосового апарату, м'язові прийоми (К. Лінклейстер)).

Підсумком багаторічного теоретичного і практичного досвіду педагогів вокалу є визнання ефективності численних методів постановки голосу: одні викладачі посилаються на староіталійську школу співу, інші – на більш сучасні. Різноманітність методів у вокальній методиці часто приводить до відсутності єдності поглядів на процес формування співака. Малоєфективним буде таке навчання, яке ґрунтується лише на одному методі. Незаперечним є те, що педагог вокалу повинен досконало володіти різноманітними методами і прийомами вокального навчання, уміти застосовувати їх у відповідних ситуаціях. Усі перелічені методи, що склалися у вокальній теорії та практиці, повинні не виключати, а взаємодоповнювати один одного.

А. Кравченко розглядає питання формування вокально-технічних навичок з погляду тактики і стратегії, стверджує, що методи можна розглядати як стратегії, а принципи – як тактики. Прийоми не можуть використовуватися самостійно, оскільки залежать від методу. Якщо метод показує шлях досягнення цілі, то принципи повинні реалізувати її найкращим чином. На думку А. Кравченка, метод повинен відповідати низці вимог, серед яких:

– зрозумілість – розуміння поставленого завдання і шляхів його реалізації, тобто усвідомлення формування співацьких навичок;

– детермінованість – систематизованість у застосуванні відповідних регулятивних принципів на основі встановлення причинно-наслідкових зв'язків між окремими ланками голосоутворюючої системи за різних режимів функціонування;

– спрямованість – підлеглість певному завданню;

– результативність – здатність забезпечити досягнення поставленої мети;

– плідність – здатність спричиняти позитивні результати;

– надійність – здатність із великою вірогідністю забезпечити отримання певного результату;

– економність – здатність досягати результатів із найменшими затратами засобів і часу за умови цілеспрямованості дій [3, с. 27].

На думку Л. Дмитрієва, основним завданням співака та педагога є правильне сформування тембру, пошук найкращих умов для природної, вільної роботи голосового апарату. Жодна робота не вдається одразу на повну силу, тому велика увага приділяється розспівуванню. Особливою главою автор виділяє роботу голосового апарату під час співу:

– *дихання* (треба приділяти увагу організації вдиху і правильному звучанню голосу, а не типу вдиху. Спокійний, помірний за кількістю глибокий вдих, невелика затримка перед початком звука, плавна подача дихання та вміння його розподіляти – ті необхідні принципи, яких варто дотримуватися у процесі розвитку естрадного голосу);

– *робота гортані* (голосова щілина – джерело головних якостей співочого голосу, її робота залежить від дихання, імпульсу та регулювання роботи голосових складок. По-різному сформовані гортані потребують індивідуально підібраної методики організації співочого звука. Значення атаки звука та вміння ними володіти. Поділ голосів на регістри та методи їх згладжування та вирівнювання);

– *робота артикуляційного апарату* під час співу (фонетичний метод виховання, у всіх випадках м'яке піднебіння під час співу має бути завжди підняте, артикуляційний апарат та глотка – вільними, рот і губи – активні);

– *головний та грудний резонатори* голосового апарату у співаків (резонуючі відчуття рефлекторно стимулюють роботу гортані, водночас полегшують процес співу. Практично треба прагнути до такого звучання, щоб головний і грудний резонатори відзвучували одночасно);

– *опора співочого голосу* (відчуття опори розвивається у процесі освоєння правильного голосоутворення; воно створює відчуття впевненості під час співу).

Для розвитку вокальної майстерності естрадного виконавця ми звернулися до праць провідних науковців, що позитивно позначилися на методиці

навчання естрадного вокалу і на які безпосередньо посиляються вокальні педагоги у процесі розвитку сучасної вокальної майстерності: С. Ріггса, І. Цуканової та В. Ємельянова.

Так, С. Ріггс звертає увагу естрадного співака на специфіку виконавського звукоутворення, яке зосереджене на співі в мовній позиції; І. Цуканова розглядає особливості співацького дихання, а також наводить приклади вправ, що задовольняють потребу згладжування регістрів, очищення і звільнення голосу, а також тіла співака; В. Ємельянов демонструє особливі вправи для артикуляційної гімнастики, інтонаційно-фонетичні вправи, а також розглядає голосові сигнали домовної комунікації.

Р. Юссон наголошує, що методом розвитку естрадного голосу називається сукупність систематизованих порад і вказівок, поступове засвоєння яких приводить до появи в будь-якої здорової людини певних співацьких навичок або вокальної техніки, що забезпечує бажаний діапазон, силу і тембр голосу за невтомності голосового апарату [6].

Отже, можна визначити класифікацію методів та прийомів розвитку вокальної майстерності естрадного виконавця, яка збігається з думкою К. Мазуріна:

– *методи прямого впливу на організацію роботи м'язів*: вплив на дихання, тобто характер вдиху і видиху, опора дихання. Комплексний вплив на ротогортанні порожнини з метою пониження або підвищення гортані, використання «зіва» у вокальній практиці, прямі вказівки щодо рота того, хто співає, вплив на характер артикуляції;

– *методи прямого впливу на тембр*: безпосередній вплив на окрас голосних, тону гортані та якість звуку;

– *методи, які впливають на внутрішні відчуття*: внутрішнє відчуття піднебіння – від верхніх різців до м'якого піднебіння та суб'єктивні відчуття подачі і направленості звуку;

– *методи, що залучають емоційне налаштування*: вплив виразності на артикуляцію, тембр голосних, відчуття піднебіння, дихання, звукоутворення у співака;

– *методи використання зворотних зв'язків слухового походження*: вокальне виховання тембрового слуху співака [4].

Висновки. Еволюція вокального мистецтва вимагає вивчення провідних методик із питань постановки голосу. Процес розвитку вокальної майстерності є творчим, тому має свої особливості. Сучасні вокальні школи базуються на академічній постановці голосу, оскільки це складний процес, вимагають від співака систематичної цілеспрямованої роботи, опанування усього комплексу вокально-технічних навичок, теоретичних і практичних основ художнього співу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барсов Ю. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки. Москва : Музыка, 1968. 66 с.
2. Ємельянов В. Развитие голоса, координация и тренинг. Санкт-Петербург : Лань, 2010. 192 с.
3. Кравченко А. Секреты бельканто. Москва : АО «Софтэрг», 1993. 151 с.
4. Мазурин К. Методология пения. Москва : Т-во скоропеч. А.А. Левинсон, 1903. 198 с.
5. Маслій К. Виховання голосу співака: навч. посібник. Рівне : ЛІСТА, 1996. 120 с.
6. Юссон Р. Певческий голос: исследования основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. Пер. с фр. Н. Вербовой. Москва : Музыка, 1974. 262 с.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF HEALTHCARE COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

У статті проаналізовано педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників. Здоров'язбережувальна компетентність майбутніх соціальних працівників передбачає опанування стабільних знань про здоров'я та вплив на нього негативних чинників. Складниці збереження здоров'я студентів закладу вищої освіти такі: активізація здоров'язбережувальної діяльності викладачів і студентів; використання технологій, які сприятимуть формуванню здоров'язбережувальної компетентності студентів; організація конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи; проведення педагогічної діагностики сформованості студентів щодо здоров'язбережувальної компетентності; використання рефлексії (педагогічної та управлінської) в освітньому процесі закладу вищої освіти. Актуальність проблеми зумовлена сучасним рівнем розвитку вищої освіти, який актуалізує педагогічні проблеми, пов'язані з формуванням здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття студентами спеціальності «Соціальна робота» навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та ведення здорового способу життя.

У статті вказано, що це сукупність заходів, реалізація яких забезпечує сформованість здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки. Визначено стан дослідження проблеми в сучасній науковій вітчизняній літературі. Обґрунтовано, що здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я. Виокремлено такі педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки: підвищення мотивації майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності; створення здоров'язбережувального середовища, що спрямоване на виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я; урізноманітнення форм здоров'язбережувальної діяльності.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, педагогічні умови, майбутні соціальні працівники, студенти, заклади вищої освіти.

The article analyzes the pedagogical conditions of forming the competence to preserve the health of future social workers. It is determined that this is a set of measures, the implementation of which ensures that the competence of preserving the health of future social workers in the process of vocational training is formed. Purpose of the article: To analyze the pedagogical conditions of forming the competence of preserving the health of students of the specialty "Social work". Research methods: theoretical analysis and generalization of scientific literature data to substantiate the essence of the concept of "competence to maintain health"; testing, valeological monitoring, pedagogical experiment of pedagogical conditions of formation of competence of preservation of health of future social workers. Scientific novelty: the process of forming the competence of preserving the health of students of the specialty "Social work" during mastering the disciplines in the conditions of magistracy is analyzed. The state of research of the problem in modern scientific domestic and foreign literature is determined. The article complemented the methodology and tools for further empirical research on some aspects of health competency formation. Health competence is a set of knowledge, skills, attitudes and values that aim to preserve and promote health. The following pedagogical conditions of formation of competence of preservation of health of future social workers in the course of vocational training are substantiated: increase of motivation of future social workers for activity which preserves health; creating a health preservation environment that fosters a conscious and caring attitude to one's own health; diversification of the forms of health activities of future social workers in out-of-class work. Important components of maintaining the health of students of higher education institutions are: intensification of health-preserving activities of teachers and students; use of technologies that will contribute to the formation of health competence of students; organization of constructive interaction of subjects of educational process aimed at formation of health-preserving competence of future specialists of social work; conducting pedagogical diagnostics of students' formation in relation to health-preserving competence; use of reflection (pedagogical and managerial) in the educational process of higher education institutions. **Key words:** health competence, pedagogical conditions, future social workers, students, higher education institutions.

УДК 371.7

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.5>

Ворохаєв О.А.,

аспірант кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

З огляду на негативні тенденції щодо стану здоров'я населення України внаслідок соціально-економічних, екологічних і політичних проблем, державна стратегія розвитку суспільства має бути спрямована на створення здоров'язбережувального освітнього середовища. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбут-

ніх соціальних працівників – складний і довготривалий процес. Він має міждисциплінарний і багатоаспектний характер, який вимагає спеціальної підготовки. Таку підготовку необхідно здійснювати впродовж всього періоду навчання в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) шляхом створення відповідних педагогічних умов, що забезпечать залучення студентів до процесу здоров'язбереження.

Актуальність проблеми зумовлена сучасним рівнем розвитку вищої освіти, який актуалізує педагогічні проблеми, пов'язані з формуванням здоров'язбережувальної компетентності шляхом набуття студентами спеціальності «Соціальна робота» навичок збереження, зміцнення, використання здоров'я та дбайливого ставлення до нього, свідомого ведення здорового способу життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням здоров'язбереження присвячені праці Ю. Бойчука [1], С. Єрмакова [5], Ж. Козіної [7], Ю. Носко [9], В. Оржеховської [10], О. Отравенко [11] й інших українських науковців, які засвідчили зростання інтересу до проблеми дослідження. Важливі для нашого дослідження дисертаційні роботи вітчизняних учених, які вивчали різні аспекти, зокрема й педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності: О. Вакулєнко [2], В. Гриценко [4], Л. Кальченко [6], М. Лехолєтової [8], М. Чайковського [13], Ю. Чернецької [14], В. Штифурак [15].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вітчизняні науковці вважають малодослідженим формування здоров'язбережувальної компетентності студентів закладів вищої освіти.

Мета статті – проаналізувати педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності студентів спеціальності «Соціальна робота».

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що проаналізовано процес формування здоров'язбережувальної компетентності студентів спеціальності «Соціальна робота» під час опанування дисциплін в умовах магістратури. Визначено стан дослідження проблеми в сучасній науковій вітчизняній та зарубіжній літературі. Доповнено методологію й інструментарій подальших емпіричних досліджень деяких аспектів формування соціального складника здоров'я у процесі здоров'язбереження.

Виклад основного матеріалу. Натепер обґрунтоване занепокоєння викликає стан здоров'я студентської молоді в Україні. За даними Міністерства охорони здоров'я кількість хронічно хворих дітей збільшується за роки навчання у 2,5 рази. Негативно впливає на стан здоров'я учнів та студентів зниження рухової активності, гіподинамія, гіпокінезія, зумовлені порушенням норм здорового способу життя та недостатністю самостійних занять фізичними вправами [5, с. 60; 7, с. 153; 12, с. 47].

Навчання в умовах здоров'язбережувальної педагогіки передбачає передачу знань, умінь і навичок, які сприяють формуванню уяви про здоров'язбереження, гармонійне поєднання духовного та фізичного розвитку, що допоможе надалі учасникам педагогічного процесу охороняти і зберігати як своє власне здоров'я, так і здоров'я оточення [10, с. 30].

Здоров'язбережувальна компетентність – це комплекс знань, умінь, ставлень та цінностей, які спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я. Більшість українських дослідників розглядають компетентність здоров'язбереження як основу буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя для всієї життєдіяльності особистості [1, с. 154; 9, с. 80; 12, с. 48].

Впровадження здоров'язбережувальних освітніх технологій у навчально-виховний процес ЗВО пов'язано з використанням медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих, соціально адаптованих, екологічних, валеологічних технологій та технологій убезпечення життєдіяльності.

Сутність здоров'язбережувальних технологій постає в комплексній оцінці умов виховання і навчання, які дозволяють забезпечувати гарний стан здоров'я молодих людей, дбати про високий рівень їхньої самореалізації, навичок здорового способу життя; здійснювати моніторинг показників індивідуального розвитку, прогнозувати можливі зміни здоров'я і проводити відповідні психологопедагогічні, коригувальні, здоров'язбережувальні, рекреаційні заходи з метою забезпечення якості навчальної та професійної діяльності учасників педагогічного процесу.

Визначення педагогічних умов формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників потребує уточнення поняття «педагогічні умови».

Педагогічні умови вчені визначають як: заходи, спрямовані на «формування здорового способу життя, підвищення соціальної активності, розширення кола знайомств і сфери особистісних контактів, організацію відпочинку та дозвілля, вирішення проблемних соціальних питань» [13, с. 11], «сукупність певних обставин, що створюються у середовищі закладу освіти під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників та забезпечують взаємодію старших підлітків із цим середовищем, засвоєння ними соціального досвіду, залучення до соціуму, збереження здоров'я, розвиток свідомості й здатності до самовизначення особистості» [14, с. 13].

О. Отравенко називає такі педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників: забезпечення взаємозв'язку теоретичної і практичної підготовленості студентів за допомогою системного формування теоретичних знань про стан здоров'я та свідоме ведення здорового способу життя; створення здоров'язбережувального середовища, що спрямоване на виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я; позитивне ставлення студентів спеціальності «Соціальна робота» до самостійних занять фізичними вправами; розроблення системи засобів, що спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності

студентів, з упровадженням методики проведення розтягувань та дихальних вправ [12, с. 48].

Л. Кальченко вкладає у зміст педагогічних умов «спеціально організовані обставини і можливості для діяльності, від наявності або зміни яких залежить ефективність певного процесу» [6, с. 152].

У результаті проведеного аналізу теоретичних положень досліджень українських учених [2; 3; 4; 8; 9] зазначимо, що вважаємо обґрунтованими такі педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки, які визначила М. Лехолетова: підвищення мотивації майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності; створення здоров'язбережувального середовища, що спрямоване на виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я; урізноманітнення форм здоров'язбережувальної діяльності майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі [8, с. 110].

Окреслені педагогічні умови взаємопов'язані одна з одною і мають діяти у сукупності для забезпечення якості формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

Педагогічна умова підвищення мотивації майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності, на нашу думку, у формуванні здоров'язбережувальної компетентності є визначальною, оскільки мотивація сприяє професійному розвитку студентів спеціальності «Соціальна робота», підтримує бажання йти до поставленої мети та досягати її.

Автор теорії людської мотивації та ієрархії потреб А. Маслоу писав, що «пріоритетними для людини є потреби нижчих рівнів, після задоволення яких формуються потреби вищих рівнів». Формування здоров'язбережувальної компетентності особистості доцільно починати із задоволення її базових потреб і переходити до більш значущих цінностей здоров'я. Як зауважує М. Лехолетова, «<...> А. Маслоу не вважав ієрархію потреб фіксованою, він підкреслював провідне значення індивідуальних особливостей кожної людини» [8, с. 111].

Для реалізації цієї умови в освітній процес психолого-педагогічного факультету Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка впроваджено дисципліну «Формування здорового способу життя», що дозволило студентам спеціальності «Соціальна робота» ознайомитись з усіма аспектами індивідуального здоров'я людини, навчитися усвідомлювати стан свого здоров'я з урахуванням підвищення мотивації майбутніх соціальних працівників до здоров'язбережувальної діяльності.

Мотив – це усвідомлена необхідність майбутніх соціальних працівників у сформованості

здоров'язбережувальної компетентності та мотивація до організації власної здоров'язбережувальної діяльності, тобто мотиви майбутніх соціальних працівників є основою їхньої мотивації [8, с. 111].

Створення здоров'язбережувального середовища, що є наступною педагогічною умовою, спрямоване на виховання свідомого та дбайливого ставлення до власного здоров'я, позитивного ставлення майбутніх соціальних працівників до самостійних занять фізичними вправами. Емоційно-комфортне освітнє середовище – це сукупність умов, за яких відбувається ефективна навчально-пізнавальна діяльність суб'єктів педагогічного процесу [8, с. 111]. Це передусім: позитивна взаємодія викладачів і студентів; участь всього колективу групи в обговоренні вирішення психолого-педагогічних проблем; пріоритетність дискусійних обговорень питань на практичних заняттях, коли студенти мають змогу вільно висловлювати свої думки. Завдяки створенню сприятливого, емоційно-комфортного освітнього середовища майбутні соціальні працівники набувають здатності до рефлексії своєї здоров'язбережувальної діяльності, активної позиції, від усвідомлення важливості збереження здоров'я до оперування та конструктивного коректування поведінки, прогнозування її результатів, самовиховання, самоосвіти, самооцінки, самоаналізу. Усе це разом є основою для плідних міжособистісних взаємодій, можливостей для вільної комунікації, партнерського співробітництва між викладачем і студентом [8, с. 113].

О. Отравенко [11, с. 251] вважає, що за прагнення створити комфортне середовище для всіх учасників освітнього процесу необхідно адаптувати досвід різних ЗВО та їхніх методик викладання навчальних дисциплін, які базуються на здоров'язбережувальних технологіях. З метою підвищення здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників, підвищення рівня їхнього здоров'я та психолого-педагогічної підготовки, адаптації до реалій нового життя в умовах освітнього здоров'язбережувального середовища впроваджено навчальний курс «Формування здорового способу життя», бесіди «Впровадження здоров'язбережувальних технологій у ЗВО» і «Попередження негативних звичок у студентів», самостійні заняття фізичними вправами на основі особистісно орієнтованого та диференційованого підходів.

Педагогічною умовою розроблення системи засобів, які спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності студентської молоді, є урізноманітнення форм здоров'язбережувальної діяльності майбутніх соціальних працівників у позааудиторній роботі. Наукові дослідження та статистика свідчить, що лише 7–8 студентів із кожних 25, віком від 20 до 22 років, не мають порушень постави [11, с. 252]. Тому під

час формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників бажано включати «в самостійні заняття фізичною культурою вправи на: розвиток гнучкості та рухомості хребетного стовпа, кульшових і плечових суглобів; створення м'язового корсета; розвиток і удосконалення м'язово-суглобового відчуття через формування стереотипу правильного положення тіла під час ходьби, сидіння, стояння, виконання різних видів діяльності; дихальні вправи» [12, с. 50].

Важливим аспектом професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, на нашу думку, є сформованість у них системи знань, умінь і навичок щодо збереження, зміцнення і підтримки власного здоров'я.

Педагогічними умовами формування здоров'язбережувальної компетентності студентів у ЗВО є: створення освітньо-оздоровчого, інтерактивного освітнього середовища (соціуму); система інтерактивних технологій соціально-педагогічного супроводу системної здоров'язбережувальної діяльності її суб'єктів [3, с. 215–222].

Маємо констатувати, що викладачі, завдяки своїм професійним можливостям, мають змогу створювати педагогічні умови для всебічного розвитку студентів спеціальності «Соціальна робота», посилювати в майбутніх соціальних працівників зміст соціального виховання, спрямованого на здоров'язбережувальну діяльність. Водночас, як зауважує О. Вакуленко, варто враховувати «труднощі соціального становлення» особистості, а також «засоби варіативності запобігання соціальним проблемам, пов'язаним із ризиками поведінки та здоров'я» [2, с. 20]. Зміст занять із соціально-педагогічних дисциплін, які викладають на кафедрах соціальної роботи ЗВО, допоможе майбутнім соціальним працівникам у процесі професійної підготовки, у теорії та на практиці опанувати власний здоров'язбережувальний потенціал, навчитися його застосовувати, а отже, підвищити рівень здоров'язбережувальної компетентності, що особливо важливо для нашого дослідження [8, с. 109].

В. Штифурак у процесі розгляду соціально-педагогічних чинників організації виховної роботи у ЗВО вказує на «необхідність формувати ціннісні орієнтації, професійне становлення і кар'єрне зростання студентської молоді, утверджувати принципи здорового способу життя» [15, с. 21].

Висновки:

1. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників розглядаємо як сукупність заходів, реалізація яких забезпечує сформованість здоров'язбережувальної компетентності майбутніх соціальних працівників у процесі професійної підготовки.

2. Здоров'язбережувальна компетентність майбутніх соціальних працівників має потенціал

у забезпеченні здоров'язбережувальної спрямованості змісту підготовки студентів у закладах вищої освіти: опанування майбутніми фахівцями професійних здоров'язбережувальних знань і вмінь (стабільні знання про здоров'я та наслідки шкідливих звичок, їх профілактику).

3. Складові частини збереження здоров'я студентів закладів вищої освіти такі: активізація здоров'язбережувальної діяльності викладачів і студентів; використання технологій, які сприятимуть формуванню здоров'язбережувальної компетентності студентів; організація конструктивної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, спрямованого на формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери; проведення педагогічної діагностики сформованості студентів щодо здоров'язбережувальної компетентності.

Перспективами подальших наукових розвідок вважаємо більш активне вивчення та впровадження профілактики шкідливих звичок серед студентської молоді.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук Ю. Створення здоров'язберігаючого освітнього середовища як проблема сучасної освіти. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка. Серія «Педагогічні науки»*. 2009. Вип. 77. С. 153–158.
2. Вакуленко О. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості в підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2001. 26 с.
3. Григоренко Г. Здоров'ятворча компетентність підлітків та соціально-педагогічні умови її формування в діяльності загальноосвітнього навчального закладу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2015. № 4 (48). С. 215–222.
4. Гриценко В. Соціально-педагогічні умови подолання стану самотності студентів вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2014. 266 с.
5. Ермаков С. Информационные аспекты здоровья и здорового образа жизни в электронном научном пространстве. *Валеология: сучасний стан, напрями та перспективи розвитку* : матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції, квітень 2006 р., м. Харків. Харків : ХНУ, 2006. С. 59–65.
6. Кальченко Л. Соціально-педагогічний захист бездоглядних дітей у притулках для дітей : науково-методичний посібник. Луганськ : Луганськ. нац. ун-т ім. Т.Г. Шевченка, 2010. 348 с.
7. Козина Ж., Ашанин В. Гармоническое сочетание интеллектуального и физического развития как необходимое условие укрепления здоровья студентов и подготовки квалифицированных спортсменов. *Физическое воспитание студентов творческих специальностей* : сборник научных трудов / под ред. С. Ермакова. Харьков : ХГАДИ (ХХПИ), 2007. № 1. С. 152–156.

8. Лехолетова М. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2018. 270 с.

9. Носко Ю. Теоретичні аспекта застосування здоров'язберезувальних технологій у сучасній школі. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». 2011. Вип. 91. Т. II. С. 79–83.

10. Оржеховська В. Здоров'язберезувальне навчання і виховання: проблеми, пошук. *Наукові записки Ніженського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 4. С. 29–31.

11. Отравенко О. Організація інноваційної навчальної діяльності майбутніх фахівців з фізичного виховання через інтеграцію здоров'язберезувальних технологій. *Науковий часопис Національного педа-*

гогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15. 2014. Вип. 3 (45). С. 249–253.

12. Отравенко О. Педагогічні умови формування здоров'язберезувальної компетентності учнівської та студентської молоді в умовах ступеневої освіти. *Здоров'я, спорт, реабілітація*. 2016. Вип. 4. С. 47–50.

13. Чайковський М. Соціально-педагогічні умови реабілітації студентів з особливими потребами : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Київ, 2006. 18 с.

14. Чернецька Ю. Соціально-педагогічні умови адаптації старших підлітків у загальноосвітніх санаторних школах-інтернатах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Харків, 2008. 22 с.

15. Штифурак В. Соціально-педагогічні засади виховної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.05. Луганськ, 2011. 46 с.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ПЕРЕВІРКИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ТА СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

ORGANIZATION AND ANALYSIS OF THE RESULTS OF EXPERIMENTAL VERIFICATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS AND STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF FORMATION OF FUTURE BACHELORS' IDENTITY IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

У статті висвітлено особливості організації та проаналізовано результати експериментального дослідження перевірки результативності реалізації педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Резюмовано, що експериментальне дослідження проводилося протягом 2016–2020 років й охоплювало чотири етапи: теоретико-аналітичний, констатувальний, виконавчий (формувальний), результативно-аналітичний. На першому (теоретико-аналітичному) встановлено актуальність проблеми формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови; визначено мету, об'єкт, предмет, завдання дослідження; висвітлено можливості використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності; конкретизовано науковий підхід до проблеми професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. У процесі проведеної роботи на констатувальному етапі досягнуто такі основні результати: розроблено авторський діагностичний інструментарій для визначення сформованості професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови; конкретизовано компоненти, критерії, показники, рівні професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови; визначено, теоретично обґрунтовано комплекс педагогічних умов та розроблено структурно-функціональну модель професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Виконавчий (формувальний) етап педагогічного експерименту проводився протягом 2018–2019 навчального року зі студентами III курсу спеціальності 6.020303 «Філологія» (англійська). Основною метою проведення такого етапу була реалізація комплексу педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. На результативно-оцінювальному етапі педагогічного дослідження оброблено та проаналізовано отримані статистичні дані, здійснено порівняльний аналіз ефективності традиційної професійної підготовки студентів і запропонованих у дослідженні педагогічних умов формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, компонент, етап, організація, майбутні бакалаври іноземної мови.

The article highlights the features of the organization and analyzes the results of an experimental study to verify the effectiveness of the implementation of pedagogical conditions and structural and functional model of future bachelors' professional identity in foreign language teaching. It is summarized that the experimental study was conducted during 2016–2020 and covered four stages: theoretical and analytical, ascertaining, executive (formative), resultative-analytical. The first (theoretical and analytical) establishes the urgency of the problem of forming future bachelors' professional identity in foreign language teaching; the purpose, object, subject, tasks of research are defined; the possibilities of using the educational context of future bachelors' professional training as an environment for the formation of professional identity are highlighted; scientific approaches were applied to the problem of future bachelors' professional identity in foreign language teaching.

The following main results were carried out at the ascertaining stage: the author's diagnostic tools for determining the formation of the future bachelors' professional identity; the components, criteria, indicators, levels are specified, the complex of pedagogical conditions is determined, theoretically substantiated and the structural-functional model of future bachelors' professional identity is developed. The executive (formative) stage of the pedagogical experiment was conducted during the 2018–2019 academic year, with third-year students majoring in 6.020303 "Philology" (English). The main purpose of this stage was the implementation of a set of pedagogical conditions and structural and functional model of future bachelors' professional identity in foreign language teaching.

At the resultative-evaluation stage of pedagogical research the received statistical data are processed and analyzed, the comparative analysis of efficiency of traditional professional training of students and the pedagogical conditions of formation of future bachelors' professional identity of a foreign language offered in research are carried out.

Key words: identity, professional identity, component, stage, organization, future bachelors of foreign language.

УДК 378:67/78:67; 5/5
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.6>

Гнатик К.Б.,
асистент кафедри філології
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II,
аспірант кафедри англійської філології
та методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Дослідно-експериментальна перевірка результативності реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування

професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови відбувалася шляхом проведення педагогічного експерименту, який охоплював кілька етапів наукової розвідки. Планування осно-

вних етапів пошукової роботи дало змогу оптимальним шляхом досягнути поставленої наукової мети, оскільки будувалося на основі дотримання загальної логіки дослідницької діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми визначення ключових умов ефективності методики дослідно-експериментальної роботи, пов'язаних із проведенням педагогічного експерименту, були предметом наукових розвідок низки вчених (А. Батаршев [3], П. Лузан [8] та ін.). Питання формування професійної ідентичності майбутніх фахівців висвітлені в наукових доробках Р. Алікберова [1], Н. Антонова [2], І. Кононова [5], Г. Ложкіна [7] та ін.

Мета статті – висвітлення логіки розгортання експериментального дослідження перевірки результативності реалізації педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Виклад основного матеріалу. Експериментальне дослідження проводилося протягом 2016–2020 рр. і охоплювало чотири етапи: теоретико-аналітичний, констатувальний, виконавчий (формувальний), результативно-аналітичний. Охарактеризуємо їх детальніше. На першому (теоретико-аналітичний) етапі здійснено такі кроки: встановлено актуальність проблеми формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови; визначено мету, об'єкт, предмет, завдання дослідження; висвітлено можливості використання освітнього контексту професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови як середовища для формування професійної ідентичності; конкретизовано наукові підходи до проблеми професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

У процесі проведеної роботи на констатувальному етапі досягнуто таких основних результатів: розроблено авторський діагностичний інструментарій для визначення сформованості професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови; конкретизовано компоненти, критерії, показники, рівні професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови; визначено, теоретично обґрунтовано сукупність педагогічних умов та розроблено структурно-функціональну модель професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

На констатувальному етапі дослідження здійснено діагностику сучасного стану професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови на основі конкретизованих компонентів, критеріїв, показників і рівнів. Використовувався комплекс багатьох методів для встановлення різних аспектів підготовки студентів означеної спеціальності. Основною метою діагностики було встановлення стану сформованості професійно-особистісних характе-

ристик студентів за чотирма компонентами професійної ідентичності (аксіологічно-мотиваційний, когнітивний, комунікативно-мовний, рефлексивний).

У констатувальному етапі дослідження, який тривав упродовж 2016–2017 н. р., брали участь студенти, які здобували освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр» зі спеціальності 6.020303 «Філологія» (англійська) та на момент залучення їх до участі в експериментальному дослідженні закінчили навчання на третьому курсі. Апелюючи до складної багатокомпонентної структури професійної ідентичності, вирішено для дослідження рівня сформованості всіх її компонентів у майбутніх бакалаврів іноземної мови застосовувати низку діагностичних методичних матеріалів. Використовувались авторські розробки й адаптовані автором варіанти існуючих методик і опитувальників для встановлення мотиваційної сфери; зрізи знань (контрольні роботи, тестування тощо) для визначення глибини, системності, інтегративності фахових знань і встановлення рівня вмінь студентів тощо.

Детальний теоретичний аналіз наукової літератури підтвердив існування значної кількості діагностичних матеріалів, які дослідники активно застосовують для визначення сформованості тих чи інших якостей. Однак комплексних методичних розробок для встановлення рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови не знайдено. Тому нами адаптовувались відомі та розроблялися авторські діагностичні матеріали для встановлення рівня сформованості різних аспектів згаданого феномену. Ураховувались вимоги об'єктивності, валідності, надійності. Розроблено комплекс методик таким чином, щоб виявити стан усіх показників досліджуваної ідентичності. Обраний діагностичний інструментарій застосовувався в подальшому під час вхідного та підсумкового контролю на формувальному етапі експериментального дослідження. Це дало змогу забезпечити однакові вимоги до студентів, які завершили вивчення обраних дисциплін, і критерії оцінювання сформованості професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови до і після використання авторських навчально-методичних матеріалів.

Отримані результати діагностичного (констатувальний) етапу педагогічного експерименту вказували на необхідність інноватизації, активізації, модернізації фахової підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови в напрямі формування професійної ідентичності. З метою підвищення результативності навчання студентів на формувальному етапі експериментального дослідження реалізовано педагогічні умови та структурно-функціональну модель формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Виконавчий (формульвальний) етап педагогічного експерименту проводився протягом 2018–2019 н. р. зі студентами 3-го курсу спеціальності 6.020303 «Філологія» (англійська). Основною метою проведення такого етапу була реалізація комплексу педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Для досягнення мети здійснено такі кроки:

- майбутніх бакалаврів іноземної мови, які стали учасниками експерименту, розподілено на контрольні (далі – КГ) і експериментальні (далі – ЕГ) групи;

- здійснено вхідний контроль (далі – ВК) для встановлення рівня професійної ідентичності студентів 6.020303 «Філологія» (англійська) на момент вступу в експеримент;

- розроблено методичні рекомендації для викладачів із метою цілеспрямованого формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови;

- здійснено імплементацію, апробацію та перевірку дієвості педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Розподіл студентів на ЕК та КГ здійснювався з урахуванням чітко визначених ознак, дотримання яких гарантувало однакові умови вступу майбутніх бакалаврів іноземної мови в експериментальне дослідження. Такими чинниками визначено рівні сформованості кожного з компонентів і загалом професійної ідентичності студентів означеної спеціальності та кількісний склад в обох категоріях груп, де була майже однакова кількість студентів.

На основі аналізу результатів ВК встановлено, що сформованість усіх компонентів професійної ідентичності у студентів КГ та ЕГ має близькі значення. Це підтверджує однакові умови вступу майбутніх бакалаврів іноземної мови в педагогічний експеримент.

Результативно-оцінювальний етап педагогічного дослідження (2020 р.) відзначався такими віхами:

- проведено експериментальну перевірку дієвості педагогічних умов і структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови;

- оброблено та проаналізовано отримані дані, здійснено порівняльний аналіз ефективності традиційної професійної підготовки студентів і реалізації запропонованої в дослідженні методики формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови;

- систематизовано й узагальнено результати експериментального дослідження; доведено їхню достовірність шляхом використання методів математичної статистики;

- сформульовано висновки; визначено перспективи подальших наукових розвідок у напрямі інноватизації процесу формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Уточнення числових значень рівнів сформованості всіх компонентів професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови на етапі підсумкового контролю здійснювалося після вивчення студентами обраних для експериментального дослідження дисциплін, у процесі вивчення яких студенти експериментальних груп брали участь у виконанні інноваційних завдань, спрямованих на формування компонентів професійної ідентичності, а студенти контрольних груп навчалися за традиційною методикою.

Порівняльний аналіз отриманих даних на етапах вхідного та підсумкового контролю дає змогу зазначити, що в контрольних і експериментальних групах не було студентів, у яких рівні професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови у цифровому еквіваленті менші за 60 балів, тобто мали незадовільний рівень, який у 5-бальній системі оцінювання має значення 1 бал.

Вірогідність отриманих результатів і достовірність експериментального дослідження доведено з використанням статистичних методів обробки даних педагогічного експерименту. Із цією метою враховувалися наукові напрацювання дослідників, у яких визначається допустима найменша кількість осіб в експериментальній групі. Так, за Е. Штульманом доцільно використовувати в методичних експериментах поняття малої вибірки, згідно з яким для порівняння результатів в експериментальних і контрольних групах досить мати по 24 особи, оскільки математична статистика стверджує, що після такого числа порівнювальні дані починають повторюватися [9, с. 64].

Кількість студентів у контрольних і експериментальних групах була цілком достатньою для доведення вірогідності результатів нашого експериментального дослідження.

З метою перевірки гіпотези дослідження засобами математичної статистики використовувалося порівняння обчисленого значення дисперсій для визначення критерію Фішера – F-критерію. Ця величина визначалася за формулою 1 [6, с. 277]:

$$F_{emp} = \frac{\sigma_1^2}{\sigma_2^2}. \quad (1)$$

Основними складниками цієї формули є:

F_{emp} – F емпіричне (обчислене за результатами експериментальних даних) – це значення F-критерію для контрольних і експериментальних груп, величина якого порівнювалася з показниками теоретичного F-критерію (F_{crit}), що є у стандартних таблицях;

σ_1^2 – цифровий показник більшої дисперсії;

σ_2^2 – цифровий показник меншої дисперсії.

Значення дисперсії обчислювалися для вхідного та підсумкового рівнів сформованості професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови за формулою 2:

$$\sigma^2 = \frac{\sum f(x_i - \bar{x})^2}{N}, \quad (2)$$

де f – кількість студентів, які виявили певний рівень сформованості професійної ідентичності, що має цифровий вираз для математичних розрахунків у п'ятибальній системі (високий – 5 балів; достатній – 4 бали; задовільний – 3 бали; низький – 2 бали);

$(x_i - \bar{x})$ – різниця між цифровими значеннями кожного рівня та величиною середнього показника (далі – СП);

N – загальна кількість студентів у тих категоріях груп, контрольних чи експериментальних, де обчислюється дисперсія.

Для перевірки достовірності отриманих результатів ми порівнювали обчислені та визначені показники емпіричного F -критерію в контрольних (F_{emp} – КГ) та експериментальних групах (F_{emp} – ЕГ) з показниками теоретичного F -критерію (F_{krit}), числові значення якого відображені у стандартній таблиці за А. Киверялгом [6, с. 278].

Статистичні дані свідчать, що за умови, коли число ступенів свободи (кількість студентів у групі мінус 1) буде в межах від 24 до безкінечності та від 120 до безкінечності (у нашому дослідженні це відповідає кількості студентів у контрольних групах на етапі вхідного контролю та на етапі підсумкового контролю; в експериментальних групах – на етапі вхідного контролю та на етапі підсумкового контролю), то показник F_{krit} має перебувати в межах від 1,6 до 1,0.

Порівняльний аналіз емпіричного показника F -критерію контрольних і експериментальних груп із визначеними межами F_{krit} показав, що F_{emp} – КГ виходить за вказані межі, а F_{emp} – ЕГ підтверджує достовірність отриманих результатів.

Висновки. Отже, експериментальне дослідження перевірки результативності реалізації педагогічних умов та структурно-функціональної моделі формування професійної ідентичності май-

бутніх бакалаврів іноземної мови здійснювалося впродовж чотирьох етапів: теоретико-аналітичного, констатувального, виконавчого (формульованого), результативно-оцінювального. Результати, отримані у процесі експериментальної перевірки дієвості запропонованих педагогічних умов та структурно-функціональної моделі свідчать про його ефективність і доцільність упровадження в навчальний процес закладів вищої освіти.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в окресленні особливостей реалізації методики формування професійної ідентичності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алікберов Р. Соціокультурна ідентичність: соціально-філософський аналіз. *Правові та інституційні механізми забезпечення розвитку держави та права в умовах євроінтеграції: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, м. Одеса, 20 травня 2016 р. Одеса: Юридична література, 2016. С. 20–22.
2. Антонова Н. Особливості професійної ідентичності студентів психологічного факультету. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2009. Вип. XI (4). С. 16–28.
3. Батаршев А., Алексеева І., Майорова Е. *Діагностика професійно важливих якостей*. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 192 с.
4. Кікінежді О. Ідентифікація як соціально-психологічний феномен диференціації статі: дис. ... докт. псих. наук: 19.00.07. Київ, 2012. 422 с.
5. Кононов І. Концепція ідентифікації та ідентичності в психоаналізі: Зигмунд Фройд та Ерік Еріксон. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Соціологічні науки»*. 2013. № 23 (3). С. 5–27.
6. Киверялг А. *Методы исследования в профессиональной педагогике*. Таллин: Валгус, 1980. 334 с.
7. Ложкін Г., Волянчук Н. Професійна ідентичність в контексті маргінальної поведінки суб'єкта. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 123–130.
8. Лузан П., Сопівник І., Виговська С. *Основи науково-педагогічних досліджень*. Київ: НАККІМ, 2011. 314 с.
9. Штульман Э. Специфика методического эксперимента. *Советская педагогика*. 1988. № 3. С. 61–65.

ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ІЗ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

THE PROFESSIONAL COMPETENCE CONTENTS OF FUTURE MASTERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

У статті розглянуто зміст професійної компетентності здобувачів вищої освіти ступеня «магістр». Проаналізовано та визначено поняття «компетентність», «професійна компетентність». Виділено групи компетентностей у підготовці фахівців педагогічного профілю, зокрема майбутніх магістрів фізичної культури і спорту. Розглянуто та з'ясовано зміст професійної компетентності магістрів із фізичної культури та спорту.

У педагогічній літературі виділяють методичний, дослідницький, управлінський, інформаційний, комунікативний і освітній компоненти професійної компетентності, виділяють три рівні компетентності, як-от: загальна компетентність, компетентність щодо предмета (у певній галузі знань) і компетентність у конкретній галузі. Незважаючи на велику розмаїтість трактувань поняття «професійна компетентність», загально визнані такі її сутнісні характеристики: ефективне використання індивідуальних здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність; володіння професійними знаннями, уміннями й навичками; гнучкість у вирішенні професійних проблем, здатність до співробітництва з колегами; інтегроване сполучення знань, здібностей і настанов, оптимальних для виконання професійних функцій.

Галузь професійної діяльності магістрів спеціальності 017 «Фізична культура і спорт» складається з олімпійської освіти, фізичної культури, спорту, рухової рекреації й реабілітації, пропаганди здорового стилю життя, сфери послуг, туризму, сфери управління тощо.

Завдяки пропозиціям і уточненням, внесеним фахівцями у стандарт вищої освіти, було конкретизовано зміст і перелік компетентностей, які мають сформуватися у здобувача. Серед переліку компетентностей такі: інтегральна компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові, предметні) компетентності.

Визначення змісту професійної компетентності майбутнього магістра фізичної культури і спорту дозволяє зробити процес її формування науково обґрунтованим, організованим і керованим, що сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців відповідної галузі.

Ключові слова: професійна компетентність, компетенція, магістр із фізичної культури і спорту.

The article was considered the professional competence content of postgraduate students for Master's degree of Physical Culture and Sports. The concepts "competence", "professional competence" are analyzed and defined. The groups of competencies in the training of pedagogical specialists particular of future masters of physical culture and sports have identified. The structure and content of Master's professional competence in physical culture and sports are considered and clarified.

The methodological, research, management, information, communication and educational components of professional competence are made a point in the pedagogical literature, there are three levels of competence: general competence, competence in the subject (in a particular field of knowledge) and competence in a particular field. Despite of the considerable variety of interpretations for the concept "professional competence" the following essential characteristics are generally recognized: effective usage of individual abilities which allows to carry out professional activity; to get know professional knowledge, skills and abilities; to be flexibility in solving professional problems, ability to cooperate with colleagues; integrated combination of knowledge, abilities and attitudes for optimal performing professional functions.

The field of professional activity for Master's specialty 017 "Physical culture and sports" consists of Olympic education, physical culture, sports, motor recreation and rehabilitation, promotion of a healthy lifestyle, services, tourism management, etc.

Due to the proposals and clarifications were made by experts to the Standard of Higher Education for the second (master's) level, the content and list of competencies must be formed for the applicant were specified. Among the list of competencies there are: integrated competence, general competences and special (professional, subject) competences.

The defined content of professional competence for the future master of physical culture and sports are allowed to make the process of formation as scientifically grounded, organized and managed it will help to improve the quality of specialists' training in an appropriate field.

Key words: professional competence, competence, Master's degree in physical culture and sports.

УДК 371.134:796.015

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.7>

Гращенко Ж.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри олімпійського
і професійного спорту
Харківської державної академії
фізичної культури

Постановка проблеми й аналіз досліджень.

Останніми роками в державному стандарті вищої освіти відбулися деякі перетворення, зокрема і щодо визначення переліку компетентностей, які мають сформуватися у здобувача під час навчання за визначеними закладом вищої освіти освітніми програмами. У наукових дослідженнях ми знайшли різні позиції вчених щодо висвітлення проблеми формування компетентностей у май-

бутніх фахівців, зокрема спеціальності фізичної культури та спорту.

Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту сформулювали О. Ажиппо, П. Джурицький, Є. Захаріна, Р. Карпюк, А. Конох, В. Коробейник, Є. Приступа, А. Сват'єв, Л. Суценко, О. Тимошенко, Б. Шиян та ін. Проблему формування особистості студентів факультетів фізичного

виховання та тренерів досліджували М. Волков, Н. Волянюк, Ю. Железняк, А. Корх, Л. Макаренко, В. Симонов, В. Топчіян, А. Цьось та ін.

До того ж окремі науковці здійснили низку дослідних розвідок у напрямі формування професійної компетентності педагогів-тренерів із різних видів спорту: легкої атлетики (М. Куліков), спортивної аеробіки (Н. Гуштіна, Т. Лисицька), боксу (П. Лужин, С. Топоров), плавання (Ж. Бережна), східних одноборств (І. Кузнецова) та ін. [3; 4].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць засвідчує відсутність єдиного розуміння понять «компетентність», «професійна компетентність», їх змісту та структури тощо, що становить проблему і породжує суперечності між фахівцями, які мають розробляти освітні програми для здобувачів вищої освіти. Гаранти освітньо-професійних програм мають забезпечувати майбутнім магістрам розуміння основного фокуса освітньої програми та відповідних компетентностей, результатів навчання, які мають сформуватися під час здобуття вищої освіти. Усунення суперечностей дозволить з'ясувати окремі аспекти цієї проблеми.

Мета статті – розглянути поняття «компетентність», «професійна компетентність»; проаналізувати перелік компетентностей майбутнього магістра фізичної культури і спорту, їхній зміст на підставі аналізу попередніх досліджень та стандарту вищої освіти

Виклад основного матеріалу. Крім ключових компетентностей, що проявляються насамперед у тому, як людина сприймає й оцінює світ за межами своєї професії, виділяють низку інших груп компетенцій, що безпосередньо стосуються певної професійної діяльності.

Супутні компетенції є додатковими й індивідуальними для кожного працівника – це потенціал особистості, минулий досвід людини, що дозволяє їй бути успішною у професійній діяльності.

О. Хуторський виділяє три рівні освітніх компетенцій відповідно до змісту освіти:

- ключові – щодо загального (метапредметного) змісту освіти;
- загальнопредметні – стосовно певного кола навчальних предметів і освітніх областей;
- предметні – часткові щодо двох попередніх рівнів компетенції, що мають конкретний опис і можливість формування в рамках навчальних предметів [7].

Варто зазначити, незважаючи на значну кількість досліджень, нині немає єдиного визначення понять «компетентність» і «професійна компетентність». Тому залежно від їх суб'єктивного трактування різні вчені називають ті або інші компоненти професійної компетентності. Так, Н. Кузьміна виділяє у структурі педагогічної компетентності спеціальну, психолого-педагогічну, диференційно-

психологічну, методичну групи й рефлексію педагогічної діяльності. А. Маркова в цьому аспекті виділяє спеціальну (володіння професійною діяльністю на високому рівні, здатність проектувати свій професійний розвиток), соціальну (володіння колективною професійною діяльністю та прийомами професійного спілкування, сформованість соціальної відповідальності за результати своєї діяльності), особистісну (володіння досвідом особистісної саморегуляції, прийомами самовираження, саморозвитку, здатність протистояти професійним деформаціям особистості) й індивідуальну (володіння прийомами самореалізації та розвитку індивідуальності, творчого потенціалу, готовність до професійного зростання) складові частини [5].

Також у педагогічній літературі виділяють методичний, дослідницький, управлінський, інформаційний, комунікативний і освітній компоненти професійної компетентності. Х. Бауман виділяє три рівні компетентності: загальна компетентність, компетентність щодо предмета (у певній галузі знань) і компетентність у конкретній галузі [1].

На основі аналізу досліджень структурних елементів професійної компетентності педагога (розкриті в дослідженнях С. Вершловського, Ю. Варданяна, В. Загвязинського, В. Кан-Каліка, Т. Каплуновича, К. Левітана, В. Сластьоніна, Р. Шерайзіної) В. Введенський виділяє компоненти ключових (базових) компетентностей (компетенцій) для педагога, а саме: 1) комунікативні компетенції: орієнтування в соціальних ситуаціях, визначення особистісних особливостей і емоційного стану інших людей, вибір адекватних способів спілкування з ними й реалізація цих способів у процесі взаємодії, розподіл і концентрація уваги, привернення уваги до себе, встановлення психологічного контакту, культура мови; 2) інформаційні компетенції: обсяг знань і здатність до їх здобуття за такими напрямками: про себе, про студентів / учнів та їхніх батьків, про досвід роботи інших педагогів у науково-методичній площині, а також загальноосвітні; 3) регулятивні компетенції: цілепокладання, планування, мобілізація та стійка активність у досягненні результатів, оцінка результатів діяльності, рефлексія; 4) інтелектуально-педагогічна компетентність: комплекс інтелектуально-логічної й інтелектуально-евристичної педагогічної компетентності (за В. Андрєєвим), а саме: аналіз і синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення й конкретизація (інтелектуально-логічні); генерування ідей, аналогія, фантазія, подолання інертності мислення, критичність мислення (інтелектуально-евристичні); 5) операційна компетентність: набір дій, необхідних педагогу для здійснення професійної діяльності (тобто, по суті, педагогічні вміння) – прогностичні, проєктивні, методичні, організаторські, педагогічної імпровізації, експертні дії [2].

Виходячи зі змісту зазначених груп, автор описує професійну компетентність як категорію, близьку (практично синонімічну) категоріям професійних здібностей і професійних умінь.

Незважаючи на велику розмаїтість трактувань поняття «професійна компетентність», загально-визнані такі її сутнісні характеристики:

1) ефективне використання індивідуальних здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність;

2) володіння професійними знаннями, вміннями й навичками; гнучкість у вирішенні професійних проблем; здатність до співробітництва з колегами;

3) інтегроване сполучення знань, здібностей і настанов, оптимальних для виконання професійних функцій.

У методичних рекомендаціях за наказом Міністерства освіти і науки України від 30 квітня 2020 р. щодо розроблення стандартів вищої освіти «компетентність» розглядається як здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі

динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей.

Опираючись на вищевикладені погляди про зміст професійної компетентності, у структурі професійної компетентності фахівця з фізичної культури й спорту науковці виділяють три групи компетентностей, кожна з яких передбачає опанування майбутніми фахівцями певних компетенцій:

– загальнопрофесійна (загальнонаукові й дослідницькі компетенції), що відповідає рівню фахівця з університетською освітою; професійно орієнтована на всі основні групи напрямів підготовки та пов'язана з розв'язанням пізнавальних завдань, пошуком нестандартних рішень; визначає фундаментальність освіти;

– загальногалузева (освітні й фізкультурно-спортивні компетенції), що стосується підготовки фахівців із фізичної культури і спорту, що інтегрує освітню (психолого-педагогічну) та фізкультурно-спортивну науково-практичні сфери; включає орієнтацію в загальних теоретичних, соціально-економічних і організаційно-управлінських питан-

Таблиця 1

Перелік компетентностей для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня

Інтегральна компетентність	Здатність розв'язувати завдання дослідницького та/або інноваційного характеру в певній галузі професійної діяльності.
Загальні компетентності	1. Здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу. 2. Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях. 3. Здатність планувати й управляти часом. 4. Знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності. 5. Здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово. 6. Здатність спілкуватися іноземною мовою. 7. Здатність використовувати інформаційні та комунікаційні технології. 8. Здатність проводити дослідження на відповідному рівні. 9. Здатність вчитися і опановувати сучасні знання. 10. Здатність до пошуку, оброблення й аналізу інформації з різних джерел. 11. Здатність бути критичним і самокритичним. 12. Здатність до адаптації та дій у новій ситуації. 13. Здатність генерувати нові ідеї (креативність). 14. Здатність виявляти, ставити та вирішувати проблеми. 15. Здатність ухвалювати обґрунтовані рішення. 16. Здатність працювати в команді. 17. Здатність до міжособистісної взаємодії. 18. Здатність мотивувати людей та рухатися до спільної мети. 19. Здатність спілкуватися із представниками інших професійних груп різного рівня (з експертами з інших галузей знань/видів економічної діяльності). 20. Цінування та повага різноманітності та мультикультурності. 21. Здатність працювати в міжнародному контексті. 22. Здатність працювати автономно. 23. Здатність розробляти проєкти й управляти ними. 24. Здатність здійснювати безпечну діяльність. 25. Здатність виявляти ініціативу та підприємливість. 26. Здатність діяти на основі етичних міркувань (мотивів). 27. Здатність оцінювати та забезпечувати якість виконуваних робіт. 28. Визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих обов'язків. 29. Прагнення до збереження навколишнього середовища. 30. Здатність діяти соціально відповідально та свідомо. 31. Усвідомлення рівних можливостей і гендерних проблем.
Спеціальні (фахові, предметні) компетентності	Спеціальні (фахові, предметні) компетентності варто формулювати як здатності випускника розв'язувати певні проблеми та завдання, отримувати очікувані результати, застосовувати у професійній діяльності теорії, інструменти, методи тощо. Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей із переліків Проєкту Європейського Союзу TUNING (які, проте, не є вичерпними) [8].

нях сфери фізичної культури і спорту й освітньої галузі, планування й організацію роботи колективу, ресурсне забезпечення діяльності, системи менеджменту якості праці тощо; забезпечує поліпрофесіоналізм, готовність до розв'язання загальнопрофесійних завдань (тієї їх сукупності, що повинен уміти вирішувати фахівець із вищою освітою у сфері фізичної культури і спорту) і створює базу для спеціалізації;

– спеціальна (педагогічна, управлінська, рекреаційна компетенції), яка стосується виконання професійних функцій: а) учителя фізичної культури і тренера; б) керівника фізкультурно-спортивної організації, співробітника органів управління фізичною культурою і спортом; в) методиста (інструктора) з фізичної культури, організатора у спорткомітеті, муніципалітеті, на підприємствах і в організаціях, у суспільних фізкультурно-спортивних, молодіжних та інших організаціях, у культурно-освітніх установах тощо; г) методиста (інструктора) з лікувальної фізичної культури, що виконує функції реабілітації спортсменів [3].

Аналіз досліджень із питань формування професійної компетентності тренерів із видів спорту дозволив нам дійти висновку, що в її структурі науковці також виділяють орієнтаційну, розвиваючу, мобілізуючу й інформаційну компетенції, у дослідженнях ідеться про майбутніх бакалаврів із фізичної культури і спорту.

Галузь професійної діяльності магістрів фізичної культури і спорту складається з олімпійської освіти, фізичної культури, спорту, рухової рекреації та реабілітації, пропаганди здорового стилю життя, сфери послуг, туризму, сфери управління тощо. Основні освітньо-професійні програми магістратури передбачають вивчення таких навчальних циклів, як: загальнонауковий цикл; професійний цикл; і розділів: практична і науково-дослідна робота; підсумкова державна атестація.

Аналіз змісту методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої світи дозволив не лише конкретизувати тлумачення терміна «компетентність», а й уточнити зміст та перелік компетентностей, які мають сформуватися у здобувача вищої освіти другого магістерського рівня. Подолання суперечностей та розбіжностей наукових здобутків щодо визначення змісту професійної компетентності майбутніх магістрів із фізичної культури і спорту можливе лише за дотримання стандартів вищої освіти.

Серед компетентностей, які зазначені в методичних рекомендаціях щодо розроблення стандарту вищої освіти для здобувачів другого магістерського рівня, такі: інтегральна компетентність, загальні компетентності та спеціальні (фахові,

предметні) компетентності. Їхній зміст зазначено в таблиці 1.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності Спеціальні (фахові, предметні) компетентності варто формулювати як здатності випускника розв'язувати певні проблеми та завдання, отримувати очікувані результати, застосовувати у професійній діяльності теорії, інструменти, методи тощо.

Рекомендованим є вибір спеціальних (фахових, предметних) компетентностей із переліків Проєкту Європейського Союзу TUNING (які, проте, не є вичерпними) [8].

Висновки. Отже, визначення змісту професійної компетентності майбутнього магістра фізичної культури і спорту дозволить зробити процес її формування науково обґрунтованим, організованим і керованим, що сприятиме підвищенню якості підготовки фахівців відповідної галузі. Стандарт вищої освіти надає можливість у подальшому закладам вищої освіти уникнути розбіжностей під час розроблення та вдосконалення освітніх програм, оцінювання результатів навчання за відповідними спеціальностями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бауман Х. Система вищого образования в Эстонии. *Alma mater*. 2004. № 1. С. 33–36.
2. Введенский В. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 51–55.
3. Бережна Ж. Особливості професійної компетентності майбутнього тренера. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : збірник наукових праць*. Запоріжжя, 2010. Вип. 6. С. 46–51.
4. Кузнецова І. Компоненти готовності майбутнього тренера зі східних однокласників до професійної діяльності. *Актуальні питання гуманітарних наук : міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2019. Вип. 23. Т. 2. С. 139–143.
5. Маркова А. Психология профессионализма. Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. 286 с.
6. Методичні рекомендації щодо розроблення стандартів вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 1 червня 2017 р. № 600 (у редакції наказу Міністерства освіти і науки України від 30 квітня 2020 р. № 584). Київ, 2020. 55 с.
7. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.
8. TUNING (для ознайомлення зі спеціальними (фаховими) та загальними компетентностями та прикладами стандартів. URL: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

ПОСЛУГА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ В УКРАЇНІ ТА ІСПАНІЇ

EARLY INTERVENTION SERVICE IN UKRAINE AND SPAIN

Мета статті – дослідження й аналіз процесу запровадження послуги раннього втручання в Україні й Іспанії. Охарактеризовано процес запровадження послуги раннього втручання в Україні й Іспанії. Розкрито зміст послуги раннього втручання. Визначено сутність міждисциплінарних зусиль у комплексній системі раннього виявлення порушень розвитку, реабілітації та соціальної адаптації дітей як в Україні, так і в Іспанії. Стаття доповнила методологію й інструментарій подальших емпіричних досліджень аспектів вивчення послуги раннього втручання в Україні й Іспанії. Проаналізовано процес запровадження послуги раннього втручання в Україні та в Іспанії. З'ясовано, що складовою частиною раннього втручання в абілітації дитини є включення в активну діяльність із нею всіх членів сім'ї, насамперед батьків або осіб, які їх замінюють. Участь сім'ї необхідна на початковому етапі абілітації дитини в найбільш ранньому віці. Визначено принципи діяльності програм раннього втручання в Україні й Іспанії, як-от: концепція абілітації, сімейний центрований підхід, освітній принцип реабілітації, комплексність, принцип безперервності, принцип міждисциплінарної взаємодії. Підтверджено наявність нагальної проблеми щодо вдосконалення діючої системи державного управління у сфері запобігання дитячій інвалідності та розширення послуг для дітей молодшого віку в Україні, що допомагає запобігти інвалідизації дітей із порушеннями розвитку та підтримати сім'ї, у яких виховуються діти з інвалідністю, як в Україні, так і в Іспанії. Доведено, що запровадження послуги раннього втручання сприятиме розвитку нової, альтернативної інтернатній, моделі надання соціальних послуг сім'ям із дітьми в Україні, що буде спроможна забезпечити дотримання права кожної дитини мати свою сім'ю.

У європейських країнах, зокрема і в Іспанії, за досить добре розвиненої медицини широко використовуються ранні методи діагностики і лікування дітей із різними вадами розвитку.

Визначено, що розвиток раннього втручання повинен включати широкі скоординовані міждисциплінарні зусилля в комплексній системі раннього виявлення порушень розвитку, реабілітації та соціальної адаптації дітей як в Україні, так і в Іспанії.

Ключові слова: послуги, раннє втручання, абілітація, діти з порушеннями розвитку,

раннє втручання в Україні, раннє втручання в Іспанії.

Article's purpose research and analysis on the implementation of early intervention services in Ukraine and Spain. Scientific novelty. The process of introducing early intervention services in Ukraine and Spain is characterized. The content of the early intervention service is disclosed. The essence of multidisciplinary efforts in the complex system of early detection of disorders of development, rehabilitation and social adaptation of children in Ukraine and in Spain is determined. The article complemented the methodology and tools for further empirical research on aspects of early intervention services in Ukraine and Spain. Conclusions. The process of introducing early intervention services in Ukraine and Spain is analyzed.

It was analyzed that the component of early intervention in the child's habilitation is the involvement of all family members, especially parents or persons who replace them. Family involvement is essential in the early stages of a child's habilitation at an early age. The principles of early intervention programs in Ukraine and Spain are determined: the concept of habilitation, family centered approach, educational principle of rehabilitation, complexity, the principle of continuity, the principle of interdisciplinary interaction. The urgent problem of improving the current system of public administration in the field of prevention of childhood disability and extension of services for young children in Ukraine has been confirmed, which helps to prevent the disability of children with disabilities and to support families with children with disabilities both in Ukraine and in Spain. It is proved that the introduction of early intervention service will promote the development of a new, alternative boarding, model of social services for families with children in Ukraine, which will be able to ensure the right of each child to have a family.

In European countries, including Spain, with a fairly well-developed level of medicine, early methods of diagnosis and treatment of children with various developmental disorders are widely used.

It is determined that the development of early intervention should include broad coordinated multidisciplinary efforts in a comprehensive system of early detection of developmental disorders, rehabilitation and social adaptation of children in both Ukraine and Spain.

Key words: services, early intervention, habilitation, children with developmental disorders, early intervention in Ukraine, early intervention in Spain.

УДК 371.73

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.8>

Грищенко С.В.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри соціальної роботи та освітніх і педагогічних наук
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Шурубенко О.С.,

вчитель-логопед
дитячого закладу "Mayland"
(м. Мадрид, Іспанія)

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Послуга раннього втручання широко використовується у країнах світу для надання допомоги дітям з інвалідністю та з ризиком отримання інвалідності, поступово набуває розвитку в Україні.

Для нашої статті важливо спиратися на визначення Міністерством соціальної політики України «послуги раннього втручання як сімейноцентрованої послуги, яка поєднує медичну, психологічну,

соціальну і педагогічну допомогу, що надається мультидисциплінарною командою фахівців, спрямована на забезпечення розвитку дітей віком від народження до 4 років із порушеннями розвитку або ризиком виникнення таких порушень, зростання та виховання їх у середовищі, яке є природним для дітей відповідного віку без порушень, або максимально наближеному до нього, передбачає підтримку батьків таких дітей» [10].

Також необхідно спиратися в нашому дослідженні на Програми раннього втручання, які «включають у себе весь процес, починаючи з виявлення проблем у розвитку дитини (у деяких випадках на стадії вагітності), проведення міждисциплінарної оцінки, програм терапії та підтримки і закінчуючи процесом переходу дитини в дошкільну (або іншу) установу» [10].

Погоджуємося з міжнародною практикою, яка свідчить, що «у понад 15% дітей раннього віку виявляють затримку розвитку, у зв'язку із чим вони потребують цієї послуги» [11].

Запровадження цього напряму надання послуг дітям наймолодшого віку, орієнтованого на сім'ю, для України є досить новим, тому потребує вивчення й аналізу як на практичному, так і на науковому рівнях міжнародного і вітчизняного досвіду.

В Іспанії вже протягом 20 років діти з підтвердженою інвалідністю, з підозрою на таку і поготів, залишаються жити в сім'ях. І тільки в найсерйозніших випадках дітям, які потребують постійної медичної допомоги, рекомендується перебування в хоспісі. Держава і кожна конкретна сім'я роблять все можливе для адаптації і соціалізації дітей із проблемами розвитку. Існує актуальна потреба в комплексному дослідженні всіх складових частин раннього втручання як у вітчизняній, так і в іспанській системі надання медико-соціальних послуг дітям з інвалідністю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема раннього втручання розглядається в наукових джерелах, проте не досить вивчені ставлення до дитини з особливими потребами, вимоги до неї, допомога в розвитку та навчанні, адаптація в житті [2; 6]. У своїх роботах вітчизняні та закордонні автори описують, що робити з дитиною з особливими потребами, як їй допомогти, але не висвітлюється питання співпраці з батьками дитини. Тому ця проблема актуальна і потребує реального аналізу для оптимізації програм реабілітації дітей із вадами здоров'я в умовах сім'ї. Також однією з найбільших потреб у сім'ї, у якій з'являється неповносправна дитина, є потреба в інформації. Окремі аспекти проблеми раннього втручання досліджували вітчизняні науковці та практики Г. Герасим, К. Дядічкіна, Н. Івасик, М. Кропивницька, М. Сварник та ін. [2; 3; 4]. Ці питанням у своїх роботах вивчали закордонні дослідники раннього втручання, серед яких: S.E. Brown, J.P. Shonkoff, S.J. Meisels C.T. Michaelis, H.-C. Steinhausen, M. Reitzle [11; 12; 13; 14].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Вітчизняні науковці вважають недостатньо дослідженим процес абілітації під час надання послуги раннього втручання як в Україні, так і в Іспанії.

Мета статті – дослідження й аналіз процесу запровадження послуги раннього втручання в Україні й Іспанії.

Виклад основного матеріалу. Коли батьки дізнаються про діагноз своєї дитини, у них виникає шок. Згодом, за бажання отримати детальнішу інформацію про стан своєї дитини, батьки часто стикаються з низкою перешкод: не отримують достовірної інформації від фахівців або ж отримують її у складних медичних термінах, які є для них незрозумілими [6].

Натепер в Україні немає офіційної статистики щодо кількості дітей раннього віку з порушеннями розвитку та ризиком появи таких порушень. У діяльності вітчизняних фахівців, які працюють із сім'ями, де є неповносправна дитина, існують проблемні речі, але лише з точки зору професійності, а отже, вони залишають поза увагою успіхи сім'ї з даного напряму», а це неодмінно приводить до вирішення проблеми раннього втручання [2, с. 113; 9, с. 18].

Раннє втручання вважається однією з найбільш важливих послуг для дітей раннього та дошкільного віку з інвалідністю, дітей із ризиком набуття інвалідності або проблемами здоров'я, спрямованою не тільки на реабілітацію, а й на запобігання порушенням розвитку. Раннє втручання включає розгалужену систему узгоджених послуг: медичних, медико-реабілітаційних, психологічних, психотерапевтичних, логопедичних, соціальних, освітніх, які сприяють розвитку дитини відповідно до її віку й забезпечують підтримку родини в період від народження дитини до досягнення нею віку 6 років. Інтервенцію важливо розпочати якомога раніше, бажано ще до досягнення дитиною віку трьох років.

Програми раннього втручання у світі мають відповідні базові характеристики: насамперед це програми первинної інтервенції, спрямовані на надання допомоги в ранньому віці (більшість програм охоплюють вікову категорію дітей не тільки від народження до трьох або чотирьох років, а й дітей до шести років); окрім того, усі програми є профілактичними, спрямованими на попередження й ранню реабілітацію порушень розвитку дитини, покращення життєдіяльності сім'ї, яка її виховує.

Принципами діяльності програм раннього втручання вітчизняні й іспанські фахівці вважають такі, як концепція абілітації [7], сімейно центрований підхід [1], освітній принцип реабілітації [7], комплексність, принцип безперервності, принцип міждисциплінарної взаємодії [1; 7].

Учені зазначають, що «метою абілітаційних і реабілітаційних послуг визначено надання дітям з інвалідністю можливості досягнення і збереження максимальної незалежності, повних фізичних, розумових, соціальних та професійних здібностей і повного включення й залучення до всіх аспектів життя» [7].

В Іспанії термін «абілітація» (він походить від латинського "habilis" та означає «бути спроможним») уживається понад 20 років. В Україні він ужива-

ється після ухвалення відповідного Закону. У Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» [8] зазначено, що «абілітація – це система заходів, спрямованих на опанування особою знань і навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі: усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування». Схожими є процеси абілітації в Україні й Іспанії. Вони спрямовані на «розвиток несформованих функцій і навичок; реабілітація ж, своєю чергою, забезпечує відновлення втрачених через травму чи захворювання функцій» [7].

В Іспанії абілітацію загально розглядають як процес багатостороннього лікування, у якому водночас враховано різноманітні аспекти допомоги з метою надання дитині з порушеннями психофізичного розвитку можливості вести життя, максимально наближене до нормального, яке вона б мала за відсутності наявного функціонального обмеження. Працівники соціальної сфери вважають цей вид втручання найважливішим.

Необхідною складовою частиною раннього втручання в абілітації дитини є включення в активну діяльність із нею всіх членів сім'ї, насамперед батьків або осіб, які їх замінюють. Погоджуємося з тим, що участь сім'ї є вкрай необхідною на початковому етапі абілітації дитини в найбільш ранньому віці. «У цей період життя дитини саме батьки зможуть приділити їй найбільше уваги, значною мірою задовольняти природні потреби дитини з порушеннями психофізичного розвитку в середовищі життєдіяльності. Таким чином можуть бути створені найбільш сприятливі умови для максимальної реалізації індивідуального потенціалу дитини у процесі корекції її розвитку. Для цього необхідна спеціальна соціально-педагогічна та психологічна підготовка батьків» [1; 7].

Натепер в Україні, як і в Іспанії, «існує чимало закладів охорони здоров'я, освіти та соціального захисту різних форм власності, які надають послуги для дітей із порушеннями психофізичного розвитку». А профілактика відхилень у розвитку дітей раннього віку є одним із важливих напрямів соціальної та виховної роботи [1; 7].

Маємо також зосередити увагу на тому, що з метою створення повноцінної системи раннього втручання для допомоги дітям із порушеннями розвитку в Україні створено національну українську платформу раннього втручання, яка має допомогти батькам дитини із проблемами розвитку отримувати актуальну інформацію про те, як забезпечити повноцінний розвиток дитини.

У європейській практиці раннього втручання, яка існує і в Іспанії, виокремлено чотири «параметри зміни батьківської поведінки, відповідальні за описані моделі дитячих проявів: батьківський контроль; батьківські вимоги; способи спілку-

вання з дітьми під час виховних моментів; емоційна підтримка» [4, с. 16].

Батьки мають змогу визначити, наскільки вони здатні розвинути стійкість до стресів, так необхідну для підтримки дитини, її виховання і соціального супроводу протягом всього її життя. Наголошуємо, що в Іспанії діти із проблемами розвитку раннього віку також отримують послуги всіх інституцій, що беруть участь у напрямі раннього втручання. В іспанській практиці роботи з неповносправними дітьми широко застосовують сімейно-центровані програми, одним із завдань яких є супровід сім'ї. Програма базується на тому, що в центрі уваги – сім'я неповносправної дитини, а не лише сама дитина. Згідно із цим уся реабілітація (і фізична, і соціальна) будується навколо сім'ї. з урахуванням проблем не лише неповносправної дитини, а сім'ї загалом. «Супровід, з одного боку, є загальним завданням усієї команди, а із другого – можна говорити про нього як окрему послугу, яку надає відповідний фахівець. Термін «супровід» відображає основний аспект підтримки сім'ї, в якій є неповносправна дитина. Характер цієї підтримки визначається досвідом та потребами сім'ї неповносправної дитини й етапом, на якому вона перебуває» [1, с. 113]. Погоджуємося з тим, що роль цих фахівців полягає в допомозі сім'ї зорієнтуватися, чого вона потребує, які можливі шляхи її розвитку.

У країнах Східної Європи, зокрема і в Україні, до завдань раннього втручання належать: «інформаційна та емоційна підтримка сімей; мобілізація ресурсів сімей та забезпечення зв'язків з іншими людьми в їх найближчому оточенні та місцевому співтоваристві; систематична оцінка рівня розвитку дитини; розробка і реалізація спільно із сім'єю індивідуальної програми втручання; координація та взаємодія з іншими службами, що забезпечують надання послуг для дітей і їхніх сімей; організація груп підтримки для сімей» [3, с. 8–9].

Виконання цих завдань можливе за наявності у країні мережі закладів, що надають таку послугу. Для країн, де система раннього втручання ще не функціонує на національному рівні, найбільш актуальним завданням для організації та розвитку такої системи є розроблення й ухвалення загальнонаціонального стандарту послуги раннього втручання.

Приватними центрами послуги надаються в Португалії, Іспанії та Греції, в останній держава в такому разі компенсує тільки частину вартості послуги. У всіх країнах наявна інклюзивна форма освіти, причому на всіх рівнях, як на дошкільному (діти віком 3–5 років), так і на рівні початкової школи (від 6 років) [3].

Основа ранньої допомоги (послуги раннього втручання) – спільна робота із сім'єю. Іноземні автори С.Т. Michaelis, Н.-С. Steinhausen, М. Reitzle, J.P. Shonkoff, S.J. Meisels доводять, що програма раннього виховання й допомоги має сенс лише

тоді, коли розвиток дитини розглядається не як ізольований феномен, а як явище, включене в усю сімейну екосистему загалом, однак це не завжди враховується. На жаль, це відбувається як в Україні, так і в Іспанії [11; 12; 13; 14].

Погоджуємося із твердженням українських дослідників Г. Герасим, М. Сварник, які зазначають, що «супровід сім'ї відбувається від моменту запису на консультацію та передбачає не лише заняття для дитини з фахівцями, але й представлення діагнозу батькам, облаштування умов для занять, наявність друкованих матеріалів щодо неповносправності їхньої дитини, які послуги і на якому рівні надаються, перспективи розвитку» [2, с. 114; 9, с. 32].

Отже, в Україні супровід як окрема послуга – нероздільна частина загального супроводу сім'ї в межах усієї програми, а тому тісно пов'язана із соціальними аспектами підтримки сім'ї, загальним супроводом сім'ї всією мультидисциплінарною командою фахівців.

В Іспанії натеper існує безкоштовне соціальне обслуговування для всіх дітей, які проживають на її території. Існують соціальні групи, об'єднання батьків дітей із тією чи іншою проблемою, до складу яких входять фахівці, психологи, дефектологи, логопеди.

Іноземні автори С.Т. Michaelis, Н.-С. Steinhausen, М. Reitzle, J.P. Shonkoff, S.J. Meisels доводять, що програма раннього втручання й допомоги має сенс лише тоді, коли «розвиток дитини розглядається не як ізольований феномен, а як явище, включене в усю сімейну екосистему» [11; 12; 13; 14].

Іспанський досвід раннього втручання доводить, що необхідна рання діагностика, своєчасне лікування, реабілітація, адаптація та соціальний і медичний супровід протягом усього життя дитини [5]. Тому і соціальні працівники, і педагоги, і сім'ї дітей з інвалідністю повинні працювати в постійному контакті за підтримки держави, як в Україні, так і в Іспанії.

Висновки:

1. Послуга раннього втручання підтверджує наявність нагальної проблеми щодо вдосконалення діючої системи державного управління у сфері запобігання дитячій інвалідності та розширення послуг для дітей молодшого віку в Україні, що допомагає запобігти інвалідизації дітей із порушеннями розвитку та підтримати сім'ї, у яких виховуються діти з інвалідністю, як в Україні, так і в Іспанії.

2. Послуга раннього втручання складається із соціальних послуг сім'ям із дітьми в Україні, що буде спроможна забезпечити право кожної дитини мати свою сім'ю. В Іспанії така практика існує досить давно.

3. Раннє втручання має передбачати скоординовані міждисциплінарні зусилля в комплексній системі раннього виявлення порушень розвитку, реабілітації та соціальної адаптації дітей як в Україні, так і в Іспанії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вступ до абілітації та реабілітації дітей з обмеженнями життєдіяльності : навчально-методичний посібник. Київ : ГЕРБ, 2007. 288 с.
2. Дядічкіна К., Івасик Н. Характеристика методик роботи з батьками дітей із вадами психо-фізичного розвитку, які застосовуються у програмах фізичної реабілітації. *Молода спортивна наука України*. 2013. Т. 3. С. 111–115.
3. Добрава-Крол Н. Раннее вмешательство: Ключевые аспекты и международный опыт. Международный детский фонд ООН (ЮНИСЕФ). Киев, 2014. 48 с. URL: <http://www.lib.knigi-x.ru/23pedagogika/22710-1-ranee-vmeshatelstvo-klyuchevie-aspekti-mezhdunarodniy-opit-nataliya-dobrova-krol-mezhdunarodniy-detskiy-fond-onn-yuni.php>.
4. Душка А. Дитина з розладами аутистичного спектра. Харків : Ранок, ВГ «Кенгуру», 2018. 32 с.
5. Захист дітей, які потребують особливої уваги суспільства : статистичний збірник. *Державна служба статистики України*. Київ, 2017. URL : <http://www.ukrstat.gov.ua/>.
6. Кропивницька М. Впровадження послуги раннього втручання на рівні пілотних областей в Україні. *Державне управління. Інвестиції: практика та досвід*. 2019. № 6. С. 132–137.
7. Панченко Т., Заплатинська А. Раннє втручання як система комплексної допомоги дітям раннього та дошкільного віку. *Народна освіта*. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5463.
8. Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні : Закон України від 6 жовтня 2005 р. № 2961–IV, поточна редакція від 31 серпня 2018 р., підстава 2462–VIII. URL: http://kodeksy.com.ua/pro_reabilitatsiyu_invalidiv_v_ukraini.htm.
9. Разом досягнемо змін. Неповносправність та гендер : методичний посібник / за ред. Г. Герасим, М. Сварник. Донецьк, 2004. 84 с.
10. Офіційний сайт Міністерства соціальної політики України. URL: <https://www.msp.gov.ua/>.
11. Brown S.E., Guralnick M.J. International Human Rights to Early Intervention for Infants and Young Children with Disabilities: Tools for Global Advocacy. *Infants Young Child*. 2012. № 25 (4). P. 270–285. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4514513/>.
12. Michaelis C.T. Communication with Severely and Profoundly Handicapped. *A Psycholinguistic Approach. Ment. Retardation*. 1978.
13. Steinhausen H.-C., Reitzle M. The validity of mixed disorders of conduct and emotions in children and adolescents: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 1996. P. 339–343.
14. Handbook of Early Childhood Intervention / Ed. J.P. Shonkoff, S.J. Meisels. Cambridge : University Press, 2000.
15. United Nations Scientific, Educational and Cultural Organization (UNESCO) & Ministry of Education and Science, Spain Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. 1994 Adopted by the World Conference on Special Needs Education : Access and Quality. Retrieved March 22, 2012. URL: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

РЕАЛІЗАЦІЯ АВТОНОМНОГО ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ДОШКІЛЬНІЙ ТА ПОЧАТКОВІЙ ОСВІТІ

REALIZATION OF DIFFERENTIATED AUTONOMOUS LEARNING IN THE PROCESS OF PROSPECTIVE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS' IN PRESCHOOL AND PRIMARY EDUCATION FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPMENT

У статті висвітлено питання реалізації автономного диференційованого навчання у процесі розвитку іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в дошкільній та початковій освіті. Проаналізовано сутність поняття «автономне диференційоване навчання» – спосіб організації навчального процесу, під час якого забезпечується можливість студентів усвідомлено планувати, здійснювати, оцінювати та корегувати свою навчальну діяльність з опанування іншомовної комунікативної компетентності на основі врахування власних індивідуальних психологічних особливостей. На основі аналізу наукової літератури окреслено основні характеристики автономного диференційованого навчання в контексті формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови в дошкільній та початковій освіті, визначено послідовність дій викладача у процесі організації цього виду навчання (етап діагностики та планування, етап організації, етап рефлексії, етап корекції). Особлива увага приділяється практичним аспектам реалізації автономного диференційованого навчання на основі врахування навчальних стилів студентів на заняттях із практики англійської мови. Авторами визначено етапи реалізації автономного диференційованого навчання, інтегрованого в контекст аудиторних і позааудиторних форм роботи студентів із вивчення курсу дисципліни, зазначеної попередньо: підготовчий, планувально-конструктивний, аналітико-рефлексивний етапи. Представлено практичну ілюстрацію кожного етапу у процесі формування іншомовної комунікативної компетентності студентів, конкретизовано навчальні стратегії, зокрема метакогнітивні, які набувають цілеспрямованого розвитку на кожному етапі на заняттях із практики англійської мови. Автономне диференційоване навчання автори вважають дієвим засобом оптимізації формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів іноземної мови початкової ланки.

Ключові слова: автономне диференційоване навчання, навчальні стилі студентів, іншомовна комунікативна компетентність, майбутні вчителі іноземної мови в дошкільній та початковій освіті.

The article deals with the problem of the implementation of differentiated autonomous learning into the process of foreign language communica-

tive competence of prospective foreign language teachers in pre-school and primary education development.

The analysis of the concept "differentiated autonomous learning" is suggested. The differentiated autonomous learning is viewed as a necessary condition of a learner centered approach to students in the educational process. The features and characteristics of differentiated autonomous learning in the educational process of high school are highlighted and the consistency in its implementation by high school teacher is described. Autonomous learning is defined as effective means of professional lifelong development of contemporary teachers. It gives students an opportunity to take charge of their own foreign language learning, set goals to address their needs, choose the appropriate learning strategies, taking into account their learning preferences, evaluate the outcomes of their learning.

Particular attention is paid to the practical aspects of differentiated autonomous learning organization based on taking into account the learning styles of the students in the process of their foreign language communicative competence formation. Three stages of differentiated autonomous learning incorporation into the process of teaching English to students are described. Preparatory stage is aimed at giving students an opportunity to define their learning styles and supply them with attributable learning strategies and concrete recommendations concerning the tasks to cope with. Planning and constructive stage gives students an opportunity to work independently on the task, plan their actions, choose learning strategies and resources taking into the account their learning styles, create their own learning product. Analytical and reflexive stage is aimed at the analysis of the previous stage, self-monitoring and reflection of the learning process and evaluation of the learning products and outcomes of the students. The authors attract special attention to different groups of metacognitive strategies which can be developed at each stage of the learning process. It is concluded that the use of differentiated autonomous learning will improve the process of prospective foreign language teachers' foreign language communicative competence development.

Key words: differentiated autonomous learning, learning styles, foreign language communicative competence development, prospective foreign language teachers in pre-school and primary education.

УДК 378:37.011.3:316.61

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.9>

Гуманкова О.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови
з методиками викладання
в дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Михайлова О.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської мови
з методиками викладання
в дошкільній та початковій освіті
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми в загальному темі раннього іншомовного навчання та надда-
вигляді. Сучасні акценти на вивченні інозем-
ної мови з раннього віку виокремлюють сис-
тему раннього іншомовного навчання та нада-
ють підготовці фахівців цієї спеціалізації
першорядності. Це підтверджується особливою

значущістю початкового етапу вивчення іноземної мови (далі – ІМ), що закладає фундамент, на якому вибудовується весь процес іншомовної освіти кожної особистості впродовж життя.

Потребою сьогодення стає якісне покращення професійної підготовки фахівців у галузі раннього навчання ІМ у закладах вищої освіти. Беззаперечною ознакою професіоналізму фахівця зазначеної спеціалізації є володіння іншомовною комунікативною компетентністю (далі – ІКК) на рівні С (досвідчений користувач мови) згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти [3].

Цілеспрямований розвиток ІКК у студентів на зазначеному рівні є одним з основних завдань, які стоять перед вищим навчальним закладом. Важливості набуває створення сприятливих академічних умов для оптимізації розвитку ІКК майбутніх педагогів на основі використання сучасних підходів, методів, технологій навчання, які забезпечать особистісну орієнтацію іншомовного навчання, дозволять вибудувати цей процес на засадах індивідуалізації, навчальної автономії та свідомого, відповідального ставлення студентів до процесу та результату розвитку ІКК як невід'ємної складової частини власного професіоналізму.

Отже, науковий пошук у сфері оптимізації розвитку ІКК майбутніх учителів ІМ у дошкільній та початковій освіті є актуальним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема оптимізації формування та розвитку ІКК, її компонентів у майбутніх учителів ІМ розкрита в дослідженнях: О. Ахманової, В. Босої, М. Буряк, Н. Бориско, В. Єремєєвої, О. Ізмайлової, В. Калініної, Т. Коробейнікової, С. Ніколаєвої, Ю. Пасова, Л. Ткаченко, М. Щерби, Д. Хаймса й інших. Важливі аспекти розвитку ІКК майбутніх учителів раннього етапу представлені в наукових доробках: О. Бігич, О. Кміть, Л. Нос, І. Пінчук, Т. Поклонської, В. Редька, І. Самойлюкевич, М. Сідун, С. Скворцова, М. Слеттері, Дж. Вілліс та інших. Питання реалізації автономного вивчення ІМ майбутніми педагогами в навчальному процесі вищої школи висвітлено у працях: С. Бондар, Н. Бориско, О. Гаврилюк, Н. Коряковцевої, О. Солововой, О. Смольникової, Ф. Бенсона, Х. Холека, Д. Літтла, В. Моррісона, Д. Наварро й інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на велику кількість теоретичних напрацювань у сфері оптимізації формування ІКК майбутніх учителів ІМ початкового етапу з урахуванням посилення принципу навчальної автономії студентів, проблемними для впровадження залишаються практичні аспекти реалізації автономного диференційованого навчання у процесі навчання мовних дисциплін студентів зазначеної спеціалізації у виші.

Мета статті – конкретизація практичних шляхів реалізації автономного диференційованого

навчання у процесі розвитку ІКК майбутніх учителів ІМ у дошкільній та початковій освіті.

Виклад основного матеріалу. На думку багатьох науковців, а саме О. Бігич, С. Ніколаєвої, Є. Нікітіної, О.М. Солововой та інших, ІКК є стрижнем професійної компетентності вчителів ІМ. ІКК ми розглядаємо як здатність успішно вирішувати завдання взаємодії з носіями мови, яка вивчається, відповідно до норм і культурних традицій в умовах прямого й опосередкованого спілкування [5, с. 91]. Зазначена компетентність є інтегральною складовою частиною професійної компетентності вчителя ІМ та ґрунтується на синтезі субкомпетентностей: мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної. ІКК не є статичною, оскільки набуває початкового розвитку під час шкільного, нині досить часто під час дошкільного етапів вивчення ІМ, підлягає цілеспрямованому розвитку під час організації професійного навчання майбутніх спеціалістів у вищих навчальних закладах та продовжує розвиватись і вдосконалюватись протягом усього періоду професійної діяльності вчителя ІМ. Для того, щоб виконувати свої професійні функції на високому рівні, постійно вдосконалюватись у своїй професійній майстерності, здійснювати професійну комунікацію у варіативних соціальних контекстах, залишатися конкурентоспроможними на ринку праці, студенти мають не тільки досягти певного рівня володіння ІКК, а й опанувати необхідні знання та вміння, які дозволять їм самостійно підвищувати та підтримувати свій рівень розвитку ІКК, виходячи із власних потреб і можливостей, на основі врахування реальних обставин та умов професійної діяльності. Зазначене переконливо свідчить про необхідність упровадження автономного диференційованого навчання в навчальний процес вищих навчальних закладів, зокрема у процес організації навчання мовних дисциплін, які й забезпечують розвиток ІКК студентів – майбутніх учителів ІМ.

Логіка дослідження передусім передбачає розгляд змісту поняття «автономне навчання». Не маємо на меті аналіз генези зазначеного поняття в науковій літературі, зазначимо, що найбільш близьким до нашого розуміння поняття автономного навчання є визначення, запропоноване в дослідженні О. Смольникової, яка визначає автономне навчання як «вид навчання, під час якого студент організовує особисте навчальне середовище і систематизує свій навчальний процес, за/без (залежно від ступеня автономності) допомоги, управління викладача» [6, с. 111].

До основних характеристик цього виду навчання відносимо: усвідомлене планування й організацію студентами самостійного вивчення ІМ на основі використання індивідуально прийнятних стратегій та прийомів навчання; активну позицію студентів

у навчальному процесі, орієнтовану на створення особистісно значущого освітнього продукту; орієнтацію на рефлексивну оцінку ефективності власної навчальної діяльності, самооцінку рівня розвитку ІКК загалом і її окремих компонентів зокрема.

Метою автономного навчання є розвиток здатності студентів до іншомовної самоосвіти, отже, і навчальної автономії під час навчання у виші, професійної автономії в майбутній професійній діяльності.

Зважаючи на специфіку нашого дослідження, зазначимо, що більшість науковців (Ж. Анікіна, С. Бондар, Н. Бориско, У. Літтлвуд, Д. Нунан та ін.) пов'язують автономне навчання з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей студентів, обґрунтовано вважають автономне навчання засобом реалізації особистісно орієнтованої моделі освіти. Зазначені науковці вважають, що орієнтація на рівень навченості, інтереси, пізнавальні, когнітивні стилі під час організації автономного навчання додає йому ефективності. Отже, доречним вважаємо звернення до терміна «автономне диференційоване навчання». Обираючи цей термін, ми керувались такими міркуваннями: по-перше, загальна завантаженість викладачів та досить велика кількість студентів у групах не дозволяють враховувати індивідуальні психологічні особливості кожного студента, у реальних навчальних умовах можна враховувати індивідуально-типологічні особливості студентів, що є характерною рисою диференційованого навчання; по-друге, диференційоване навчання передбачає адаптацію його компонентів до типологічних особливостей студентів, що, на наш погляд, матиме позитивний вплив на організацію автономного навчання загалом.

Підбиваючи підсумок вищезазначеного, визначимо **автономне диференційоване навчання** як спосіб організації навчального процесу, під час якого забезпечується можливість студентів усвідомлено планувати, здійснювати, оцінювати та корегувати свою навчальну діяльність з опанування ІКК на основі врахування власних індивідуальних психологічних особливостей. У такому разі навчальний процес створює умови для самоуправління та саморегуляції студентами своєї навчальної діяльності найзручнішим, найкомфортнішим для них способом.

У науковців не існує єдиного погляду на те, які саме психологічні особливості студентів варто враховувати в контексті організації навчання. До таких особливостей дослідники відносять: загальні навчальні та спеціальні здібності (О. Братанич); пізнавальні інтереси та рівень навченості із предмета (В. Володько); когнітивні здібності (Г. Гарднер); когнітивні стилі (К. Еріксон, К. Леттері, Г. Мамфорд); навчальні стилі / типи (Н. Бориско); психофізіологічні особливості студентів: темперамент, тип мис-

лення (І. Осмоловська). Усі зазначені особливості є впливовими щодо формування ІКК і можуть слугувати напрямами окремих досліджень. Проте більшість із перелічених особливостей потребують комплексних, складних діагностичних засобів, що відвертає викладачів від їх реалізації. У своєму дослідженні ми звертаємось до врахування індивідуальних навчальних стилів студентів (learning styles) як «особистих підходів студентів до процесу сприйняття, обробки навчальної інформації, що детермінують вибір ними тих чи інших стратегій та засобів виконання завдань» [12, с. 5].

Ми спираємось на класифікацію навчальних стилів за панівною репрезентативною системою студентів: аудіальною (auditory learners), візуальною (visual learners) та кінетичною (tactile / kinesthetic learners) [1, с. 60], оскільки ця класифікація є найбільш детально розробленою в науковій методичній літературі, широко використовується закордонними методистами та є детально обґрунтованою не тільки з погляду педагогіки, а й з позицій психології (теорія репрезентативних систем (Г. Адлер, Дж. О'Коннор, Д. Сеймор)), є легкою для діагностики та приводить не до оцінювання здібностей або рівня навченості студентів із предмета, а є констатацією їхньої унікальності в наданні переваг тим чи іншим стратегіям, методам і засобам навчання.

Зауважимо, що студенти із провідною візуальною репрезентативною системою (visual learners) є чутливими до інформації, представленій у вигляді образів, графічних зображень. Вони віддають перевагу прийомам та стратегіям, які дозволяють візуалізувати інформацію (діаграми, схеми, таблиці).

Студенти із провідною аудіальною репрезентативною системою (auditory learners) є чутливими до звукової подачі інформації. Вони віддають перевагу способам учіння, які містять усні пояснення, обговорення, диктування, прослуховування аудіозаписів тощо.

Студенти із провідною кінетичною системою (tactile / kinesthetic learners) потребують фізичної дії, активної взаємодії з оточенням, краще сприймають інформацію, пов'язану з руховою активністю, тактильним відчуттями. Вони найкраще навчаються в разі застосування рухів, наприклад, прослуховування навчальних матеріалів під час ходьби, обговорення теми під час руху від однієї малої групи до іншої, складання з елементів одного цілого тощо [7, с. 59–60].

Урахування навчальних стилів студентів у процесі організації навчання може бути реалізовано завдяки варіативності видів навчальних завдань, способів їх виконання, вільного вибору інформаційних джерел тощо.

Під час розгляду проблеми організації автономного диференційованого навчання не можна не звернути увагу на його базову спрямованість,

на розвиток навчальних стратегій студентів.

Поняття «навчальна стратегія» ми розглядаємо як організовану, цілеспрямовану та регульовану послідовність визначених дій, які виконують під час навчальної діяльності для того, щоб навчання стало легшим, більш швидким і ефективним [5, с. 445].

Відтворюючи зв'язок із темою нашого дослідження, зазначимо, що студенти мають удосконалити, систематизувати стратегії, з якими вони ознайомились під час навчання у школі, навчитись відбирати найбільш ефективні прийоми і стратегії навчання, зіставляти їх зі своїми реальними потребами, інтересами, індивідуальними навчальними стилями. У контексті реалізації автономного навчання особливо інтенсифікується розвиток метакогнітивних стратегій студентів, володіння якими і стає запорукою здатності студентів до самостійної навчальної діяльності. Аналіз досліджень науковців (Б. Моррісон, Р. Оксфорд) дозволив виділити метакогнітивні стратегії, які допомагають студентам автономно реалізовувати навчальну діяльність загалом і в контексті опанування ІМ зокрема.

Насамперед це група метакогнітивних стратегій, які науковці визначають як стратегії концентрації на власному процесі навчання (Centering your Learning [11]).

До цієї групи стратегій відносимо: стратегії визначення власного навчального стилю; стратегії вибору тактик виконання навчальних завдань відповідно до власного навчального стилю; стратегії практичного використання відібраних тактик із метою перевірки їхньої ефективності; стратегії узагальнення та систематизації тактик, які є індивідуально прийнятними для кожного студента (Individual strategy file creation).

До переліку метакогнітивних стратегій, необхідних для використання в контексті автономного розвитку ІКК, також відносимо групу стратегій, які дозволяють студентам організовувати та планувати власну навчальну діяльність загалом і в контексті виконання конкретного навчального завдання зокрема. Такі стратегії науковці [10; 11] узагальнюють під назвою «організація та планування навчання/виконання навчального завдання» (Arranging and planning learning), до них відносимо: стратегії визначення цілей мовного/мовленевого завдання; стратегії планування послідовності власних дій у контексті виконання завдання; вибору тактик виконання завдань з урахуванням специфіки загальної мети; стратегії планування своєї діяльності; стратегії пошуку засобів, необхідних для виконання завдань; стратегії практичного використання відібраних тактик із метою перевірки їхньої ефективності; стратегії представлення кінцевого продукту навчальної діяльності з урахуванням її специфіки з орієнтацією на реальні/уявні ситуації спілкування.

Останньою групою метакогнітивних стратегій, які відбивають етапи розвитку навчальної автономії у студентів, є стратегії, пов'язані із самооцінкою та самоконтролем ефективності власних навчальних дій, тактик виконання завдань щодо досягнення поставленої мети (Evaluating your learning) [9].

Ці стратегії, пов'язані із самооцінкою кінцевого продукту навчальної діяльності та самооцінкою рівня ефективності обраних навчальних тактик і послідовності дій, узагальнення й інтерпретація результатів діяльності співвідносно з моніторингом власного прогресу у процесі розвитку ІКК.

У контексті іншомовного навчального процесу розвиток навчальних стратегій обов'язково інтегрується в перебіг занять із мовних дисциплін під час реалізації аудиторних та позааудиторних форм роботи студентів, виконання кожного завдання має, окрім спрямованості на розвиток конкретних іншомовних навичок і вмінь студентів, бути орієнтовано на розвиток їхніх навчальних стратегій.

Оскільки ми розглядаємо практичні шляхи реалізації автономного диференційованого навчання у процесі організації навчання мовних дисциплін, зазначимо, що під час його реалізації викладач має:

- допомогти студентам визначити власний навчальний стиль;
- надати їм можливість обирати індивідуально прийнятні стратегії та тактики виконання навчальних завдань, перевіряти їхню ефективність;
- стимулювати систематичне використання метакогнітивних стратегій навчання;
- допомогти розробити власні індивідуальні прийоми та стратегії навчання, які дозволять ефективно та самостійно опанувати ІКК.

Н. Бориско окремий наголос робить на тому, що тим, хто навчається, притаманні конкретні навчальні стилі, а званням педагога, на думку дослідниці, є допомога у визначенні власних навчальних стилів / типів та, на основі діагностики, надання конкретних порад, пропозицій щодо навчальних стратегій, які найбільше оптимізують виконання навчальних завдань, формування іншомовних навичок і вмінь представниками кожного стилю [2, с. 7].

У підсумку вищезазначеного зауважимо, що реалізація автономного диференційованого навчання в контексті діяльності викладача вищої школи повинна відбуватися в такій послідовності:

1) етап діагностики та планування – визначення індивідуально-типологічних особливостей студентів (навчальні стилі); відбір матеріалів, стратегій, прийомів з урахуванням специфіки конкретного студентського контингенту, на основі врахування конкретних навчальних цілей;

2) етап організації – обговорення зі студентами цілей і очікуваних результатів проходження курсу або вивчення теми, ознайомлення із прийомами, стратегіями, оптимальними для кожного

навчального стилю, з урахуванням специфіки конкретних навчальних завдань. Надання студентам можливості вибору стратегій, матеріалів та прийомів навчання;

3) етап рефлексії – забезпечення можливості оцінки та самооцінки студентами отриманих результатів, відбір стратегій, які виявились найбільш ефективними, відкидання індивідуально неприйнятних стратегій;

4) етап корекції – сприяння систематизації ефективних стратегій та прийомів, вироблення висновку щодо стратегій, прийомів та засобів, які треба використовувати слід кожному студенту; створення умов для використання відібраних стратегій у нових навчальних ситуаціях.

Схематично послідовність реалізації автономного диференційованого навчання в контексті діяльності викладача вишу можна зобразити так (рис. 1).

З огляду на тему дослідження, ми розглядаємо реалізацію автономного навчання під час організації занять змовних дисциплін, а саме із практики англійської, обґрунтовано вважаємо цю дисципліну стрижневою для розвитку ІКК студентів.

Зауважимо, що у процесі розвитку ІКК на заняттях із зазначеної дисципліни ми не ведемо розмову про цілковиту автономію студентів, а розглядаємо автономне навчання в контексті організації студентами власного навчального середовища з модерацією з боку викладача.

Ефективними формами роботи в контексті реалізації автономного диференційованого навчання є раціональне поєднання аудиторних і позааудиторних форм роботи студентів.

Пропоновані авторами етапи реалізації автономного диференційованого навчання в контексті організації навчання практики англійської мови ґрунтуються на інтеграції стратегічного компонента в систему розвитку іншомовних навичок та вмій студентів.

У результаті проведеного аналізу етапів реалізації автономного навчання, запропонованих у дослідженнях різних науковців, а саме: Н. Коряковцевої [4], А. Яковлевої [8] та інших, виділяємо такі етапи здійснення цього виду навчання під час організації вивчення студентами курсу «Практика англійської мови»: підготовчий; планувально-конструктивний; аналітико-рефлексивний.

Отже, першим є **підготовчий етап**, мета якого – ознайомлення студентів із навчальними стилями, орієнтація їх на визначення власних навчальних

стилів, ознайомлення їх зі стратегіями навчання, способами їх використання, аналізом стратегій, тактик виконання завдань; вибір індивідуально прийнятних на основі попередньо визначених індивідуальних стилів.

На цьому етапі використовуються завдання, які не пов'язані безпосередньо з формуванням конкретних іншомовних навичок або вмій у межах програмної тематики, проте актуалізують метакогнітивні стратегії студентів, які пов'язані з розмірковуванням над власними навчальними стилями, навчальною діяльністю, вибором стратегій навчання з огляду на специфіку власного навчального стилю; соціальних стратегій: звернення по консультативну допомогу та роз'яснення, співпрацю та кооперування з одногрупниками у процесі обговорення та формулювання висновків, щодо тактик виконання навчальних завдань, які є оптимальними для представників кожного стилю. Щоб допомогти студентам визначити власний навчальний стиль, їм пропонується відповідна анкета.

Другий етап – **планувально-конструктивний** – має на меті навчити студентів виконувати навчальні завдання в контексті розвитку ІКК, на основі самостійного цілепокладання, планування та реалізації самостійно визначеної послідовності навчальних дій.

На цьому етапі студенти свідомо та самостійно обирають тактики виконання навчальних завдань відповідно до власних навчальних стилів, перевіряють їхню ефективність. Вони самостійно створюють план навчальних дій, визначають послідовність виконання завдань, обирають джерела інформації, створюють програму навчальної діяльності, реалізують програму, фіксують отримані результати, готуються до презентації результатів у групі.

На планувально-конструктивному етапі актуалізуються та набувають розвитку: метакогнітивні стратегії цілепокладання та планування діяльності; спектр когнітивних стратегій аналізу комунікативної ситуації, зіставлення, вибору, розроблення планів, створення логіко-семантичних схем висловлювання тощо; стратегії пошуку потрібної інформації; комунікативні стратегії читання, аудіювання, письма тощо.

Звернемо увагу на те, що диференційований підхід до студентів на цьому етапі реалізується завдяки пропонуванню їм пам'яток – інструкцій, якими вони можуть користуватись за потреби. Наприклад, студентам може бути запропоновано



Рис. 1. Послідовність реалізації автономного диференційованого навчання в контексті діяльності викладача іноземної мови

файл стратегій (Strategy File), у якому містяться конкретні поради щодо оптимальних шляхів планування самостійної начальної роботи представниками кожного начального стилю.

Студенти формалізують план навчальних дій щодо виконання конкретного навчального завдання в тому вигляді, який відповідає їхньому навчальному стилю.

Файл стратегій (Strategy file)

Планування навчальних дій (Planning actions).

Завдання для візуалів: Picture each step in order. Think about: what you do? What you see? What would you do to complete each step? (Відтворіть послідовність своїх навчальних дій графічно. Подивіться та зіставте зображення та дії, продумайте, що слід зробити, щоб виконати представлену на зображенні послідовність)

Завдання для аудіалів: Following the steps, comment on the things you've done (Під час виконання пунктів свого плану, коментуйте те, що ви вже зробили).

Завдання для кінестетиків: Make the diagram of the steps, move the symbol (any you like, for example, a paper ship) between the steps to figure your progress out (Створіть діаграму, яка відображає плановану послідовність навчальних дій, оберіть символ (наприклад, паперовий корабель), який ви зможете пересувати діаграмою із проходженням її етапів).

Зауважимо, що другий етап цілком автономний, з мінімальним ступенем керування, який реалізується шляхом пропонування завдань, які студенти виконують самостійно.

Третій етап – **аналітико-рефлексивний**, він має на меті представлення / презентацію результатів самостійної навчальної діяльності у групі, моніторинг реакції однокласників, самооцінку та взаємооцінку продуктів навчальної діяльності, рефлексивну оцінку ефективності власної діяльності в контексті розвитку ІКК.

На цьому етапі відбувається актуалізація метакогнітивних стратегій самооцінки, самоаналізу, самокорекції навчальної діяльності; когнітивних стратегій презентації результатів діяльності, підбиття підсумків; соціальних стратегій моніторингу реакції учасників спілкування; ефективних стратегій подолання хвилювання перед виступом.

Завдання цього етапу можна поділити на дві групи: завдання, пов'язані із презентацією продуктів навчальної діяльності; завдання, пов'язані із самооцінкою та взаємооцінкою їхньої якості й ефективності власної навчальної діяльності, обраних стратегій виконання завдань і тактик їх виконання залежно від навчального стилю.

Доцільне внесення зразків виконання мовних або мовленнєвих завдань у мовне портфоліо студентів, оскільки ведення мовного портфоліо є важливим аспектом реалізації автономного підходу

в навчанні та відбиває розвиток різних компонентів ІКК студентів.

Висновки. У підсумку зазначимо, що такі етапи можуть бути реалізовані під час вивчення студентами різних тем і мовних дисциплін. Ефективність автономного диференційованого навчання, інтегрованого у процес вивчення студентами блоку мовних дисциплін, яке ґрунтується на раціональному поєднанні аудиторної та позааудиторної форм роботи студентів, було доведено під час організації вивчення зазначених дисциплін студентами Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Перспективою подальших досліджень у визначеному напрямі є розгляд проблеми організації автономного диференційованого навчання студентів на основі інтегративного зв'язку методичних та лінгвістичних дисциплін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук М., Заїка Є. Проблема методів дослідження репрезентативних систем людини. *Вісник Харківського національного університету*. 2014. № 1095. С. 59–64.
2. Бориско Н. Учебная автономия в школе – пути и возможности. *Іноземні мови*. 2012. № 4. С. 4–10.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання С. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
4. Коряковцева Н. Автономия учащегося в процессе изучения иностранного языка и культуры. *Автономность в практике обучения иностранным языкам и культурам* : сборник научных трудов. Москва : МГЛУ, 2001. Вып. 461. С. 16–21.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія та практика : підручник для студентів класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / О. Бігич та ін. ; за заг. ред. С. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.
6. Смольнікова О. Категорія автономного навчання у предметному полі педагогіки вищої школи. *Молодий вчений*. 2017. № 12. С. 110–114.
7. Щербань Н. Підготовка майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Житомир, 2009. 343 с.
8. Яковлева А. Развитие учебной автономии студентов вуза. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2016. № 4 (24). С. 120–124.
9. Individualization and Autonomy in Language Learning. *British Library Cataloguing in Publications Data (ELT Documents, 131)* / Editors: A. Brookes, P. Grundy. Hong Kong : Hong Kong University Press, 1991. 150 p.
10. Morrison B. *The Autonomy Approach Language Learning in the Classroom and Beyond*. Peaslake : Delta Publishing, 2009. 160 p.
11. Oxford R.L. *Language Learning Strategies (What Every Teacher Should Know)*. Boston : Heinle Publishers, 1990. 342 p.
12. Rosenberg M. *Spotlight on Learning Styles*. Peaslake : Delta Publishing, 2009. 160 p.

СТРУКТУРА І ЗМІСТ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІSTRUCTURE AND CONTENT OF THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY

Динамічна ситуація на ринку праці, інтенсивний розвиток суспільства, інформатизація наукового й освітнього простору зобов'язують систему вищої медичної освіти формувати професійну конкурентоспроможність майбутніх магістрів медицини в умовах сучасності, що передбачає не лише розуміння теоретичних знань, а й здатність застосовувати їх на практиці, високий рівень загального інтелектуального розвитку, ініціативність, мобільність, креативність. Педагогічно правильно організована і методично спланована фундаментальна підготовка майбутніх магістрів медицини стає передумовою забезпечення їхньої цілеспрямованої орієнтації на майбутню педагогічну діяльність в умовах практичного використання теоретичних знань з огляду на стрімкий розвиток медицини.

У статті визначено структуру педагогічної системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, що передбачає певну логічну послідовність з урахуванням загальних складників педагогічної системи: визначення мети функціонування педагогічної системи; виконання та представлення змісту навчання з урахуванням вимог до спеціальності випускника (відбір змісту навчання відбувається відповідно до цілей навчання); вибір та розроблення освітніх процесів; визначення організаційних форм навчання. Систему підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності розглянуто як ієрархію взаємопов'язаних і взаємозумовлених складових елементів, комплекс навчальних і навчально-професійних завдань, підструктур педагогічної діяльності викладачів і навчально-професійної роботи студентів, що створюють умови для активної професійно-педагогічної діяльності в інтегрованому освітньому просторі.

На засадах розгляду основних вимог до побудови системи підготовки магістрів медицини до педагогічної діяльності встановлено, що сучасна медична освіта має значний, однак не повною мірою реалізований гуманітарний потенціал, пов'язаний із духовним, моральним, ціннісним, естетичним розвитком студентів.

Ключові слова: магістри медицини, система професійної підготовки, педагогічна діяльність, структура, зміст.

The dynamic situation on the labor market, intensive development of society, informatization of scientific and educational space oblige the system of higher medical education to form the professional competitiveness of future masters of medicine in modern conditions, which involves not only understanding theoretical knowledge but also the ability to apply it in practice, high level of general intellectual development, initiative, mobility, creativity. Pedagogically correctly organized and methodically planned fundamental training of future masters of medicine becomes a prerequisite for ensuring their purposeful orientation to future pedagogical activity in terms of practical use of theoretical knowledge given the rapid development of medicine.

In the article there is defined the structure of the pedagogical system of preparation of future masters of medicine for pedagogical activity, which provides a certain logical sequence taking into account the general components of the pedagogical system: determining the purpose of the pedagogical system functioning; implementation and presentation of the content of training, taking into account the requirements for the specialty of the graduate (a selection of the content of training in accordance with the objectives of training); selection and development of educational processes; definition of organizational forms of training. The system of preparation of future masters of medicine for pedagogical activity is considered as a hierarchy of interconnected and interdependent constituent elements, a complex of educational and educational-professional tasks, substructures of pedagogical activity of teachers and educational and professional work of students, creating conditions for active professional and pedagogical activity in the integrated educational space.

On the basis of consideration of the basic requirements for the construction of the system of preparation of masters of medicine for pedagogical activity it is established that modern medical education contains significant, but not fully realized humanitarian potential associated with spiritual, moral, value, aesthetic development of students.

Key words: masters of medicine, system of professional training, pedagogical activity, structure, content.

УДК 377.1:796.071

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.10>

Гуменюк В.В.,

канд. пед. наук,
асистент кафедри медицини катастроф та військової медицини
Львівського національного медичного університету імені Данила Галицького

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасній медичній освіті з'являються тенденції, що дають змогу говорити про перехід цієї системи в якісно новий стан. Вища медична школа є високотехнологічною системою педагогічного устаткування, електронних засобів навчання, нових умов для реалізації державних освітніх стандартів, інноваційних освітніх технологій. Вона повинна забезпечити випускникам систему інтегрованих теоретичних і клінічних знань, умінь і навичок, допомоги освоїти високі

світові медичні технології, сформувати здатність до соціальної адаптації магістрів медицини. Реалізація таких завдань сприяє цілісній підготовці магістрів медицини до педагогічної діяльності, опирається на міцну мотиваційну настанову, глибоку спеціалізацію, актуалізацію інтелектуальних і особистісних можливостей студентів.

Сучасні напрями розвитку вітчизняної освіти визначають необхідність удосконалення теоретичної і технологічної бази підготовки магістрів медицини до педагогічної діяльності згідно із

соціальними запитами інформаційного суспільства масової комунікації та досягненнями науки і техніки XXI століття. У зв'язку із цим орієнтація освіти на відкритість і мобільність, максимальне задоволення запитів студентів зумовлює зміни в діяльності викладачів закладів вищої медичної освіти, які реалізують процеси навчання, виховання і формування особистості майбутніх магістрів медицини в умовах інформатизації освіти. Водночас зростає роль самостійної навчальної діяльності студентів, що передбачає якісну зміну традиційних форм освітньої діяльності згідно із цілями і завданнями розвитку інтелектуального потенціалу магістрів медицини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Шляхи вдосконалення вищої медичної освіти в Україні та розвиток її змісту, професійних стандартів, системи організації в Україні і за кордоном розглянуто в наукових дослідженнях І. Геленко, Б. Криштопи, Л. Ковальчука, І. Радзівської, Я. Цехмістера; особливості реформування системи оцінювання якості знань студентів закладів вищої медичної освіти аналізували І. Булах, О. Волосовець, М. Мруга; підготовку майбутніх медиків, фундаментальні питання та технології професійної підготовки розглядали Т. Волосовець, В. Вороненко, М. Гжегоцький, Б. Зіменковський, І. Мельничук, Ю. П'ятницький та ін. Ключові проблеми професійної підготовки студентів медичних спеціальностей, зокрема в контексті компетентнісного підходу, висвітлено в наукових публікаціях О. Андрійчук, П. Бабенко, Н. Жуковської, К. Куренкової, С. Пудової. Специфіка знаково-символьної реальності кібер- та інтернет-простору висвітлена в дослідженнях Є. Белінської, В. Беспалько, А. Горіної, А. Мудрика, В. Ушакової та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну різноманітність дослідницьких праць, проблема побудови системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності в закладах медичної освіти малорозроблена, що зумовило необхідність її поглибленого вивчення.

Мета статті. На основі використання системної методології метою статті визначено розкриття змісту і структури системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності, що визначається її складовими елементами в цільовій взаємодії, у якій аксіоматично вбудована предметна сфера навчання.

Виклад основного матеріалу. Побудова системи професійної підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності є своєрідним способом пізнання. Водночас сама система є певним стандартом (зразком) послідовності дій викладача і студента, зорієнтованих на вирішення спільних завдань у підготовці майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності.

Професійна підготовка майбутніх магістрів медицини в сучасних умовах стає предметом численних досліджень, що зумовлено підвищенням вимог до медиків як фахівців в умовах кардинальних змін у суспільстві, отже, і до якості їхньої підготовки до самостійної педагогічної діяльності. У сучасній науці поняття «професійна підготовка» пов'язується із професійним навчанням і відображає процес опанування знань, умінь і навичок, необхідних для самостійної роботи за фахом:

– система професійного навчання, що має на меті прискорене набуття студентами навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [5, с. 103];

– процес опанування знань, умінь і навичок, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності [9, с. 282].

Однак підготовка до професійно-педагогічної діяльності не може обмежуватися опануванням майбутніми магістрами медицини лише процесуального аспекту педагогічної діяльності. Необхідна також цілеспрямована робота в напрямі формування і розвитку професійних, психолого-педагогічних і особистісно значущих якостей майбутніх магістрів медицини, що забезпечуватимуть ефективність обраної діяльності. Тому більш обґрунтоване розуміння професійної підготовки майбутніх фахівців такої спеціальності як системи організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в магістрів медицини професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності [12, с. 340].

Опираючись на окреслену позицію, професійну підготовку майбутніх магістрів медицини розглядаємо як цілісну педагогічну систему, функціонування якої передбачає створення умов для розвитку особистості студентів на основі опанування необхідних для педагогічної діяльності знань, умінь і навичок, розвитку професійно й особистісно значущих якостей, що забезпечують ефективність педагогічної діяльності.

У визначенні окресленого поняття передбачалося розуміння системи як внутрішньоорганізованого цілісного феномену, де всі елементи настільки тісно пов'язані один з одним, що виступають як щось єдине стосовно навколишніх умов та інших систем [10, с. 179], і педагогічної системи як безлічі взаємозалежних структурних компонентів, поєднаних єдиною освітньою метою розвитку особистості, функціонують у цілісному освітньому процесі [8, с. 11].

Як складна педагогічна система професійна підготовка майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності має такі властивості, як: єдність і взаємозв'язок різних структурних елементів, поєднаних спільною метою і єдиним функціонуванням; єдина внутрішня організація на основі зв'язків і залежностей між компонентами системи,

взаємодія з навколишнім середовищем. Виявлення структури педагогічної системи як відносно стійкого способу зв'язку елементів складного цілого, що відображає впорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків об'єкта та забезпечує його стійкість, стабільність, якісну визначеність [6, с. 43], представлено в сучасних наукових дослідженнях по-різному. Однак більшість науковців зазначають, що взаємозв'язок елементів – складників системи професійної підготовки студентів закладів вищої медичної освіти передбачає не просто їх групування і поєднання, а досягнення на основі їхньої інтеграції спільної мети – підготовки компетентного фахівця. Ця мета і визначає структуру професійної підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності. Водночас важливим чинником такої системи є різноманітна за видами і змістом взаємопов'язана діяльність викладачів і студентів. Визначення мети професійної підготовки майбутніх магістрів медицини з урахуванням компетентнісного підходу, який є основою розвитку сучасної системи освіти, передбачає спрямованість навчання в медичних закладах вищої освіти (далі – МЗВО) на формування готовності студентів до ефективної педагогічної діяльності.

У площині осмислення проблеми структури педагогічної системи звертаємося до дослідження Н. Кузьміної, яка зазначає, що будь-яка педагогічна система має досить просту структуру, охоплює структурні та функціональні компоненти. Структурні компоненти (цілі, навчальна інформація (зміст), засоби педагогічної комунікації, викладачі і студенти) є основними базовими характеристиками педагогічних систем, сукупність яких і утворює такі системи [8, с. 13].

Структурний аналіз системи професійної підготовки майбутніх магістрів медицини зумовлює розкриття її змісту на основі визначення напрямів підготовки, що відображають її цілісний характер і сприяють досягненню мети. Змістовний аспект професійної підготовки студентів МЗВО відображає взаємозв'язок особистісного та праксеологічного аспектів і охоплює такі компоненти, як: морально-психологічна, методологічна, теоретична, методична та практична підготовка, які перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності, забезпечують ефективність функціонування такої системи.

Необхідним компонентом професійної підготовки майбутніх магістрів медицини в контексті нашого дослідження є морально-психологічна підготовка, яка передбачає формування в них професійно-педагогічної спрямованості особистості. Цей вид підготовки пов'язаний із розвитком ціннісних орієнтацій студентів, їхнього інтересу до педагогічної діяльності, професійно й особистісно значущих якостей. Виокремлення методологічного компонента в системі професійної підготовки майбутніх магістрів медицини зумовлено

тим, що для формування педагогічної системи, як слушно зазначає М. Діанкіна, необхідна внутрішньо-дисциплінарна інтеграція емпіричного, методологічного і методичного знання в педагогіці, оскільки повний цикл педагогічної діяльності, що передбачає навчально-виховний аспект, розгортається за такою узагальненою схемою: практика (початковий рівень) – теоретичне знання (теорія) – методичне знання (методика) – практика (кінцевий рівень для даного циклу). Окрім того, на кожному етапі зазначеного циклу має функціонувати і методологічне знання, яке охоплює знання щодо способів вивчення педагогічної практики, накопичення необхідних емпіричних даних, способів сходження від емпіричних даних до теоретичних узагальнень, до побудови теорій; способів трансформації теоретичних положень на мову конкретних методичних рекомендацій; знання способів упровадження відповідних рекомендацій у практику з метою її перетворення, переведення на якісніший рівень, а також критеріїв і показників оцінки результативності педагогічної діяльності стосовно кожного циклу пізнання і перетворення педагогічної практики [7, с. 8–9].

У роботах, присвячених методології педагогіки, відзначається, що вона базується на вченнях про структуру, логічну організацію, методи та засоби діяльності у сфері теорії і практики [4, с. 100]. Так, Н. Батечко до методології відносить: соціальні цілі, гносеологічні та теоретичні положення філософії; понятійний фонд науки; знання про знання і незнання; методи педагогічних досліджень; принципи і методи педагогічного прогнозування; методи перетворення педагогічної дійсності; принципи ідеологічного аналізу педагогічних явищ і процесів; показники і критерії їх оцінки [2, с. 8]. З огляду на діяльнісний характер методології, вважаємо за доцільне доповнити це ще й організацією пізнавальної діяльності студентів із метою розвитку вміння користуватися наукою для осмислення і вдосконалення практичної педагогічної діяльності.

Професійна підготовка студентів МЗВО до педагогічної діяльності передбачає й підготовку до методологічної діяльності, оскільки будь-яка діяльність здійснюється в межах певних правил, цільових настанов, зразків, технологічних розпоряджень тощо, а методологічна діяльність, за визначенням А. Агаркової [1, с. 7], спрямована на формування нових нормативів. Окрім того, методологічна діяльність сприяє подоланню внутрішньої і зовнішньої частковості діяльності, що особливо важливо в підготовці майбутніх магістрів медицини до організації цілісного освітнього процесу. У сучасних дослідженнях також підкреслюється, що орієнтація на засвоєння логічно завершеного, «готового» знання, переважання нормативності в підготовці майбутніх магістрів медицини спричиняє формування в них споживацького ставлення

до науки [3, с. 61]. Отже, методологічна підготовка також є необхідною складовою частиною професійної підготовки магістрів медицини до педагогічної діяльності.

Наступним компонентом авторської системи є теоретична підготовка. У сучасних дослідженнях відзначається, що теоретична підготовка майбутніх магістрів медицини характеризується низкою недоліків, як-от: розрізненість окремих відомостей, описове засвоєння педагогічних понять, нерозуміння причинно-наслідкових зв'язків між педагогічними явищами, слабка сформованість умінь обґрунтувати теоретичні положення, їх застосування для аналізу педагогічних явищ [11, с. 90]. Для подолання таких недоліків необхідні зміни в курсі педагогіки, спрямовані на підвищення рівня використання теоретичних знань у практичній діяльності.

Важливим завданням підготовки студентів МЗВО до педагогічної діяльності є їх озброєння сучасною педагогічною теорією на високому рівні систематизації й узагальнення, що передбачає знання закономірностей розвитку, навчання і виховання студентів, сутності і принципів цілісного освітнього процесу. Пізнання педагогічної теорії передбачає цілісне охоплення суті педагогічних явищ, усіх їхніх аспектів та взаємозв'язків, розгляд явищ у розвитку і тісному зв'язку з навколишньою дійсністю. Педагогічна теорія є системою наукових знань щодо освітнього процесу, його сутності, закономірностей, форм і методів, озброєє майбутніх магістрів медицини загальними методами пізнання і перетворення педагогічних явищ.

Система педагогічних знань охоплює провідні ідеї, поняття, основні факти, закони тощо. Засвоєння педагогічних теорій відбувається у процесі спільного розвитку пізнавальної та предметно-практичної діяльності майбутніх магістрів медицини і передбачає розуміння студентами суті основних педагогічних понять і категорій, у яких відображаються різні аспекти формування людської особистості. Основні педагогічні поняття становлять не лише фонд теоретичних знань, а й органічну частину педагогічного мислення студентів. Інтегровані теоретичні знання цілей і завдань цілісного педагогічного процесу, сутності, змісту, принципів, форм і методів освіти становлять основу професійної педагогічної діяльності магістрів медицини. Це зумовлює значущість теоретичної підготовки студентів МЗВО в системі професійної підготовки медиків до педагогічної діяльності.

У межах характеристики методичного аспекту підготовки студентів МЗВО до педагогічної діяльності необхідно зазначити таке. Якщо розглядати методіку як методологію, спрямовану на формування програм діяльності [9, с. 267], то вона розглядається як наукова робота, спрямована на отримання нових продуктів – нових методів і засобів наукового дослідження [9, с. 317].

Професійна підготовка студентів МЗВО передбачає озброєння майбутніх магістрів медицини не лише теорією, а й методикою здійснення освітнього процесу. Однак, якщо опанування методики виховного процесу органічно входить до складу педагогічної підготовки, то підготовка до здійснення освітнього процесу пов'язана з освоєнням методики викладання конкретної дисципліни за обраною спеціальністю. У такому разі помилково було б розглядати часткові методики як суто практичні, які здійснюють лише переклад теоретичних положень з інших наук на рівень їх практичного застосування, що узагальнюють спеціальні наукові та психолого-педагогічні знання.

Отже, розглядаємо методіку викладання у МЗВО як самостійну дисципліну, у якій на основі загальнодидактичних закономірностей розкриваються специфічні завдання, принципи, зміст, форми і методи навчання конкретного наукового предмета. Курси методик озброюють студентів знанням завдань, принципів, конкретних форм і методів навчання студентів певної навчальної дисципліни, формування в них особистісних якостей засобами цієї дисципліни.

Оскільки підготовка студентів МЗВО до педагогічної діяльності стосується питань організації освітньої діяльності в навчальний та позанавчальний час, необхідне виокремлення методичної підготовки майбутніх магістрів медицини у відносно самостійний елемент у системі їх професійної підготовки до педагогічної діяльності. Це зумовлено також і тим, що повний цикл педагогічної діяльності, як зазначалося раніше, охоплює і методичний аспект. Тобто підготовка студентів МЗВО до педагогічної діяльності загалом і до конкретного її виду передбачає методологічну, теоретичну і методичну підготовку.

На думку різних науковців, методична підготовка магістрів медицини до педагогічної діяльності визначається сукупністю знань щодо форм організації, методів і прийомів навчання [12, с. 350].

Ще одним структурним елементом системи професійної підготовки студентів МЗВО є практична підготовка. Засвоєння знань нерозривно пов'язане з їх застосуванням на практиці, формуванням умінь і навичок здійснення педагогічної діяльності, що становить основу практичної підготовки майбутніх магістрів медицини. Практична підготовка до педагогічної діяльності передбачає формування педагогічних умінь і навичок, необхідних для вирішення педагогічних завдань в освітньому процесі. Вирішення такого завдання ґрунтується на положенні про те, що для організації будь-якої діяльності суб'єкту необхідно володіти високоспеціалізованими знаннями, оскільки будь-яка діяльність передбачає і технологічний компонент [5, с. 115]. Однак одного знання недостатньо, оскільки для ефективного

здійснення діяльності потрібні відповідні вміння та навички у сфері технології і техніки діяльності. Сучасна наука визначає техніку як сукупність навичок і прийомів у будь-якій формі діяльності [2, с. 9], тобто опанування техніки діяльності є необхідною умовою отримання високих результатів діяльності в будь-якій сфері. Усе це повною мірою стосується і педагогічної діяльності. Тоді як педагогічна техніка розглядається як комплекс знань, умінь і навичок, необхідних магістрам медицини для того, щоб ефективно застосовувати на практиці обрані методи педагогічного впливу на окремих студентів і групу загалом [10, с. 152]. Специфіка підготовки до педагогічної діяльності полягає в тому, що після закінчення МЗВО студенти стають самостійними організаторами освітнього процесу і повинні виконувати всі функції викладача. Тобто для підготовки компетентного викладача необхідна спеціальна практична підготовка магістрів медицини до педагогічної діяльності у процесі навчання у МЗВО.

З огляду на це вважаємо за необхідне виокремити практичну підготовку у відносно самостійний компонент загальної системи професійної підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності. Це передбачає опанування студентами вмінь і навичок у галузі педагогічної техніки, способів і прийомів організації педагогічної взаємодії у процесі вирішення педагогічних завдань.

Висновки. Отже, структура системи підготовки майбутніх магістрів медицини до педагогічної діяльності охоплює морально-психологічну, методологічну, теоретичну, методичну та практичну підготовку. Окреслені складники відображають цілісний характер готовності до педагогічної діяльності і діалектичний взаємозв'язок його компонентів, що дає підставу розглядати їх як необхідні й достатні для збереження та розвитку системи підготовки магістрів медицини до педагогічної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Агаркова А. Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Київ, 2011. 22 с.
2. Батечко Н. Синергетичний підхід до підготовки фахівців в умовах магістратури. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2012. Вип. 4. С. 5–15.
3. Наскрізна підготовка магістрів медицини з дисципліни «Педіатрія» / Т. Борисова та ін. *Інновації у вищій медичній та фармацевтичній освіті України (з дистанційним під'єднанням ВМ(Ф)НЗ України за допомогою відеоконференцзв'язку)* : матеріали XVI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю, м. Тернопіль, 16–17 травня 2019 р. Тернопіль : ТНМУ, 2019. С. 61.
4. Гуменюк О., Гуменюк В., Цюра С. Особливості підготовки магістрів у вищих медичних навчальних закладах України: наскрізна підготовка. *Витоки педагогічної майстерності*. 2017. Вип. 19. С. 96–102.
5. Делокаров К. Системная парадигма современной науки и синергетика. *Общественные науки и современность*. 2000. № 6. С. 110–118.
6. Демінська Л. Аналіз основних положень аксіологічної науки у філософському та педагогічному аспекті. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2011. Вип. 11. С. 41–45.
7. Дианкина М. К вопросу формирования психолого-педагогической культуры в медицинском вузе. *Ярославский психологический вестник*. 2004. № 11. С. 7–10.
8. Кузьмина Н. Понятие «педагогической системы» и критерии ее оценки. *Методы системного педагогического исследования* / под. ред. Н. Кузьминой. Москва : Народное образование, 2002. С. 7–52.
9. Мачинська Н. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
10. Островская Л. Формирование педагогической культуры и этики в системе подготовки студентов-медиков : дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Москва, 2004. 325 с.
11. Стечак Г. Формування та розвиток педагогічної компетентності у студентів медичних закладів вищої освіти з використанням інноваційних технологій. *Молодь і ринок*. 2019. Вип. 11 (178). С. 88–94.
12. Cordella M. A triangle that may work well: Looking through the angles of a three-way exchange in cancer medical encounters. *Discourse and Communication*. 2011. Vol. 5 (4). P. 336–352.

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ ТАЙМ-МЕНЕДЖМЕНТУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МОЛОДШИХ СПЕЦІАЛІСТІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В КОЛЕДЖАХ

THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF USING TIME MANAGEMENT IN THE VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE JUNIOR SPECIALISTS IN NURSING IN COLLEGES

Стаття присвячена узагальненню теоретичних розвідок, присвячених проблемі професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах. На основі аналізу літературних джерел встановлено, що наукові здобутки педагогів-новаторів створюють теоретичне підґрунтя для осучаснення освітнього середовища медичних закладів освіти, де здобувають кваліфікацію майбутні медичні сестри. Теоретично обґрунтовано практичні аспекти навчання студентів медичних коледжів раціональних методів організації роботи з використанням тайм-менеджменту. Аргументовано, що управління часом (Time Management – ТМ) окреслює можливості майбутніх медичних сестер у таких напрямках: підвищувати ефективність роботи за допомогою самоменеджменту; навчитися чітко виокремлювати головне і першочергове в роботі; навчитися ефективно справлятися з несподіваними і терміновими справами, перевантаженнями і стресами; створювати оперативні й перспективні плани свого професійного й особистісного розвитку тощо. Узагальнено, що важливим чинником підвищення ефективності роботи сестринського персоналу є навчання студентів усім видам тайм-менеджменту, починаючи з особистого.

З метою опанування майбутніми молодшими спеціалістами сестринської справи основ тайм-менеджменту необхідно спрямовувати студентів на усвідомлення й виконання таких етапів, як: ідентифікація професійного завдання (проблеми, ситуації), неточне визначення якого може спричинити некомпетентні, помилкові, навіть шкідливі для здоров'я пацієнта дії; визначення цілей у вирішенні окресленого завдання й обґрунтування оптимальних професійних дій медичної сестри для його розв'язання; презентація альтернативних дій, допустимих у роботі медичної сестри; порівняння альтернатив і вибір кращої з позиції тайм-менеджменту на основі застосування методів математичної статистики; апробація альтернативних професійних дій, щоби переконатися в досягненні бажаного результату і довести їхню доцільність у контексті оптимізації діяльності сестринського персоналу. Узагальнено, що адаптація основних положень тайм-менеджменту до організації навчання студентів у медичних коледжах сприятиме оптимізації процесу професійної підготовки

майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Ключові слова: студенти, медичний коледж, майбутні молодші спеціалісти сестринської справи, тайм-менеджмент.

The article deals with the generalization of theoretical investigations, devoted to the problem of vocational training of future junior specialists in nursing in colleges. Based on the analysis of literary sources, it has been determined that scientific achievements of teachers-innovators create theoretical background for modernization of educational environment of medical institutions of education, where future nurses acquire certain qualifications. It has been theoretically substantiated the practical aspects of students' study in medical colleges with rational methods of organizing work using Time Management (TM) describes possibilities of future nurses in the following directions: to increase the efficiency of work through self-management; to learn clearly distinguish the main and priority in work; to learn how to deal effectively with unexpected and urgent matters, overloads and stresses; to create operative and prospective plans of one's own professional and personal development, etc. It has been generalized that an important factor of increasing efficiency of nursing staff work is students' study, using all types of Time Management, starting with personal one.

In order to master by future junior specialists in nursing with Time Management basics is necessary to direct students to the awareness and realization of such stages: identification of professional task (problems, situations), inaccurate determination of which may lead to incompetent, erroneous, or even harmful to the patient's health actions; identification of goals in realization the determined task and substantiation of optimal professional actions of nurses for its solving; presentation of alternative actions, which are permissible in the work of a nurse; comparison of alternatives and choose of better position of TM on the basis of using methods of mathematical statistics; approbation of the alternative professional actions to make sure you achieve the desired result and prove their feasibility in the context of optimization of nursing staff activities. It has been generalized that adaptation of the basic provisions of Time Management to the organization of students' study in medical colleges will promote optimization of the process of vocational training of future junior specialists in nursing.

Key words: students, medical college, future junior specialists in nursing, Time Management.

УДК 378

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.11>

Демянчук М.Р.,
канд. пед. наук,
викладач терапевтичних дисциплін
КЗВО «Рівненська медична академія»
Рівненської обласної ради

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Динамічні процеси, які супроводжують усі сфери розвитку сучасного суспільства, впливають і на розвиток, реорганізацію, стандартизацію, реформування системи охорони здоров'я. Очікування

прогресивних змін у медицині не лише сфери стосуються надання висококваліфікованої медичної допомоги пацієнтам, а й залежать від організаційних умов роботи лікувально-профілактичних закладів охорони здоров'я, що в сукупності зале-

жить від рівня професійної компетентності, підготовленості, готовності фахівців-медиків (лікарі, медичні сестри) до продуктивної роботи за фахом.

Основну роль у підготовці майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи виконують викладачі медичних коледжів. Наукові здобутки педагогів-новаторів створюють теоретичне підґрунтя для осучаснення й оновлення освітнього середовища медичних закладів освіти, де здобувають кваліфікацію майбутні медичні сестри. Експериментальна перевірка дієвості окремих методів і педагогічних технологій, які використовуються в медичних коледжах, створює практичну базу для формування важливих професійних якостей майбутніх фахівців сестринської справи. Отже, актуалізується проблема узагальнення теоретичних і практичних досягнень у контексті вдосконалення професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в коледжах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичною основою для практичного вдосконалення професійної підготовки сучасних медичних сестер є наукові публікації, у яких дослідники простежують соціально-історичні тенденції становлення та розвитку медсестринства (С. Андрейчин, Ю. Лавриш, Г. Паласюк та ін.), розкривають особливості реформування сестринської освіти в Україні та світі (О. Варавка, Х. Козак, І. Мельничук, М. Шегедин, С. Ястремська та ін.), визначають перспективні напрями професійної підготовки сестринського персоналу (Л. Мазур, І. Махновська, Н. Рега, О. Усинська й ін.) і аргументують структуру базової моделі медсестринства в Україні (З. Алтинбекова, В. Іванова, М. Шегедин [1]); презентують методіку формування професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи (О. Біда, А. Саблук [2]) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Серед значної кількості наукових розвідок, присвячених проблемі професійної підготовки медсестринських кадрів, є дослідження, у яких узагальнені історичні аспекти становлення медсестринства та навчання медичних сестер, охарактеризовано й експериментально перевірено інноваційні підходи до організації навчання в медичних коледжах тощо. Однак потребує поглибленого вивчення проблема підготовки молодших спеціалістів сестринської справи до практичної роботи з урахуванням основ тайм-менеджменту, що сприятиме більш чіткій організації навчання та професійної діяльності сестринського персоналу.

Мета статті – теоретично обґрунтувати практичні аспекти навчання студентів медичних коледжів раціональних методів організації роботи за фахом із використанням тайм-менеджменту.

Виклад основного матеріалу. Ефективність професійної діяльності фахівців будь-якої спеціальності і кваліфікаційного рівня залежить не

лише від рівня підготовленості, а й від особистісних якостей працівника. Однією з важливих ознак професійної діяльності медичних сестер є вміння раціонально використовувати робочий час. Адже своєчасне і кваліфіковане надання необхідної медичної допомоги може бути тим важливим чинником, який врятує життя пацієнтам. Отже, навчити майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи ефективно керувати робочим часом – актуальна проблема. Дослідники зауважують, що не випадково управління часом (*Time Management*) – найпопулярніша тема тренінгів у всьому світі останніми роками, і окреслюють можливості такої діяльності для фахівця, який матиме змогу:

- підвищувати ефективність роботи за допомогою самоменеджменту;
- навчитися чітко виокремлювати головне і першочергове в роботі;
- навчитися ефективно справлятися з несподіваними і терміновими справами, перевантаженнями і стресами;
- створювати оперативні й перспективні плани свого професійного й особистісного розвитку;
- працювати, «виходячи з особистої місії, на основі своїх цінностей і принципів» [3, с. 7].

Коли говоримо про тайм-менеджмент у професійній діяльності майбутніх медичних сестер, маємо на увазі навчання студентів медичних коледжів управляти своєю діяльністю, оскільки керувати часом неможливо. Проте в терміні «тайм-менеджмент» уживається слово «час» (*time*), що підкреслює значущість оптимізації використання такого ресурсу в роботі за фахом.

Економісти пропонують класифікувати тайм-менеджмент (далі – ТМ) таким чином: особистий, командний і корпоративний. Важливим чинником підвищення ефективності роботи сестринського персоналу є навчання студентів усім видам ТМ, починаючи з особистого. Адже особисте зацікавлення медичної сестри в опануванні вмінь і навичок ТМ полягає в тому, щоб не імітувати бурхливу діяльність, а опанувати техніку особистої професійної ефективності в межах встановленого терміну (наприклад, у період 8–12-годинного чергування медичної сестри, або для ухвалення адекватного і відповідального рішення в екстрених ситуаціях надання необхідної медичної допомоги тощо).

Важливо сформувати в майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи здатність до відповідальних професійних рішень, що передбачає встановлення пріоритетності першочергових дій медичної сестри. Рішення є однією з основних форм діяльності, спрямованої на досягнення цілей, і передбачає чітке формулювання цілей, визначення конкретних ефективних професійних дій і засобів досягнення. Тому дослідники зазначають: «Як правило, формулювання рішення містить

констатує (інформація про стан вирішуваної проблеми) і результативну (розпорядження про дії) частини» [3, с. 13].

Якщо у процесі виконання професійних функцій на робочому місці медичні сестри не завжди мають можливість проаналізувати й обґрунтувати доцільність виконання тих чи інших дій (особливо в екстрених випадках), то в період навчання студенти медичних коледжів набувають уміння і навичок успішної, раціональної й ефективної професійної діяльності. З метою опанування майбутніми молодшими спеціалістами сестринської справи основ ТМ необхідно спрямовувати студентів на усвідомлення й виконання таких етапів:

- *ідентифікація професійного завдання* (проблеми, ситуації), неточне визначення якого може спричинити некомпетентні, помилкові, навіть шкідливі для здоров'я пацієнта дії;

- *визначення цілей* у вирішенні окресленого завдання й обґрунтування оптимальних професійних дій медичної сестри для його розв'язання;

- *презентація альтернативних дій*, допустимих у роботі медичної сестри;

- *порівняння альтернатив* і вибір кращої з позиції ТМ на основі застосування методів математичної статистики;

- *апробація альтернативних професійних дій*, щоб переконатися в досягненні бажаного результату і довести їхню доцільність у контексті оптимізації діяльності сестринського персоналу.

У формуванні мотиваційної сфери майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи набуває особливої значущості встановлення цілей професійної підготовки студентів у медичних коледжах. Це спонукає викладачів концентрувати увагу не на самому процесі навчання, а на тому, для чого відбувається оновлення й осучаснення усталеної методики викладання тих чи інших дисциплін. Таким чином і викладачами, і студентами окреслюється кінцевий результат професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи, який може визначатися за допомогою чітко визначених критеріїв і показників сформованого феномену – готовності, підготовленості, професійної компетентності чи інших якостей чи властивостей випускників медичних коледжів.

Дослідники узагальнюють 10 основних принципів (вимог) постановки цілей: досяжність, гнучкість, вимірюваність, зорієнтованість у часі, визначеність у часі, конкретність, сумісність (несуперечливість), прийнятність (зокрема, й морально-етична), чітке формулювання, реалістичність [3, с. 80].

Процес визначення цілей охоплює три етапи:

- 1) встановлення мети (чого прагне студент: підвищити рівень успішності, розширити професійний світогляд і компетентність, отримати диплом, якомога швидше стати самостійною людиною і працювати за фахом медичної сестри тощо);

- 2) ситуаційний аналіз (що майбутній молодший спеціаліст сестринської справи може зробити, щоб досягти окресленої цілі: поглиблено вивчати фахові дисципліни, займатися самоосвітою, активізувати практичну діяльність на заняттях чи в закладах охорони здоров'я тощо);

- 3) визначення покрокових дій для досягнення цілей, у результаті чого можуть виникати інші проміжні цілі.

Важливо, щоб у процесі визначення цілей і викладачі, і студенти не припускалися помилок, що можуть стати на заваді досягненню окресленої мети. Основні помилки в цілевиявленні такі:

- *встановлення невідповідних цілей*: інколи викладачами обирається ціль (наприклад, підвищення рівня компетентності майбутніх медичних сестер), проте у процесі організації навчання відбувається перетворення засобів досягнення цілі (використання нових педагогічних методів і технологій) на нову ціль – осучаснення освітнього процесу, що не завжди враховує попередню окреслену мету. У студентів здобуття відповідної кваліфікації інколи втрачає свою цілевідповідність, а метою навчання в медичному коледжі стає отримання відмінних оцінок за знання теоретичного матеріалу, що не завжди може бути об'єктивним критерієм рівня професійної компетентності майбутнього фахівця чи його готовності до кваліфікованої роботи за фахом;

- *встановлення недосяжних цілей*, що спричинено реальними умовами освітнього середовища (матеріально-технічне й інформаційне забезпечення медичного коледжу), індивідуальними особливостями учасників освітнього процесу (педагогічна майстерність викладачів, рівень успішності студентів тощо);

- *встановлення суперечливих цілей*, наприклад, формування професійної компетентності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи (які працюватимуть у сучасних умовах реформування галузі охорони здоров'я) не може відбуватися в усталеній системі традиційної підготовки студентів медичних коледжів, а потребує використання нових педагогічних технологій, сучасних досягнень у медичній і педагогічній сферах.

Отже, учасники освітнього процесу покликані не лише визначати чіткі цілі своєї діяльності, а й враховувати перманентність такого процесу. Адже із часом виявляється, що деякі окреслені цілі вже досягнуті, тому виникає потреба визначити нові; окремі цілі можуть бути завищені або занижені, що потребує їх корекції.

У роботі зі студентами викладач спрямовує майбутніх медичних сестер на чітке визначення особистісних цілей, досягнення яких можна перевірити й оцінити як результат професійної підготовки в медичному коледжі. Доречно всі цілі згрупувати таким чином:

- особисті цілі (у житті, навчанні);
- професійні цілі (у майбутній кар'єрі);
- досвід, який можна набути у процесі професійної підготовки в медичному коледжі (досвід роботи за фахом під час практики; комунікативний досвід безконфліктної міжособистісної взаємодії; уміння і навички самоосвітньої діяльності з метою підвищення професійної компетентності тощо);
- перспективне планування особистісного зростання.

Важливим аспектом у тайм-менеджменті є не лише спрямування студентів до самоаналізу з метою встановлення рівня професійних знань, умінь, досвіду, морально-етичних якостей, фахових та інтелектуальних здібностей тощо, а й визначення засобів, з допомогою яких можна досягти окреслених цілей у професійному становленні майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. Науковці рекомендують здійснювати аналіз «ціль – засіб» і відображати його результати за такими ознаками: необхідні засоби (що потрібно?); здатності і засоби, що є в наявності; засоби, яких немає, але вони потрібні; практичні кроки для збільшення ресурсів [3, с. 85].

Після уточнення цілей і засобів доцільно встановити часові ресурси, обмеження, очікувані результати, що потребує чіткого планування роботи. Для цього було адаптовано для роботи викладачів медичного коледжу такі методики, які широко використовуються в підготовці майбутніх менеджерів: метод «Альпи» [3, с. 87]; планування за системою Б. Франліна [3, с. 92]; «пряме» плану-

вання за допомогою картотек і щоденників обліку часу [3, с. 98] та ін.

Висновки. Удосконалення системи професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи в медичних коледжах передбачає використання сучасних наукових підходів до організації освітнього процесу. Важливим чинником у такій справі є врахування можливостей оптимізації використання часових ресурсів викладачів і студентів. Доцільним є використання наукових здобутків з економічної сфери, де широко використовується технологія тайм-менеджменту. Адаптація основних положень тайм-менеджменту до організації навчання студентів у медичних коледжах сприятиме оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробленні методики використання тайм-менеджменту в підготовці майбутніх фахівців сестринської справи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алтинбекова З., Іванова В., Шегедин М. До питання про базову модель медсестринства в Україні. *Медсестринство*. 2008. № 2. С. 34–36.
2. Біда О., Саблук А. Формування професійної ідентичності майбутніх молодших спеціалістів сестринської справи. *Педагогічний часопис Волині*. 2018. № 4 (11). С. 139–143.
3. Скібіцька Л. Тайм-менеджмент : навчальний посібник для студентів економічних вузів. Київ : Кондор, 2009. 528 с.

ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

PERSONALLY ORIENTED APPROACH IN THE TRAINING OF PRESCHOOL INSTITUTIONS TEACHERS

У статті обґрунтовується актуальність удосконалення підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, опираючись на закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту». Акцентується увага на значущості впровадження особистісно орієнтованого підходу в освітній процес закладів вищої освіти, адже підготовка фахівців дошкільного профілю передбачає не лише опанування майбутніми вихователями педагогічної майстерності, а й особистісно-професійне самовдосконалення. Здійснений теоретичний аналіз змісту понять «особистість», «особистісно орієнтований підхід», «особистісно орієнтована освіта». Представлені погляди фахівців різних галузей на означену проблему, зокрема: І. Зязюна, В. Горлача, В. Кременя, В. Моляко, С. Сисоєвої та інших. Встановлено, що, незважаючи на численність та багатоаспектність тлумачення поняття «особистість», учені пов'язують його розвиток та формування саме з освітою. Підкреслено, що особистісно орієнтована модель освіти відкриває широкі можливості розвитку глибинних духовних потенцій особистості, виховання в неї гуманізму як стійкого ставлення до навколишнього світу (І. Бех, О. Савченко). Зміст особистісно орієнтованої освіти допомагають зрозуміти наукові праці С. Вітвицької, Н. Письменної, Н. Скотної. У статті наголошується, що в основу особистісно орієнтованої освіти варто покласти гуманістичний світогляд, який урівноважуватиме конфліктні ситуації як у ній самій, так і в суспільстві загалом. Зроблено акцент на важливій складовій частині особистісно орієнтованої освіти – моральному розвитку здобувачів вищої освіти, який є одним із пріоритетних напрямів професійного й особистісного становлення педагога. Зроблено висновок, що саме особистісно орієнтована освіта допомагає розкрити потенціал кожної особистості, дає змогу торкнутися всіх граней її внутрішнього світу, спонукає до визнання цінності міжлюдських взаємин, формує гуманні уявлення й розуміння інших.

Ключові слова: особистість, особистісно орієнтований підхід, особистісно орієнтована освіта, підготовка майбутніх фахів-

ців дошкільної освіти, вихователі закладів дошкільної освіти.

The article substantiates the urgency of improving the training of future educators of preschool education, based on the Laws of Ukraine "On Education", "On Higher Education", "On Preschool Education". Emphasis is placed on the importance of introducing a person-centered approach to the educational process of higher education institutions, because the training of preschool professionals involves not only the mastery of future educators pedagogical skills, but also personal and professional self-improvement. Theoretical analysis of the content of the definitions "personality", "personality-oriented approach", "personality-oriented education" is carried out. The views of experts in various fields on this problem, in particular I. Zazyun, V. Gorlach, V. Kremen', V. Molyako, S. Syssoeva and others are presented. It has been established that, despite the number and multifaceted interpretation of the concept of "personality", scientists associate its development and formation with education. It is emphasized that the personality-oriented model of education opens wide opportunities for the deep spiritual potentials development of the individual, the education of humanism in it as a stable attitude to the world around (I. Bekh, O. Savchenko). The content of personality-oriented education helps to understand the scientific works of S. Vitvytska, N. Pismenna, N. Skotna. The article emphasizes that the basis of personality-oriented education should be a humanistic worldview that will balance conflict situations both in it self and in society as a whole. Emphasis is placed on an important component of personality-oriented education – the moral development of higher education, which is one of the priority areas of professional and personal development of the teacher. It is concluded that personality-oriented education helps to reveal the potential of each individual, allows to touch all facets of his inner world, encouraging the recognition of the value of interpersonal relationships, forming humane ideas and understanding of others.

Key words: personality, personality-oriented approach, personality-oriented education, training of future specialists of preschool education, educators of preschool education institutions.

УДК 371.134
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.12>

Доманюк О.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри теорії
і методики дошкільної та початкової
освіти
Кременецької обласної гуманітарно-
педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Тимош Ю.В.,
канд. психол. наук,
старший викладач кафедри теорії
і методики дошкільної та початкової
освіти
Кременецької обласної гуманітарно-
педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Демократизація в сучасному суспільстві пов'язана з визнанням нових орієнтирів в освітньому процесі, зокрема й закладів вищої освіти. На зміну соціоцентричній парадигмі приходять гуманістична, яка передбачає формування особистості, розвиток її здібностей, обдарованості тощо. Зазначене є фундаментальною проблемою в педагогічній, соціальній та культурній сферах життя, оскільки всі перетворення, що відбуваються в суспільстві загалом та в освіті зокрема, пов'язані з особистістю – дійовою особою та суб'єктом суспільного

процесу. У нормативних документах, що регламентують освітню діяльність, як-от закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту», визначено основні принципи освіти в нашій державі, які передбачають орієнтацію на особистість. Вирішення цих завдань неможливе без упровадження особистісно орієнтованого підходу, що має на меті суттєво змінити освітній процес, наповнити його високими морально-духовними переживаннями, утвердити взаємини справедливості та поваги, максимально розкрити потенційні можливості особистості, стимулювати її

до розвитку, вільного і відповідального самовираження, реалізації «Я-концепції» [2, с. 6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема формування особистості, визначення чинників та шляхів її розвитку постає наріжним каменем філософського пізнання, вона була і залишається центральною темою наук про людину і суспільство (М. Горлач, В. Зеньківський, І. Зязюн, В. Кремень, Г. Нестеренко, Н. Скотна, С. Франк та ін.). Допомагають розкрити означений термін праці із психології (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, В. Моляко, А. Петровський, В. Рибалка, С. Рубінштейн та інші) та педагогіки (С. Сисоєва, О. Савченко й інші).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. З огляду на вищезазначене, постає необхідність розглянути дефініції понять «особистість», «особистісно орієнтований підхід», «особистісно орієнтована освіта» у різних наукових галузях, а саме: у філософії, психології, педагогіці й ін.

Мета статті – більш детальне вивчення тлумачення термінів «особистість», «особистісно орієнтована освіта» у науковій літературі.

Виклад основного матеріалу. Пояснення феномену «особистість» знаходимо у працях філософів-гуманістів. Повною мірою осягнути сутність цього поняття допомагають праці С. Франка. На думку мислителя, духовне зростання власної особистості – моральний обов'язок кожної людини [13].

За висновками В. Зеньківського, особистість не може бути абсолютизована. Філософ стверджує, що вона не може розвиватися «сама із себе», вона набуває свого змісту у спілкуванні зі світом цінностей, у живому соціальному досвіді [3].

Сучасні вітчизняні філософи М. Горлач та В. Кремень характеризують особистість як «суб'єкт суспільних відносин, носій свідомості і системи суспільно значущих якостей». Так, В. Кремень наголошує, що сформовані особистісні якості впливають на відповідну систему очікувань індивіда щодо ставлення до себе з боку інших, стають підґрунтям для прогнозів стосовно власного майбутнього, а також зумовлюють характер інтерпретації й узагальнення досвіду, набутого у процесі життя [13].

У процесі вивчення проблеми особистості в цивілізаційному вимірі Н. Скотна стверджує, що основу будь-якої особистості становить стійка система суспільно важливих рис, які виявляються в активній участі в економічному і культурному житті суспільства, а також у можливості певного впливу на події, що відбуваються не лише в суспільстві, а й у світі [11, с. 5].

Отже, представлені вище філософські визначення терміна «особистість» акцентують увагу на його соціально значущих рисах і якостях. Однак ширше розкрити і зрозуміти зміст поняття дозво-

ляють також праці із психології (Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Виготський, О. Запорожець, Г. Костюк, О. Леонтєв, С. Максименко, С. Сисоєва й інші).

Найбільш повно поняття «особистість» розкривається у працях Б. Ананьєва, О. Леонтєва, С. Рубінштейна й інших. Крім того, під час проведення аналізу цього терміна варто дослухатися до думки С. Рубінштейна, який уважав особистість суспільною, а не психологічною категорією, а соціально-філософська (загальносоціальна) теорія особистості, на його думку, є методологічною основою для всіх інших наук, які досліджують особистість [8].

Як цілісне утворення, відносно пізній продукт соціально-історичного й особливий рівень онтогенетичного розвитку людини визначав особистість О. Леонтєв. На думку вченого, основа особистості складається із сукупності її відношень до світу, які є суспільними за своєю суттю і реалізуються разом. Цінними є три основні параметри особистості, виокремлені О. Леонтєвим: широта зв'язків зі світом, ступінь їхньої ієрархізованості та загальна структура. Учений це пояснював тим, що багатство зв'язків індивіда породжує особистість [6].

Значущою для нас є систематизація тлумачень поняття «особистість» В. Рибалка, який, досліджуючи теорії особистості у вітчизняній науці, знаходить приблизно 40 авторських визначень. Важливо, що, незважаючи на їхню різноаспектність, науковець вважає особистістю особу із соціально, культурно, індивідуально, антропологічно зумовленою системою, що визначається залученістю до опанування і створення суспільних, культурних, історичних, особистісних цінностей [7, с. 254].

Для більш повного розкриття сутності дефініції терміна «особистість» доцільно також звернутися до праць з педагогіки. У цьому контексті важливим є твердження С. Сисоєвої стосовно того, що на розвиток особистості впливають значна кількість чинників, зокрема й таких, що перебувають за межами педагогічного впливу, – у суспільстві. Дослідниця зауважує, що рушійними силами розвитку особистості є не лише внутрішні суперечності, які виникають в її системній цілісності, а й зміни в зовнішньому середовищі, які впливають на виникнення таких суперечностей та вимагають від людини пристосовуватися до них. Підкреслюючи, що найвища цінність освіти – людина, автор надає ваги не лише її благу, повноцінному розвитку, життєвому успіху, а й цінностям і устремлінням, що сприяють прогресивному поступу людства, розвитку суспільних взаємин, утвердженню гуманізму [10, с. 9].

Незважаючи на численність та багатоаспектність тлумачень поняття «особистість», учені пов'язують його розвиток та формування саме з освітою. Зокрема, пошуку ефективних шляхів становлення морально й духовно досконалої особистості присвячені праці І. Беґа, який наголошує на значних розвивальних можливостях особис-

тісно орієнтованої освіти. У її руслі, на переконання автора, утверджується культурологічний підхід до освіти, що трактується як цілеспрямований, побудований на наукових засадах процес долучення особистості до освіти, передача багатовікового людського досвіду (теоретичний, ціннісний, практичний) від покоління до покоління, його розвиток відповідно до сучасних реалій. Визначальним принципом виховання є принцип ціннісної орієнтації, а його реалізація вимагає спонукання особистості до взаємодії з навколишнім світом і сприяння формуванню ціннісних ставлень до нього [1].

Власне бачення особистісно орієнтованої освіти пропонує О. Савченко і зазначає, що вона спрямована на взаємний і плідний розвиток особистості як педагога, так і його вихованців на основі рівності у спілкуванні, партнерстві та спільній діяльності, формування базових та соціально-моральних якостей. Особливо значущим це питання є для вищої освіти, оскільки важливо, щоб майбутній педагог, який працюватиме з дітьми передшкільного віку, був особистісно зорієнтований, саме тому неабиякої актуальності набуває питання підготовки майбутніх вихователів в умовах особистісно орієнтованої освіти [9, с. 626].

Під час розгляду науково-теоретичних основ реалізації особистісно орієнтованої освіти Н. Письменна наголошує, що особистісно орієнтована освіта покликана забезпечити розвиток і саморозвиток особистості як суб'єкта пізнання і предметної діяльності, ґрунтуючись на його індивідуальних особливостях [5, с. 252].

Зміст особистісно орієнтованої освіти допомагають зрозуміти висновки, зроблені С. Вітвицькою. Вона, зокрема, наголошує, що це – процес утвердження особистості як вищої цінності буття, можливий за умови виникнення в неї потреб у самореалізації й самовдосконаленні, компонентами яких є потреби пізнання та потреби в позитивних взаєминах із соціальним довкіллям. Саме особистісно орієнтована освіта забезпечує умови для розвитку самоповаги, почуття власної гідності, а отже, поваги до інших [2, с. 53].

Отже, підготовка майбутніх фахівців дошкільного профілю в умовах особистісно орієнтованої освіти – завдання надзвичайно важливе, адже вважається головною передумовою не лише опанування майбутніми вихователями педагогічної майстерності, а й особистісно-професійне самовдосконалення.

Вагомим аспектом особистісно орієнтованого підходу є розвиток і формування моральних якостей майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти. У наукових працях І. Зязюна підкреслюється, що в основу особистісно орієнтованої освіти варто покласти гуманістичний світогляд, який урівноважуватиме конфліктні ситуації як у ній самій, так і в суспільстві загалом [3, с. 111].

На необхідності поставити моральний розвиток дітей та молоді на перший план наголошує О. Сухомлинська, яка підкреслює, що це – вимога часу і найперша суспільна потреба, а нинішня особливість така, що концептуальні ідеї мають поєднати європоцентричність, пов'язану із цивілізаційним вибором, із непереборним потягом українців до традиціоналістичних національно-культурних і почасти етнологічних засад [12, с. 6].

Уважаємо за доцільне врахувати і висновки О. Кочерги щодо того, що моральний розвиток педагога є одним із пріоритетних напрямів його професійного й особистісного становлення. Зважаючи на це, основним завданням вищої школи є формування особистості, здатної до морального самовдосконалення й автономної саморегуляції власної діяльності та поведінки, яка в жодному разі не може бути підвладна впливу стихійних або цілеспрямованих деструктивних соціальних чинників [4, с. 175].

У власному науковому пошуку приходимо до висновків, що важливим завданням підготовки вихователів закладів дошкільної освіти в руслі особистісно орієнтованого підходу є формування моральних почуттів здобувачів вищої освіти, їхніх переконань і поведінки, гуманних взаємин, доброзичливої взаємодопомоги, формування моральних цінностей, високої моральної свідомості, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки в різних сферах життєдіяльності на основі засвоєння норм моралі, потреби постійного морального вдосконалення, утвердження принципів загальнолюдської моралі.

Висновки. Отже, у результаті проведеного аналізу наукових праць, присвячених дослідженню означеної проблеми, зазначимо, що саме особистісно орієнтована освіта допомагає розкрити потенціал кожної особистості, дає змогу торкнутися всіх граней її внутрішнього світу, спонукає до визнання цінності міжлюдських взаємин, формує гуманні уявлення й розуміння інших.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Особистісно орієнтована модель виховання як науковий конструкт. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2002. Вип. 3. URL: http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/3/vupysk_21.pdf (дата звернення: 06.06.2020).
2. Вітвицька С. Особистісно орієнтоване виховання студентів у вищих навчальних закладах освіти. *Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід* : монографія / за ред. О. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 50–78.
3. Зязюн І. Філософія педагогічного світогляду. *Професійна освіта*. Серія «Педагогіка і психологія» / за ред. І. Зязюна та ін. Київ ; Ченстохова : Вища педагогічна школа у Ченстохові, 2004. Вип. 6. С. 209–222.

4. Кочерга О. Виховання моральної культури майбутнього вчителя засобами української етнопедагогіки. *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 172–178.
5. Писименна Н. Особистісно орієнтований підхід у контексті гуманізації навчально-виховного процесу. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2013. № 8. Ч. 1. С. 250–254.
6. Психологія особистості : хрестоматія : навчальний посібник / О. Мельничук та ін. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 532 с.
7. Рибалка В. Теорії особистості у вітчизняній психології та педагогіці : навчальний посібник. Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. 575 с.
8. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2000. 712 с.
9. Савченко О. Особистісно орієнтоване навчання. *Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень ; Академія пед. наук України*. Київ : Юрінком-Інтер, 2008. 1040 с. С. 626–627.
10. Сисоєва С. Суспільство і особистість: гармонізація розвитку. *Рідна школа*. 2015. № 12. С. 8–12. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/rsh_2012_12_4 (дата звернення: 05.06.2020).
11. Скотна Н. Філософська проблема особистості в цивілізаційному вимірі. *Молодь і ринок*. 2019. № 3 (122). С. 6–4.
12. Сухомлинська О. Концептуалізація ідей про виховання моральності в сучасній Україні. *Шкільний світ*. 2015. № 4 (708). С. 4–20.
13. Філософія : підручник / за заг. ред. М. Горлача, В. Кременя, В. Рибалка. Харків : Консум, 2001. 472 с.

ХАРАКТЕРИСТИКА СИСТЕМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ПРЕДМЕТІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

CHARACTERISTICS OF THE SYSTEM OF QUALIFICATION IMPROVEMENT OF TEACHERS OF NATURAL AND MATHEMATICAL SUBJECTS IN POSTGRADUATE EDUCATION OF THE REPUBLIC OF POLAND

Стаття присвячена проблемі підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті на прикладі Республіки Польща. Зокрема, схарактеризовано структуру системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі, яка функціонує на трьох рівнях: центральному (загальнонаціональному), що керується міністерством, відповідальним за освіту та виховання; регіональному (освітні заклади здійснюють свою діяльність на рівні воєводства), який підтримується самоврядуванням воєводств і відповідними керівниками освіти; місцевому (освітні заклади, що працюють на рівні повітів і гмін), які керуються органами місцевого самоврядування гміни (територіальної громади) та місцевими органами влади повіту. Зазначено, що підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі здійснюється і підтримується державними та приватними закладами вдосконалення вчителів (кваліфікаційними курсами та курсами вдосконалення), державними та приватними вищими школами у формі післядипломної освіти, педагогічними бібліотеками, Центральною екзаменаційною комісією й окружними екзаменаційними комісіями (наприклад, програмами вдосконалення з питань прогнозування та оцінювання), кураторами освіти. Окрім того, у межах системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі забезпечується психолого-педагогічне консультування.

Звернено увагу на те, що польським урядом розроблена концепція професійного розвитку фахівців, спрямована на вчителів як членів шкільного колективу та школу як організацію. Одним із напрямів професійного вдосконалення вчителів уважаються заходи, організовані та проведені самим учителем у межах його участі в роботі школи, конференціях, різноманітних формах навчання та доучування, здійснюваних різними освітніми закладами й установами – як державними, так і недержавними, а також шляхом самостійного розширення й оновлення знань і професійних умінь.

Ключові слова: підвищення кваліфікації, вчителі природничо-математичних предметів, післядипломна освіта, Республіка Польща.

The article is devoted to the problem of professional development of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education of the country on the example of the Republic of Poland. In particular, the structure of the system of professional development of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education of Poland is characterized. This system operates at three levels: central (national) which is managed by the Ministry responsible for education and upbringing; regional (when educational institutions operate at the voivodship level) which is supported by the voivodship self-government and relevant education leaders; and local (when educational institutions are operating at the level of counties and hmms) which is managed by the local self-government bodies of the hmms (territorial communities) and local county authorities.

It is noted that in-service training of teachers of natural sciences and mathematics in postgraduate education of Poland is carried out and supported by public and private teacher training institutions, public and private universities in the form of postgraduate education, as well as by pedagogical libraries, qualification improvement and training courses; also by Central and District Examination Commissions (for example, teacher training programs on forecasting and evaluation) and educational curators; psychological and pedagogical counseling is provided.

Attention is drawn to that the Polish government has developed a concept of professional development of specialists, which is addressed to teachers as members of the school team and the school as an organization. One of the areas of professional development of teachers is those measures which are taken by the teacher himself by participating in the school work, conferences, various trainings and forms of additional education carried out by educational institutions and establishments, both state and non-state, as well as by their self-enrichment and renewal of knowledge and professional skills.

Key words: certification training, teachers of natural sciences and mathematics, postgraduate education, Republic of Poland.

УДК 37.015.31

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.13>

Євтушенко Н.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри природничо-математичних дисциплін та інформаційних технологій в освіті Чернігівського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Суспільні зміни, що відбуваються в Україні, відкривають шлях до трансформацій у системі підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті. Важливим у цьому процесі є використання досвіду країн Європейського Союзу, зокрема Республіки Польща як члена європейського освітнього простору, найближчого територіального сусіда, близь-

кої за історією та культурою держави та країни, яка за короткий час на практиці спромоглася досягти значних позитивних зрушень у проведенні реформи педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження теоретичних і практичних аспектів професійної підготовки польських учителів здійснювали Е. Нероба, У. Новацка, Я. Морітц, А. Мушиньські, тенденції розвитку педагогічної

освіти вчителів схарактеризовані у працях І. Шемпрук. Водночас варто зазначити, що до порушеної проблеми дотично звертаються й українські науковці, зокрема А. Василюк висвітлює питання професійно-педагогічної підготовки вчителів, Ю. Грищук вивчає особливості адаптації законодавства про вищу освіту до вимог Європейського Союзу, В. Майборода досліджує розвиток університетської освіти та науки, Т. Кристопчук аналізує тенденції розвитку педагогічної освіти вчителів, В. Пасічник характеризує систему підготовки вчителя історії, І. Янкович визначає особливості професійної підготовки майбутніх учителів у закладах вищої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на об'ємність і важливість виконаних досліджень, варто зауважити, що система підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі ґрунтовно не висвітлена у працях науковців.

Мета статті – аналіз структури системи підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Республіки Польща. Відповідно до мети були сформульовані завдання: на основі аналізу науково-педагогічної літератури визначити особливості організації системи підвищення кваліфікації фахівців у післядипломній освіті Польщі та схарактеризувати її структурні рівні.

Виклад основного матеріалу. Характеристика сучасної системи вдосконалення вчителів Республіки Польща базується на її позиціонуванні в польських наукових джерелах як цілісної системи, сутність якої розкривається через взаємопов'язані елементи – завдання, цілі, організацію та форми вдосконалення. Усі ці елементи надзвичайно важливі, оскільки регулюють діяльність учителів під час їхнього навчання [4]. Науковці виокремлюють низку принципів освітньої діяльності у сфері підвищення кваліфікації польських учителів, зокрема: взаємозв'язок теорії та практики, змінюваність, різноманітність форм, неперервність, багатимірність, багаторівневність і відкритість [1]. До уваги вони також беруть основні принципи освіти дорослих, що визначають перебіг освітнього процесу, як-от: використання набутого раніше досвіду, неперервності навчання, індивідуалізації та колективності, формування здатності до навчання [13].

Потрібно зазначити, що поняттю «підвищення кваліфікації вчителів», яке вживається в українській педагогічній літературі, у польському науковому просторі найкраще відповідає «удосконалення вчителів», тому під час опису досвіду польських учителів можна також використовувати поняття «удосконалення вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Республіки Польща».

Аналіз наукової літератури дає змогу констатувати, що систему підвищення кваліфікації вчителів Польщі організовано на трьох рівнях: загальнонаціональному (Міністерство національної освіти Польщі, Осередок розвитку освіти, Національний осередок підтримки професійної та неперервної освіти, вищі школи, Осередок розвитку польської освіти за кордоном, Центр «Полонія» для вчителів); регіональному (воєводські заклади / регіональні осередки вдосконалення вчителів); муніципальному рівні повіту / гміни (повітові центри освіти / центри місцевого самоврядування освіти) (рис. 1).

Так, до завдань Осередку розвитку освіти, центрального закладу професійного вдосконалення вчителів Республіки Польща, входить планування та розвиток програм професійного вдосконалення вчителів, підготовка та впровадження національних програм удосконалення вчителів, розроблення матеріалів і підготовка осіб, які реалізують ці програми [14].

Зокрема, на виконання Оперативної програми «Людський капітал» (2007–2013 рр.) (Завдання 9.4 – Підготовка висококваліфікованих кадрів системи освіти) спрямована низка проєктів: «Система вдосконалення вчителів на основі загальнодоступної комплексної підтримки шкіл», «У пошуках Ейнштейна – Академія Розумів», «Інтегроване навчання природничих предметів із застосуванням інструментів інформаційних технологій», «Інноваційні програми навчання точних предметів», «Інформаційно-комунікаційні технології для вчителів-новаторів природничих предметів».

Окрім того, для виконання Оперативної програми «Знання, освіта та розвиток» (2014–2020) за підтримки Європейського соціального фонду реалізовано такі пілотні проєкти (2016–2018): «Підтримка створення шкіл практики» (2018), загальнонаціональний конкурс «Програми підготовки вчителів» (2019). У межах проєкту «Загальнонаціональна освітня мережа», яким передбачено створення мережі Інтернет до 2020 р. та об'єднання всіх польських шкіл (понад 30 500), учителям та учням надано можливість користуватися Інтернетом і службами безпеки, також їх забезпечено безкоштовними навчальними матеріалами [8].

Результатом діяльності Осередку розвитку освіти є також матеріали, розміщені в широкому доступі для загального користування вчителів та учнів банку передової практики (Bank dobrych praktyk – <https://www.ore.edu.pl/2017/11/bank-dobrych-praktyk-materialy-do-pobrania/>), зокрема «Творча математика. Підтримка талановитих учнів», «Розвиток ключових компетентностей з навчання предметів природознавства у школах практики», «Реалізація проєкту «Мислю логічно – дію технологічно» тощо.

До завдань Центру для вчителів «Полонія» (Польська діаспора), що входить до складу Осередку розвитку освіти, належить організація та проведення

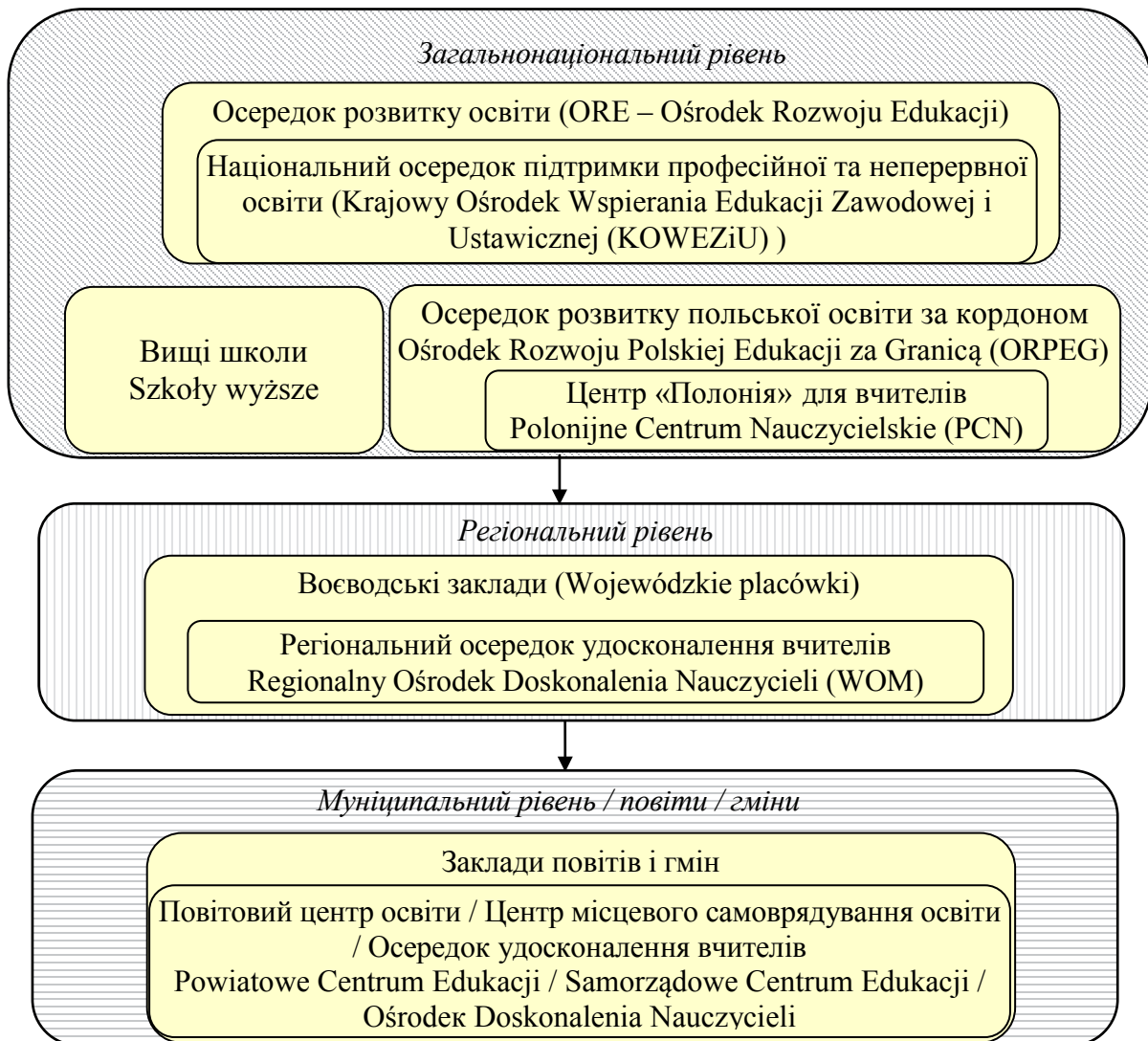


Рис. 1. Організаційна структура системи професійного вдосконалення вчителів природничо-математичних предметів у Республіці Польща

редку розвитку польської освіти за кордоном, належить організація професійного вдосконалення вчителів польської діаспори, сприяння інноваційній та експериментальній діяльності у сфері вдосконалення вчителів. Так, передбачена підтримка професійного вдосконалення вчителів через організацію тренінгів за межами Польщі на робочих місцях учителів, у Польщі та онлайн. Прикладом такого курсу є 40-годинний кваліфікаційний курс із підготовки викладання знань про Польщу в IV–VIII класах у закладах середньої школи за кордоном, який здійснюється відповідно до плану додаткової освіти. До курсу входить модуль природничого напрямку «Елементи польської географії як частина програмних знань про Польщу». Окрім того, учителі й учні мають можливість користуватися матеріалами освітнього порталу «Приєднайся до Польщі!» [12].

Для підвищення якості професійного вдосконалення вчителів природничо-математичних предметів у Польщі важливе значення має діяльність

Інституту досліджень у галузі освіти – державної установи, яка аналізує результати міжнародного дослідження PISA (Program for International Student Assessment – програма міжнародного оцінювання учнів) щодо визначення в польських школярів рівня математичної компетентності та компетентності із природничих наук. За результатами цього аналізу формуються висновки про необхідні зміни в питаннях розвитку системи професійного вдосконалення польських фахівців [5, с. 11].

Згідно з чинним законодавством до закладів, котрі забезпечують професійне вдосконалення вчителів, належать Вищі школи, які мають право проводити кваліфікаційні курси для вчителів [15]. Кваліфікаційні педагогічні курси для вчителів дають змогу фахівцю виконувати обов'язки вчителя відповідно до вимог Міністерства національної освіти. Навчальна програма таких курсів, що проводяться Осередком вдосконалення вчителів у Варшаві, розрахована на 420 годин (270 годин + 150 годин практики за професією) і зазвичай закін-

чується іспитом. Заняття в межах очної форми навчання проводяться у вихідні дні, заклад організовує навчання в різних містах Республіки Польща (Гданську, Гдині, Катовіце, Кракові, Щецині, Варшаві, Вроцлаві) [6].

Окрім державних установ, існують недержавні організації, які здійснюють професійне вдосконалення вчителів, а саме: заклади професійного вдосконалення, Головна технічна організація та промислові заклади, ремісничі палати, приватні коледжі [5, с. 12]. Водночас професійне вдосконалення вчителів, що здійснюється закладами вищої освіти у формі післядипломної освіти, не є їхньою прерогативою. Підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Польщі здійснюється передусім закладами вдосконалення вчителів. Усього з метою професійного вдосконалення вчителів функціонують 425 осередків удосконалення вчителів державної / недержавної форми власності по всій країні [2].

На регіональному рівні вдосконалення вчителів природничо-математичних предметів відбувається в осередках удосконалення вчителів, створення й управління яких належить до компетенції воєводського самоврядування (Закон «Про систему освіти» (1991) [10]). Зокрема, у 16 воєводствах країни діють 38 воєводських державних осередків удосконалення вчителів, створених воєводськими сеймами [5].

Прикладом можуть бути установи Малопольського воєводства, що займаються професійним удосконаленням учителів. Серед них нараховується 20 найбільших закладів освіти, а саме: Центр удосконалення вчителів із Малопольським центром підготовки вчителів у Кракові, Новому Сончу, Освенцимі та Тарнуві; Повітовий центр освіти в Горлицях; Центр освіти місцевого самоврядування в Тарнуві; Бескидський недержавний центр удосконалення вчителів у Сучі Бескидській; Навчальний центр фонду Ното Номіні ім. Кароль де Фуко Марabut у Кракові; Галицький осередок удосконалення вчителів у Кракові; Інститут удосконалення вчителів і працівників у Хшанові; Інститут освіти вчителів «Прогрес» у Кракові; Краківський інститут розвитку освіти у Кракові, Малопольський освітній центр у Рабці Здруй, Малопольський приватний осередок учителів у Кракові; Осередок удосконалення вчителів Малопольського воєводства при осередку творчої освіти «Кенгуру» у Кракові; Приватний осередок удосконалення вчителів «Grawen-edu» у Кракові; Приватний осередок удосконалення вчителів MENSANA у Кракові; Приватний осередок удосконалення вчителів «Mepos» у Кракові; Приватний осередок удосконалення вчителів «WENA» у Горлицях; Приватний осередок удосконалення вчителів у центрі Івана Павла II «Не бійтеся!» у Кракові; Приватний осередок удоско-

налення вчителів у Польському інституті інтегративної психотерапії у Кракові; Приватний заклад удосконалення вчителів у Ліманові; Приватний заклад удосконалення вчителів в освіті соціальної профілактики Адама Ринкевича у Кракові [11].

Професійне вдосконалення вчителів географії Малопольського воєводства здійснюється за такими напрямками, як організація навчання й управління ним, правила відповідальності вчителя, авторське право, трудове право, отримання коштів Європейського Союзу, імідж і розвиток школи, шкільне співробітництво з іншими установами, виховання, профілактика, спілкування у школі, міжособистісне спілкування, методи розв'язання проблеми, консультування з питань кар'єри, підтримка розвитку дитини (творчість, мотивація, керування стресом), навчальний моніторинг і оцінювання, діагностика навичок учнів, розроблення й аналіз тестів, школа і система оцінювання предмета, робота з учнями зі спеціальними потребами [11].

Зкладами удосконалення вчителів на рівні воєводств організовано кваліфікаційні курси, курси удосконалення, також удосконалення за предметом, понадпредметне вдосконалення, психолого-педагогічна допомога, мовні курси. Зокрема, курси підвищення кваліфікації характеризуються вузькою спрямованістю й коротким терміном проходження (1–18 годин). Вони мають різноманітну тематику, наприклад: «Виховання мотивації учнів до роботи на уроках математики», «Е-навчання на платформі Moodle», «Новий основний навчальний план із математики», «Нові виклики в методології та дидактиці», «Як підготувати цікавий урок хімії в початковій школі» тощо [7].

Найчастіше на рівні воєводств в осередках удосконалення вчителів освітній процес супроводжується діяльністю вчителів, на яких покладені обов'язки методичних радників. Кількість учителів на одного методичного радника може різнитися в середньому по воєводствах, так: у Сілезькому – 281, Мазовецькому – 285, Подкопанському – 595, Малопольському – 605 (відповідно до навчального предмета «біологія» – 159, інтегрованих предметів – 226) [14].

На муніципальному рівні повіту / гміни існує можливість створення та функціонування державних закладів удосконалення вчителів, що перебувають у підпорядкуванні повіту та гміни (Закон «Про систему освіти» (1991) [10]), діяльність яких входить до завдань повітів / гмін у межах розроблення стратегії повіту з урахуванням програми розвитку освіти в межах повіту / гміни [5, с. 9]. Повітові заклади та заклади гмін професійного вдосконалення вчителів (71 заклад) насамперед організовують методичні консультації. Поряд із державними функціонують і недержавні (приватні) заклади удосконалення вчителів [14].

Висновки. Отже, система підвищення кваліфікації вчителів природничо-математичних предметів у післядипломній освіті Республіки Польща має багаторівневу ієрархічну структуру, управління якою здійснюється на національному, регіональному й локальному рівнях. Підвищення кваліфікації вчителів відбувається у двох юридично-адміністративних системах – державній і недержавній – залежно від статусу, який має засновник закладу вдосконалення вчителів. Існує достатня кількість пропозицій щодо форм і змісту підвищення кваліфікації вчителів, також забезпечується можливість вибору місця і термінів навчання за індивідуальною освітньою траєкторією.

Перспективами подальших розвідок в обраному напрямі є вивчення внутрішньошкільного (на робочому місці) вдосконалення польських учителів природничо-математичних предметів, а саме: аналіз нормативного-правового забезпечення, складу, змісту, форм і методів підвищення кваліфікації вчителів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Buczkowska-Gola M. Wymagając od ucznia, wymagajmy od siebie. *Edukacja i dialog*. 2000. № 6. S. 46–49.
2. Doskonalenie zawodowe nauczycieli wczesnej edukacji i opieki (ECEC) oraz edukacji szkolnej. (2019, May 25). *Eurydice*. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/continuing-professional-development-teachers-working-early-childhood-and-school-education-53_pl.
3. Kapitał Ludzki Narodowa Strategia spójności. Program Operacyjny Kapitał Ludzki 2007–2013 rr. (2019, May 25). *Portal funduszy europejskich*. URL: <http://www.pokl.wrotapodlasia.pl/dzialanie-9-4.html>.
4. Komorniczak A. Znaczenie doskonalenia nauczycieli w ich rozwoju zawodowym. (2019, May 25). *Portal edykacyjny edux.pl*. URL: <http://www.edukacja.edux.pl/p-7445-znaczenie-doskonalenia-nauczycielow-ich.php>.
5. Król A., Miszke T. Model systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce. Warszawa, 2013. 54 s.
6. Kurs Kwalifikacyjny Pedagogiczny dla Nauczycieli (270 godzin) Gdynia. (2019, May 25). *Epedagog.edu.pl*. URL: <https://epedagog.edu.pl/aktualnoscil/kurs-kwalifikacyjny-pedagogiczny-dla-nauczycieli-270-godzin-gdynia/>.
7. Kursy doskonalące – doskonalenie ponadprzemiotowe (DB). (2019, May 25). *Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Poznaniu*. URL: <https://odnpoznan.pl/sub,pl,oferta.html>.
8. Monitor edukacji i kształcenia 2019. komisja europejska. (2019, May 25). URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-poland_pl.pdf.
9. Nauczyciel w szkole uczącej się. Informacje o nowym systemie wspomaganie pracy szkół / pod red. M. Hajdukiewicz, J. Wysocka. Warszawa: ORE, 2015. 76s.
10. O systemie oświaty : Ustawa Rzeczypospolitej Polskiej z 07.09.1991 r. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 1991. № 95 Poz. 425.
11. Piróg D., Jania R. Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli geografii jako instrument dostosowania się do aktualnych wyzwań rynku pracy. *Studia Geographica*. 2013. IV. S. 72–84.
12. Polonijne Centrum Nauczycielskie – kształcenie i doskonalenie nauczycieli polonijnych oraz polskojęzycznych. (2019, May 25). *ORPER – Ośrodek Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą*. URL: <http://www.orpeg.pl>.
13. Skrzypczak J. Proces kształcenia człowieka dorosłego. Wprowadzenie do *andragogiki* / pod red. Wujek T. Warszawa : Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr. Instytut Technologii Eksploatacji, 1996. S. 103.
14. Tarkota J. Studia Podyplomowe z zakresu Zarządzania w oświacie Temat zajęć: Doskonalenie nauczycieli. Ewaluacja doskonalenia. (2019, May 25). *Biuro Karier Studenckich – Student Careers Office*. URL: <http://www.kariera.polsl.pl/podyplomowe/materialy/Doskonalenie.pdf>.
15. Zmieniające rozporządzenie w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 26.10.2012 r. *Dziennik Ustaw Rzeczypospolitej Polskiej*. 2012. № 0. Poz. 1196.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

THE WAYS OF IMPLEMENTATION OF THE MODEL FOR FORMATION OF PEDAGOGICAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PROFESSIONAL TRAINING OF PRIMARY SCHOOL TEACHER

У статті йдеться про один із пріоритетних складників професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів – педагогічну комунікативну компетентність, яка має бути сформованою у процесі фахової підготовки. Одним зі шляхів формування означеної компетентності визначено розробку та реалізацію моделі її формування. Схарактеризовано реалізацію моделі на трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних етапах: цільовому, теоретико-процесуальному й оцінно-результативному. Розкрито особливості змістового наповнення кожного етапу, його мету й основні форми роботи, які стали основою його реалізації. Професійна спрямованість навчальної діяльності студентів реалізується через активні методи навчання із професійно-орієнтованої проблематики: проблемні ситуації створюються за допомогою моделювання реальних ситуацій, зокрема професійно-орієнтованих; уявні ситуації, у процесі яких удосконалюються навички непередбаченої промови, відбувається оволодіння важливими професійними навичками: вислухати думку іншого, запропонувати рішення проблеми й виробити інструкції для нових творчих завдань; рольові ігри та ігрові ситуації забезпечують формування та закріплення комунікативних умінь і навичок для більш високого рівня практичного володіння мовою. Доведено, що реалізація моделі буде ефективною, якщо на цільовому етапі чітко визначити мету формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителів початкових класів. Це відбувається через постановку низки визначених завдань і відбір інструментарію для конструювання професійно зорієнтованого змісту освіти. Теоретико-процесуальний етап забезпечує когнітивний компонент – знання про зміст педагогічної комунікативної компетентності, які успішно можна реалізувати через практичну і дослідницьку діяльність. Оцінно-результативний етап дозволяє кризь призму емоційних етапів визначити власне професійне становлення, усвідомити різні стратегії побудови комунікації у професійній галузі. Визначено пріоритетні форми, що забезпечують успішну реалізацію кожного етапу зокрема і моделі формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів загалом.

Ключові слова: комунікація, підготовка, вчитель, модель, етап, фахова підготовка, початкова школа, процес.

The article deals with one of the priority components of professional training of future primary school teachers – pedagogical communicative competence, which should be formed in the process of professional training. One of the ways to form this competence is the development and implementation of a model of its formation. The implementation of the model at three interrelated and interdependent stages is characterized: target, theoretical-procedural and evaluation-effective. The peculiarities of the content of each stage, its purpose and the main forms of work, which became the basis of its implementation, are revealed. The professional orientation of students educational activities is realized through active teaching methods on professionally-oriented issues: problem situations are created by modeling real situations, in particular professionally-oriented ones; imaginary situations, in the process of which the skills of unprepared speech are improved, important professional skills are mastered: to listen to the opinion of another, to offer a solution to the problem and to develop instructions for new creative tasks; role-playing games and game situations provide the formation and consolidation of communicative skills for a higher level of practical language proficiency. It is proved that the implementation of the model will be effective if at the target stage to clearly define the purpose of the formation of pedagogical communicative competence in the professional training of primary school teachers. This is due to the setting of a number of defined tasks and selection of tools for constructing professionally oriented educational content. The theoretical and procedural stage provides a cognitive component – knowledge of the content of pedagogical communicative competence, which can be successfully implemented through practical and research activities. Evaluation and performance stage allows through the prism of emotional stages to determine their own professional development, to understand the various strategies for building communication in the professional field. The priority forms that ensure the successful implementation of each stage, including models for the formation of pedagogical communicative competence in the professional training of primary school teachers in general are identified. **Key words:** communication, training, teacher, model, stage, professional training, primary school, process.

УДК 378.016:373.3.011.3-051
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.14>

Зверєва Н.Л.,
аспірантка кафедри початкової і професійної освіти
Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування освітньої галузі України висунуло низку нових вимог до підготовки сучасного вчителя. Цілком зрозуміло, що це викликало якісно нові зміни у про-

цесі підготовки вчителів початкової школи, оскільки саме вони першими підійшли до реалізації Концепції «Нова українська школа» [1] та Державного стандарту початкової освіти [2]. Одним із пріоритетних напря-

мів підготовки став комунікативно-професійний, адже реалії життя вимагають від фахівців початкової ланки освіти реалізації конструктивних моделей комунікації між всіма учасниками освітнього процесу, парадигми педагогіки партнерства, інноваційних інтерактивних технологій і методик навчання. Між тим питання формування педагогічної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкових класів не втрачають свої актуальності в останні десятиліття, оскільки постійно з'являються нові аспекти дослідження означеної проблематики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців достатньо широко висвітлені у працях Ф. Бацевича, Н. Волкової, І. Вихованця, Ю. Ємельянова, С. Єрмоленко, В. Захарова, І. Зимньої, Н. Кузьміної, А. Коваль, Т. Космеди, К. Слесик, С. Петрушина, Л. Петровської, Є. Прозорова, О. Сидоренка, В. Семиченко, Л. Ткаченко, Л. Філатової та ін. Теорії компетентнісного підходу присвячені розвідки таких науковців, як І. Бех, Н. Бібік, І. Єрмаков, А. Маркова, О. Пометун; сучасної лінгводидактики з проблеми розвитку комунікативної компетентності – З. Бакум, А. Богуш, Н. Голуб, М. Пентиліук.

Грунтовні дослідження в цій галузі здійснили і представники зарубіжних наукових шкіл: Л. Бахман, М. Кенел В. Купах, А. Палмер, М. Свейнта, Б. Шпітсберг та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Постійно з'являються нові напрями досліджень комунікації, а отже, розширюється коло питань, які потребують уточнень або нових підходів до вирішення вже дослідженого. Організація навчального процесу закладів вищої освіти не реалізовує повною мірою можливості дисциплін професійної та практичної підготовки щодо формування високого рівня педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Перспективними видаються реалізація професійно зорієнтованих блоків дисциплін вільного вибору, що сприяють формуванню загальних і фахових компетентностей, розробка моделей їхньої реалізації, нові підходи до планування й організації освітнього процесу у ЗВО.

Мета статті полягає у розкритті шляхів реалізації моделі формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. На основі емпіричних досліджень (анкетування, опитування викладачів і студентів факультету початкового навчання Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди, співбесіди з учителями-практиками) встановлено, що існує нагальна потреба в системному формуванні педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя. Це спонукало нас до розробки відповідної моделі організації освітнього процесу, що передбачала поетапну реалізацію цільового, тео-

ретико-процесуального й оцінно-результативного етапів. Схарактеризуємо шляхи реалізації моделі формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів на кожному з названих етапів.

1. Цільовий етап:

а) усвідомлення цілей і мотивів актуальної навчально-професійної діяльності вчителя початкових класів у просторі професії й у просторі життєдіяльності;

б) цілеспрямованість, тобто визначення значущих цілей на найближчу й віддалену перспективу в просторі майбутньої професійної діяльності й у просторі життєдіяльності.

На цьому етапі здійснювалася постановка мети формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів.

Цільовий етап передбачає постановку конкретних завдань навчання і відбору способів конструювання професійно-орієнтованого змісту освіти. Представлений до вивчення навчальний матеріал додатково охоплює актуальні теми професійно-комунікативної спрямованості, наприклад: устанавлення ділових відносин і контактів із колегами, вивчення сучасних навчальних матеріалів із професійної проблематики з урахуванням правил комунікації й особливостей організації спілкування й передбачає оволодіння студентами професійними знаннями. Зазначений етап більшою мірою орієнтований на розвиток мотиваційного компонента формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів.

Реалізація цього етапу формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів відбувається через відпрацювання цільового компонента, навичок цілепокладання, планування і прогнозування на основі можливостей упровадження комунікативно-мовних технологій в освітньо-виховному процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а також авторської програми та навчально-методичного комплексу дисципліни «Основи сучасної педагогічної комунікації». Спецкурс має інтегративний характер, тому що містить питання психолого-педагогічної теорії й різних дисциплін (культури мовлення, риторики, прагмалінгвістики), що становить принципову новизну курсу. Для педагогічного працівника мистецтво спілкування є найважливішою професійною рисою, бо головним засобом реалізації навчання та виховання є комунікація. Отже, від рівня розвитку у викладача комунікативно-мовленнєвих компетентностей залежить ефективність його роботи.

З метою змістового забезпечення моделі формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових

класів було розроблено спецкурс «Основи сучасної педагогічної комунікації». Програма курсу (4 кредити) розрахована на 120 годин (48 годин аудиторної, 72 години самостійної роботи). Мета спецкурсу: навчання студентів оптимального використання вербальних (мовних) засобів у процесі педагогічного спілкування. Завдання спецкурсу: 1) освоєння знань із теорії комунікації (мовленнєва діяльність, види педагогічного спілкування; мовленнєвий акт і його компоненти; стратегія, тактика, прийоми і засоби мовленнєвої поведінки вчителя); 2) формування професійних комунікативно-мовленнєвих умінь (аналіз власного мовлення і мовлення учнів; оптимізація ефективної мовленнєвої поведінки у стереотипних ситуаціях педагогічного спілкування; створення професійно значущих усних текстів); 3) озброєння студента знаннями про процес спілкування, його види та функції; 4) дати уявлення про систему необхідних якостей комунікативно-мовленнєвої компетентності у педагогічному ЗВО.

У структурі спецкурсу виділені чотири розділи. Перший розділ присвячений мовленнєвим основам курсу, у ньому висвітлено загальні питання мовленнєвої діяльності та лінгвопрагматики. Другий розділ містить матеріал, що розкриває питання педагогічної лінгвопрагматики, тобто особливості мовленнєвої поведінки вчителя в різних ситуаціях педагогічного спілкування. Третій розділ знайомить із усними жанрами, які використовуються у професійній діяльності вчителя (монологічним висловлюванням, бесідою, евристичним діалогом, оцінним висловлюванням). Увагу зосереджено на виробленні навичок створення зазначених типів висловлювань (текстів) відповідно до особливостей педагогічної ситуації. Четвертий розділ передбачає знайомство із прийомами та засобами організації оптимального педагогічного спілкування і методичними особливостями навчальної дисципліни «Дитяча риторика» для початкової школи.

До кінця вивчення спецкурсу студент повинен знати: основні поняття теорії мовної діяльності та прагмалінгвістики, педагогічні основи мовної комунікації; уміти: орієнтуватися в мовленнєвій ситуації; реалізовувати комунікативний намір з урахуванням вимог оптимального педагогічного спілкування; підбирати матеріал і прийоми для організації роботи з розвитку культури мовленнєвої поведінки молодших школярів.

Практична значущість спецкурсу полягала у закріпленні й удосконаленні педагогічної комунікативної компетентності, зокрема знань, умінь і навичок на заняттях спецкурсу, та закріпленні знань комунікативних норм і правил, індивідуальних особливостей здобувачів освіти, уміння володіти комунікативною ситуацією, формуванні у студента ставлення до навчання як до цінності, комунікативного ідеалу вчителя.

2. *Теоретико-процесуальний етап* спрямований на оволодіння новою інформацією про зміст педагогічної комунікативної компетентності, про складники майбутньої професійної діяльності за умов індивідуального і групового інтерактивного навчання студентів.

Реалізація цього етапу професійного навчання відбувається через відпрацювання знаннєвого компонента професійного навчання, включення студентів як в індивідуальну пошуково-дослідницьку практико-орієнтовану діяльність (інтелектуальні конкурси, науково-практичні конференції, проекти тощо), так і у групову взаємодію (проблемні семінари, семінари-диспути, круглі столи, аналіз ситуацій тощо) в аудиторних заняттях і в самостійній навчально-професійній діяльності.

Цей етап орієнтований на розвиток операційно-дієвого компонента педагогічної комунікативної компетентності студента і містить розвиток умінь і навичок, що забезпечують успішність оволодіння студентом комунікаційною діяльністю (вмінням успішно й ефективно організувати, вступати, підтримувати, завершувати спілкування, мовленнєві вміння, тобто здатністю співвідносити рідну й іншомовну культури, умінням усувати непорозуміння, долати стереотипи).

Реалізація цього етапу професійного навчання відбувається через відпрацювання операційно-дієвого компонента формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів (рольові та ділові ігри, імітаційні ігри, аналіз професійних ситуацій, творчі та інтелектуальні конкурси, науково-дослідні проекти тощо).

Ступінь сформованості вмінь і навичок контролювався різними способами: за допомогою анкет, участі в рольових іграх, виконання різних завдань на тему педагогічної комунікативної компетентності, у визначених показниках.

Відповідно до даних, отриманих під час опитування експертів (учителів зі стажем), зрозуміло, що педагоги-майстри досягають високих результатів у роботі насамперед за рахунок уміння краще організувати, ширше й повніше використовувати можливості педагогічного спілкування, здатності змістовно збагачувати, активізувати й індивідуалізувати цей процес завдяки розвитку в них соціально-перцептивних комунікативних якостей, більш високою загальною психологічною культурою. У зв'язку з цим потрібно впровадити у практику підготовки майбутніх учителів уже перевірені прикладні розробки провідних психологів і педагогів, що дало змогу значно підвищити рівень сформованості педагогічної комунікативної компетентності.

У процесі навчання створювалися ситуації, де один зі студентів у ролі вчителя, а інші – його

учнів, програється поведінка в цій ситуації. Інша технологія, яку застосовано у процесі експерименту, – це «мікрівикладання», пробний урок, досить короткий (10–15 хвилин), із малою групою людей (5 осіб), іноді з відеозаписом із подальшим аналізом в аудиторії (на кожному мікроуроці використовується один педагогічний прийом). Високі результати дає технологія «Мінікурси», суть якої полягає в демонстрації фільмів про уроки досвідчених учителів зі стажем.

Першим етапом практичного навчання є формування умінь соціальної комунікації, умінь спілкування. Студентів навчали бачити лакуни спілкування, відокремлювати його зовнішню, технічну сторону від змістових характеристик, аналізувати поведінку інших людей, звертати увагу на значущі деталі цієї поведінки.

Другий етап обов'язково здійснюється в аудиторії. Він не передбачає ще активної участі студента в освітньому процесі, завдання інше – дослідити систему взаємовідносин «учитель – учень».

Третій етап – реалізація мікроуроків. Тут уже не тільки досліджується система взаємин «учитель – учень», як на другому етапі, але ці відносини реалізуються в активній діяльності майбутнього вчителя за умов, максимально наближених до реальних, тобто в тій системі, яку повинен ураховувати вчитель.

У професійному становленні молодого фахівця особлива роль належала мовленнєвим умінням, навчання яких – завдання педагогічного ЗВО. Оптимальне педагогічне спілкування створило найкращі умови для творчої педагогічної діяльності та дозволило максимально використовувати в навчально-виховному процесі особистісний підхід до учнів.

Отже, потрібно розширювати практики навчання педагогічного спілкування і формування комунікативно-мовленнєвої компетентності майбутніх учителів початкових класів за допомогою активних методів (групової дискусії, ігрових ситуацій, управлінських та організаційних ігор, відеотренінгу тощо), що проаналізовані насамперед як сучасні методи удосконалення підготовки до професійного спілкування, дозволили розкрити психологічну суть і можливості цього явища, чітко побачити перспективи й тенденції розвитку цього важливого напрямку науково-практичної діяльності в системі освіти.

3. *Оцінно-результативний* етап передбачав усвідомлення своїх емоцій як стану свого «Професійного Я» у процесі вирішення навчально-професійних завдань; усвідомлення захисних стратегій поведінки, тобто неусвідомлюваного емоційного компонента формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів, який супроводжується негативними емоційними реакціями; відпрацювання нави-

чок емоційної саморегуляції. Реалізується цей етап через відпрацювання регуляційного компонента професійного навчання, залучення студентів до групових форм роботи – рольових і ділових ігор, групових дискусій.

Навчально-професійна діяльність, спрямована на формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів, реалізується як в аудиторній, так і в позааудиторній формах навчання. В аудиторній формі навчання для студентів пріоритетними стають активні групові форми навчання в поєднанні з пошуково-дослідницькою діяльністю.

Аудиторні форми навчання студентів такі: використання активних та інтерактивних освітніх технологій – рольових ігор, проєктів, роботи з електронними словниками, ІКТ. Позааудиторні форми навчання, що сприяють формуванню педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів, реалізуються за допомогою творчих та інтелектуальних конкурсів і науково-практичних конференцій.

Процес організації самостійної роботи студентів на практиці ми забезпечували шляхом:

програми супроводу: самостійної роботи на практичних заняттях (експрес-опитування, бліц-опитування, тестового контролю тощо), у процесі виконання творчих і дослідницьких проєктів;

– на рівні навчально-методичного супроводу: розроблена дидактична модель творчих завдань, є фонд оціночних засобів;

– на рівні науково-дослідницької діяльності студентів, яка реалізується у трьох видах: залучена в освітній процес; така, що доповнює позанавчальну діяльність, і паралельна самостійній навчальній діяльності.

– на рівні контролю й самоконтролю – оцінка рівня сформованості структурних елементів і компонентів формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів здійснюється у процесі її моніторингу, а також у формі поточного контролю упродовж семестру, який містить: тести, захист науково-дослідницьких і творчих проєктів тощо.

Усе викладене вище дозволяє стверджувати, що поетапна реалізація моделі забезпечує системний процес формування педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів і сприяє підвищенню ефективності фахової підготовки.

Висновки. Отже, підготовка майбутнього вчителя початкових класів є інноваційним і динамічним процесом, що враховує запити сьогодення, а отже, швидко реагує на необхідність вирішення актуальних завдань. Питання професійної комунікації мають розглядатися на якісно нових рівнях, у нових аспектах і з урахуванням інноваційних

методик навчання. Успішно реалізувати такі підходи можна за допомогою педагогічного моделювання, що дає змогу організувати освітній процес як цілісну систему. Запропонована модель формування педагогічної комунікативної компетентності у фаховій підготовці вчителя початкових класів, реалізована на цільовому, теоретико-процесуальному й оцінно-результативному етапі, є дієвим шляхом підвищення професійної підготовки педагогічних кадрів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Київ, 2016. 40 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 10.07.2020).
2. Про затвердження Державного стандарту початкової освіти / Постанова Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/87-2018-%D0%BF> (дата звернення: 10.07.2020).

ПЕДАГОГІЧНЕ МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ КОЛЕДЖІВ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

PEDAGOGICAL MODELING OF THE PROCESS OF FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF EDUCATORS OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF COLLEGES: METHODOLOGICAL ASPECTS

У статті узагальнено погляди науковців на сутність наукової дефініції «міжкультурна компетентність». Встановлено, що міжкультурна компетентність охоплює сформовану систему ціннісних орієнтацій, базується на спеціальних знаннях і практичних уміннях під час налагодження міжкультурної взаємодії. Вона передбачає толерантне спілкування та комунікативну культуру. Проаналізовано психолого-педагогічні площини (мотиваційну, когнітивну, конативну, рефлексивну) розуміння змісту міжкультурної компетентності. Вважаємо, що міжкультурна компетентність забезпечить майбутнім вихователям ефективний толерантний діалог із представниками різних культур в освітньому просторі дошкільної установи.

Педагогічне моделювання є ключовим елементом професійної підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які навчаються в коледжах. Використання моделювання дасть можливість визначити практичні шляхи формування міжкультурної компетентності та дозволить якісно організувати освітній процес у коледжі. З методологічного погляду розробка та впровадження структурно-функціональної моделі позитивно вплине на мотиви та ціннісні орієнтації; моральні, громадянські, інтелектуальні й ділові якості; особливості характеру і поведінки; комунікативні й організаторські здібності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Проаналізовано основні переваги розробки та впровадження структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів дитей дошкільного віку в освітній процес коледжів. Модель спрямована на формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти належного рівня міжкультурної компетентності. Передбачаємо, що її впровадження дасть можливість студентам вийти за межі власної культури та набути властивостей медіатора культур, а також не втратити власну культурну ідентичність.

Ключові слова: міжкультурна компетентність, майбутні вихователі закладів

дошкільної освіти, педагогічне моделювання, структурно-функціональна модель, переваги і перспективи впровадження моделі.

This article is about the views of scientists on the essence of the scientific definition of "intercultural competence". Established that intercultural competence covers the established system of value orientations, is based on special knowledge and practical skills during the establishment of intercultural interaction. It implies tolerant communication and communicative culture. Psychological and pedagogical planes of understanding the content of intercultural competence are analyzed. It is assumed that intercultural competence will provide future educators with an effective tolerant dialogue with representatives of different cultures in the educational space of the preschool institution.

Pedagogical modeling is a key element of professional training of future educators of preschool education institutions studying in colleges. The use of modeling will make it possible to identify practical ways of forming intercultural competence and will allow to organize the educational process in the college. From a methodological point of view, the development and implementation of a structural-functional model will positively affect the motives and value orientation; moral, civil, intellectual and business qualities; features of character and behavior; communicative and organizational skills of future educators of preschool education institutions.

The main advantages of developing and implementing a structural and functional model of the formation of intercultural competence of future educators of preschool children in the educational process of colleges are analyzed. The model is aimed at forming the appropriate level of intercultural competence in future educators of preschool institutions. We anticipate that its implementation will enable students to go beyond their own culture and acquire the properties of a mediator of cultures, as well as not lose their own cultural identity.

Key words: intercultural competence, future educators of preschool education institutions, pedagogical modeling, structural and functional model, advantages and perspectives of model implementation.

УДК 378.091.212:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.15>

Коврей Д.Й.,

аспірант кафедри дошкільної освіти
Мукачівського державного університету,
викладач української мови
та літератури
Фахового коледжу
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В Україні активно проходять процеси взаємопроникнення та взаємозбагачення культур і цивілізаційна інтеграція [1, с. 49]. У контексті сучасних цивілізаційних змін під час навчання у закладах вищої освіти (ЗВО) необхідно активно працювати над формуванням міжкультурної компетентності у

студентів усіх спеціальностей. Вважаємо, що лише той майбутній фахівець, котрий володіє високим рівнем міжкультурної компетентності, може ефективно виконувати усі свої професійні обов'язки й активно розвиватися в багатонаціональному українському соціумі на основі толерантного ставлення до інших культур, традицій і звичаїв. Вихо-

вателі закладів дошкільної освіти – це ті педагоги, які першими здійснюють соціалізацію дітей у державних освітніх установах, тому у них має бути сформована міжетнічна компетентність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує, що питання міжкультурної компетентності останні 10 років було в центрі уваги наукової спільноти (О. Зеліковська (2010) [5], Н. Самойленко (2013) [12], Є. Сабаненко (2014) [11], І. Сафонова (2014) [13], О. Сніговська (2014) [14], Д. Рязанцева (2018) [10]). Так, О. Сніговська доводить, що міжкультурна компетентність є особистісно-професійною якістю, яка охоплює сукупність «професійних, культурологічних знань, умінь вербальної комунікації, загальнокультурних і культурно-специфічних умінь, орієнтацію на комунікацію» [14, с. 17]. Подібну позицію декларує І. Сафонова, котра розглядає міжкультурну компетентність як інтегративну властивість особистості, що характеризується сукупністю знань про цінності культур, міжкультурних вмінь та адекватних поведінкових стратегій, які дозволять вільно орієнтуватися в міжкультурному просторі на засадах діалогу культур і цінностей. До переліку складників міжкультурної компетентності авторка відносить три компоненти: ціннісно-когнітивний, ціннісно-мотиваційно-афективний і ціннісно-діяльнісний [13 с. 139]. У баченні Д. Рязанцевої [10] міжкультурна компетентність значною мірою залежить від розвитку емоційної сфери та стану сформованості професійно-значущих якостей. Авторка доводить тісний зв'язок міжкультурної компетентності особистості із розвитком професійно-значущих якостей, до яких відносить: гнучкість (уміння адаптуватися до ситуацій педагогічної взаємодії, що змінюються); комунікабельність (уміння будувати діалог із представниками різних національностей); здатність до співробітництва (відкритість педагога та його готовність до налагодження взаємодії); емпатичність (уміння емоційно відгукуватися на проблеми студента); толерантність (здатність сприймати, поважати думки, переконання студента) [10, с. 217].

Часто науковці вважають за доцільне розглядати у контексті піднятої проблематики таку дотичну дефініцію, як «міжкультурна комунікативна компетенція». Так, Л. Лендел переконана, що «міжкультурна компетенція означає насамперед усвідомлення власної культурної спадщини та розуміння культури іншої країни поряд зі знанням її мови» [7, с. 104]. Повністю поділяємо позицію авторки у тому, що в понятті міжкультурної компетентності закладено рівноправну взаємодію представників різних спільнот з урахуванням їхньої самобутності та своєрідності, що приводить до необхідності виявлення загальнолюдського на основі порівняння культури країни, мову якої вивчають, і власної культури.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наголосимо на тому, що у психолого-педагогічній літературі ще й донині відсутня термінологічна чіткість щодо сутності та змісту міжкультурної компетентності. Науковцями розглянуті методологічні та практичні аспекти її формування під час організації освітнього процесу студентів, які навчаються у закладах вищої освіти (І. Бахов [2], О. Гончарова [4], О. Рембач [9], О. Сніговська [14]). Поза увагою науковців залишилися практичні питання, що висвітлюють механізми формування міжетнічної толерантності майбутніх вихователів, котрі працюватимуть у закладах дошкільної освіти. Вважаємо, що не розкрито усі перспективи, які має педагогічне моделювання процесу формування міжкультурної компетентності вихователів закладів дошкільної освіти в освітньому середовищі коледжів. Усі задекларовані аспекти стали поштовхом до написання статті.

Мета статті – проаналізувати сутність міжетнічної толерантності й обґрунтувати вагомість педагогічного моделювання структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів, які працюватимуть із дітьми дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. На основі узагальнення напрацювань науковців [5; 6; 10; 11; 13] вважаємо, що міжкультурна компетентність виступає інтегративною властивістю особистості, яка охоплює сформовану систему ціннісних орієнтацій, базується на спеціальних знаннях, практичних умінь, що будуть необхідні майбутнім фахівцям для ефективного розв'язання особистісних і професійних завдань під час налагодження міжкультурної взаємодії. Із психолого-педагогічного погляду міжкультурна компетентність має базуватися високому рівні культури та передбачати сформований рівень толерантного спілкування та комунікативної культури. Тобто міжкультурну компетентність доцільно розглядати з декількох позицій. По-перше, як сформовану ціннісно-мотиваційну сферу особистості щодо адекватного сприймання культурного світу співрозмовника (мотиваційна площина); по-друге, як сукупність теоретичних знань, які використовуються під час налагодження міжкультурної комунікації (когнітивна площина); по-третє, як наявність практичних вмінь, що дозволяють адекватно втілити в життя комунікативний намір і верифікувати результати комунікативного акту з людьми, які відрізняються культурними уявленнями (конативна площина); по-четверте, як можливість налагодження ефективного зворотного зв'язку та сформованість рефлексивних умінь, що дозволяють адекватно сприйняти й оцінювати комунікативну ситуацію, співвідносити інтенції з вибором найефективніших невербальних і вербальних засобів спілкування у полікультурному середовищі (рефлексивна площина).

У ході вивчення означеного кола питань було встановлено, що з методичного погляду міжкультурна компетентність базується на сформованих навичках налагодження ефективного неконфліктного спілкування та толерантної поведінки в міжкультурному середовищі. У контексті професійної діяльності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти сформована міжкультурна компетентність дозволить їм, як професіоналам, ефективно спілкуватися з усіма учасниками (суб'єктами) освітнього простору дошкільної установи. Тобто міжкультурна компетентність забезпечить майбутнім вихователям сформовану здатність будувати ефективний толерантний діалог із представниками різних культур.

Для формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, які здобувають освіту в коледжах, доцільно використовувати педагогічне моделювання. В основу такого міркування були покладені дослідження М. Люшина [8], котрий довів, що моделювання є обов'язковою частиною наукового дослідження, яка використовується для опису різноманітних процесів і володіє вагомим потенціалом для розвитку навчальних середовищ. У нашому розумінні педагогічне моделювання виступає ключовим елементом професійної підготовки майбутніх фахівців.

У тлумачному словнику української мови модель трактується як «умовна схема якогонебудь процесу чи об'єкта, що використовується у дослідженнях його представником» [3, с. 683]. Із психолого-педагогічного погляду модель є штучно створеним предметом, який існує у вигляді схеми та максимально відображає і відтворює властивості, взаємозв'язки та відносини між усіма елементами. Із практичного погляду розробка та впровадження моделі дасть можливість визначити шляхи формування міжкультурної компетентності та якісно організувати освітній процес у коледжі. З методологічного погляду потрібно, щоб розроблена модель мала позитивний вплив на такі аспекти, як:

- мотиви та ціннісні орієнтації (усвідомлення пріоритетів вагомості міжкультурної компетентності, інтерес до професії та прагнення до якісного кінцевого результату);

- моральні якості (толерантність, здатність до компромісів);

- громадянські якості (чіткість громадянської позиції, здатність відстоювати свої права, громадянська мужність, патріотизм);

- інтелектуальні й ділові якості (професіоналізм, креативність, критичність і прогностичність мислення);

- особливості характеру і поведінки (здатність розв'язувати професійні завдання, пов'язані із налагодженням міжкультурного спілкування, стійкість до стресів, розважливість);

- комунікативні здібності (комунікабельність, вміння переконувати, емпатійність);

- організаторські здібності (вимогливість, уміння контролювати і коригувати роботу колективу, здатність мобілізувати колектив).

Вважаємо, що для вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів, які працюватимуть у закладах дошкільної освіти, потрібно цілеспрямовано використовувати педагогічне моделювання та розробити модель, що має охоплювати чіткий і конкретний опис сукупності практичних дій, які забезпечують майбутнім фахівцям ще під час навчання в коледжі успішну та якісну підготовку до виконання у майбутньому широкого спектру професійних завдань. Саме педагогічне моделювання володіє позитивним ефектом у контексті вдосконалення освітнього процесу. Як наслідок такого підходу до розуміння педагогічного моделювання, наукову дефініцію «модель» розглядаємо як ідеальний образ, формування якого стає метою професійної підготовки майбутніх вихователів в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

До основних переваг, які отримуємо у процесі розробки та впровадження структурно-функціональної моделі формування міжкультурної компетентності майбутніх вихователів дітей дошкільного віку, було віднесено такі, як: повномасштабна реалізація нової парадигми, що базується на фундаментальності організації професійної підготовки майбутніх вихователів у коледжах; якісне та своєчасне реагування на кон'юнктуру ринку у сфері підготовки майбутніх педагогічних кадрів у коледжах; підвищення освіченості випускників, котрі будуть спрямовані на підвищення власної фахової компетентності під час реалізації професійної діяльності в міжкультурному просторі. На наш погляд, модель покликана звернути увагу на потребу вдосконалення професійної підготовки майбутніх вихователів, яким притаманне інноваційне мислення. У дослідженні висуваємо робочу гіпотезу про те, що розроблена структурно-функціональна модель буде корисна для вдосконалення професійної освіти майбутніх вихователів.

У методичній площині досягнення мети – формування у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти належного рівня міжкультурної компетентності – дасть можливість студентам вийти за межі власної культури та набути властивостей медіатора культур, а також не втратити власну культурну ідентичність. Із практичного погляду необхідно оптимізувати навчальні плани і програми, оновити систему форм, методів, засобів і прийомів впливу, що сприяють формуванню у студентів міжкультурної компетентності. Відзначимо, що формування такої мети передбачає якісні зміни у ставленні студента до світоглядних домінант життя і процесу навчання у коледжі на основі усвідомлення пріоритетної ролі діалогічного спіл-

кування у просторі полікультурного буття, прагнення до якісного оволодіння професією.

Висновки. Майбутні вихователі, котрі навчаються в коледжах, мають оволодіти належним рівнем міжкультурної компетентності, що дозволить їм налагоджувати ефективні міжкультурні зв'язки під час виконання професійних обов'язків. Лише такий фахівець навчить своїх вихованців зберігати національні традиції свого етносу та допоможе з повагою ставитися до культурних традицій інших етносів. Такий вихователь буде системно та цілеспрямовано виховувати повагу до різних культур під час організації освітнього процесу в дошкільних установах. Найефективнішим способом формування міжкультурної компетентності вважаємо педагогічне моделювання, спрямоване на розробку та впровадження в освітню систему коледжів структурно-функціональної моделі.

Подальші напрацювання будуть зосереджені на розробці науково-методичного забезпечення процесу формування міжкультурної компетентності у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Атрощенко Т.О. Формування міжетнічної толерантності майбутніх учителів початкової школи: теорія і методика : монографія. Мукачево : Мукачевський державний університет, 2019. 552 с.
2. Бахов І.С. Формування професійної міжкультурної компетентності майбутніх перекладачів у вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 22 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад і головний ред. В.Т. Бусел. Київ – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
4. Гончарова О.А., Маслова А.В. Формування міжкультурної компетентності студентів немовних спеціальностей в процесі навчання іноземної мови. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка*. 2010. № 5. URL: <https://goo.gl/2Wqibq>.
5. Зеліковська О.О. Сутність та структура міжкультурної компетентності студентів вищих економічних навчальних закладів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. № 2. 2010. С. 213–216.
6. Кожевнікова А., Дудко Я., Голубенко Н. Формування міжкультурної компетентності сучасного вчителя як важливий чинник успішної педагогічної діяльності. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка*. 2016. № 2 (17). С. 120–125.
7. Лендел Л.В. Міжкультурна комунікативна компетентність: проблема цілей і змісту навчання іноземній мові у загальноосвітній школі. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота»*. 2014. Вип. 34. С. 104–106.
8. Люшин М.О. Педагогічне моделювання у контексті професійної компетентності. *Управління школою*. 2012. № 13/15. С. 30–33.
9. Рембач О.О. Формування міжкультурної компетентності майбутніх правознавців у процесі іншомовної підготовки. *Університетські наукові записки*. 2017. № 63. С. 387–400.
10. Рязанцева Д.В. Формування міжкультурної наукової компетентності викладачів вищих навчальних закладів. *Педагогіка та психологія*. 2018. Вип. 59. С. 212–220.
11. Сабаненко Е.И. Межкультурное взаимодействие: сущность, типология, социальная регуляция. *Молодой ученый*. 2014. № 21. С. 816–819.
12. Самойленко Н.Б. Міжкультурна компетентність майбутніх фахівців гуманітарного профілю. Київ – Севастополь : Рібест, 2013. 411 с.
13. Сафонова І.О. Сутність і структура міжкультурної компетентності в контексті аксіологічного підходу. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2014. Вип. 3 (62). 129–143.
14. Сніговська О.В. Формування міжкультурної компетентності майбутніх фахівців з міжнародних відносин в освітньому середовищі класичного університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2014. 24 с.

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ЕКОЛОГІЧНОГО ТУРИЗМУ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ ЯК НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN ECOLOGICAL TOURISM IN FUTURE SPECIALISTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORT AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

Стаття присвячена одній із актуальних проблем формування фахової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у сфері екологічного туризму. Розглядаються позиції науковців щодо формування фахової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту з екологічного туризму. Аналіз сучасного стану формування фахової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у сфері екологічного туризму підтвердив актуальність і доцільність обраної проблеми дослідження, її недостатню теоретичну розробленість у педагогічній теорії та практиці. Доведено, що фахова підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, здатних на високому рівні використовувати екологічний туризм у професійній діяльності, є однією з важливих умов підвищення інтересу дітей і молоді до занять фізичною культурою, туризмом і спортом, забезпечення необхідної рухової активності, розвитку, збереження та зміцнення їхнього здоров'я. Екологічний туризм визначено як усі форми туризму, що мотивують туристів до спостереження і спілкування із природою, сприяють збереженню довкілля і культурної спадщини. Аналіз сутності екологічного туризму дав змогу дійти висновку, що фахова підготовка фахівців фізичної культури і спорту, компетентного у сфері екологічного туризму, є багатофункціональною. Пріоритетною метою формування фахової компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у сфері екологічного туризму є їхня підготовка як викладачів фізичної культури і тренерів-викладачів екологічного туризму. З огляду на значний попит на спеціалістів цієї галузі фахова підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, компетентних у сфері екологічного туризму, має здійснюватися на факультетах фізичного виховання за спеціалізацію «Екологічний і спортивний туризм», адже саме ця спеціалізація враховує особливості цієї підготовки. Представлено основні напрями вирішення проблеми формування фахової та екологічної компетентності викладачів фізичної культури і спорту у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: екологічний туризм, фахова компетентність, екологічна компетент-

ність, майбутній фахівець фізичної культури і спорту.

The article is devoted to one of the urgent problems of formation of professional competence of future specialists of physical culture and sports in the field of ecological tourism. The analysis of positions of scientists on a problem of formation of professional competence of future experts of physical culture and sports on ecological tourism is given. The analysis of the current state of formation of professional competence of future specialists of physical culture and sports in the field of ecological tourism confirmed the relevance and expediency of the chosen research problem, its insufficient theoretical development in pedagogical theory and practice. It is proved that professional training of future specialists in physical culture and sports, able to use eco-tourism in professional activities at a high level, is one of the important conditions for increasing children's and youth's interest in physical culture, tourism and sports, providing necessary physical activity, development, preservation and strengthening their health. Eco-tourism is defined as all forms of tourism that motivate tourists to observe and communicate with nature, contribute to the preservation of the environment and cultural heritage, with minimal impact on them. The analysis of the essence of ecological tourism allowed us to conclude that the professional training of specialists in physical culture and sports, competent in the field of ecological tourism, is multifunctional. It is proved that the priority goal of formation of professional competence of future specialists of physical culture and sports in the field of ecological tourism is their preparation as teachers of physical culture and sports and trainers-teachers of ecological tourism. It is determined that given the significant demand for specialists in this field, professional training of future physical culture and sports competent in the field of eco-tourism should be carried out at the faculties of physical education for the specialization "Ecological and sports tourism", because this specialization takes into account this training. The main directions of solving the problem of formation of professional and ecological competence of teachers of physical culture and sports in the process of professional training are presented.

Key words: ecological tourism, professional competence, ecological competence, future specialist of physical culture and sports.

УДК 378.937.796.071.4:338.48-6:504(043.3)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.16>

Конох О.Є.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри туризму
і готельно-ресторанної справи
Запорізького національного
університету

Конох А.А.,
канд. пед. наук,
викладач кафедри туризму
і готельно-ресторанної справи
Запорізького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нова соціокультурна й екологічна ситуація та національні інтереси держави потребують нагального вжиття ефективних заходів для розв'язання соціально значущої проблеми запобігання захворюваності шляхом зміцнення здоров'я як найвищої цінності відповідно до Конституції України, Законів України «Про освіту» (2017), «Про вищу

освіту» (2014); указів Президента України «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013), «Про Національну стратегію з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація» (2016); «Про затвердження Державної цільової соціальної програми розвитку фізичної культури і спорту на

період до 2020 року» (2017) та інших рекомендаційних і нормативно-правових документів.

За даними Ю. Бойчука, більше половини юнаків і дівчат, закінчуючи школу, вже мають 2–3 захворювання, а загалом лише десяту частину випускників можна вважати практично здоровими [2, с. 46].

Отже, для збереження здоров'я молоді нашому суспільству як ніколи необхідні кваліфіковано підготовлені фахівці фізичної культури і спорту, здатні розробляти та реалізовувати інноваційні підходи до здійснення навчальної та позааудиторної оздоровчо-виховної роботи, насичувати її зміст новітніми формами, які б задовольняли потребу студентської молоді в руховій активності, зміцнювали їх здоров'я та формували мотивацію до самостійних занять фізичними вправами. Вирішення цієї проблеми пов'язано з актуалізацією сучасних форм і методів організації навчального процесу майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, поліпшенням змісту їх навчання, формуванням інтересу і здатності у студентів до розробки нововведень та освоєння передового досвіду щодо збереження здоров'я.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури щодо професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту у закладах вищої освіти свідчить про значну увагу науковців до її вивчення. Питання підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту та проблема екологічного туризму стали предметом досліджень як вітчизняних (О.Я. Булашев, А.С. Ровний, А.М. Крамаренко), так і зарубіжних (В.І. Ганопольський, В.І. Нечаєв, І.В. Петрухіна та ін.) дослідників.

Проте, незважаючи на значний інтерес науковців до питань професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, проблема формування фахової компетентності викладачів фізичної культури і спорту у сфері екологічного туризму як у теоретичному, так і практичному аспектах є малодослідженою, що зумовлено передусім новітнім характером самого явища екологічної діяльності, а також невизначеністю науково-методичних засад підготовки педагогів до її здійснення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Процес професійної підготовки випускників у закладах вищої освіти фізкультурного профілю ще далекий від досконалості, а шляхи підвищення якості підготовки криються в удосконаленні всіх рівнів викладання – як практичних і теоретичних, так і практико-педагогічних, пов'язаних із розширенням можливостей формування педагогічних умінь у процесі практичної роботи студентів.

На думку О. Грезневої, заклад вищої освіти не дає фундаментальної науково-методологічної

бази, яка б забезпечила широту педагогічних узагальнень. Отримання вищої освіти стало більше самоціллю, а не засобом професійної підготовки, оскільки система підготовки орієнтована, головним чином, лише на отримання знань [4, с. 12].

Як вказує Б. Курдюков, однією з умов підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури та спорту у закладі вищої освіти є оптимальна інтеграція теоретичного і практичного навчання. Науковець визначає, що їх взаємозв'язок зумовлений необхідністю наявності ґрунтовних знань і вмінь, потрібних для виконання практичної діяльності, яка, у свою чергу, стимулює їх поповнення, поглиблення [7, с. 13].

Отже, потрібна цілеспрямована програма розвитку системи вищої фізкультурної освіти, що б забезпечила підготовку висококваліфікованих фізкультурних фахівців, здатних проводити необхідні перетворення відповідно до соціокультурної ролі викладача у суспільстві. Для цього необхідно наділити фахівця фізичної культури і спорту статусом соціального працівника, інтенсифікувати розвиток науки з фізичної культури на основі задоволення нових суспільних та особистих потреб і створити систему навчально-методичних центрів, які будуть розробляти та поширювати найбільш прогресивні форми фундаментальної підготовки фахівців.

Метою статті є розкриття основних аспектів формування фахової компетентності з екологічного туризму у майбутніх фахівців фізичної культури і спорту.

Виклад основного матеріалу. За умов модернізації освіти, необхідності збереження і зміцнення здоров'я студентів, формування фізичної культури особи потребує нових підходів і формування екологічної компетентності майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, котрі б інтегрували усі чинники, що впливають на педагогічне явище, яке вивчається, відбиваючи екологічні вимоги до фахівців, а також основні напрями розвитку вищої школи. Як показали дослідження В. Бабіч [1, с. 113], П. Джуринаського [5, с. 16] та ін., сучасна українська загальна освіта є здоров'явитратною і здоров'ярушійною. А це значить, що студентам закладів вищої освіти необхідно буде в майбутньому займатися оздоровленням не лише студентів, але й освіти (як системи або процесу). Вивчення цієї проблеми проводиться на основі ретроспективного аналізу нормативно-правових документів, філософської, психолого-педагогічної та спеціальної літератури.

Крім загальних проблем, притаманних підготовці фахівців галузі фізичної культури, професійна підготовка майбутніх викладачів фізичного виховання має і свої специфічні. І це насамперед, як не дивно, стосується стану здоров'я і фізичної підготовленості абітурієнтів факультетів фізичного виховання. Якщо раніше на факультет фізичного

виховання вступали абітурієнти після 5–6-річного навчання в дитячо-юнацьких спортивних школах, і конкурс був більше 5 осіб на місце, то зараз зовсім інша ситуація.

Сьогодні факультети фізичного виховання не відбирають, а набирають на перший курс згідно з ліцензованим обсягом. Факультети змушені кардинально переглянути навчальні плани, передусім дисципліни професійно-практичної підготовки. Низький рівень фізичної підготовленості абітурієнтів змушує факультети витратити додатково час спочатку на підвищення фізичної та технічної підготовленості самих студентів до певного рівня, а потім – на навчання методики. Слід відзначити тенденцію до зниження рівня не тільки здоров'я та фізичної підготовленості абітурієнтів, але і загальнотеоретичної підготовки, що негативно впливає на професійну підготовку майбутніх викладачів фізичного виховання.

Наукові дослідження О. Жданової засвідчують спільність завдань фізичного виховання та туристичної діяльності, що можуть підсилювати їхню взаємодію [6, с. 127].

Специфіка професійної підготовки викладача фізичної культури і спорту характеризується тим, що більша частина матеріалу, який вивчається із туристсько-педагогічних і фізкультурних дисциплін, відводиться на різні рухові дії. Це пов'язано з тим, що викладач у своїй роботі повинен використовувати велику кількість фізичних вправ, прийомів, методів. Окрім фізичної підготовки, викладач фізичного виховання повинен не тільки знати, а й уміти навчати найбільш раціональної техніки і тактики екологічного туризму.

Вивчення сутності екологічного туризму, його структури, форм проведення туристських заходів дало змогу дійти висновку, що фахова підготовка викладача фізичної культури і спорту, компетентного у сфері екологічного туризму, є багатофункціональною. Принциповою специфічною ознакою цієї підготовки є необхідність упровадження інтегрованого підходу до формування її змісту, відбору методів і форм, оскільки вона інтегрує фахові знання, вміння та навички, притаманні і викладачу фізичного виховання (дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні тощо), і тренеру-викладачу екологічного туризму (організацію навчально-тренувального процесу з екологічного туризму).

Отже, пріоритетною метою формування фахової компетентності майбутніх викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму є їхня підготовка як викладачів фізичного виховання і тренерів-викладачів екологічного туризму.

Аналіз наукових досліджень підтверджує важливе значення екологічного туризму в організації дозвілля молоді, оскільки підростає покоління віддалене від природи, навантажене на психіку

зросло, а екологічна криза поширюється прискореними темпами.

Під час подорожей учасники набувають життєво важливих навичок самообслуговування та дотримання гігієни за складних незвичних умов. Як зазначає О. Булашев, неоціненним є вклад екологічного туризму у формування екологічної культури [3, с. 232]. Туристські походи та подорожі, краєзнавчі екскурсії, літні та зимові табори відпочинку надають можливість спілкування з природою і за правильно поставленої екологічної освітньої та виховної роботи залишають глибокий слід у свідомості людини.

Великого значення набуває те, що у туристських походах відбувається постійна взаємодія між учасниками на особистому, діловому, виконавському рівнях, а це сприяє формуванню почуття колективу, взаємодопомоги, порозуміння, тактовності, терпеливості, доброзичливості, толерантності. Під час туристських походів розширюється світогляд людини, підвищується розумова працездатність через спостережливість і допитливість, відбуваються позитивні зміни у настроях, відновлення фізичних і психічних можливостей організму.

На нашу думку, ці особливості, адаптовані до наших умов, необхідно впровадити в навчальний процес закладів вищої освіти України, що може стати джерелом для аналізу й переосмислення положень вітчизняної системи професійної підготовки викладачів фізичного виховання і значно посилить їхню конкурентоздатність на ринку праці.

Аналізуючи вітчизняний досвід підготовки викладачів фізичного виховання у сфері екологічного туризму, слід відзначити, що підготовку кадрів для організації екологічного туризму в Україні суттєво ускладнює той факт, що професії фахівця з екологічного туризму в Державному класифікаторі професій (ДК 003:2010) немає. Тому відповідний фах можливо ототожнити з такими професіями, як інструктор із фізкультури або спортивний інструктор (3475); фахівець з організації дозвілля (3414) [8].

Незважаючи на позитивні об'єктивні чинники (появу законодавчих актів, збільшення теоретичних і прикладних досліджень у сфері екологічного туризму), рівень фахової компетентності студентів факультетів фізичного виховання суперечить соціальному замовленню суспільства на фахово підготовлених і компетентних фахівців у сфері екологічного туризму. На нашу думку, основними причинами цього є: недооцінка екологічної кризи в суспільстві, недостатня увага до екологічного туризму у процесі навчання майбутніх викладачів фізичної культури і спорту, неналежне навчально-методичне забезпечення дисциплін екологічного спрямування, труднощі технічного та матеріального характеру у фаховій підготовці студентів, брак навчально-методичних посібників, спрямованих на інтеграцію навчальних дисциплін, відста-

вання технологій навчання у вищій школі від вимог сучасного інформаційного суспільства.

Висновки. Вищевикладене свідчить про необхідність ефективного пошуку шляхів розв'язання проблеми, що дозволить суттєво підняти рівень фахової компетентності майбутніх викладачів фізичної культури і спорту у сфері екологічного туризму. Враховуючи значний попит на фахівців екологічного туризму, фахова підготовка майбутніх фахівців фізичної культури і спорту, компетентних у сфері екологічного туризму, має здійснюватися на факультетах фізичного виховання за спеціалізацію «Екологічний і спортивний туризм», адже саме ця спеціалізація враховує особливості цієї підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабич В.І. Підготовка майбутніх учителів фізичного виховання до формування культури здоров'я школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 321 с.
2. Бойчук Ю.Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні аспекти : монографія. Суми : Університетська книга, 2008. 357 с.
3. Булашев А.Я. Спортивный туризм. Харьков : ХГАФК, 2009. 332 с.
4. Грезнева О.Ю. Организационно-педагогические игры в профессиональной подготовке учителя : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Казань, 1995. 186 с.
5. Джуринський П.Б. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів фізичної культури до здоров'язбережувальної професійної діяльності : автореф. дис. докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2013. 43 с.
6. Жданова О.М., Тучак А.М., Котова І.В. Організація та методика оздоровчої фізичної культури і рекреаційного туризму : навчальний посібник. Луцьк : РВВ «Вежа» Волин. держ. унту ім. Лесі Українки, 2000. 240 с.
7. Курдюков Б.Ф. Теория и методология модернизации процесса профессиональной подготовки специалистов физической культуры в системе высшего образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08. Краснодар, 2004. 36 с.
8. Наказ МОН України «Деякі питання поєднань напрямів (спеціальностей) з додатковими спеціальностями і спеціалізаціями, за якими здійснюється підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра, спеціаліста, магістра» від 13 травня 2014 р. № 586. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/z0594-14> (дата звернення: 10.12.2014).

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ В ОБРАЗОТВОРЧОМУ МИСТЕЦТВІ ШЛЯХОМ ВІДТВОРЕННЯ РИТМОМ ЗАДАНОГО ЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ТВОРУ

METHODICAL RECOMMENDATIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF THE INDIVIDUAL IN THE FINE ARTS BY REPRODUCING BY MEANS OF RHYTHM A GIVEN EMOTIONAL STATE OF THE WORK

Стаття присвячена проблемі надмірної концентрації уваги юних художників на матеріалах образотворчого мистецтва та головному зображуваному персонажі, недостатньому свідомому використанню властивостей ритму в композиції для досягнення заданого емоційного стану твору. Розрахована на викладачів художніх шкіл та художніх відділень шкіл мистецтва.

Автори дають відповідь на питання: як ритм впливає на наше сприйняття образотворчого твору; настільки важлива роль ритму у природі і його фізичні властивості; особливості сприйняття ритму зором; які композиційні методи дають можливість передати емоційний стан; як учням розвинути вміння цілком сприймати композиційний твір та грамотно використовувати ритм у творі; як опанувати й доцільно використовувати властивості матеріалів образотворчого мистецтва; як розвинути творчі здібності особистості вивченням передачі заданого емоційного стану в композиції.

У житті ми оточені ритмом. Природа складається з ритму, а фізики заперечують, що весь наш всесвіт – це тільки ритм. Можна сміливо сказати, що ритм наявний у кожній композиції. Вивчення його має велике значення і передбачене на всіх рівнях мистецької освіти: від елементарного підрівня початкової до фахового рівня вищої школи. Зараз мистецькі школи переживають період змін – переходять на нові типові навчальні програми. Усяке нове лякає тим, що воно нове та вимагає додаткової концентрації уваги й сил. В образотворчому мистецтві є дещо, що залишається на будь-яких перестановах. Зміни пройдуть, а закони композиції працюватимуть по-старому, значення ритму не зменшиться, особливо у творах декоративного мистецтва.

Важливо, що ключовою особливістю навчання за новою типовою освітньою програмою є поєднання в освітньому процесі двох рівнозначних складових частин образотворчого мистецтва – станкового та декоративного. Варто зазначити, що наразі декоративне і станкове мистецтво визнані рівнозначними складовими частинами образотворчого мистецтва. Отже, вміння передавати ритмом заданий настрій поїло перше місце.

Ключові слова: ритм, композиція, образотворче мистецтво, емоційний стан твору, природа ритму, розвиток творчих здібностей особистості.

This article is devoted to the problems of excessive concentration of young artists on the materials of fine arts and the main represented character, and insufficient conscious use of the properties of rhythm in the composition to achieve a given emotional state of the work. It is intended for teachers of art schools. The authors answer the question: how does rhythm affect our perception of a work of art; how important is the role of rhythm in nature and its physical properties; which features has visual rhythm perception; what compositional methods make it possible to convey an emotional state; how students master the ability to fully perceive the compositional work and competently use the rhythm in the work; how to master and expediently use the properties of materials of fine arts; how to develop the creative abilities of the individual, by the study of the transfer of a given emotional state in the composition. In our life we are surrounded by rhythm. Nature consists of rhythm, and physicists claim that our entire universe is just a rhythm. We can for sure say that rhythm is present in every composition. Its study is of great importance and is provided at all levels of art education: from the elementary level of primary to the professional level of higher education. Now art schools are going through a period of change – moving to new standard curricula. Everything new is frightening because it is new and requires additional concentration and attention. But there is something in the fine arts that will remain with any permutations. Changes will take place, but the laws of composition will work in the same way, the importance of rhythm will not decrease, especially in works of decorative art. It is important that the key feature of learning according to the new standard educational program is the combination in the educational process of two equivalent components of fine arts – easel and decorative. It is worth noting that finally both decorative and easel art are recognized as equal components of fine arts. Thus the ability to convey the rhythm of a given mood came into the first place.

Key words: rhythm, composition, fine arts, emotional state of work, nature of rhythm, development of creative abilities of personality.

УДК 374

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.17>

Корнієнко Є.Г.,

канд. фіз.-мат. наук,
старша викладачка кафедри загальної і теоретичної фізики
Національного технічного університету
України «Київський політехнічний
інститут імені Ігоря Сікорського»

Гордєєва О.В.,

викладачка-методистка
Київської дитячої художньої школи № 7

Корнієнко В.І.,

викладачка-методистка
Київської дитячої художньої школи № 7

Постановка проблеми в загальному вигляді. У Типовій навчальній програмі з навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво (станкове та декоративне)» елементарного підрівня початкової мистецької освіти М.І. Кутняхова та ін. передбачено вивчення ритму в першому й другому році навчання, у темі «Крапка-пляма. Ритм і повтор у малюнку» та «Ритм і силует». Принцип утворення ритміч-

них повторів у малюнку. Малювання нескладних орнаментів, рослин, комах, птахів, тварин тощо. Створення тематичних композицій. У результаті здобувач варіативно оперує художніми засобами та знаряддями в художній діяльності [2, с. 12].

Отже, вивчення можливостей передачі заданого емоційного стану в образотворчій композиції завдяки ритму – актуальне за будь-яких програм.

Мета статті. Головною метою роботи є розгляд проблеми надмірної концентрації уваги юних художників на матеріалах образотворчого мистецтва та головному зображуваному персонажі.

Виклад основного матеріалу. Створення художнього твору відбувається не тільки в уяві автора, а й різними матеріалами образотворчого мистецтва, фізичні властивості яких потрібно досконало знати.

Переоцінити важливість ритму для людини неможливо. Ритм супроводжує від зачаття до останнього подиху: це ритм биття серця. Спочатку стукають серця батьків, потім мами і, нарешті, власне. Можна сміливо сказати, що ритм є однією з необхідних умов існування нашого всесвіту, а можливо й не тільки нашого.

Що таке ритм? Як бачать його творчі люди – митці? Звичайно інакше чим фізики, але й одні, і другі визнають його надзвичайно важливу роль.

У посібнику «Основи формальної композиції: для студентів напряму 6.020205 «Образотворче мистецтво»», приділена окрема увага ритму. Автор визначає його як властивість, характерну для багатьох явищ природи, життя людини. Ритм увійшов до всіх видів мистецтва, став одним із важливих засобів організації художньої форми. Ритм – це повторення елементів та інтервалів між ними, об'єднаних подібними ознаками (тотожними нюансами і контрастними співвідношеннями властивостей) [3, с. 11].

Не дуже відрізняється визначення ритму у «Словнику української мови». Ритм – рівномірне чергування впорядкованих елементів (звукових, мовних, зображальних і т. ін.), циклів, фаз, тих чи інших процесів і явищ. Ритм спостерігається в русі планет, у зміні дня й ночі, в організованому трудовому процесі, у правильному чергуванні візерунків орнаменту тощо [4, с. 542].

Фізики в довколишньому світі бачать коливання та хвилі, що є ритмічним повторенням певних процесів. У творі «Механічні коливання і хвилі: Конспект лекцій» автор відзначає важливу роль ритму у природі, трактує його коливанням, як і належить фізикам. Коливаннями називаються рухи або стани, які мають той чи інший ступінь повторюваності в часі. Коливання властиві всім явищам природи: пульсує випромінювання зірок, усередині яких відбуваються ядерні реакції, з високою періодичністю обертаються планети Сонячної системи навколо Сонця (будь-який обертальний рух можна подати як доданок одночасних коливань у взаємно перпендикулярних напрямках) та ін. Коливання оточують нас повсюди. Вібрація повітря доносить до нас звуки, осцилююче електромагнітне поле – світло. Рух Місяця викликає припливи та відпливи, у земній атмосфері циркулюють потоки заряджених і нейтральних частинок. Коливання повітря викликають коливання та хвилі на поверхнях водо-

ймищ. Усередині будь-якого живого організму, від клітини до високоорганізованих істот, повсякчас відбуваються різноманітні процеси, які ритмічно повторюються (биття серця, коливання психічних станів, біоритми тощо). Саме у вигляді складної сукупності коливань частинок і полів, електронів, фотонів, протонів тощо, можна уявити «будову» мікросвіту [5, с. 5].

Визначення хвиль із «Завдань з фізики для самостійної роботи студентів нефізичних спеціальностей і методичних вказівок щодо їхнього виконання (Додаток до робочої навчальної програми). Ч. 4. Коливання та хвилі» дає підстави розуміти їх як ритмічне явище. Процес поширення коливань у просторі називають хвилею [6, с. 15].

З погляду фізики у всесвіті панує так званий корпускулярно-хвильовий дуалізм, згідно з яким все у природі є водночас частинками (корпускули) і хвилями. Тобто в певному сенсі все складається із хвиль. Поняття хвиль і ритму невід'ємне там, де пізнається світ, від побутового рівня (оздоблення інтер'єру й ужиткових речей, використання годинника, вимірювання пульсу, розмови, ритм щоденних гігієнічних процедур тощо) до професійного рівня інженерів і науковців, де періодичність матеріалів (наприклад, періодична хімічна структура кристалів) зумовлює всі властивості цих матеріалів. Не дарма у квантовій фізиці об'єкти описуються хвильовими функціями, як хвилі.

Чому ми так багато уваги приділяємо ритму як фізичному явищу? Тому що сприйняття ритму, зокрема й візуальне, що важливо для художників, закладене в нас генетично, формувалося від початку зародження життя на планеті. Науковці давно звернули на це увагу. З огляду на хвильову будову світу, у процесі еволюції людина пристосувалася до природного сприйняття ритму.

Один закордонний фізик простими словами доступно пояснює сприйняття зором хвиль сонячного проміння. Протягом тисячоліть еволюції наших пращурів (у цьому разі ми беремо всіх тих, які існували ще до набуття нами людської зовнішності) їхні світлові детектори – очі – пристосувалися бачити те, що було найпотрібніше для їхнього виживання. Щоби знайти фрукт чи запримити шаблезубого тигра, було корисніше бачити зелений, червоний або жовтий кольори, ніж рентгенівські промені, що випромінюють зірки під час падіння біля далеких чорних дір. Як наслідок, наші очі бачать досить обмежену добірку типів світла, що існують у природі [7, с. 58].

Мистецтво використовує властивість людини реагувати на ритм. Можливо, не всі митці знають фізичне явище ритму, але всі відчувають його вплив на глядача чи слухача. Тому ритм завжди вивчається в підручниках з композиції.

Подивимося, що скаже нам навчальний посібник «Композиція: творчі основи зображення».

У ньому автор розглядає ритм як властивість, характерну для багатьох явищ природи, життя людини (ритм обміну речовин, серцебиття, дихання тощо). Як відображення закономірностей реального світу ритм увійшов до всіх видів мистецтва, став одним із важливих засобів організації художньої форми. У музиці, танці він виявляється як закономірне чергування звуків або рухів. В архітектурі, образотворчому й декоративному мистецтві відчуття ритму створюється чергуванням матеріальних елементів у просторі [8, с. 26].

Тепер глянемо докола очима художника. Куди не кинемо погляд, бачимо ритм. Простий ритм листя акації, складний ритм гілля зимового дерева, ритм суцвіття і пелюсток квітів, ритм бруківки й будинків, автомобілів на дорогах, ритм людей на зупинках, птахів у небі тощо.

Ми оточені ритмом. Це предмети навколо нас, природа. У русі хмар – ритм спокою й напруження. Бачимо ритм дерев, ритм міста, ритм гір, ритмічність пагорбів і так до нескінченності.

З огляду на все вищезгадане не дивно, що емоційний вплив ритму на людину використовували ще прадавні люди. Невідомо як стосовно звуків (переконані, що успішно використовувалися; на жаль, доказів немає), але зображення збереглися. Бачимо ритм у наскельних малюнках давніх людей, в оздобленні кераміки й текстилю. Успішно використовували ритм у композиціях митці Стародавнього Єгипту, древні греки, римляни й інші.

«Історія мистецтва від найдавніших часів до сьогодення» стверджує, що за всю історію не існувало суспільства – байдуже, наскільки низький був рівень його матеріального буття, – яке не лишило би по собі творів мистецтва. Відбиття та прикрашання дійсності, подібно до музики й майстерної оповіді, є невід'ємною частиною людської природи, як і хист будувати гнізда у птахів. Однак форми, яких набрало мистецтво, різнилися залежно від місця й часу, бо перебували під впливом різних соціальних і культурних обставин [9, с. 8].

Усі види мистецтв користуються ритмом для передачі емоційного стану. Ми можемо взяти за приклад фламенко – південноіспанський музичний, пісенний і танцювальний стиль. Саме ритмом створюється його напруга пристрасті, образи кохання, феєрія емоцій. Ритм наявний у музиці, тексті пісні, у рухах танцівників, у відбиванні каблукми. Це маленький фрагмент того, як ритм впливає, відображає емоції.

Сприймемо як факт, що реакція людини на певний ритм формується в підсвідомості як результат тисячолітньої еволюції. Не дивно, що одні ритми заспокоюють, інші тривожать, деякі викликають піднесення й радість, деякі – сум тощо. Талановиті митці вміють ритмом викликати потрібні емоції у глядача. У композиції важливо все. Не може бути ритму без елемента, щоб щось повторювалося,

потрібно, щоб те «щось» було. Тож дуже важливо, щоб елемент і ритм працювали в одному ключі, підсилювали емоційний стан один одного.

Емоційний відгук слухача чи глядача на ритм ніколи небуває випадковим, це означає, що він будить генетичну пам'ять, добуває відгук глибоко захованих підсвідомих спогадів наших далеких предків.

Важливу роль під час вивчення ритму на уроках образотворчого мистецтва (станкове та декоративне) відіграє показ творів відомих майстрів. Аналіз картини, пояснення, чому вона викликає певні асоціації, якими засобами автор добивається впливу на глядача, на його емоції.

Проаналізуємо, що відбувається під час оглядання твору мистецтва. Іде зоровий контакт глядача із зображенням. На відміну від інших видів мистецтва, наприклад, музичного, яке сприймається в часі, знайомство з картиною може відбуватися в секунди, досить кинути один погляд. Якщо в цей момент образотворчий твір не схвилював глядача, не викликав жодних асоціацій, другого погляду може й не бути. Оскільки всесвіт складається з ритму то, звичайно, і в кожному образотворчому творі наявний ритм.

Перше, що відволікає юного автора від концентрації уваги на створенні цільної композиції та передачі заданого емоційного стану, – це боротьба з матеріалом, з тими засобами, якими створюється художній твір. Різноманітні фарби, олівці, пензлі, папір і все інше вперто веде себе відповідно до своїх фізичних властивостей, і не зважає на задум автора. Тож, або автор ураховує характер матеріалів, або наполегливо долає «додаткові ефекти».

Юні художники хочуть, щоб усе, створене їхньою уявою, легко вималювалося на площині картини чи в об'ємі, але натрапляють на опір. Фарба розтікається не туди, куди хотілося, олівець дряпає, бо занадто твердий, або розмазується, бо зам'який, а ще папір дуже різний і по-різному себе веде. Буває, що, захопившись можливостями матеріалу, його ефектами, автор забуває про свій початковий композиційний задум.

Почнемо від паперу. Здебільшого він складається з рослинних волокон, які тримаються купи завдяки силі поверхневого зчеплення і клейкій речовині. Гладенький щільний папір вибирають для рисунку та креслення. На ньому добре лягає лінія, а гумка не пошкоджує верхнього шару аркуша. Також по гладкій поверхні можна працювати криючими фарбами (гуаш). Для акварельної фарби потрібний акварельний папір. Він має рельєфну поверхню. Частою помилкою, що створює перешкоди в роботі, стає неправильно підібраний до інших образотворчих засобів папір.

Олівці зараз доступні дуже різноманітні. Нас цікавлять графітні й кольорові. Графітні мають велику розтяжку різної твердості. Для учнів 1-го і 2-го класів досить трьох графітних олівців: твер-

дого (позначка Т або Н), середньої твердості (позначка ТМ або НВ) і м'якого (позначка М або В). Більше непотрібно, діти й ці розгублять. Кольорові олівці мусять бути м'якими. Фізична властивість олівців полягає в тому, що вони під час тертя об поверхню залишають на ній слід. Водночас серцевина олівця стирається, тому його час від часу заточують. Буває, що дитина (молодий дослідник, експериментатор) так захоплюється процесом стругання, що зіструже майже весь олівець.

Гумка. Звичайно, під час роботи олівцями необхідна гумка. Її фізична властивість полягає в тому, що вона може перебрати на себе з поверхні слід олівця – стерти. Гумка повинна бути еластична, не засохла, щоб могла за легкого натиску повторювати рельєф поверхні.

Фарба. Коли йде про фарбу, передусім мається на увазі колір – чорний, білий, червоний, жовтий, зелений тощо. Усі знають, що коли змішати синій із жовтим, отримаємо зелений, а жовтий із червоним – оранжевий, синій із червоним – фіолетовий. Так і виходить, коли накладаються хвилі відповідної довжини сонячного світла. Звідси і походить назва «спектральні кольори».

На практиці, коли змішуємо фарбу, не завжди виходить бажаний колір, хоча теоретично – мусив би бути. Іноді синій, змішаний із жовтим, замість зеленого створює колір, подібний до глинястого болота. Чому? Як може гарна теорія не працювати? Річ у тому, що фарби – це пігменти, дрібно розтерта речовина різних кольорів. Якщо до пігменту додати зв'язувальну речовину, то вийде фарба.

Пігменти бувають різні. У книзі «Творчество и Выражение 2» автори стисло пояснюють природу та створення різних кольорів. Вони ділять пігменти на органічні й неорганічні. До органічних відносять створені з органічних речовин. Як приклад наводять кармін. Він добувається із своєрідних комах – червців. Самиць цих комах виловлюють, сушать на сонці, подрібнюють. Потім піддають хімічній обробці і добувають пігмент насиченого червоного кольору – кармін. Пігмент сепії добувається з головоногих морських моллюсків, які також називаються сепія. Неорганічні пігменти: деякі натуральні барвники отримуються із глинястих матеріалів, їхні фарбувальні властивості викликані наявністю в мінералах заліза. Це різні вохри. Темно-коричневий колір умбри викликаний наявністю у фарбі іншого мінералу – марганцю. Ультрамарин раніше добували перетиранням у порошок дорогоцінного каміння – ляпіс-лазури. Зараз його добувають синтетичним шляхом. Кобальт синій отримують у результаті хімічної реакції з деякими з'єднаннями алюмінію, а з'єднання з іншим мінералом – миш'яком – дає кобальтову фіолетову фарбу, надзвичайно красиву [10, с. 94].

Не будемо описувати кожен пігмент різноманітних фарб. Деякі з них мають у своєму складі цинк, деякі гідроокис хрому, інші свинець, або ціанисте залізо, чи ртуть із сіркою. Зараз багато фарб виготовляють із синтетичних пігментів. Зокрема з анілінових барвників, які добуваються шляхом хімічного синтезу.

Отже, чому іноді в разі змішування фарби не вдається добитися теоретично задуманого кольору? Чому можна отримати зовсім інший, брудний? Тому що деякі пігменти вступають один з одним у хімічну реакцію і створюють нову речовину, незапланованого кольору.

Від того, з якою зв'язувальною речовиною змішані пігменти, залежать характеристика і назва фарби. Розглянемо гуашеві й акварельні. І одні, і другі – розчинні у воді.

Гуаш непрозора, має криючу властивість; для цього в неї додають крейду або свинцеві білила, чи каолін. Зв'язувальною речовиною в гуаші є клей, який легко розчиняється у воді, розмочується після висихання. Може бути гуаш акрилова, зв'язана полімерним клеєм; вона після висихання не розмочується.

Акварель – прозора фарба. Вона складається з дуже тонко розтертого пігменту і прозорого рослинного клею, деяких домішок, які покращують розтікання і не дають фарбам пересихати. У деякі фарби додають мед, консервант для його збереження.

Для передачі емоційного стану годяться всі доступні засоби образотворчого мистецтва. Насамперед розміщення зображуваних елементів на площині картини – композиція. Потім ритм і колір (якщо робота вирішена в кольорі), а також контрасти та нюанси по світлості й по тону.

Маленькі діти спочатку малюють ритмічні лінії, коли замальовують листок по колу або по діагоналі; цим ритмом вони організують площину й показують свій емоційний стан. Це той момент, коли дорослі придивляються до моторики та психіки дитини.

В образотворчому мистецтві ритм – така величина, яка є в усьому творчому процесі. Від розкладання фарб на палітрі до впливу на емоції глядача.

Важливо, щоб викликані емоції відповідали задуму автора.

Ритм в образотворчому творі є різним. І він дуже впливає на сприйняття твору. Візьмемо для прикладу «Крик» Едварда Мунка або картину Вінсента Ван Гога «Зоряна ніч». Емоції цих картин посилюються саме ритмом мазків. Супрематизм – цілий напрям авангардного мистецтва, побудований на ритмі.

У декоративно-прикладному мистецтві емоції викликає ритм повторів візерунків, ритм кольорів. Не випадково кожен народ у своєму побуті оточує себе яскравими ритмічними орнаментами. Такими, з якими йому комфортно.

У посібнику з основ композиції також звертають увагу на властивість ритму викликати емоції. Ритм може бути спокійним і неспокійним; скерованим в один бік, сходиться до центру; спрямованим горизонтально чи вертикально. Велика кількість членувань у горизонтальному або у вертикальному напрямі можуть створити відчуття неспокою.

Існують дві форми ритмів: простий і складний. Простий ритм – повторення однакових елементів та інтервалів між ними. Складний ритм ґрунтується на поєднанні (накладанні) простих ритмів [3, с. 11].

Нагадаємо, що у процесі переходу шкіл естетичного виховання позашкільної освіти на нові програми декоративно-графічний відділ художньої школи може зберегти уроки декоративної композиції як варіативні. Тому програма декоративної композиції не втрачає своєї актуальності.

Тема другого класу з декоративної композиції: «Ритм у природі. Виховання художнього сприйняття довколишнього середовища. Передача певного емоційного стану через ритм».

Також варто згадати завдання другого класу з Типової навчальної програми з навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво (станкове та декоративне)» елементарного підрівня початкової мистецької освіти. Там у темі «Ритм і силует» заплановане вивчення принципу створення ритмічних повторів у малюнку, а також малювання нескладних орнаментів, рослин, птахів, тварин тощо, створення тематичних композицій [2, с. 13].

Детальніше розглянемо тему «Ритм у природі. Виховання художнього сприйняття довколишнього середовища. Передача певного емоційного стану через ритм». Її метою є виховання в учнів любові до довколишнього середовища, розвиток у них творчих здібностей, удосконалення образного мислення під час самостійного створення композиції.

На вивчення теми дається чотири теоретично-практичні уроки. Тему можна подавати цільно, єдиним блоком, а можна – поурочно, розбити на частини. За розкладом урок декоративної композиції всього раз на тиждень.

На першому уроці з вивчення теми «Ритм у природі. Виховання художнього сприйняття довколишнього середовища. Передача певного емоційного стану через ритм» процент теоретичної складової частини переважає над практичною. Учнів необхідно ознайомити з поняттям «ритм» або освіжити його в пам'яті, якщо вже знайомі. Звернути увагу на способи узагальнення природних елементів у декоративній композиції. Показати приклади творів мистецтва відомих майстрів. Виховати інтерес до вивчення природних елементів, сформувати вміння творити композицію з ритмічних природних мотивів варіативними засобами на аркуші паперу.

Коли учні переходять до практичної складової частини уроку й виконують самостійну творчу роботу – компонують малюнок ритмічних природних мотивів на площині аркуша, можна дати їм можливість самим вибирати теми. Наприклад, «Світ квітів», «Мешканці трави», «Політ осіннього листя» тощо. Важливо, щоб діти зрозуміли принцип утворення ритмічних повторів.

На другому уроці можна більше уваги приділити простому ритмові. Урок теоретично-практичний. Необхідно ознайомити учнів із прикладами простого ритму у природі та мистецтві. Розвинути в дітей уміння бачити ритм довкола себе у природі, побуті, у творах мистецтва, розрізнати простий і складний ритм.

На практичній частині уроку виконують композиційну вправу з використанням простого ритму, вибирають із запропонованих тем одну і створюють довільними матеріалами. Наприклад, «Падає дощ», «Сліди на снігу» тощо.

Третій теоретично-практичний урок акцентує увагу на складному ритмі, щоби систематизувати й удосконалити поняття про ритм, прищепити відчуття ритму в композиції. Учні повинні навчитися створювати ритмічну композицію з більшої кількості різних елементів. Зображувані елементи мають бути простими, щоб не привертати занадто багато уваги автора й не відволікали від загальної композиції.

Складним ритм буває, коли змінюються відразу декілька параметрів. Наприклад, зберігається колір, але змінюється конфігурація форми, чи навпаки, або зменшується форма елементів і змінюється відстань між ними. Ритм може розвиватися в різних напрямках (горизонтально, вертикально, діагонально тощо). У цьому завданні (створення складної частини ритмічної композиції з абстрактних елементів) учнів приваблює різноманітність засобів і великий вибір елементів. Важливо, щоб викладач допоміг у відборі елементів та в організації композиції, не допустив еkleктики.

Четвертий теоретично-практичний урок націлений на передачу ритмом емоційного стану композиції. Він завершує тему «Ритм у природі. Виховання художнього сприйняття довколишнього середовища. Передача певного емоційного стану через ритм». Мета уроку – закріпити в учнів набуті на попередніх уроках знання про ритм у природі, ритм простий і складний, уміння використовувати його в композиції. Навчитися передавати ритмом емоційний стан композиції. Важливо розвинути в учнів творчі здібності, образне мислення, уяву, почуття гармонії, емоційну чутливість.

У практичному завданні ритм може бути поданий лініями, плямами світла й тіні, кольору. Могуть чергуватися однакові елементи композиції, наприклад, стилізовані фігури людей чи тварин, а також рослинні елементи. Ритм може створюватися на

контрастах хроматичних і ахроматичних кольорів. У передачі емоційного стану твору головним стає характер кожного елемента, важливе також його просторове положення і виразність.

Емоційний стан і динаміка у творі нерозривно пов'язані. Звичайно, стан спокою, тривоги, піднесеного настрою передається різним ритмом. Така природа сприйняття ритму живими організмами, ритми кроків спокійної ходи й бігу – передають різний емоційний стан.

Динаміка і статика у природі – поняття відносні. Наш світ перебуває завжди в русі. Статична композиція в образотворчому мистецтві виражає спокійний стан зображення на площині картини чи у просторі, якщо твір має об'єм.

Наші органи відчуттів налаштовані так, що передусім фіксують зміни у своїх сигналах. Отже, динаміка помічається першою. Статика й динаміка доповнюють, найкраще відтіняють контрастом одна одну. Усе пізнається в порівнянні. Динамічна композиція показує рух або можливість руху, напругу, неспокій: усе те, що викликають у нас зміни в навколишньому середовищі.

Не тільки на уроках композиції використовується динамічний ритм. У завданні на уроці рисунка, коли вивчається перспектива із двома точками сходження, вибудовується ціле місто.

У програмі декоративної композиції є тема – «Організація руху в композиції. Динаміка». У цій темі необхідно через ритм передати напрямок руху: зліва направо, справа наліво, догори, по колу, по спіралі.

Річ у тому, що в емоційній композиції рух стає помітним тільки за сприйняття твору загалом, а не окремими елементами, задіяними в динамічному процесі. Передати рух можна напрямком ритмічних ліній малюнка, ритмом зображуваних елементів, що зростає чи спадає. Можна використати діагональність композиції, розмиті контури об'єктів другого плану, контрасти за кольором та світлістю. Потрібно врахувати, що під час передачі руху увагу дітей дуже відволікає зображення самого об'єкта, який, за ідеєю, рухається. Якщо потрібно передати рух тварин, діти зображують їх із піднятою лапою, бо знають, що вони так ходять. Водночас зовсім забувають про загальну композицію. Аналогічно малюють людей. Рух автомобіля намагаються показати стрілочками, як у коміксах.

Тому необхідно зосередити увагу учнів на цілісній композиції площини картини. Добрі результати дає створення динамічної композиції без конкретних елементів зображення, а тільки з абстрактними, або ж використання об'єктів стилізованих, доведених до простих форм. Наприклад, зобразити пориви вітру. Передати його різний емоційний стан: колючий холодний вітер, спекотний суховій, теплий приємний вітерець.

Під час підбиття підсумків у вивченні теми варто порівняти ритми всіх п'яти вправ (руху: зліва направо, справа наліво, догори, по колу, по спіралі) окремо кожного автора. Запропонувати йому проаналізувати використані композиційні засоби для досягнення емоційного стану твору.

У науковому журналі «Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну», у статті «Ритм як чинник пластично-колірної організації композиції картини» автор визначає проблему вивчення ритму в мистецтві однією з найважливіших, оскільки ритм не тільки здатен створити візуальний образ руху в картині, але є одним із головних художніх засобів та важливих чинників композиції твору. У живописі ритм складно досліджувати за допомогою методів точної науки через його багатомірність і варіативність, адже він проявляється й у формах, і в кольорах та їхніх нюансах, і не тільки на площині полотна, але також сприймається в ілюзорній глибині простору зображення [11, с. 113].

Творчі здібності – це не тільки розумовий процес. У ньому беруть участь усі органи, усі частини тіла людини. Щоб викликати мистецьким твором бажані асоціації, емоції у глядача, автор повинен мати їх у своїх спогадах, колись відчуті й пережити подібні емоції, відкласти у скарбничку пам'яті. У процесі сприйняття людиною довколишнього середовища беруть участь усі її органи чуття.

Автор книги «Всесвіт на долоні. Подорож крізь простір, час та за їхні межі» звертає увагу на те, що наші органи чуття пристосовані до наших масштабів, нашого розміру, нашого виживання. Наші очі налаштовані так, щоб ми розуміли, чи досить фрукт зрілий, щоби його їсти, вуха – щоб чути небезпеку, а шкіра – щоб відчувати холод льоду та жар вогню. Наші органи чуття дозволяють нам зором, нюхом, дотиком, смаком і слухом пізнавати наше довкілля – той світ, ту реальність, у якій ми живемо.

Проте ця реальність не вичерпує всього, що існує [7, с. 99].

Художник не може передати твором емоції, яких сам не відчуває або колись не відчув. Тому під час навчання дітей різноманітних технік образотворчого мистецтва і законів композиції важливо навчити їх відчувати навколишній світ. Адже у сприйнятті глядачем мистецького твору не останню роль відіграє емпатія.

Навчаючи дітей індивідуального сприйняття довкілля, викладач формує в них світогляд, критичне мислення і відповідальність у своїх стосунках зі світом, а знайомлячи з основами мистецтва, розвиває творче мислення.

Розвиток сприйняття довкілля разом із творчим мисленням дають поштовх до вдосконалення індивідуальних, різносторонніх здібностей особистості. Тому вміння ритмом передати емоційний стан має велике значення.

Висновки. Розвиток творчих здібностей особистості – складний процес. Його результат може проявити себе значно пізніше. Набагато простіше навчити учня правильно тримати олівець, грамотно користуватися пензлем, освоїти побудову предметів, просторову перспективу тощо. Результат такого вміння відразу помітний, але сам собою, без творчих здібностей, він нічого не вартий. Тому дуже важливо художнику розвивати культуру емоцій, емпатію, відчувати, як передати твором задуманий емоційний стан, і викликати співпереживання в тих, хто його оглядатиме. Одним із засобів впливу на глядача є ритм, тому дуже важливо навчитися грамотно використовувати його під час створення композиції.

Акцентувати увагу дітей на ритмі необхідно від початку навчання, бо, як і наш всесвіт, образотворчий твір складається з ритму.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Типова освітня програма елементарного підрівня початкової мистецької освіти з образотворчого мистецтва (станкове та декоративне), клас образотворчого (станкового та декоративного) мистецтва, затв. наказом Міністерства культури України від 24 квітня 2019 р. № 352 (зі змінами, внесеними наказом Міністерства культури України від 4 липня 2019 р. № 506). *Міністерство культури та інформаційної політики України* : офіційний сайт.
2. Типова навчальна програма з навчальної дисципліни «Образотворче мистецтво (станкове та декоративне)» елементарного підрівня початкової мистецької освіти / М. Кутняхов та ін. Київ, 2019. 25 с.
3. Половна-Васильєва О. Основи формальної композиції: для студентів напряму 6.020205 «Образотворче мистецтво» : посібник. Дніпропетровськ : Роял-Принт, 2015. 34 с.
4. Словник української мови : в 11-и т. / АН УРСР. Інститут мовознавства ; за ред. І. Білодіда. Київ : Наукова думка, 1970–1980. Т. 7. 1977. С. 542.
5. Ігнатенко В. Механічні коливання і хвилі: конспект лекцій з дисципліни «Фізика» для студентів інженерного факультету денної та заочної форм навчання. Суми : Вид-во СумДУ, 2007. 89 с.
6. Караван Ю., Мельничук Б. Завдання з фізики для самостійної роботи студентів нефізичних спеціальностей і методичні вказівки щодо їхнього виконання (Додаток до робочої навчальної програми). Ч. 4 : Коливання та хвилі / уклад. : Ю. Караван, Б. Мельничук. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. 82 с.
7. Гальфар К. Всесвіт на долоні. Подорож крізь простір, час та за їхні межі. Пер. з англ. Т. Цимбал. Київ : Yakaboo Publishing, 2017. 312 с.
8. Яремків М. Композиція: творчі основи зображення : навчальний посібник. Тернопіль : Підручники і посібники, 2005. 112 с.
9. Історія мистецтва від найдавніших часів до сьогодення / за заг. ред. С. Фарінга. Пер. з англ. А. Пітика та ін. Харків : Віват, 2019. 576 с.
10. Претте М., Капальдо А. Творчество и Выражение 2. Пер. с ит. А. Махова. Москва : Советский художник, 1985. 168 с.
11. Кудрявцева К. Ритм як чинник пластично-колірної організації композиції картини. *Деміург: ідеї, технології, перспективи дизайну* : науковий журнал. Київ : Видавничий центр КНУКІМ, 2019. № 1. Т. 2 С. 112–127.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ РЕЗУЛЬТАТИ РОЗВИТКУ ПСИХОФІЗИЧНОЇ ВИТРИВАЛОСТІ МАЙБУТНІХ ПРОФЕСІОНАЛІВ ВІЙСЬКОВОГО УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

EXPERIMENTAL RESULTS OF THE DEVELOPMENT OF PSYCHOPHYSICAL ENDURANCE OF FUTURE PROFESSIONALS OF MILITARY ADMINISTRATION IN THE POSTGRADUATE EDUCATION SYSTEM

У статті висвітлено результати експериментального дослідження розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління (ПВУ) на етапі оперативно-тактичної підготовки. Представлено статистичні результати констатувального та формувального експериментів за кожним компонентом – ціннісно-мотиваційним, когнітивним, емоційно-вольовим, професійно-діяльним і суб'єктивним, які отримані в результаті діагностування розвиненості їхньої психофізичної витривалості. Наведено гіпотезу дослідження, яка спрямована на з'ясування наявності статистично значущих відмінностей у результатах експериментального дослідження. Показано експериментальні дані щодо рівнів (низький, середній, достатній, високий) розвиненості їхньої психофізичної витривалості. Охарактеризовано критерії та показники оцінювання розвиненості психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління та блок методик для проведення вхідного та вихідного діагностування її розвиненості. Для статистичного опрацювання даних використано програмне забезпечення IBM SPSS Statistics 22. Експериментальним дослідженням було охоплено 38 слухачів оперативно-тактичного рівня підготовки, які були розподілені на експериментальну ($n_1 = 19$) та контрольну ($n_2 = 19$) групи.

Обраховано середньоарифметичні значення всіх шкал за кожним компонентом психофізичної витривалості, а їх узагальнення підтверджує наявність позитивної тенденції щодо розвиненості психофізичної витривалості експериментальної групи: високий рівень збільшився з 5,26 до 26,32%, достатній – із 21,05 до 47,37%, середній – зменшився із 47,37 до 15,78%, низький – із 26,32 до 10,53%. У результаті статистичного опрацювання отриманих експериментальних даних підтверджено статистичну гіпотезу дослідження (H_1). Отже, запропонована модель і методика розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління привели до статистично значущих змін у розвиненості психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління, які, по-перше, можна поширювати на всю генеральну сукупність; по-друге, підтверджують результативність експериментальних педагогічних заходів.

Ключові слова: дослідження, експеримент, психофізична витривалість, критерії, рівні, педагогічні умови, майбутні професіонали військового управління, експериментальні результати.

The article deals with the results of experimental study of the development of psychophysical endurance in future professionals of military administration (PMA) at the stage of operational-tactical training. We present the statistical results of the statement and formative experiments for each component – value and motivation, cognitive, emotion-and-will, profession-and-activity and subjective components, received in the result of diagnosing their psychophysical endurance development. There is given the hypothesis of the research, aimed to revealing the statistically important differences in the results of experimental research. We have shown the experimental data concerning the levels (low, average, sufficient, high) of their psychophysical endurance development. There are characterized assessment criteria and factors of psychophysical endurance development in future PMA and the block of methods for incoming and outgoing diagnosing of its development. IBM SPSS Statistics 22 software was used for statistical processing of data.

Experimental research covered 38 students of operational-tactical training level, who were divided into experimental ($n_1 = 19$) and control ($n_2 = 19$) groups.

Arithmetic mean value of all scales was calculated for each component of psychophysical endurance, and their generalization confirms the positive tendency towards psychophysical endurance development in EG: the high level had increased from 5,26 to 26,32%, the sufficient – from 21,05 to 47,37%, the average – decreased from 47,37 to 15,78% and the low – from 6,32 to 10,53%, respectively. In the result of statistical processing of the received experimental data, the statistical hypothesis of the research (H_1) was confirmed. So, the proposed model and method of psychophysical endurance development of future PMA led to statistically significant changes in the development of psychophysical endurance development of future PMA, which first of all may be extended to all the general population; secondly, they acknowledge the effectiveness of experimental pedagogic actions. **Key words:** research, experiment, psychophysical endurance, criterion, levels, pedagogical conditions, future professionals of military administration, experimental results.

УДК 37.042:355.232
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.18>

Костів С.Ф.,

ад'юнкт кафедри фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

Партика С.С.,

науковий співробітник науково-дослідної лабораторії наукового супроводження розроблення нормативів стандартів з фізичної підготовки і спорту Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

Гайдуцький І.В.,

науковий співробітник науково-дослідного відділу розвитку фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Науково-дослідного центру проблем фізичного виховання, спеціальної фізичної підготовки і спорту Навчально-наукового інституту фізичної культури та спортивно-оздоровчих технологій Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Нині Збройні сили України переживають тяжкі часи та потребують укомплектування професіоналами, а саме офіцерами оперативно-тактич-

ної та оперативно-стратегічної ланки управління з відповідною якісною військово-професійною та фаховою видами підготовленості в системі військової освіти. Одним з основних її завдань є роз-

виток і вдосконалення їхніх професійно важливих якостей, зокрема і психофізичної витривалості як надійної підвалини успішної військово-професійної діяльності в екстремальних умовах військового буття. Для її розвитку нами розроблено відповідні модель і методику, які впроваджено в освітній процес Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського. Актуальним буде статистичне доведення доцільності їх використання в освітньому процесі для професійної підготовки майбутніх професіоналів військового управління (далі – ПВУ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових праць щодо діагностування розвиненості професійно важливих якостей різних фахівців показав необхідність використання методів математичної статистики для аналізу отриманих експериментальних даних, а також і для доведення їхньої статистичної значущості як результату експериментального впливу. Зокрема, це праці таких науковців, як: Н.Б. Вербин – для статичного доведення результатів експериментального дослідження розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління [1]; В.Ю. Кива – для статичного доведення результатів формувального етапу педагогічного експерименту щодо розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти [3]; В.А. Шемчук – для статичного доведення результатів експериментального дослідження щодо розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління [5], та ін.

Однак розвиток психофізичної витривалості майбутніх ПВУ в системі післядипломної освіти й експериментальне з'ясування рівнів її розвиненості раніше не були експериментально досліджені, не доведено їхньої результативності методами математичної статистики.

Мета статті – аналіз і узагальнення результатів педагогічного експерименту щодо розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на етапі оперативно-тактичної підготовки.

Виклад основного матеріалу. Завершальний етап упровадження педагогічних умов розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ полягає у проведенні статистичного аналізу результатів констатувального та формувального експериментів. Мета експерименту – порівняння результатів експериментальної (далі – ЕГ) та контрольної (далі – КГ) груп до і після проведення формувального експерименту, перевірка достовірності висунутої гіпотези.

Перед проведенням експериментального дослідження та діагностування його результатів варто чітко визначити критерії та показники оцінювання розвиненості психофізичної витривалості груп взагалі та за компонентами психофізичної витривалості. Для цього нами обґрунтовані критерії та показники [6], відповідно до них визначено методики для проведення вхідного та вихідного діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ (табл. 1).

Для розв'язання завдань експериментального дослідження необхідно сформулювати гіпотезу щодо розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ. У психолого-педагогічних дослідженнях науковці виокремлюють наукову та статистичну гіпотези. В.В. Ягупов зазначає, що «гіпотеза військово-педагогічного дослідження має передбачати, які організаційні форми педагогічної діяльності найкраще використовувати для розв'язання певного військово-педагогічного завдання, які умови є провідними, а які – такими, що корегують, який засіб розв'язання військово-педагогічного завдання є ефективним <...>» [7, с. 77].

Зокрема, статистична гіпотеза полягає у *встановленні зв'язків* між вибілковими сукупностями (ЕГ і КГ) на основі фіксування результатів педагогічного експерименту і підтвердження статистично значущих відмінностей отриманих експериментальних результатів в ЕГ у порівнянні із КГ за допомогою методів математичної статистики. У нашому дослідженні статистична гіпотеза передбачає порівняння результатів ЕГ і КГ розвиненості психофізичної витривалості до і після формувального експерименту загалом та за її компонентами, а також у встановлення статистично значущих відмінностей, отриманих результатів як ефекту впливу впроваджених експериментальних умов.

Зазначимо, що процедура статистичної інтерпретації отриманих експериментальних даних зводиться до оцінювання їх еквівалентностей і розбіжностей. Під час перевірки статистичних гіпотез використовують лише дві гіпотези:

– H_0 – гіпотеза про наявність збіжності в отриманих експериментальних даних між двома групами – експериментальною та контрольною, у якій дослідник припускає, що нова методика, новий метод, прийом чи технологія не має якихось переваг, і тому від самого початку дослідник готовий зайняти наукову позицію «різниця між новою і старою методикою дорівнює нулю»;

– H_1 – гіпотеза про наявність розбіжності між двома групами – експериментальною та контрольною, у якій робиться припущення про перевагу нової методики порівняно з наявними, тобто в ЕГ отримано статистично значущі зміни.

Підтвердження альтернативної гіпотези свідчить про правильність статистичного твердження H_1 , а підтвердження основної – про відсутність розбіжностей. Саме альтернативні гіпотези відіграють головну роль в алгоритмі оцінювання ефективності педагогічних нововведень у разі застосування непараметричних методів математичної статистики [2, с. 53].

Для перевірки статистичної значущості отриманих результатів щодо розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на констатувальному та формувальному етапах експерименту використовували критерій U Манна – Вітні для незалежних вибірок. Цей метод визначає зону значень між двома чисельними рядами, що перетинаються, і полягає в тому, що чим менше емпіричне значення критерію U_{emp} , тим більш імовірно, що відмінності достовірні.

Сформулюємо статистичні гіпотези експериментального дослідження. Основна (H_0) гіпотеза приймається за умови, якщо *не має статистично значущих відмінностей* між рівнями розвиненості психофізичної витривалості, яку ми спостерігаємо в ЕГ і КГ; альтернативна (H_1) – за умови, якщо відмінності в рівнях її розвиненості в ЕГ і КГ є *статистично значущими*.

З'ясування сформованості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ на констатуваль-

Таблиця 1

Критерії та показники діагностування розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ та його методики

№ з/п	Критерії	Показники	Методики діагностування
1.	ціннісно-мотиваційний	цінності військово-професійної діяльності	анкета для визначення цінностей їхньої військово-професійної діяльності
		мотивація до розвитку психофізичної витривалості	анкета для визначення їхньої мотивації щодо розвитку психофізичної витривалості
2.	когнітивний	знання щодо розвитку психофізичної витривалості	анкета діагностування рівнів їхніх знань щодо розвитку своєї психофізичної витривалості
		знання з особливостей функціонування нервової системи	анкета діагностування рівнів їхніх знань щодо розвитку своєї психофізичної витривалості
		знання з особливостей перебігу психічних станів	анкета діагностування рівнів їхніх знань щодо розвитку своєї психофізичної витривалості
3.	емоційно-вольовий	емоційний стан	методика самооцінки емоційного стану Уессмана-Рікса
		стресостійкість і соціальна адаптованість	методика визначення стресостійкості та соціальної адаптації Т. Холмса й Р. Пей
4.	професійно-діяльнісний	фізична витривалість військово-прикладного характеру	таблиці нарахування балів за виконання вправ з фізичної підготовки (ТНФП 2014)
		стан нервової системи	методика визначення властивостей нервової системи за психомоторними якостями (теппінг-тест)
		психічна лабільність	методика «Інтелектуальна лабільність» (модифікація С.Н. Костроміна)
5.	суб'єктний	самооцінка	методика визначення самооцінки рівня ситуативної та особистісної тривожності Ч.Д. Спілбергера – Ю.Л. Ханіна
		загальна інтернальність	методика «Локус контролю» (за О.Г. Ксенофонтovou)

Таблиця 2

Статистичні результати констатувального експерименту щодо сформованості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ

Компоненти психофізичної витривалості	Групи	Рівні сформованості психофізичної витривалості							
		високий		достатній		середній		низький	
		кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%
Ціннісно-мотиваційний	ЕГ	2	10,53	4	21,05	10	52,63	3	15,79
	КГ	2	10,53	4	21,05	9	47,37	4	21,05
Когнітивний	ЕГ	1	5,26	3	15,79	10	52,63	5	26,32
	КГ	1	5,26	2	10,53	10	52,63	6	31,58
Емоційно-вольовий	ЕГ	1	5,26	3	15,79	10	52,63	5	26,32
	КГ	1	5,26	3	15,79	9	47,37	6	31,58
Професійно-діяльнісний	ЕГ	1	5,26	4	21,05	7	36,84	7	36,84
	КГ	2	10,53	4	21,05	7	36,84	6	31,58
Суб'єктний	ЕГ	2	10,53	4	21,05	7	36,84	6	31,58
	КГ	3	15,79	3	15,79	7	36,84	6	31,58
Сформованість психофізичної витривалості	ЕГ	1	5,26	4	21,05	9	47,37	5	26,32
	КГ	2	10,53	3	15,79	8	42,11	6	31,57

ному етапі експерименту полягає у вимірюванні й обрахуванні його результатів. Для статистичного опрацювання емпіричних даних використовували програмне забезпечення IBM SPSS Statistics 22 і Microsoft Office Excel. Експериментальним дослідженням було охоплено 38 слухачів оперативнотактичного рівня підготовки в Національному університеті оборони України імені Івана Черняховського, які були розподілені на ЕГ ($n_1 = 19$) і КГ ($n_2 = 19$). У результаті статистичного опрацювання отриманих даних з'ясовано такі тенденції: низький рівень її сформованості зазначено у 26,32% ЕГ і 31,57% КГ, середній – у 47,37% ЕГ і 42,11% КГ, достатній – у 21,05% ЕГ і 15,79% КГ, високий – у 5,26% ЕГ і 10,53% КГ. Аналіз отриманих результатів в ЕГ і КГ за кожним компонентом показав, що низький і середній рівні її сформованості переважають (табл. 2).

Для порівняння результатів вхідного діагностування сформованості психофізичної витривалості досліджуваних необхідно визначити емпіричне значення U -критерію та критичне значення U -критерію. За допомогою програми IBM SPSS Statistics 22 обрахували її сформованість (табл. 2) і визначили емпіричне значення U -критерію, $U_{емп} = 176$, а критичне значення U -критерію взяли з таблиці критичних значень U -критерію Манна – Вітні для рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$, $U_{кр} = 123$ [4, с. 288]. Оскільки $U_{емп} = 176 > U_{кр} = 123$, то приймається основна гіпотеза H_0 .

Отже, прийнята H_0 на рівні статистичної значущості 0,05 дає підстави вважати, що у сформованості психофізичної витривалості в ЕГ і КГ немає статистично значущих відмінностей, тобто групи є рівномірно розподіленими й однорідними.

Після проведення формульовального експерименту ЕГ і КГ повторно були продіагностовані за тими критеріями та показниками, що і після констатувального експерименту. Аналіз результатів формульовального експерименту щодо розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ та з'ясування її рівнів показав такі результати: низький рівень у 10,53% ЕГ і 21,05% КГ, середній – у 15,79% ЕГ і 47,37% КГ, достатній – у 47,37% ЕГ і 21,05% КГ, високий – у 26,32% ЕГ і 10,53% КГ (табл. 3). У результаті порівняння отриманих статистичних даних діагностування психофізичної витривалості досліджуваних із даними констатувального етапу спостерігаємо, що в ЕГ кількість за високим і достатнім рівнями її розвиненості збільшилась, а віднесених до середнього та низького рівнів – суттєво зменшилась порівняно із КГ.

Для порівняння отриманих результатів формульовального експерименту в ЕГ і КГ необхідно визначити емпіричне значення U -критерію та критичне значення U -критерію. Після інтерпретації даних щодо рівнів розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ у програмі IBM SPSS Statistics 22 визначено емпіричне значення U -критерію ($U_{емп} = 106,5$), а критичне значення U -критерію, згідно з таблицею критичних значень U -критерію Манна – Вітні, таке: $U_{кр} = 123$ ($p \leq 0,05$) [4, с. 288]. Порівнюємо емпіричне та критичне значення U -критерію. Оскільки $U_{емп} = 106,5 < U_{кр} = 123$, то приймається альтернативна гіпотеза (H_1). Зазначимо, що U -критерій H_1 приймається за умови $U_{емп} < U_{кр}$.

Для більш чіткого відображення змін у рівнях розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ необхідно проаналізувати та порівняти результати констатувального і формульовального

Таблиця 3

Результати формульовального експерименту щодо розвиненості психофізичної витривалості майбутніх ПВУ

Компоненти психофізичної витривалості	Групи	Рівні розвиненості психофізичної витривалості							
		високий		достатній		середній		низький	
		кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%	кіл.	%
Ціннісно-мотиваційний	ЕГ	6	31,58	8	42,11	3	15,79	2	10,53
	КГ	3	15,79	4	21,05	8	42,11	4	21,05
Когнітивний	ЕГ	5	26,32	9	47,37	3	15,79	2	10,53
	КГ	2	10,53	4	21,05	9	47,37	4	21,05
Емоційно-вольовий	ЕГ	5	26,32	8	42,11	4	21,05	2	10,53
	КГ	2	10,53	5	26,32	9	47,37	3	15,79
Професійно-діяльнісний	ЕГ	6	31,58	9	47,37	3	15,79	1	5,26
	КГ	2	10,53	5	26,32	9	47,37	3	15,79
Суб'єктний	ЕГ	5	26,32	9	47,37	3	15,79	2	10,53
	КГ	3	15,79	4	21,05	8	42,11	4	21,05
Розвиненість психофізичної витривалості	ЕГ	5	26,32	9	47,37	3	15,78	2	10,53
	КГ	2	10,53	4	21,05	9	47,37	4	21,05

експериментів за всіма шкалами кожного її компонента. Зокрема, аналіз і узагальнення емпіричних експериментальних даних ціннісно-мотиваційного компонента слухачів ЕГ і КГ показали значні зміни в його шкалах (табл. 4, рис. 1), особливо в ЕГ, а саме такі:

– високий рівень шкали «Цінності військово-професійної діяльності» в ЕГ після формувального експерименту зріс із 10,53 до 31,58%, достатній – із 21,05 до 42,11%, середній – знизився з 57,89 до 15,79%, низький залишився без змін – 10,53%, а у слухачів КГ високий рівень збільшився з 10,53 до 15,79%, достатній – з 15,79 до 21,05%, тобто зросли несуттєво, середній (з 52,63 до 47,37%) і низький (із 21,05 до 15,79%) рівні несуттєво зменшились;

– високий рівень шкали «Мотивація розвитку психофізичної витривалості» слухачів ЕГ зріс з 15,79 до 26,32%, достатній – із 21,05 до 42,11%, середній рівень знизився з 47,37 до 21,05%, низький – з 15,79 до 10,53%, а у КГ високий рівень зменшився з 15,79 до 10,53%, достатній – із 26,32 до 21,05%, середній рівень збільшився із 36,84 до 42,11%, низький – із 21,05 до 26,32%, тобто зросли несуттєво.

На рисунку 1 спостерігаємо, що в ЕГ відбулося суттєве зростання кількості слухачів із високим (з 10,53 до 31,58%) і достатнім (із 21,05 до 42,11%) рівнями розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента, а також спостерігається позитивна динаміка щодо зменшення середнього (з 56,63 до 15,79%) та низького (з 15,79 до 10,53%) його рів-

Таблиця 4

Рівні розвиненості шкал ціннісно-мотиваційного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формувального експерименту

Шкали	Рівні	До				Після			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%	n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%
Цінності військово-професійної діяльності	високий	2	10,53	2	10,53	6	31,58	3	15,79
	достатній	4	21,05	3	15,79	8	42,11	4	21,05
	середній	11	57,89	10	52,63	3	15,79	9	47,37
	низький	2	10,53	4	21,05	2	10,53	3	15,79
Мотивація до розвитку психофізичної витривалості	високий	3	15,79	3	15,79	5	26,32	2	10,53
	достатній	4	21,05	5	26,32	8	42,11	4	21,05
	середній	9	47,37	7	36,84	4	21,05	8	42,11
	низький	3	15,79	4	21,05	2	10,53	5	26,32
Розвиненість ціннісно-мотиваційного компонента	високий	2	10,53	2	10,53	6	31,58	3	15,79
	достатній	4	21,05	4	21,05	8	42,11	4	21,05
	середній	10	52,63	9	47,37	3	15,79	8	42,11
	низький	3	15,79	4	21,05	2	10,53	4	21,05

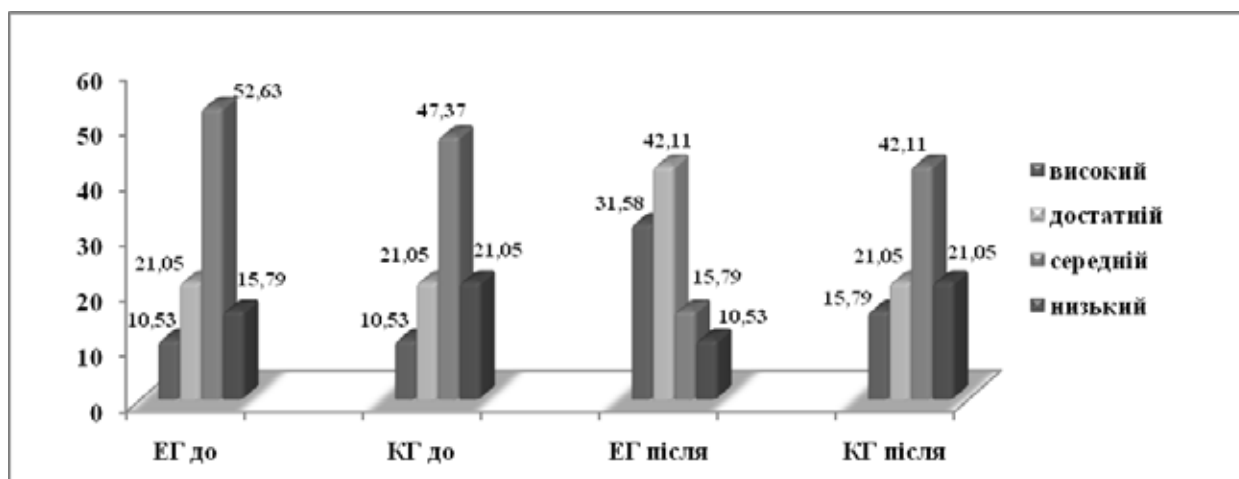


Рис. 1. Динаміка рівнів розвиненості ціннісно-мотиваційного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формувального експерименту, у %

нів. У КГ не відбулися статистично значущі зміни в рівнях його розвиненості.

Аналіз та статистичне опрацювання емпіричних даних когнітивного компонента показав статистично значущі зміни в його шкалах в ЕГ після формульованого експерименту (табл. 5, рис. 2). Зокрема такі:

– високий рівень шкали «Знання щодо розвитку психофізичної витривалості» в ЕГ зріс із 10,53 до 26,32%, достатній – із 15,79 до 47,37%, середній рівень знизився з 52,63 до 15,79%, низький знизився із 21,05 до 10,53%. У КГ високий рівень залишився без змін (10,53%), достатній рівень збільшився з 5,26 до 26,32%, середній зменшився із 63,16 до 47,37%, низький – із 21,05 до 15,79%;

– високий рівень шкали «Знання щодо особливостей функціонування нервової системи» в ЕГ зріс

із 10,53 до 21,05%, достатній – з 10,53 до 47,37%, середній рівень знизився із 42,11 до 15,79%, низький – із 36,84 до 15,79%. У КГ високий рівень зріс із 5,26 до 10,53%, достатній – з 10,53 до 21,05%, а середній рівень зменшився із 47,37 до 42,11%, низький – із 36,84 до 26,32%;

– високий рівень шкали «Знання щодо особливостей перебігу психічних станів» в ЕГ зріс із 5,26 до 26,32%, достатній – з 15,79 до 47,37%, середній рівень знизився з 52,63 до 21,05%, низький – із 26,32 до 5,26%. У КГ високий рівень збільшився з 5,26 до 10,53%, достатній – з 10,53 до 21,05%, тобто несуттєво збільшилися, середній рівень зменшився із 47,37 до 42,11%, низький – із 36,84 до 26,32%.

На рисунку 2 наочно спостерігаємо, що в ЕГ відбулося значне, тобто статистично значуще,

Таблиця 5

Рівні розвиненості шкал когнітивного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формульованого експерименту

Шкали	Рівні	До				Після			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%	n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%
Знання щодо розвитку психофізичної витривалості	високий	2	10,53	2	10,53	5	26,32	2	10,53
	достатній	3	15,79	1	5,26	9	47,37	5	26,32
	середній	10	52,63	12	63,16	3	15,79	9	47,37
	низький	4	21,05	4	21,05	2	10,53	3	15,79
Знання з особливостей функціонування нервової системи	високий	2	10,53	1	5,26	4	21,05	2	10,53
	достатній	2	10,53	2	10,53	9	47,37	4	21,05
	середній	8	42,11	9	47,37	3	15,79	8	42,11
	низький	7	36,84	7	36,84	3	15,79	5	26,32
Знання з особливостей перебігу психічних станів	високий	1	5,26	1	5,26	5	26,32	2	10,53
	достатній	3	15,79	2	10,53	9	47,37	4	21,05
	середній	10	52,63	9	47,37	4	21,05	8	42,11
	низький	5	26,32	7	36,84	1	5,26	5	26,32
Розвиненість когнітивного компонента	високий	1	5,26	1	5,26	5	26,32	2	10,53
	достатній	3	15,79	2	10,53	9	47,37	4	21,05
	середній	10	52,63	10	52,63	3	15,79	9	47,37
	низький	5	26,32	6	31,58	2	10,53	4	21,05

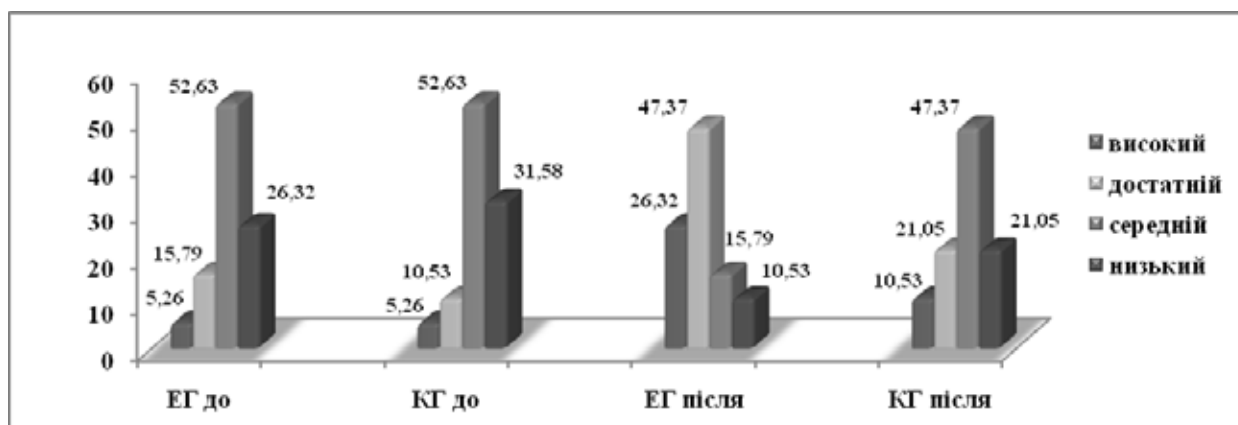


Рис. 2. Динаміка рівнів розвиненості когнітивного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формульованого експерименту, у %

зростання кількості слухачів із високим (з 5,26 до 26,32%) і достатнім (з 15,79 до 47,37%) рівнями розвиненості когнітивного компонента, а також спостерігається позитивна динаміка щодо зменшення середнього (з 52,63 до 15,79%) і низького (із 26,32 до 10,53%) рівнів, а у КГ таких змін немає.

Аналіз і узагальнення експериментальних даних емоційно-вольового компонента психофізичної витривалості показав статистично значущі зміни в його шкалах в ЕГ після формульованого експерименту (табл. 6, рис. 3). Зокрема такі:

– високий рівень шкали «Емоційний стан» в ЕГ зріс із 0 до 26,32%, достатній – з 15,79 до 36,84%, середній рівень знизився з 57,89 до 21,05%, а низький рівень зменшився із 26,32 до 15,79%. У КГ високий рівень зріс із 5,26 до 10,53%, достатній – з 10,53 до 21,05%, а середній рівень зменшився з 52,63 до 47,37%, низький – із 31,58 до 21,05%;

– високий рівень шкали «Стресостійкість та соціальна адаптованість» в ЕГ зріс із 10,53 до

21,05%, достатній – з 15,79 до 42,11%, середній рівень знизився із 47,37 до 26,32%, низький – із 26,32 до 10,53%. У КГ високий рівень залишився без змін (5,26%), достатній збільшився з 15,79 до 26,32%, середній – із 47,37 до 52,63%, тобто зріс несуттєво, а низький рівень зменшився із 31,58 до 15,79%.

Динаміка розвиненості емоційно-вольового компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ (див. рис. 3) демонструє, що в ЕГ відбулося значне зростання кількості слухачів із високим (з 5,26 до 26,32%) і достатнім (з 15,79 до 42,11%) рівнями його розвиненості. Крім того, спостерігається позитивна динаміка щодо зменшення середнього (з 52,63 до 21,05%) та низького (із 26,32 до 10,53%) її рівнів, а у КГ маємо несуттєві зміни.

Аналіз і статистичне опрацювання емпіричних даних щодо професійно-діяльнісного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ показали статистично значущі зміни в його шкалах

Таблиця 6

Рівні розвиненості шкал емоційно-вольового компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формульованого експерименту

Шкали	Рівні	До				Після			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%	n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%
Емоційний стан	високий	0	0	1	5,26	5	26,32	2	10,53
	достатній	3	15,79	2	10,53	7	36,84	4	21,05
	середній	11	57,89	10	52,63	4	21,05	9	47,37
	низький	5	26,32	6	31,58	3	15,79	4	21,05
Стресостійкість і соціальна адаптованість	високий	2	10,53	1	5,26	4	21,05	1	5,26
	достатній	3	15,79	3	15,79	8	42,11	5	26,32
	середній	9	47,37	9	47,37	5	26,32	10	52,63
	низький	5	26,32	6	31,58	2	10,53	3	15,79
Розвиненість емоційно-вольового компонента	високий	1	5,26	1	5,26	5	26,32	2	10,53
	достатній	3	15,79	3	15,79	8	42,11	5	26,32
	середній	10	52,63	9	47,37	4	21,05	9	47,37
	низький	5	26,32	6	31,58	2	10,53	3	15,79

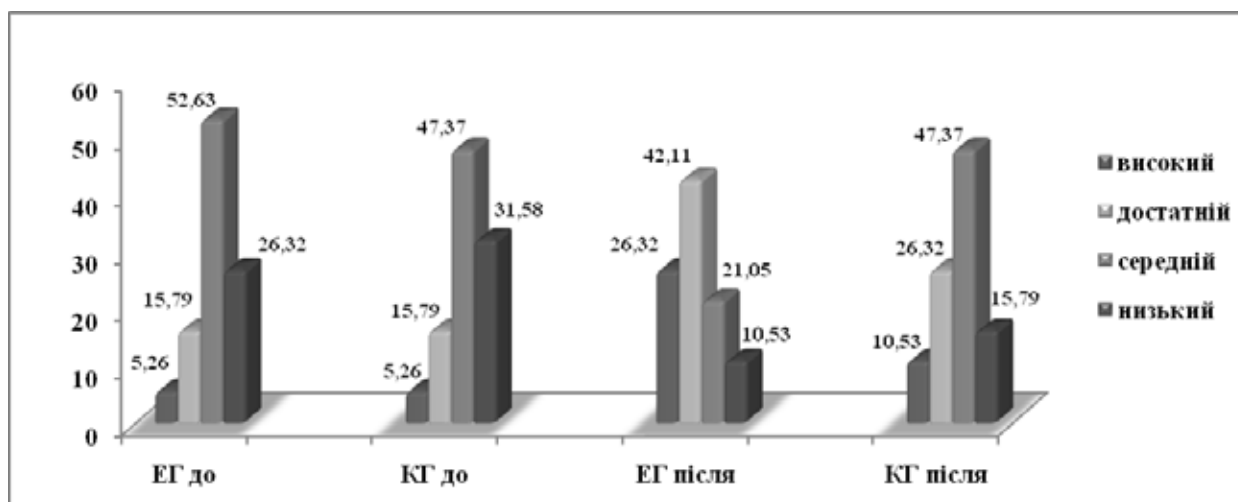


Рис. 3. Динаміка рівнів розвиненості емоційно-вольового компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формульованого експерименту, у %

в ЕГ, а у КГ таких змін немає (табл. 7 і рис. 4). Зокрема такі:

– високий рівень шкали «Фізична витривалість військово-прикладного характеру» в ЕГ зріс із 5,26 до 36,84%, достатній – із 26,32 до 42,11%, середній рівень знизився із 36,84 до 15,79%, низький – із 31,58 до 5,26%. У КГ високий (15,79%) і достатній (31,58%) рівні залишилися без змін, середній – збільшився із 31,58 до 42,11%, низький – зменшився із 21,05 до 10,53%;

– високий рівень шкали «Стан нервової системи» в ЕГ зріс із 0 до 21,05%, достатній – з 15,79 до 47,37%, середній рівень знизився із 42,11 до 26,32%, низький – із 42,11 до 5,26%. У КГ високий рівень залишився без змін (5,26%), достатній (із 21,05 до 26,32%) і середній (із 42,11 до 52,63%) рівні несуттєво збільшилися, низький – зменшився із 31,58 до 15,79%;

– високий рівень шкали «Психічна лабільність» в ЕГ зріс із 10,53 до 31,58%, достатній – з 15,79 до 47,37%, середній рівень знизився із 36,84 до 10,53%, низький – із 36,84 до 10,53%. У КГ високий рівень залишився без змін (10,5%), достатній (з 15,79 до 26,32%) і середній (із 36,84 до 42,11%) рівні збільшилися, низький рівень зменшився із 36,84 до 21,05%.

Динаміка рівнів розвиненості професійно-діяльнісного компонента свідчить, що в ЕГ відбулося значне зростання кількості слухачів із високим (з 5,26 до 31,58%) і достатнім (із 21,05 до 47,37%) його рівнями, а також помітна позитивна динаміка щодо зменшення середнього (із 36,84 до 15,79%) та низького (із 36,84 до 5,26%) її рівнів. У КГ таких змін не спостерігається.

Аналіз та статистичне опрацювання експериментальних даних щодо суб'єктного компонента

Таблиця 7

Рівні розвиненості шкал професійно-діяльнісного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формульального експерименту

Шкали	Рівні	До				Після			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%	n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%
Фізична витривалість військово-прикладного характеру	високий	1	5,26	3	15,79	7	36,84	3	15,79
	достатній	5	26,32	6	31,58	8	42,11	6	31,58
	середній	7	36,84	6	31,58	3	15,79	8	42,11
	низький	6	31,58	4	21,05	1	5,26	2	10,53
Стан нервової системи	високий	0	0	1	5,26	4	21,05	1	5,26
	достатній	3	15,79	4	21,05	9	47,37	5	26,32
	середній	8	42,11	8	42,11	5	26,32	10	52,63
	низький	8	42,11	6	31,58	1	5,26	3	15,79
Психічна лабільність	високий	2	10,53	2	10,53	6	31,58	2	10,53
	достатній	3	15,79	3	15,79	9	47,37	5	26,32
	середній	7	36,84	7	36,84	2	10,53	8	42,11
	низький	7	36,84	7	36,84	2	10,53	4	21,05
Розвиненість професійно-діяльнісного компонента	високий	1	5,26	2	10,53	6	31,58	2	10,53
	достатній	4	21,05	4	21,05	9	47,37	5	26,32
	середній	7	36,84	7	36,84	3	15,79	9	47,37
	низький	7	36,84	6	31,58	1	5,26	3	15,79

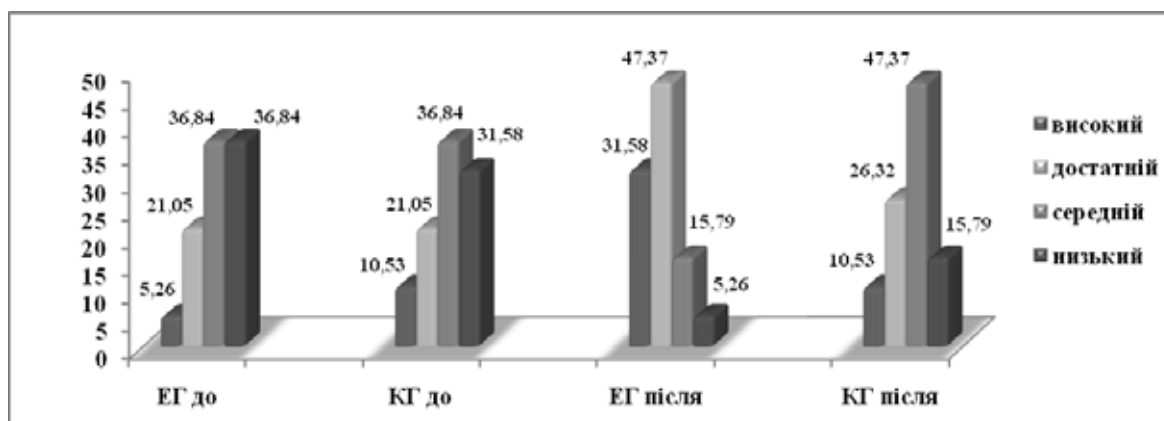


Рис. 4. Динаміка рівнів розвиненості професійно-діяльнісного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формульального експерименту, у %

показали значні позитивні зміни в його шкалах в ЕГ, а у КГ таких змін немає (табл. 8 і рис. 5):

– високий рівень шкали «самооцінка» в ЕГ зріс із 10,53 до 26,32%, достатній – із 26,32 до 47,37%, середній рівень знизився із 31,58 до 15,79%, низький – із 31,58 до 10,53%. У КГ високий (15,79%) і достатній (21,05%) рівні залишилися без змін, середній рівень збільшився з 36,84 до 42,11%, низький – зменшився із 26,32 до 21,05%;

– високий рівень шкали «Загальна інтернальність» в ЕГ зріс із 5,26 до 21,05%, достатній – з 15,79 до 52,63%, середній рівень знизився із 47,37 до 15,79%, низький – із 31,58 до 10,53%. У КГ високий рівень залишився без змін (10,53%), достатній (з 15,79 до 21,05%) і середній (із 36,84 до 42,11%) рівні несуттєво збільшилися, низький–зменшився (із 31,58 до 26,32%).

Динаміка рівнів розвиненості суб'єктного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ показує, що в ЕГ відбулося значне зростання

кількості слухачів із високим (з 10,53 до 26,32%) і достатнім (із 21,05 до 47,37%) її рівнями, а також помітна позитивна динаміка щодо зменшення середнього (із 36,84 до 15,79%) та низького (із 31,58 до 10,53%) його рівнів. У КГ таких змін немає.

У процесі аналізу та статистичного опрацювання результатів констатувального та формульовального експериментів з'ясовано позитивну динаміку кількісних і якісних змін у розвиненості компонентів психофізичної витривалості в ЕГ, у КГ таких змін немає (табл. 9).

Обраховані середньоарифметичні значення всіх шкал за кожним компонентом та їх статистичне узагальнення підтверджують позитивну тенденцію щодо розвиненості психофізичної витривалості слухачів ЕГ, зокрема: високий рівень збільшився з 5,26 до 26,32%, достатній – із 21,05 до 47,37%, середній рівень зменшився із 47,37 до 15,78%, низький – із 26,32 до 10,53%. У КГ спостерігаються

Таблиця 8

Рівні розвиненості шкал суб'єктного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після формульовального експерименту

Шкали	Рівні	До				Після			
		ЕГ		КГ		ЕГ		КГ	
		n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%	n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%
Самооцінка	високий	2	10,53	3	15,79	5	26,32	3	15,79
	достатній	5	26,32	4	21,05	9	47,37	4	21,05
	середній	6	31,58	7	36,84	3	15,79	8	42,11
	низький	6	31,58	5	26,32	2	10,53	4	21,05
Загальна інтернальність	високий	1	5,26	2	10,53	4	21,05	2	10,53
	достатній	3	15,79	3	15,79	10	52,63	4	21,05
	середній	9	47,37	7	36,84	3	15,79	8	42,11
	низький	6	31,58	7	36,84	2	10,53	5	26,32
Розвиненість суб'єктного компонента	високий	2	10,53	3	15,79	5	26,32	3	15,79
	достатній	4	21,05	3	15,79	9	47,37	4	21,05
	середній	7	36,84	7	36,84	3	15,79	8	42,11
	низький	6	31,58	6	31,58	2	10,53	4	21,05

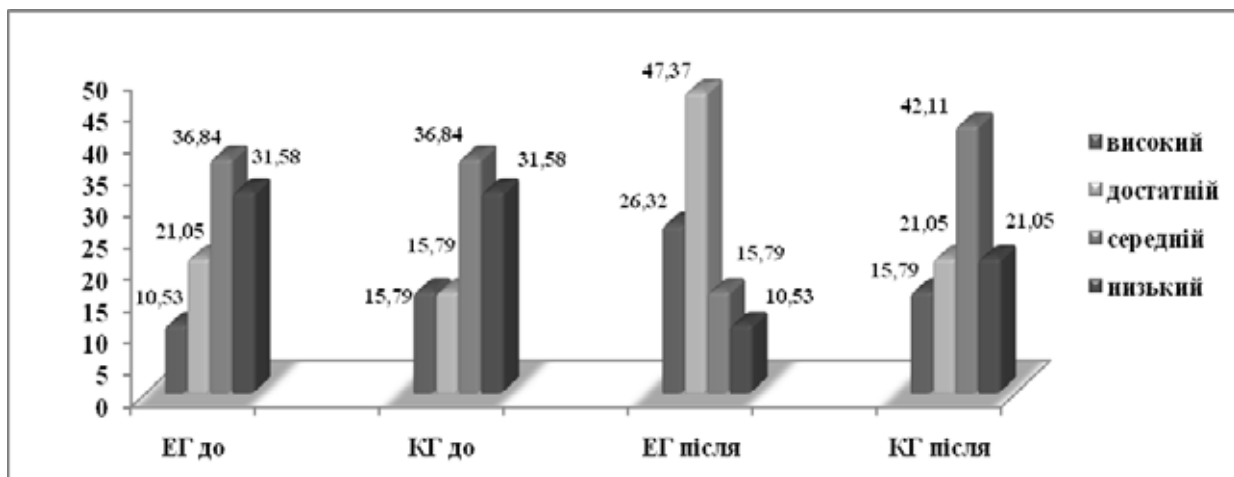


Рис. 5. Динаміка рівнів розвиненості суб'єктного компонента психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до та після педагогічного експерименту, у %

Таблиця 9

Результати педагогічного експерименту щодо розвитку психофізичної витривалості майбутніх ПВУ ($U_{0,05} = 123$)

Рівні розвине- ності психофі- зичної витри- валості	Констатувальний експеримент				Формувальний експеримент				U Манна – Вітні	
	ЕГ		КГ		ЕГ		КГ		до	після
	n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%	n ₁ = 19	%	n ₂ = 19	%	U _{емп}	U _{емп}
Високий	1	5,26	2	10,53	5	26,32	2	10,53	176	106,5
Достатній	4	21,05	3	15,79	9	47,37	4	21,05		
Середній	9	47,37	8	42,11	3	15,78	9	47,37		
Низький	5	26,32	6	31,57	2	10,53	4	21,05		

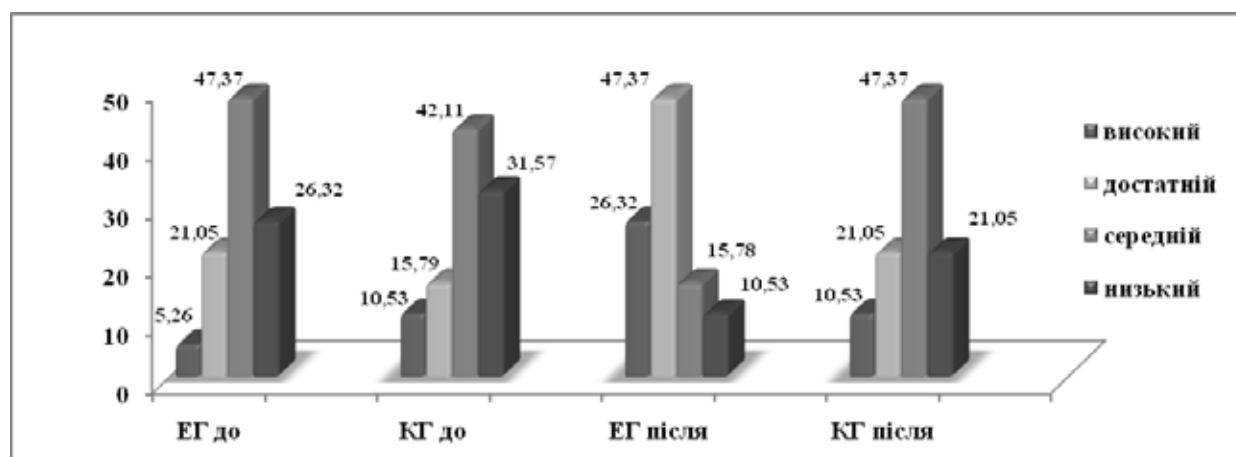


Рис. 6. Динаміка рівнів розвинуеності психофізичної витривалості майбутніх ПВУ до і після проведення формувального експерименту, у %

незначні зміни в рівнях її розвинуеності, що несутево вплинуло на загальний її розвиток (рис. 6).

Висновки. Проведений статистичний аналіз результатів констатувального та формувального експериментів та їх зіставлення показують позитивну динаміку розвитку психофізичної витривалості майбутніх професіоналів військового управління в ЕГ, підтверджують статистичну гіпотезу дослідження (H1). Отже, запропоновані нами педагогічні умови – модель і методика розвитку їхньої психофізичної витривалості – привели до статистично значущих результатів, які можна поширювати на всю генеральну сукупність.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вербин Н.Б. Розвиток професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління у процесі оперативно-тактичної підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2019. 299 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям. Київ ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

3. Кива В.Ю. Результати формувального етапу педагогічного експерименту щодо розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності викладачів системи військової освіти. *Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія «Педагогічні науки»*. 2020. Вип. № 1. С. 135–146. DOI: 10.31651/2524-2660-2020-1-135-146.

4. Руденко В.М. Математична статистика : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2012. 304 с.

5. Шемчук В.А. Педагогічні умови розвитку управлінського мислення майбутніх магістрів військового управління в системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2012. 288 с.

6. Ягулов В.В., Костів С.Ф. Діагностування розвинуеності психофізичної витривалості офіцерів військового управління на етапі оперативно-тактичної підготовки. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2019. Вип. 207. № VII (84). С. 11–17.

7. Ягулов В.В. Теорія і методологія військово-педагогічних досліджень : підручник. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2019. 444 с.

The article considers the definitions of "innovation" and "innovation activity", which are presented in domestic and foreign scientific spaces. Systematization of definitions in two directions is carried out: 1) reference and abstract publications; 2) legislative acts and normative documents. The author establishes that due to interpretations of the term "innovation", which differ depending on the areas of activity, in the modern domestic educational discourse there is no unambiguous definition. In domestic reference sources, the concept of "innovation" is broader than in foreign ones, but, in general, refers to new methods, tools, and products. Besides, the article points out that the definition of "innovation" is virtually absent in most domestic reference books in contrast to foreign literature, where this term is most often used.

Moreover, the author notes that the concept of "innovation activity" exists in the Ukrainian legal framework, in particular in the Law of Ukraine "On investment activity" (1991) and the Law of Ukraine "On innovation activity" (2002). The study also states that international legal acts and regulatory documents contain a single definition of innovation, which, despite its name in the original version – research and development (R&D) – fully corresponds to the essence of the term "innovation activity" in the Ukrainian scientific space. As for higher medical education in the US, the definition of innovation is identical to the one formulated in the Frascati Manual (2015). Beyond this document, innovation activity is a systematic creative effort to increase the stock of knowledge, including the knowledge of humanity, culture, and society, and to identify new areas of application of existing knowledge. Among other things, innovation activity must meet five main criteria: novelty; creativity; uncertainty; consistency; ability to transmit and/or reproduce.

Concerning the prospects of further research, we are going to analyze scientific and educational works of domestic and foreign scientists regarding the interpretation of the terms "innovation" and "innovation activity", their use in medical education.

Key words: domestic educational space, foreign educational space, innovation, innovation activity, higher medical education.

У статті розглянуто дефініції понять «інновація» та «інноваційна діяльність», представлені у вітчизняному та зарубіж-

ному наукових просторах. Здійснено систематизацію визначень за двома напрямками: 1) довідкові та реферативні видання; 2) законодавчі акти та нормативні документи. Встановлено, що з огляду на трактування терміна «інновація», які відрізняються залежно від сфер діяльності, у сучасному вітчизняному освітньому дискурсі відсутня його однозначна дефініція. У вітчизняних довідкових джерелах поняття «інновація» є ширшим, ніж у зарубіжних, проте загалом позначає нововведення, нові методи, засоби та продукти діяльності. З'ясовано, що визначення поняття «інноваційна діяльність» практично відсутні у більшості вітчизняних довідкових видань на противагу зарубіжній літературі, де найчастіше цей термін використовують.

Поняття «інноваційна діяльність» є в українській нормативно-правовій базі, зокрема у Законі України «Про інвестиційну діяльність» (1991) та Законі України «Про інноваційну діяльність» (2002). Констановано, що у міжнародних законодавчих актах і нормативних документах фігурує єдине визначення інноваційної діяльності, що, попри свою назву в оригінальному варіанті – наукові дослідження та розвиток (research and development), цілком відповідає сутності терміна «інноваційна діяльність» в українському науковому просторі. Що стосується вищої медичної освіти США, то визначення інноваційної діяльності ідентичне сформульованому в «Керівництві Фраскати» (2015). За цим документом, інноваційна діяльність є систематичною творчою роботою з метою збільшення запасу знань, серед яких знання людства, культури й суспільства, і визначення нових галузей застосування наявних знань. Інноваційна діяльність має задовольняти п'ять основних критеріїв: новизну; креативність; невизначеність; систематичність; здатність до передачі та / або відтворення.

Перспективами подальших розвідок є огляд наукових і навчально-методичних праць вітчизняних і зарубіжних учених щодо тлумачення термінів «інновація» та «інноваційна діяльність», їх використання у медичній освіті.

Ключові слова: вітчизняний освітній простір, зарубіжний освітній простір, інновація, інноваційна діяльність, вища медична освіта.

UDC 378.016.091.39-028.26/.27:61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.19>

Kulichenko A.K.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department
of Foreign Languages
Zaporizhzhia State Medical University

Problem statement. At the end of the XX – beginning of the XXI century, higher medical education became the object of interest of a large part of young people who received a full general education and chose a future profession. At all times, the motivation to enter medical schools is the desire to help humanity to be healthy, to create revolutionary new methods of treatment, to improve certain aspects in the process of updating medical education, and so on. Therefore, at the present stage of development, higher medical education is inextricably linked with innovation and innovation activities and is also

focused on the implementation of the world's best practices, ideas, and technologies.

Taking into account the fact that numerous reforms are currently taking place in the field of public health, the Law of Ukraine "On priority areas of innovation in Ukraine" dated 08.09.2011 № 3715-VI defines the introduction of new technologies and equipment for high-quality medical care, treatment, and pharmaceuticals as one of the strategic priority areas of innovation for 2011–2021 [8]. In addition, according to Article 1 of the Law of Ukraine "On Innovation Activity" of 04.07.2002 № 40-IV, the objects of innovation include

innovation programs and projects; new knowledge and intellectual products; production equipment and processes; organizational and technical solutions of production, administrative, commercial or other nature, which significantly improve the structure and quality of production and (or) social sphere, etc. [7].

Overview of recent researches and publications. The terms “innovation” and “innovation activity” are used in various spheres of human activity. Thus, O. Butenko, V. Dzhedzhula, O. Zakharkin, O. Petrukh, N. Ravlyk, and J. Shumpeter (economics and enterprise management); O. Marushchenko, Y. Opanasyuk, T. Sobol, V. Tsvetkova, O. Chumak (social and philosophical aspects); A. Gorbun, Y. Mochalov, V. Chopyak, T. Yankovets (medicine); K. Angelovski, I. Dychkivska, O. Dubasenyuk, V. Kremen, M. Klarin, S. Nikolaenko, V. Slastyonin (education) and others consider the mentioned terminological constructs in their works.

Unrevealed aspects of the problem under study. Despite a significant number of works on the problems of innovation, there is no unambiguous definition of the concept of “innovation” in modern scientific discourse. In particular, the interpretation of innovation differs significantly within different disciplines. Thus, sociologists define innovation as “the process of introducing new elements into culture through discovery or imitation” [26, p. 57]. Representatives of the

business management field understand innovation as “the invention and implementation of management practices, processes, structures or technologies that are new and serve to achieve the goals of the organization in the future” [9, p. 825]. Researchers in the field of innovation interpret this concept in a broad sense – as “new combinations of existing knowledge and resources” [10]. Therefore, the issue of innovations and innovation activities, in particular, clarification of their interpretation in the field of higher medical education in both domestic and foreign scientific discourse, deserve special coverage.

The research aim is the systematization, analysis, and clarification of definitions of the concepts “innovation” and “innovation activity” existing in the domestic and foreign scientific spaces by 1) reference and abstract publications; 2) legislative acts and normative documents for their subsequent use in research on medical education.

Results. As can be seen from Table 1, in the domestic academic literature, the concept of “innovation” is interpreted much more broadly than abroad, but in general, it is used to denote innovation, new methods, tools, and products.

The search for definitions of the concept of “innovation activity” in domestic academic dictionaries allowed us to state their absence in most reference publications (the exception in this context is the free

Table 1

Definition of “innovation” in domestic and foreign academic dictionaries

Free explanatory dictionary	<i>Innovation</i> is a novation, the latest change or invention; new technology or product that is qualitatively ahead of the previous ones or significantly different from them [2].
Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language	<i>Innovation</i> is a novation; a set of measures aimed at the introduction into the economy of new techniques, technologies, inventions, etc. [1].
Short dictionary of current pedagogical terms	<i>Innovation</i> is a special organization of activity and thinking that covers the field of education and training. In a narrower sense, it is the process of mastering innovations, which includes: 1) new principles and technologies of teaching; 2) introduction and dissemination of existing pedagogical systems, individual methods, educational subjects, and disciplines; 3) technology of management and design of the innovation process [3].
Cambridge Dictionary	<i>Innovation</i> is a new idea or method [13].
Dictionary.com Dictionary	<i>Innovation</i> is something new or introduced in a different way [14].
Merriam-Webster Dictionary	<i>Innovation</i> is a new idea, method, or device [15].
Oxford Learner’s Dictionaries Dictionary	<i>Innovation</i> is a new idea, way of action; introduction of new tools, ideas, ways of action [16].

Table 2

Definition of the concept of “innovation activity” in domestic and foreign glossaries

Wikipedia – the free encyclopedia	<i>Innovation activity</i> is a type of activity related to the transformation of research and development, other scientific and technological achievements into a new or improved product introduced to the market, into an updated or improved technological process used in practice, or a new approach to the implementation of social services, their adaptation to the current requirements of society [5].
Glossary of statistical terms OECD. Glossary of the European statistical service	<i>Innovation activity</i> is all the scientific, technological, organizational, financial, and commercial steps that actually lead to, or are intended to lead to, innovation. Innovation also includes research activities that are not directly related to the development of a specific innovation [17; 18].
IGI Global Dictionary	<i>Innovation activity</i> is a complex of scientific, technological, organizational, financial, and commercial activities aimed at the commercialization of accumulated knowledge, technologies, and equipment [19].

encyclopedia Wikipedia), but in foreign publications of a reference and abstract nature, such information is available (see Table 2).

At the same time, in the foreign scientific space, the definition of “innovation activity” submitted by the OECD, or close to it, is most often used. It should be noted that this definition can also be found in legislation and regulations of the European and world level. Given these considerations, we think it appropriate to reflect the essence of the concepts under study, disclosed in domestic and international legal documents, in Table 3.

Authors of the OECD Recommendations on the Collection, Analysis and Use of Innovation Data “Oslo Manual 2018” (guidelines for collecting, reporting and using data on innovation) identify the following types of innovation activity:

- scientific innovation activity;
 - engineering, design and other types of creative innovation;
 - marketing innovation;
 - innovation activities related to intellectual property;
 - innovation training activities;
 - innovation activity for software and database development;
 - innovation activity related to the acquisition or lease of tangible assets;
 - managerial innovation activity [23].
- It should be noted that the term R&D (research and development) is used in international legislation and regulations to denote the phenomenon of innovation.

For example, the OECD Frascati Manual (2015) states that R&D involves systematic creative work to increase knowledge, including knowledge of humanity, culture, and society, and to identify new areas of application of existing knowledge. Innovation activity has a number of general characteristics, even if carried out by different performers, namely: focus on achieving specific or general goals; focus on achiev-

ing new results based on original concepts (and their interpretation) or hypotheses; lack of a clear vision of the end result (or at least the amount of time and resources needed to achieve it); there is a need for planning and funding (even when innovation is carried out by an individual); focus on obtaining results that could be freely transferred or sold in the market [22].

According to the Frascati Manual (2015), innovation activity must meet five main criteria such as novelty; creativity; uncertainty; regularity; ability to transmit and / or play [22].

All these criteria must be taken into account in the process of innovation activity on a permanent or episodic basis, covering the following activities:

- basic research – experimental or theoretical research to gain new knowledge about the main phenomena and observed facts, without specific application or use;
- applied research – original scientific research in order to obtain new knowledge; aimed primarily at achieving a specific practical goal;
- experimental development – systematic work based on knowledge gained from research and practical experience, and the production of additional knowledge aimed at creating new products and processes or improving existing products or processes [22].

Turning to US laws and regulations governing innovation in various areas, it should be noted that US government agencies at the federal level use the definition of innovation (R&D) in the Frascati Manual.

In particular, the Office of Management and Budget of the United States (OMB) sets budget rules for federal agencies. Part II of Circular A-11 deals with the development of the President's budget and provides recommendations for the submission of applications for funding by agencies to the OMB. Section 84 of the circular defines the budgetary powers, costs, and compensation for innovation, creation, and restoration of equipment for R&D [24]. Part II of Circular A-136 contains information on financial statements of federal agencies to the Federal Financial Manage-

Table 3

Definition of “innovation” and “innovation activity” in domestic and international regulations

Law of Ukraine “On Investment Activity” (1991)	<i>Innovation activity</i> is a set of measures aimed at creating, implementing, disseminating and implementing innovations in order to obtain a commercial and / or social effect, which are carried out through the implementation of investments in the objects of innovation activity [6].
Law of Ukraine “On Innovation Activity” (2002)	<i>Innovations</i> are newly created (applied) and (or) improved competitive technologies, products or services, as well as organizational and technical solutions of production, administrative, commercial or other nature, which significantly improve the structure and quality of production and (or) social sphere. <i>Innovation activity</i> is an activity aimed at the use and commercialization of the results of research and development and leads to the release on the market of new competitive goods and services [7].
OECD Guidelines for the Collection, Analysis and Use of Innovation Data “Oslo Guidelines 2018”	<i>An innovation</i> is a new or improved product or process (or combination thereof) that differs significantly from previous products or processes that were available to potential users (product) or previously implemented (process). <i>Innovation activity</i> is all types of development, financial and commercial activities carried out by the organization, the result of which is innovation [23].

ment Department of OMB. Section II.4.10.4 defines financial statements in the field of innovation activity. According to this document, investment in innovation is the cost included in the calculation of the net cost of supporting systematic creative work that is carried out to increase the stock of knowledge and use such knowledge and practical experience to develop new or improved products and processes, with the expectation of maintaining or increasing national economic productive capacity or generating other benefits in the future [25].

The only source of comprehensive, holistic statistics on the scope of innovation R&D activities performed and funded by departments and agencies in each of the 50 state governments, as well as the government of the District of Columbia and the government of Puerto Rico, is the statistical report "Survey of State Government R&D".

In particular, in the statistical report for the fiscal year 2016, it is stated that innovation activity:

- is aimed at obtaining new results (novelty) that haven't existed before, which can be published in academic publications and ideas that can be patented;
- focuses on original concepts or ideas (creativity) that increase our knowledge of the subject; help us create new products or areas of use;
- is planned and funded (systematic); the process and results are documented; projects are planned and managed;
- results of innovation activity are uncertain (because this has not been done before); solutions are not always obvious or expected; there is a lack of clarity in determining cost, time, or ability to achieve results;
- the result of innovation is useful solutions that can become the subject of transfer; these solutions can be generalized and used in other situations and areas, as well as reproduced [12].

Therefore, we believe that this document expands the content of the innovation criteria defined by the OECD in the Frascati Manual.

According to the FASB Accounting Standards Codification (Topic 730), innovation (R&D) covers the following areas:

- laboratory research aimed at discovering new knowledge;
- search for the use of new research results or other knowledge;
- conceptual formulation and design of possible product or process alternatives;
- testing to find or evaluate alternatives to a product or process;
- modification of the product or process formulation or design;
- design, construction, and testing of prototypes and models of the previous production;
- design of tools, tools, forms, and dies using new technology;

- design, construction, and operation of a pilot plant that does not have the economic scale necessary for a business entity engaged in commercial production;

- engineering activities required to advance product design to a level that meets specific functional and economic requirements and is ready to manufacture;
- design and create tools used to facilitate research and development or components of a product or process that are implemented as part of an innovation activity [11].

According to the Business Research and Development and Innovation Survey conducted and published by the National Center for Science and Engineering Statistics (NCSES), innovation (R&D) involves systematic creative work carried out to increase the stock of knowledge and develop new areas of application of existing knowledge, and includes: a) activity aimed at obtaining new knowledge or understanding without specific immediate commercial use (basic research); b) activity aimed at solving a specific problem or solving a specific commercial problem (applied research); c) systematic work based on research and practical experience that results in additional knowledge aimed at producing new products or processes or improving existing products or processes (experimental development). Innovation activities cover both direct costs (for example, researchers' salaries) and administrative and overhead costs that are related to the activities of companies [20].

Special attention in the context of our research should be paid to the documents of US government organizations devoted to the regulation of innovation in American institutions of higher education. At the same time, the analysis of these documents showed that the same definition of innovation activity is used in higher education as in business, as formulated in the Frascati Manual. In particular, this definition is contained in the financial report for the 2016 fiscal year "Higher Education Research and Development Survey", which contains information on the cost of innovation in American universities and colleges by research areas and sources of funds [21].

Therefore, in contrast to domestic, international legislation and regulations contain a single definition of innovation activity, which, despite its original name – research and development (R&D) – is fully consistent with the essence of the term "innovation activity" used in Ukrainian scientific space.

Conclusions. So, despite interpretations of the term "innovation", which differ in different areas, we note the lack of its unambiguous definition in the modern domestic educational space. In domestic reference sources, the concept of "innovation activity" is broader than in foreign ones, but, in general, it refers to new methods, tools, and products of activity. The search for definitions of the concept of "innovation activity" in Ukrainian academic dictionaries found their

absence in most reference publications in contrast to foreign literature, where this term is most often used.

However, the concept of “innovation activity” exists in the Ukrainian legal framework, in particular in the Law of Ukraine “On Investment Activity” (1991) and the Law of Ukraine “On Innovation Activity” (2002). International legislation and regulations contain a single definition of innovation, which is fully consistent with the essence of the mentioned term in Ukraine. With regard to higher medical education in the USA, the definition of innovation is identical to that formulated in the Frascati Manual.

Concerning the prospects of further research, we are going to analyze scientific and educational works of domestic and foreign scientists regarding the interpretation of the terms “innovation” and “innovation activity”, their use in medical education.

REFERENCES:

1. Інновація. *Великий тлумачний словник сучасної української мови* / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ – Ірпінь : Перун, 2005. 1728 с.
2. Інновація. *Вільний тлумачний словник. Новітній онлайн-словник української мови (2013–2018)*. URL: <http://sum.in.ua/innovacija> (дата звернення: 26.06.2020).
3. Інновація. *Короткий словник актуальних педагогічних термінів* / упоряд. Флегонтова Н.М. Київ : КНУТД, 2013. 55 с.
4. Інновація. *Словник. UA*. URL: <https://slovnuk.ua/index.php?swrd=%D1%96%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F> (дата звернення: 26.06.2020).
5. Інноваційна діяльність. *Вікіпедія* : вебсайт. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D0%B9%D0%BD%D0%B0_%D0%B4%D1%96%D1%8F%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C (дата звернення: 26.06.2020).
6. Про інвестиційну діяльність : Закон України від 18 вересня 1991 р. № 1560-XII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1560-12#Text> (дата звернення: 24.06.2020).
7. Про інноваційну діяльність : Закон України від 04 липня 2002 р. № 40-IV. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/40-15#Text> (дата звернення: 24.06.2020).
8. Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні : Закон України від 08 вересня 2011 р. № 3715-VI. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3715-17#Text> (дата звернення: 24.06.2020).
9. Birkinshaw J., Hamel G., Mol M.J. Management innovation. *Academy of Management Review*. 2008. № 33 (4). P. 825–845.
10. Fagerberg J., Fosaas M., Sapprasert K. Innovation: Exploring the knowledge base. *Research Policy*. 2012. № 41. P. 1132–1151.
11. FASB Accounting Standards Codification : website. URL: <https://asc.fasb.org/> (date of access: 27.06.2020).
12. FY 2016 Survey of State Government R&D. URL: <https://www.nsf.gov/statistics/srvystaterd/surveys/srvystaterd-2016.pdf> (date of access: 28.06.2020).
13. Innovation. *Cambridge Dictionary* : website. URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/%D1%81%D0%B%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D1%80%D1%8C/%D0%B0%D0%BD%D0%B3%D0%BB%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9/innovation> (date of access: 23.06.2020).
14. Innovation. *Dictionary.com* : website. URL: <https://www.dictionary.com/browse/innovation> (date of access: 23.06.2020).
15. Innovation. *Merriam-Webster Dictionary* : website. URL: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/innovation> (date of access: 23.06.2020).
16. Innovation. *Oxford Learner's Dictionaries* : website. URL: https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/american_english/innovation (date of access: 24.06.2020).
17. Innovation activity. *Eurostat. Statistic Explained. Glossary* : website. URL: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Glossary:Innovation_activity (date of access: 24.06.2020).
18. Innovation activities. *OECD. Glossary of statistical terms* : website. URL: <https://stats.oecd.org/glossary/detail.asp?ID=6863#:~:text=Innovation%20activities%20are%20all%20scientific,to%20the%20implementation%20of%20innovations.&text=Innovation%20activities%20also%20include%20R%26D,development%20of%20a%20specific%20innovation> (date of access: 24.06.2020).
19. Innovative activity. *IGI Global*: website. URL: <https://www.igi-global.com/dictionary/questions-of-formation-of-innovative-of-students-at-university/62075> (date of access: 28.06.2020).
20. NCSES Business Research and Development and Innovation Survey. *National Science Foundation. Where Discoveries Begin* : website. URL: <https://www.nsf.gov/statistics/srvyindustry/> (date of access: 29.06.2020).
21. NCSES, Higher Education Research and Development Survey, FY 2016. *National Science Foundation. Where Discoveries Begin* : website. URL: <https://www.nsf.gov/statistics/srvyherd/> (date of access: 30.06.2020).
22. OECD. Frascati Manual 2015: Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris, 2015. 402 p. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264239012-en.pdf?expires=1594565623&id=id&accname=guest&checksum=12519DB5403EB306760F7B47DF9969FA> (date of access: 30.06.2020).
23. OECD/Eurostat. Oslo Manual 2018: Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation, 4th Edition, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. OECD Publishing, Paris/Eurostat, Luxembourg? 2018. URL: <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264304604-en.pdf?expires=1594567307&id=id&accname=guest&checksum=A3772D68D341317609C628D2EA2F0405> (date of access: 29.06.2020).
24. OMB Circular A-11. *The White House* : website. URL: https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2018/06/a11_web_toc.pdf (date of access: 30.06.2020).
25. OMB Circular A-136. *The White House* : website. URL: <https://www.whitehouse.gov/wp-content/uploads/2019/06/OMB-Circular-A-136.pdf> (date of access: 30.06.2020).
26. Schaefer R.T. *Sociology: A brief introduction*. New York : McGraw-Hill, 2012.

СТРУКТУРА ІНТЕГРАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПЕДАГОГІЧНОЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

THE STRUCTURE OF THE INTEGRAL MODEL OF THE PEDAGOGICAL SYSTEM OF FORMATION OF PROJECT COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF SOCIAL WORK

У статті обґрунтовано інтегральну модель педагогічної системи формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи на засадах взаємної доповнюваності системного (у розгляді системи як системи управління) та синергетичного загальнонаукових методологічних підходів. Моделюється рівень безпосередньої навчальної взаємодії викладачів і студентів у рамках окремих дисциплін програми бакалаврської підготовки за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Для реалізації мети застосовується «мікс дослідницьких методів» – метод перехрещення, метод додаткового покриття, метод послідовних внесків (Д.Л. Морган, С.Б. Беляєв).

У рамках системного підходу акцент зроблено на суб'єктній позиції в управлінні навчальною діяльністю не лише того, хто навчає, але й того, хто навчається, в сукупності перехідних станів від прямого управління діяльністю тих, хто навчається, до співуправління та самоуправління. Обмеження використання у розгляді педагогічної системи як системи управління – це те, що незрозумілим залишається механізм тригеру самоуправління в навчальній діяльності студентів.

У розгляді педагогічної системи як синергетичної акцент зроблено на потенційних можливостях механізмів самоорганізації. Підкреслюються можливості процесів самоорганізації усередині студентської групи завдяки розширенню числа суб'єктів, включених у моделювання педагогічної системи (студента, студентської групи, лідера(ів) студентської групи, викладача, потенційних роботодавців, клієнтів соціальної роботи). Однак обмеженням розглядається хаотичність системи, ймовірнісний, непередбачуваний характер її розвитку.

Інтегральну модель педагогічної системи формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи обґрунтовано на засадах взаємної доповнюваності тези синергетичного підходу про розширення числа суб'єктів, включених у модель педагогічної системи, з одного боку, з іншого – тези системного підходу про необхідність розгляду перехідних етапів прямого управління, співуправління, самоуправління.

Ключові слова: проєктна компетентність, соціальна робота, педагогічна система,

інтегральна модель, системний підхід, синергетичний підхід, «мікс дослідницьких методів».

The article substantiates the integral model of the pedagogical system of formation of project competence of future bachelors of social work on the basis of mutual complementarity of systemic (when considering a system as a control system) and synergetic general scientific methodological approaches. The level of direct educational interaction of teachers and students is modeled in the framework of individual disciplines of the bachelor's program in specialty 231 "Social Work".

To achieve the intended goal, a "mixed methods research" is used – the crossover method, the additional coating method, the sequential deposit method (D.L. Morgan, S.B. Bieljaiev).

Within a systematic approach, emphasis is placed on the subjective position in the management of educational activities not only of those who teach, but also of those who are studying. The student during the study goes through a set of transitional states from direct to co-management and self-management. Limitation of the systematic approach – the mechanism of the trigger of self-management in the educational activities of students is unclear.

When considering the pedagogical system as a synergetic emphasis is placed on the potential of mechanisms of self-management. The possibilities of self-organization processes in the student group are emphasized. This is due to the expansion of the number of subjects involved in modeling of the pedagogical system (student, student group, student group leader/leaders, teacher, potential employers, social work clients). However, the chaos of the system, the probabilistic, unpredictable nature of its development is considered a limitation.

Thus the integral model of the pedagogical system of formation of project competence of future bachelors of social work is substantiated on the basis of mutual complementarity of the synergetic and system approaches. For a synergetic approach it is the thesis about expanding the number of subjects involved in modeling of the pedagogical system. For a systematic approach – the thesis of the need to consider the stages of direct management, co-management, self-management.

Key words: project competence, social work, pedagogical system, integral model, systematic approach, synergetic approach, "mixed methods research".

УДК 37.012: 364.442.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.20>

Купенко О.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри психології, політології
та соціокультурних технологій
Сумського державного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

За умов збільшення в Україні кількості людей у складних життєвих обставинах зростає затребуваність фахівців із соціальної роботи. Також зростають вимоги до якості підготовки таких фахівців, які мають: 1) відповідати рівню вимог галузі,

що професіоналізується (зокрема «Глобальному визначенню професії соціальної роботи» (2014), «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» (2018)); 2) розумітися на реформах (зокрема Законі України «Про добровільне об'єднання територіальних громад» (2015),

Законі України «Про соціальні послуги» (2019), «Національній стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 рр.», «Національній стратегії розвитку інклюзивної освіти на 2020–2030 рр.», «Концепції реформування (розвитку) пенітенціарної системи України» (2017) тощо); 3) долати у роботі із клієнтами наявні виклики (у т. ч. і неочікувані, як пандемію COVID-19, що змусила людей замислитися про цінності свободи, сім'ї, спілкування, а професіоналів у різних галузях – освоїти нові способи та засоби організації роботи). Відповідно до вимог часу компетентності фахівців соціальної роботи мають включати: швидке, але системне реагування на нові, невідомі раніше проблеми; також чутливість до порушення прав представників різних цільових груп; оперативне оволодіння новими технологіями професійної діяльності; лідерство в дискусії про людські цінності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Затребуваність і розвиток професії визначають необхідність вдосконалення і процесів фахової підготовки. Відповідні дослідження виконуються сучасними українськими вченими, зокрема напрацьовані наукові засади для реалізації цілей: формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи (В.В. Баранюк), функціональної компетентності майбутніх соціальних працівників із вуличної соціальної роботи (М.В. Боделан), соціально-правової компетентності майбутніх соціальних працівників (О.В. Лісовець); професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери до професійної мобільності (Г.А. Рідкодубська), до науково-дослідної діяльності (О.С. Повідайчик), до професійної мислєдїяльності у складі методологічної роботи (Л.З. Ребуха), до здоров'язберезувальної діяльності (Л.Є. Клос), до розв'язання конфліктів у професійній діяльності (С.М. Калаур), до професійної діяльності в багатонаціональному середовищі (Ю.М. Рябова), до роботи у територіальних громадах (Г.І. Слосанська), до соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (Ю.В. Колодійчук). При детальнішому аналізі цих досліджень увагу привертає той факт, що у більшості із них метод проєктів або проєктна компетентність розглядаються як базові для виконання визначених педагогічних цілей.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас проблема формування проєктної компетентності майбутніх фахівців соціальної роботи нині вирішена не повною мірою. Серед наявних суперечностей – дидактична суперечність між усвідомленням освітянами потрібних змін, зокрема щодо підготовки майбутніх фахівців до проєктної діяльності, з одного боку, та реальними якостями та мотивацією до професійної діяльності студентів – з іншого.

Для подолання наведеної суперечності у попередніх публікаціях автора було висвітлено окремо педагогічну систему як систему управління [10] та як синергетичну систему формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи.

Мета статті – обґрунтування інтегральної моделі педагогічної системи формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи на засадах взаємної доповнюваності системного (у розгляді системи як системи управління) та синергетичного загальнонаукових методологічних підходів.

Виклад основного матеріалу. Моделюється рівень безпосередньої навчальної взаємодії викладачів і студентів у рамках окремих дисциплін програми бакалаврської підготовки за спеціальністю 231 «Соціальна робота».

Для реалізації мети застосовується запропонований Д.Л. Морганом метод «mixed methods research» (MMR) – метод інтеграції у трьох варіантах результатів різних досліджень: 1) варіант даних, що перехрещуються, дозволяє порівняти результати різних методів, які відповідають на одне запитання; 2) варіант додаткового покриття передбачає досягнення різними методами різних дослідницьких завдань; 3) варіант послідовних внесків дозволяє отримати дані для входу в наступний метод [11].

Орієнтовну основу для застосування методу MMR в інтеграції результатів реалізації методологічних підходів педагогічного дослідження створює дисертаційна робота С.Б. Беляєва. Науковцем реалізовано метод «перехрещення» різних методологічних підходів для виділення структурних компонентів системи фахової підготовки. Обґрунтовано, що структуру педагогічної системи визначають положення системного підходу, зміст структурних компонентів системи конкретизують положення системного, компетентнісного та технологічного підходів, очікувані результати визначаються компетентнісним підходом, розробка технологічних алгоритмів забезпечена засобами технологічного та компетентнісного підходів, механізми зворотного зв'язку розробляються через застосування системного та технологічного підходів [2, с. 165–166]. Метод «додаткового покриття» використовується для виявлення суперечностей у реалізації окремих підходів та об'єднання потенціалу різних підходів для їх вирішення [2, с. 167]. Метод «послідовних внесків» забезпечує наступність між отриманими даними, обґрунтування послідовності використання переваг окремих методологічних підходів [2, с. 168].

Скористаємося MMR і наявною орієнтувальною основою його застосування для реалізації цілі цієї статті. Дослідимо потенційні можливості системного та синергетичного методологічних підходів.

Застосовуючи системний підхід і досліджуючи педагогічну систему як систему управління, розглядаємо її у цілісності та зв'язках таких елементів, як: суб'єкти й об'єкти, цілі професійної підготовки, зміст, форми, принципи, методи та засоби організації навчання, очікувані результати, а також неконтрольовані зовнішні впливи. У педагогічній науці визнаною є роль суб'єкта управління не лише за викладачем, але й за студентами. Тобто «рамка управління» дублюється у двох частинах: 1) суб'єкт управління – викладач, об'єкт управління – навчальна діяльність студентів; 2) суб'єкт самоуправління – студенти, об'єкт самоуправління – їхня навчальна діяльність, із включенням у кожен із двох «рамок управління» більш чи менш свідомо цілей, змісту, форм, принципів, методів і засобів навчання, очікуваних результатів, а також неконтрольованих зовнішніх впливів.

Акцент на суб'єктній позиції в управлінні навчальною діяльністю не лише того, хто навчає, але й того, хто навчається, – це і є потенційна можливість цього методологічного підходу для досягнення цілей педагогічних досліджень. Такий акцент знаходимо у працях багатьох українських та іноземних дослідників. Зокрема, підкреслюється, що управління навчальною діяльністю з боку педагога має спонукати того, хто навчається, до саморозвитку [4]; ефективність виховної системи має визначатися тим, наскільки вона створює імпульси для самовиховання і саморозвитку її суб'єктів [1].

Враховується суперечність щодо потрібної готовності студентів до самоуправління діяльністю та наявності у них пасивності, низької мотивації, складностей у дотриманні навчальної дисципліни, неадекватності (за наявним рівнем розвитку) умов навчання у закладах вищої освіти, нерозвиненості автономної позиції студентів [9].

Як відповідь на наявну суперечність пропонується розглядати в педагогічній системі сукупність перехідних станів: від прямого управління діяльністю тих, хто навчається, до співуправління та самоуправління, що є базою формування творчої особистості [5]. Іноземні дослідники також акцентують увагу на існуванні певних перехідних станів. Навчання не може бути відразу самоспрямованим без зовнішніх джерел допомоги [12]. Л. Dickinson на одному кінці інтервалу описує тих, хто навчається з повною автономією (complete autonomy) і має всю відповідальність за всі рішення щодо навчання, а також вільний від усіляких спеціально підготовлених навчальних матеріалів. У середині інтервалу є напівавтономія (semi-autonomy), що має на меті підготовку того, хто навчається, до автономії. На іншому кінці – програмоване навчання (programmed learning), де той, хто навчається, використовує підготовлені для нього матеріали [цитується за 13].

Однак залишається відкритим питання про те, як здійснити перехід між названими вище станами для становлення молодих людей як суб'єктів самоуправління у процесі професійної підготовки, досягнення цілей конкретної педагогічної системи у відповідних реаліях. Маємо таке обмеження використання системного підходу у розгляді педагогічної системи як системи управління: навіть використання моделі перехідних станів «пряме управління – співуправління – самоуправління» залишає незрозумілим механізм триггеру самоуправління в навчальній діяльності студентів.

О.М. Князевою сформульована така загальна відповідь: для оволодіння молодими людьми певним досвідом викладачеві потрібно управляти навчальною діяльністю студентів, не управляючи нею. Ця відповідь сформульована вже в рамках синергетичного підходу.

За І.А. Зязюном, «синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як їхня певна хаотичність і водночас здатність до саморозвитку, самоуправління» [6].

Якщо класична теорія управління передбачає наявність зарані запланованої мети, до якої система прагне (і через це є такою, що самоорганізується), то синергетичний механізм реалізує динаміку, яка не вимагає мети, певна організація виникає спонтанно і ніяк не спрямовується ззовні, хоча й активізується через взаємодію із зовнішнім середовищем. Якщо у класичній теорії управління акцент робиться саме на управлінні й обміні інформацією, то в синергетиці – на принципах побудови організації, її виникненні, розвитку, самоускладненні [3]. У цьому вбачаються можливості синергетичного підходу для виконання цілей педагогічних досліджень.

Базовим для синергетики є поняття «точка біфуркації» (від лат. bifurcus – роздвоєння), яке позначає переломний, критичний момент системи, виникнення спектру альтернативних сценаріїв подальшого розвитку та функціонування, реалізацію відповідного вибору. Дослідники виокремлюють два типи альтернатив: перший дає початок спрямованій еволюції системи та має конструктивний характер; другий народжує невизначеність, руйнує і відсікає зайве. Та навіть у другому випадку можливим є виникнення «зародку» нових структур, які за сприятливих умов будуть ставати більш упорядкованими та сталими [7]. Неперервний потік матерії та енергії через синергетичну систему може пришвидшувати накопичення змін, вихід на точку біфуркації та здійснення системою вибору серед альтернатив. Коли цей потік, що пронизує систему, зростає, вона може пройти через нові стани нестійкості та трансформуватися в нову структуру підвищеної складності [8].

Синергетика послуговується поняттям «параметри порядку».

У педагогічній системі професійної підготовки як синергетичній за підсумками теоретичного аналізу й емпіричних даних як параметрів порядку пропонується розглянути, по-перше, навички індивідуальної самостійної роботи окремих студентів, по-друге, їхні навички самостійної роботи в малих підгрупах академічної групи. В академічній студентській групі як системі, що самоорганізується, відкриваються три рівні розгляду: мікрорівень – це окремі студенти, об'єднані у групі достатньо випадково, кожен із яких має власний досвід індивідуальної самостійної навчальної діяльності та самостійної навчальної діяльності у групі; макрорівень – лідер(и) студентського самоврядування групи із власним досвідом індивідуальної та групової самостійної навчальної діяльності, а також із частиною «функцій свободи», переданих від інших учасників групи. Мегарівень пропонується розглянути як зовнішній щодо системи студентської академічної групи керуючий порядок, заданий викладачем. Тож у процесі професійної підготовки студентів важливо розглянути таких суб'єктів, як окремий студент, студентська група, лідер(и) студентської групи. Викладач виступає як зовнішній суб'єкт, який впливає на групу загалом і на діяльність окремих студентів. Тим самим підкреслюються можливі процеси усередині студентської групи, перехідні стани в цих процесах відбуваються відповідно до синергетичних механізмів.

Як бачимо, з погляду методу «перехрещення» за своїми структурами модель педагогічної системи як системи управління та модель педагогічної системи як синергетичної системи перетинаються між собою (суб'єкт, об'єкт, цілі, впливи / зворотні зв'язки, зовнішнє середовище), але за змістом вони різняться. Такі відмінності задані розширеним колом суб'єктів, яких пропонується розглядати у синергетичному підході. Наявні й інші відмінності.

Якщо у своєму змісті педагогічна система як система управління має обмеження щодо відсутності очевидного тригера самоуправління, то педагогічна система як синергетична також має обмеження, але вони інші, пов'язані з імовірнісним характером розвитку системи. Не виключеним є варіант результату функціонування самоорганізації в системі, що виявляється в недосягненні студентами запланованих компетентностей. Яким би спокусливим не був у закладах вищої освіти розрахунок на здатність студентів до самоуправління в навчальній діяльності, на практиці є студенти, які такої здатності не мають, і є групи, в яких більша чи менша частина студентів не має такої здатності. Також важливо взяти до уваги рівень здатності до самоуправління в навчальній діяльності лідера студентської групи. Тому сформульоване обмеження синергетичного підходу вбачається принциповим.



Рис. 1. Інтегральна модель педагогічної системи формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи

Метод «додаткового покриття» використовується для пошуку шляхів вирішення виявлених суперечностей у реалізації окремих підходів через об'єднання можливостей різних підходів. У цьому разі взаємодоповнюючими вбачаємо тезу синергетичного підходу про розширення числа суб'єктів, включених у моделювання педагогічної системи, з одного боку, з іншого – тезу системного підходу про необхідність розгляду етапів прямого управління, співуправління, самоуправління. Таким чином отримуємо інтегральну модель педагогічної системи формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи (рис. 1).

Розглядаючи студентську академічну групу як систему самоорганізації, візьмомо до уваги й навколишнє середовище групи та відповідне підсилення потоків інформації та енергії (рис. 1), які проходять через систему, за рахунок комунікації та співпраці з успішними фахівцями у професії, за якою здійснюється професійна підготовка, а також клієнтами. Якщо такі потоки інформації та енергії будуть доволі потужними, то це може стати суттєвим поштовхом до процесів самоорганізації у студентській групі, підсилення досвіду самостійної навчальної діяльності та професійного самовизначення окремої особистості на користь професії, за якою відбувається навчання у вищому навчальному закладі.

Висновки. Системний і синергетичний підходи дозволяють обґрунтувати структуру моделі педагогічної системи формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи. Однак якщо застосовувати кожен із цих підходів окремо, то є очевидними певні обмеження: при розгляді педагогічної системи як системи управління обмеженням є те, що незрозумілим залишається механізм триггеру самоуправління в навчальній діяльності студентів; при застосуванні синергетичного підходу існує ризик недосягнення педагогічних цілей через імовірнісний характер процесів самоорганізації у складних системах.

Для подолання наявних обмежень обох підходів доцільним вбачається обґрунтування інтегральної моделі педагогічної системи формування проєктної компетентності майбутніх бакалаврів соціальної роботи.

Інтеграція здійснена з використанням міксу дослідницьких методів (перехрещення, додаткового покриття, послідовних внесків) за Д.Л. Морганом і С.Б. Беляєвим. За підсумком класична модель педагогічної системи розширена за рахунок включення у число суб'єктів процесу не лише викладача і студентів, але і студентської групи як колективного суб'єкта, лідера(ів) студентських груп, роботодавців, клієнтів соціальної роботи; компоненти педагогічних впливів і зворотного зв'язку деталізовані етапами прямого управління, співуправління, самоуправління.

Висновки представленої теоретичної аналізу емпірично підтверджені.

У цій статті обмежуємося обґрунтуванням структури інтегральної моделі педагогічної системи, однак окремої деталізації вимагає зміст її компонентів – очікуваних результатів функціонування, технологічних алгоритмів, механізмів зворотного зв'язку з урахуванням специфіки підготовки майбутніх бакалаврів соціальної роботи. Якщо рухатися методом «послідовних внесків», то подальша логіка дослідження вимагає реалізації історичного та тезаурусного підходів, що і стане наступним дослідницьким завданням.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Зростаюча особистість у перетворювальному просторі виховних настанов. *Управління освітою*. 2018. Вип. 10. С. 6–17.
2. Беляєв С.Б. Теоретичні і методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів до розроблення та використання педагогічних технологій : дис. ... докт. пед. наук. Українська інженерно-педагогічна академія, 2020. 577 с.
3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и образовании. Москва : ЛИБРОКОМ, 2009. 240 с.
4. Гимпель Л.П. Управление учебной деятельностью как творческий процесс. *Материалы Международной научно-практической конференции «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению»*, (Минск, 22–23 апреля 2009 г.). Минск, 2009. С. 17–21.
5. Дмитренко Т.О. Системний аналіз педагогічної технології. *Напрями наукових досліджень кафедри педагогіки*. Харків, 1997. С. 67–70.
6. Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії. Черкаси : Вид-во ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2008. 608 с.
7. Игнатова В.А. Концепции современного естествознания. Тюмень : Истина, 2007. 303 с.
8. Капра Ф. Паутина жизни. Новое научное понимание живых систем. Киев : София, 2003. 336 с.
9. Корчалова Н.Д. Самоуправление учебной деятельностью студентов: право на высказывание. *Материалы Международной научно-практической конференции «Учебная деятельность студента университета: от управления к самоуправлению»*, (Минск, 22–23 апреля 2009 г.). Минск, 2009. С. 21–27.
10. Купенко О.В. Обґрунтування педагогічної системи та педагогічної технології підготовки студентів вищих навчальних закладів до проєктної діяльності (на прикладі спеціальності «Соціальна робота»). *Напрями модернізації соціально-педагогічної системи підготовки фахівців в університеті*. Херсон : ПП Вишемирський В.С., 2017. С. 415–489.
11. Morgan D. Integrating qualitative and quantitative methods : A Pragmatic approach. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. 2013. 288 p.
12. Nagpal K. Independent Learning and Student Development. *International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research*. 2013. Vol. 2. P. 27–35.
13. Tan F.T.C. Managing Self-instructed Learning within the IS Curriculum: Teaching Learners to Learn. *InformingSciJ*. 1997. Vol. 1. № 1.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПРИРОДНИЧИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ДО РОЗВИТКУ ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING THE READY OF TEACHERS OF NATURAL SPECIALTIES TO THE DEVELOPMENT OF ENTREPRENEURSHIP COMPETENCE

Реалізація процесів реформування освітньої галузі вимагає підготовки педагогів до впровадження концепції Нової української школи, що покладається на заклади післядипломної педагогічної освіти, де відбувається модернізація освітнього процесу й оновлюються умови фахової підготовки вчителів.

У статті проведено аналіз теоретико-методологічних джерел із досліджуваної проблеми, уточнено сутність таких понять, як «умова», «педагогічні», «організаційні», «педагогічні умови», «організаційно-педагогічні умови», «інтеграція».

На підставі аналізу наукових праць, вивчення педагогічної практики сучасних закладів післядипломної педагогічної освіти, результатів опитування педагогічних працівників, керівників закладів освіти, а також власного педагогічного досвіду визначено й обґрунтовано організаційно-педагогічні умови формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у процесі фахової підготовки: забезпечення інтеграції підприємницького змісту в освітній процес підготовки вчителів; посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки, яка ґрунтується на принципах варіативності та взаємозв'язку традиційних та інтерактивних методів у ході підвищення кваліфікації учителів у системі післядипломної педагогічної освіти; розробка та реалізація програми спецкурсу «Формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей» для педагогів закладів загальної середньої, передвищої та професійної освіти, котрі викладають природничі дисципліни.

Вважаємо, що визначені педагогічні умови забезпечуватимуть інтеграцію педагогічних впливів на процес формування готовності вчителів природничих спеціальностей, за якого сумарний ефект гарантовано буде значно вищим, ніж дія кожної окремої складової частини.

Ключові слова: підприємницька компетентність, умова, педагогічні умови, організаційно-педагогічні умови, інтеграція.

The implementation of educational reform processes requires the training of teachers to implement the Concept of the New Ukrainian School, which relies on institutions of postgraduate pedagogical education, where the educational process is modernized and conditions for professional training of teachers are updated.

In the article was analyze the theoretical and methodological sources on the study problem and clarifies the essence of the following concepts: "condition", "pedagogical", "organizational", "pedagogical conditions", "organizational and pedagogical conditions", "integration".

On the basis of the analysis of scientific works, study of pedagogical practice of modern institutions of postgraduate pedagogical education, the results of the survey of pedagogical workers, heads of educational establishments, as well as their own pedagogical experience, organizational and pedagogical conditions for forming the readiness of teachers to prepare teachers of natural science training: ensuring the integration of entrepreneurial content into the educational process of teacher training; enhancing the practical orientation of the vocational training process, based on the principles of variability and the interconnection of traditional and interactive methods in the course of teacher training in the system of postgraduate pedagogical education; development and realization of the special course program "Formation of entrepreneurial competence of science teachers" for teachers of general secondary, higher and vocational education teaching natural sciences.

We believe that certain pedagogical conditions will ensure the integration of pedagogical influences in the process of forming the readiness of teachers of natural sciences, in which the total effect is guaranteed to be much higher than the effect of each individual component.

Key words: condition, pedagogical, pedagogical conditions, organizational, organizational-pedagogical conditions, integration.

УДК 378.015.3

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.21>

Куриш Н.К.,

заступник директора з навчальної роботи

Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області,

здобувач

Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Одним із важливих аспектів професійної майстерності сучасного педагога є формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей, що полягає у комплексному динамічному особистісно-професійному умінні особистості проектувати власну професійну траєкторію відповідно до своїх нахилів, захоплень і професійних здібностей, мислити креативно, генерувати сучасні ініціативи та ідеї, втілюючи їх у життя для покращення власного добробуту і для розвитку суспільства.

Осмислення практичного аспекту проблеми формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників засвідчує, що заклади післядипломної педагогічної освіти мають значний ресурсний потенціал для забезпечення сприятливих умов якісної підготовки вчителів до успішної професійної адаптації в сучасному оновленому освітньому просторі Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Останнім часом в Україні значно збільшилася кількість наукових досліджень, присвячених рефор-

муванню освіти й окресленню основних векторів професійного розвитку фахівців різних галузей у системі післядипломної освіти. Українські науковці В. Кремень, А. Зубко, Н. Любченко, Н. Протасова, Л. Покроєва, Л. Пуховська, Т. Сорочан, М. Романенко, Н. Чепурна та ін. у системі післядипломної освіти окреслюють напрями професійного розвитку педагогів і визначають сукупність організаційно-педагогічних умов розвитку ключових компетентностей, що сприяють реалізації ідей концепції Нової української школи.

Мета статті. Водночас внаслідок тривалих педагогічних спостережень, усних опитувань учителів природничих спеціальностей і викладачів у закладах післядипломної педагогічної освіти переконуємося, що формування підприємницьких якостей вчителів здійснюється несистемно. Тому метою нашої статті є визначення й наукове обґрунтування організаційно-педагогічних умов, які забезпечать цілісність процесу формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Аналіз довідкової літератури свідчить, що поняття «умова» є загальнонауковим і має широке смислове значення.

У новому тлумачному словнику української мови «умова» визначається як «необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь», «обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь», «правила, що існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь», «сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» [5, с. 617].

Філософський енциклопедичний словник визначає поняття «умова» як те, від чого залежить щось інше (зумовлене), що уможливорює наявність речі, стану, процесу, на відміну від причини, яка з необхідністю, неминучістю породжує що-небудь (дію, результат дії), і від підстави, що є логічною умовою наслідку [7].

Доповнює трактування поняття «умова» визначення у словнику з освіти та педагогіки: «Сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, які діють на фізичний, психологічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання, навчання, формування особистості» [6, с. 36].

Проведений аналіз наукової літератури дозволив з'ясувати, що «педагогічні умови» досліджувалися у працях В.І. Андрєєва, М.В. Зверєвої, Н.В. Іпполітова, Б.В. Купріянова, Н.С. Стерховатаін.

Достатньо ґрунтовне визначення педагогічних умов пропонує К.В. Касярум: це взаємопов'язана

сукупність обставин, засобів і заходів у педагогічному процесі, яка сприяє формуванню готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників [2].

На наш погляд, група зовнішніх умов є найбільш важливою для формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у системі післядипломної педагогічної освіти. Зовнішні умови впливають на підтримку і розвиток мотивації, активність та особистісні фахові компетентності вчителів.

Науковці використовують поняття «організаційно-педагогічні умови» як компоненти освітнього процесу закладу освіти та розкривають їхню сутність у різних контекстах для підготовки фахівців різного профілю [4].

Враховуючи вищевказане, ми визначаємо організаційно-педагогічні умови як особливості організації освітнього процесу у закладі післядипломної педагогічної освіти, що детермінують результати освіти та професійного розвитку вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти, об'єктивно забезпечують можливість їх досягнення.

Стосовно предмета нашого дослідження педагогічні умови визначаються як цілеспрямовано створені в освітньому середовищі закладу післядипломної педагогічної освіти обставини, що забезпечують досягнення готовності учителями природничих спеціальностей необхідного рівня сформованості розвитку підприємницької компетентності старшокласників, враховуючи сучасні процеси реформування освітньої галузі та вимоги до кваліфікованого фахівця.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури з визначеної проблеми, педагогічних спостережень і результатів проведеного опитування виділено організаційно-педагогічні умови формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності учнів старших класів у системі післядипломної педагогічної освіти:

– забезпечення інтеграції підприємницького змісту в освітній процес підготовки вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти;

– посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки, який ґрунтується на принципах варіативності та взаємозв'язку традиційних та інтерактивних методів, форм (формальної, неформальної та інформальної) освіти в ході підвищення кваліфікації учителів у системі післядипломної педагогічної освіти;

– розробку і реалізацію програми спецкурсу «Формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей» для педа-

гогів закладів загальної середньої, передвищої та професійної освіти, що викладають природничі дисципліни.

Сучасна освітня реформа більшою мірою наполягає на інтегрованому підході – наближенні змісту освіти до цілісного сприйняття здобувачем освіти нової інформації. З урахуванням вищезазначеного першою педагогічною умовою нами було визначено інтеграцію підприємницького змісту в освітній процес підготовки вчителів природничих спеціальностей у системі післядипломної педагогічної освіти.

Термін «інтеграція» походить від латинської «integration», що перекладається як відновлення, відбудова, наповнення. У словниковій літературі визначається як об'єднання у єдине ціле раніше ізольованих елементів, частин, компонентів, яке супроводжується поєднанням і зміцненням зв'язків і нових відношень між ними.

Визначаючи інтеграцію як провідний принцип розвитку в сучасному світі, І. Алексашина проаналізувала зміст поняття «інтеграція» в науці й освіті, сформулювала суть інтеграції як педагогічного принципу і провідної тенденції оновлення змісту освіти, виділила особливості інтеграції та стандартизації [1].

Інтеграція підприємницького змісту у предмети освітньої галузі «Природничі науки» може реалізовуватися на рівні сутнісної інтеграції (це передбачає пошук закономірностей та ознак, котрі об'єднують їх як складники науки) та на рівні ключових компетентностей, що є наскрізними для всіх навчальних предметів.

Знайти «підприємницьку» складову частину у змісті природничих предметів деколи складно, тому завдання післядипломної педагогічної освіти – навчити вчителів відшукати його у змісті природничих дисциплін, що під силу тільки компетентному і вмотивованому учителю. Не всі теми, які розглядаються в рамках природничих дисциплін, можна подати крізь призму змісту, що формує підприємливість.

Виходячи із вищезазначеного, виокремлюємо другу педагогічну умову формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників через посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки, яка ґрунтується на принципах варіативності та взаємозв'язку традиційних та інтерактивних методів, форм (формальної, неформальної та інформальної) освіти в ході підвищення кваліфікації учителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Ця умова визначає складники індивідуальної освітньої траєкторії професійного зростання педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти, що поєднує формальну, неформальну й інформальну форму. Такі складники дають можливість

реалізувати навчання впродовж життя, що передбачає не тільки підвищення рівня фахової майстерності у ході курсів підвищення кваліфікації, а й організацію неперервної самоосвітньої діяльності з урахуванням індивідуальних професійних цілей, потреб, мотивів, інтересів педагога, а також мети і завдань освітньої політики.

Таке поєднання видів освіти як процес і результат спрямоване на формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницьких компетентностей, комплексних умінь, що стимулює практичне застосування знань у здійсненні професійної діяльності та виконанні професійних завдань, а також сприяє ефективному взаємозв'язку традиційних та інтерактивних методів навчання.

Використання традиційних (які педагоги застосовували протягом багатьох століть і продовжують використовувати в сучасній навчальній практиці) та інтерактивних (ґрунтуються на активній взаємодії учасників навчального процесу) методів в освітньому процесі визначається не лише переліком завдань, які висуваються сучасною освітою, а й новими практиками й умінями, якими володіють сучасні педагоги, змінами обробки та сприйняття інформації. Ці зміни відбуваються під впливом як зовнішніх (технологічних), так і внутрішніх (психологічних) факторів розвитку особистості.

У закладі післядипломної педагогічної освіти під методами навчання здебільшого розуміється «спосіб упорядкованої взаємопов'язаної діяльності викладачів і слухачів, спрямованої на досягнення поставлених вищою школою цілей» [8, с. 105].

Під час експерименту використовували інтерактивні методи підготовки вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників, згруповані залежно від бажаних ефектів:

– методи, що зосереджуються на вміннях критичного мислення, суджень, аналізу, оцінювання й узагальнення фактів (мозковий штурм, SWOT-аналіз, лекція із презентацією і робота з текстом-джерелом);

– методи, які сприяють формуванню відповідальності, проведенню й оцінюванню вибору, а також прийняттю рішень із повним усвідомленням наслідків («дерево прийняття рішень», методи дискусії: дебати, «шість капелюхів», «критерійний покер», дискусія на бали, метаплан);

– методи, що розвивають уяву, ґрунтуються на емоціях і переживаннях слухача, а також створюють нагоду до дії (драма, моделювання, рольова гра, «асоціативний куц», ментальні карти);

– методи, які сприяють набуттю навиків роботи у парах, команді, прийняття рішень у групі (співпраця й робота в малих групах, експертні групи, зупинки із завданнями, змішане навчання, а також проект) [3].

Підбір викладачами закладів післядипломної педагогічної освіти методів навчання здійснюється на основі дидактичних і методичних знань. Педагогічна література виділяє три основні підходи до виробу методів навчання: 1) стереотипний (за звичкою); 2) інтуїтивний (шляхом спроб і помилок, що не завжди науково обґрунтовано); 3) оптимальний (базується на наукових знаннях) [9, с. 195].

Таким чином, друга педагогічна умова – посилення практичної спрямованості процесу професійної підготовки вчителів природничих спеціальностей, спрямована на опанування педагогами інтерактивних методів навчання та поєднання їх у практичній діяльності із традиційними методами, що забезпечить розвиток підприємницької компетентності старшокласників.

Розробка та реалізація програми спецкурсу «Формування підприємницької компетентності вчителів природничих спеціальностей» для слухачів курсів підвищення кваліфікації вчителів природничих спеціальностей закладів загальної середньої, передвищої та професійної освіти розглядається нами як третя педагогічна умова. Метою спецкурсу є формування умінь і навичок вчителів природничих спеціальностей щодо організації освітнього процесу із використанням підприємницького змісту та впровадженням інтерактивних методик.

Внаслідок вивчення спецкурсу вчителі природничих спеціальностей набудуть знання щодо: теоретичних аспектів формування підприємницької компетентності, відображених у вітчизняних і зарубіжних нормативних документах, а також у працях педагогів-науковців і практиків; сутності підприємливості як однієї із ключових компетентностей концепції Нової української школи; механізмів впровадження підприємницької компетентності в освітній процес закладу освіти; класифікації активних методів і технік, що розвивають підприємливість і формують якості підприємливої особистості; педагогічних аспектів впровадження наскрізної змістової лінії «підприємливість і фінансова грамотність» як механізму для увиразнення ключової компетентності «підприємливість» Нової української школи.

Висновки. Вказані педагогічні умови визначені нами на підставі аналізу наукових праць, вивчення педагогічної практики сучасних закладів післяди-

пломної педагогічної освіти, результатів опитування педагогічних працівників, керівників закладів освіти, а також власного педагогічного досвіду.

Вважаємо, що вони забезпечуватимуть інтеграцію педагогічних впливів на процес формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у процесі професійного зростання та фахової підготовки, за якої сукупний ефект буде значно вищим, ніж дія кожної окремої організаційно-педагогічної умови.

Водночас зауважимо, що, створюючи умови для формування готовності вчителів природничих спеціальностей до розвитку підприємницької компетентності старшокласників у процесі фахової підготовки, ми не претендуємо на можливість здійснення істотних соціально-педагогічних трансформацій в освітній галузі, але можемо сприяти формуванню уявлень про професійний успіх і фахову майстерність, уможливити позитивні зміни у забезпеченні готовності до розвитку підприємницьких компетентностей, оволодіння підприємницькими навиками й уміннями.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексашина И.Ю. Учитель и новые ориентиры образования. Санкт-Петербург, 1997. 152 с.
2. Касярум К.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх викладачів вищої школи. *Збірник наукових праць*. 2011. Ч. 1. С. 99–105.
3. Куриш Н.К., Унгурян І.К. Використання підприємницького змісту в організації освітнього процесу закладу освіти (методичні рекомендації). *Економіка в школах України*. 2018. № 8 (165). С. 20–25.
4. Максимчук Л.В., Романишина Л.М. Педагогічні умови застосування інтерактивних технологій у підготовці майбутніх економістів-міжнародників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. № 1. 2012. С. 23–29.
5. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. Т. 3 / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконті, 2005. 863 с.
6. Полонский В. Словарь по образованию и педагогике. Москва : Высшая школа, 2004. 512 с.
7. Філософський енциклопедичний словник. Київ : Абрис, 2002. 742 с.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2006. 352 с.
9. Якса Н.В. Основи педагогічних знань : навчальний посібник. Київ : Знання, 2007. 358 с.

ФОРМУВАННЯ ТА РОЗВИТОК ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

FORMATION AND DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES IN FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

У статті йдеться про проблему формування та розвитку лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України. Лідерські якості розглядаються як обов'язкова умова підготовки професійного військового, який відповідає вимогам сучасності. Аналізуються теоретичні підходи до визначення поняття «лідерські якості» та їх основних компонентів у роботах вітчизняних і закордонних авторів. Лідерство розглядається з урахуванням індивідуальних особливостей лідера, групових норм і цінностей, характеру групової діяльності. Соціально-психологічний феномен лідерства виступає в ролі індикатора ефективності офіційного керівництва. Однією із пріоритетних задач військово-професійної підготовки курсантів вважається розвиток лідерських якостей. Важливість наявності в офіцерів розвинутих лідерських якостей зумовлюється змістом військової діяльності. Визначено головні якості, необхідні майбутньому офіцеру-лідеру в курсантському середовищі. Для військової діяльності характерні особиста відповідальність кожного суб'єкта діяльності за виконання своїх функціональних обов'язків, підвищення ролі розумової праці, високі вимоги до особистісних і психологічних характеристик військово-службовців, особливо офіцерського складу. Важливу роль у детермінації поведінки та діяльності курсанта під час формування і розвитку в нього якостей лідера відіграють мотиви як підсвідомі або усвідомлені психічні спонукання до вчинення конкретної цілеспрямованої дії. Доведено, що у структурі професійної готовності офіцера особлива роль належить лідерським якостям, які визначають його здатність справляти безпосередній емоційно-вольовий вплив на підлеглих і на цій підставі домагатися авторитету, керувати військовим підрозділом, організувати спільну діяльність і ефективно вирішувати службово-бойові завдання. На основі отриманих результатів обґрунтовано теоретичні засади формування та розвитку лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Ключові слова: лідер, лідерство, лідерські якості, курсанти, Національної гвардії України.

The article deals with the problem of formation and development of leadership qualities in future officers of the National guard of Ukraine. Leadership qualities are considered a prerequisite for training a professional soldier who meets the requirements of today. Theoretical approaches to the definition of «leadership qualities» and their main components in the works of both domestic and foreign authors are analyzed. Leadership is considered taking into account the individual characteristics of the leader, group norms and values, the nature of group activities. The socio-psychological phenomenon of leadership acts as an indicator of the effectiveness of official leadership. One of the priority tasks of military-professional training of cadets is considered to be the development of leadership qualities. The importance of officers having developed leadership qualities is determined by the content of military activities. The main qualities required for a future officer-leader in the cadet environment are identified. Military activity is characterized by the personal responsibility of each subject of activity for the performance of their functional duties, increasing the role of mental work, high demands on the personal and psychological characteristics of servicemen, especially officers. Motives play an important role in determining the behavior and activities of the cadet during the formation and development of his leadership qualities, as subconscious or conscious mental motivations to perform a specific purposeful action. It is proved that in the structure of professional readiness of an officer a special role belongs to leadership qualities, which determine his ability to exert direct emotional and volitional influence on subordinates and on this basis to gain authority, manage a military unit, organize joint activities and effectively solve combat tasks. Based on the obtained results, the theoretical principles of formation and development of leadership qualities in future officers of the National guard of Ukraine. **Key words:** leader, leadership, leadership skills, cadets, National guard of Ukraine.

УДК 378:316.46
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.22>

Луценко Б.В.,
аспірант кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами імені академіка І.А. Зязюна Національного технічного університету «Харківський політехнічний інститут»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформи, що проводяться у Збройних Силах України, ставлять особливі вимоги до пошуку шляхів підвищення ефективності діяльності особового складу. Саме тому армія відчуває нагальну потребу в офіцерах-лідерах, тобто в тих фахівцях військової справи, які здатні до інноваційного мислення, володіють відмінними організаторськими та командирськими здібностями. Це вимагає формування та розвитку в майбутніх офіцерів лідерських якостей, притаманних професіоналам і зумовлених специфікою їхньої службової діяльності в мирний і воєнний час.

Випускники Національної академії Національної гвардії України потенційно готові до ролі

офіційних керівників військового колективу, але підготовка офіцера-професіонала вимагає ще й формування в нього лідерських якостей. Лідерство у курсантському колективі доречно розглядати як соціально-психологічне явище, що визначається, з одного боку, характеристиками соціального середовища, а з іншого – індивідуальними особливостями курсанта.

Саме формування та розвиток лідерських якостей у курсантів дозволить у майбутньому забезпечити армію висококваліфікованими офіцерами, котрі надійно захищатимуть інтереси держави.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен лідерства у військовому колективі був об'єктом наукових розвідок О.В. Бойка,

А.Ю. Видая, О.М. Кокуна, Д.М. Коцеруби, Г.П. Кривошея, В.К. Луценка, О.К. Маковського, О.Г. Романовського, Г.Г. Шевченка та ін. Проте проблема формування та розвитку лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України не була предметом спеціального дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Військова психологія і педагогіка має багаті традиції підготовки офіцерів до професійної діяльності, формування і розвитку в них професійно важливих якостей. Необхідність постійного збагачення творчого потенціалу майбутнього офіцера, перегляду його поглядів, переконань, звичок, моральних цінностей, соціальних ролей, життєвих смислів визначає актуальність проблеми взаємодії курсантів всередині колективів військових. Однак досі у вітчизняній військовій педагогіці недостатньо фундаментальних і прикладних досліджень із військової лідерології.

Мета статті полягає у визначенні теоретичних засад формування та розвитку лідерських якостей у майбутніх офіцерів Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування та розвитку лідерських якостей у майбутніх офіцерів полягає у визначенні оптимальних шляхів впливу на курсантські колективи з боку командирів і викладачів, які забезпечують максимальну ефективність навчальної діяльності та всебічний розвиток курсантів. Крім того, викладачі мають забезпечити організацію навчального процесу відповідно до навчальних планів, використовувати педагогічні технології, що дозволяють підготувати справжнього фахівця – керівника військового колективу.

Одним зі шляхів досягнення цієї мети є згуртування курсантських колективів, формування в них позитивного соціально-психологічного клімату. Можна констатувати, що сформованість лідерських якостей є показником ефективності дій керівництва та науково-педагогічних працівників військового ЗВО. Якісна підготовка офіцера є об'єктивною передумовою диференціації членів військового колективу, сприяє ефективному вирішенню службових і бойових завдань у різних ситуаціях.

Сучасна педагогіка дедалі частіше звертається до студента як до особистості, котра прагне до самовизначення і самореалізації. За такого підходу курсант розглядається як цілісна особистість, вивчаються структури, які визначають його суб'єктні позиції, визначаються якості, що потребують усебічного розвитку для успішної професійної діяльності.

Основу формування якостей лідера сучасного офіцера становлять, з одного боку, соціальні чинники – суспільно-економічний лад, морально-психологічна єдність командирів і підлеглих, службовий стан командно-офіцерського складу тощо. З іншого – психологічні, до яких належать особистісні якості керівника військового колективу.

Соціальні фактори є відносно сталою складовою частиною дієво-практичної сфери командирського авторитету і позитивно впливають незалежно від того, ким є той чи інший офіцер. Інша справа – психологічні чинники, адже кожен офіцер – це особистість, яка має свої амбіції та потреби. Водночас особистість живе, розвивається і діє не в замкнутому середовищі, а в суспільстві, що неминуче накладає відбиток на її психологічну структуру.

Кожна особистість виконує певний вид діяльності, займає ту чи іншу соціальну роль, яка передбачає нормативно схвалений спосіб поведінки, очікуваний від кожного, хто обіймає цю позицію. Очікування, що визначають загальні контури соціальної ролі, не залежать від свідомості та поведінки конкретного індивіда, а тому свідомість члена групи завжди зумовлюється інтересами, завданнями, політикою суспільства або групи, до якого він належить. Таким чином, можна зробити висновок, що, якими б індивідуальними якостями не була наділена особа, вона не зможе вийти за межі створених умов [4, с. 23].

Оскільки здатність до виконання особистістю певної соціальної ролі найбільш повно розкривається через її якості, то доцільно розробити таку технологію формування і розвитку лідерських якостей сучасного офіцера, яка б максимально відповідала його соціальній ролі.

Як вважають О.В. Бойко та С.В. Похнатюк, складність формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів під час їхньої професійної підготовки полягає в тому, що освітня система націлена переважно на формування якостей військового керівника як управлінця, а не лідера. Тоді як керівник (командир) не завжди є лідером колективу. Це викликає протиставлення нормативних (формальних) вимог до професійної діяльності командира підрозділу та неформальних аспектів взаємодії керівника з підлеглими. Саме на вирішення такої дилеми і має бути спрямована програма професійної підготовки майбутнього офіцера [1, с. 7]. Частково можна погодитися з думкою дослідників, однак видається за доцільне не протиставляти керівника і лідера, а розробити педагогічну технологію формування лідерських якостей у майбутніх керівників.

О. Фомічева пропонує тлумачити лідерські якості офіцерів як сукупність психологічних якостей, властивостей, професійних здібностей, що формуються в ціннісно-розвивальному освітньому середовищі військового ЗВО та проявляються у професійній готовності майбутніх офіцерів до ефективного керівництва військовим колективом, успішного виконання ними специфічних військово-професійних функцій [6, с. 14].

Заслуговує на увагу ґрунтовний підхід О.М. Кокуна, котрий, проаналізувавши сучасні

наукові уявлення про зміст лідерства та вимоги до професійної діяльності військових, розробив психологічну структуру лідерських якостей майбутнього офіцера. На його думку, основними компонентами формування лідерських якостей є: *комунікативно-організаційний* (комунікабельність, переконливість, тактовність, схильність до організаторської роботи); *емоційно-вольовий* (цілеспрямованість, наполегливість, рішучість, впевненість у собі); *мотиваційний* (мотивація до лідерства, мотивація до успіху); *мисленнєвий* (швидкість мислення, логічність, креативність, проникливість); *особистісний* (активність, ініціативність, обов'язковість, надійність, патріотизм) [3, с. 173].

Схожі компоненти виокремив і А.Ю. Видай, а саме *специфічність спрямованості, стійкість, інтенсивність, дієвість, широта мотивації, рівень задоволеності* [2].

Натомість В.С. Романов убачає основою для формування лідерських якостей офіцерів функції, які реалізуються під час професійної діяльності. Так, головними функціями він вважає *організаційну* (постановку мети, прийняття рішення, планування шляхів, способів і засобів досягнення актуальних і перспективних цілей); *інформаційну* (збір, переробку, зберігання інформації та своєчасне інформування); *соціалізаційну* (управлінські впливи лідерів, спрямовані на формування, виховання соціально значущих і схвалюваних норм, навичок, звичок, умінь у поведінці військовослужбовців). Однак, як зазначає автор, ці функції занадто узагальнені та не враховують специфіку кожного військового колективу [5].

Специфіка військової служби передбачає володіння високими службово-бойовими якостями, необхідними для успішної організації та виконання бойових завдань. Це вимагає від офіцера бути дисциплінованим, рішучим, ініціативним, здатним витримувати тривалі фізичні навантаження, тягарі та випробування військової служби. Крім того, чималий вплив на формування лідерського авторитету мають анатомо-фізіологічні особливості та комунікативні навички, адже фізична підготовленість, урівноваженість, правильна артикуляція та риторичні навички формують образ командира-лідера.

На нашу думку, у процесі формування і розвитку лідерських якостей у майбутніх офіцерів доцільно виділити такі компоненти:

- професійні;
- управлінські;
- військово-педагогічні;
- морально-психологічні;
- анатомо-фізіологічні якості.

Ці компоненти є підґрунтям для формування і розвитку лідерських якостей офіцерів. Характерною особливістю є те, що кожен із компонентів включає в себе велику кількість різних конкретних якостей. Для того, щоб максимально повно визначити коло цих якостей, необхідно врахувати вимоги наказів і директив Міністра оборони України, Міністра внутрішніх справ України, інші документи, пов'язані зі специфікою діяльності конкретного офіцера.

Висновки. Уявлення про сутність і зміст військового виховання курсантів, які склалися у вітчизняній педагогічній науці, мають глибокі витоки військового виховання і військової підготовки. Одними з найважливіших професійних якостей сучасного військового є лідерські якості. У нашому дослідженні лідерські якості розглядаються як обов'язкова умова підготовки професійного військового. Аналіз теоретичних підходів до визначення поняття «лідерські якості» та їх основних компонентів дозволив нам запропонувати своє бачення підготовки офіцерів-лідерів. Лідерські якості у майбутніх офіцерів мають формуватися і розвиватися на засадах таких компонентів, як професійні, управлінські, військово-педагогічні, морально-психологічні, анатомо-фізіологічні якості. Надалі перспективним напрямом досліджень вважаємо розробку психолого-педагогічних умов формування лідерських якостей у майбутніх офіцерів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко О.В., Похнатюк С.В. Психолого-педагогічний аналіз відмінностей функцій керівництва і лідерства у професійній діяльності командира підрозділу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. № 2 (27). С. 5–10.
2. Видай А.Ю. Формування лідерської спрямованості особистості майбутнього офіцера ЗС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2002. 196 с.
3. Кокун О.М. Психологічна структура лідерських якостей майбутнього офіцера. *Вісник Національного університету оборони України*. 2012. Вип. 4. С. 170–174.
4. Кон И.С. Социология личности. Москва : Политиздат, 1967. 383 с.
5. Романов В.С. Проблема лидерства в воинских коллективах. *Материалы IV Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум»*. URL: <http://scienceforum.ru/2012/article/2012002078> (дата звернення: 10.07.2020).
6. Фомичева О. Формирование профессиональной готовности будущих офицеров запаса к лидерской деятельности в гражданском морском вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Великий Новгород, 2013. 26 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ У ПРОЦЕСІ ФІЗИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ

TECHNOLOGY OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE NGU OFFICERS IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING

У статті на підставі теоретико-методологічного аналізу розглянуті елементи педагогічної технології. Завдання, що стоїть перед нами, має набагато ширше значення як результат свідомого сприйняття мети, як передумова реалізації мети на практиці. У процесі вирішення педагогічного завдання у майбутніх офіцерів розвивається особистісно-психологічне утворення у структурі професійної свідомості у формі знань, умінь і професійно значущих якостей. Вирішення педагогічного завдання відбувається індивідуально. Навчальні заняття мають властивість універсального навчального впливу. Щоб курсант ефективно виконав поставлені завдання, необхідно їх ретельно підібрати за рівнем складності, рівнем фізичного та розумового розвитку.

Проведений аналіз і дослідження психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в розробці технології формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки майбутнього офіцера НГУ доцільно визначити такі структурні елементи: мету, педагогічні завдання, компоненти, зміст, форми, методи, етапи, результат. На основі аналізу сучасних підходів до розуміння сутності педагогічних технологій нами теоретично обґрунтовано і розроблено технологію формування професійних умінь у майбутніх офіцерів НГУ у процесі фізичної підготовки.

Педагогічна технологія представлена такими етапами, як: теоретичне обґрунтування, розроблення технологічних процедур, застосування методики проведення занять, обґрунтування структурних компонентів, критеріїв і показників формування професійних умінь, визначення психолого-педагогічних умов реалізації технології, результативність.

Під час проектування технології формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ у процесі фізичної підготовки ми дотримувалися також низки вимог: урахування мети формування професійних умінь, суспільних і особистих потреб, фахових знань і навичок, особливості контролю, оцінювання результативності, ефективності технології.

Ключові слова: технологія, фізична підготовка, майбутні офіцери, професійна компетентність, НГУ.

In the article on the basis of theoretical and methodological analysis the elements of pedagogical technology are considered, the task before us has much wider value as a result of conscious perception of the purpose, as a precondition of realization of the purpose in practice. In the process of solving the pedagogical task, future officers have a personal and psychological education in the structure of professional consciousness in the form of knowledge, skills and professionally significant qualities. The solution of the pedagogical task is individual. Lessons are a characteristic of universal educational influence. That a student executed the put tasks effectively, it is necessary them it is enough carefully to pick up after the level of complication, level of physical and mental development.

The analysis and research of psychological and pedagogical literature shows that in the development of technology for the formation of professional competence in the process of physical training of future officers of NGU it is advisable to identify the following structural elements: purpose, pedagogical tasks, components, content, forms, methods, stages, results. Based on the analysis of modern approaches to understanding the essence of pedagogical technologies, we have theoretically substantiated and developed the technology of forming professional skills of future NGU officers in the process of physical training.

Pedagogical technology is represented by the following stages: theoretical substantiation, development of technological procedures, application of teaching methods, substantiation of structural components, criteria and indicators of professional skills formation, determination of psychological and pedagogical conditions of technology implementation, effectiveness.

When designing the technology of formation of professional competence of future NGU officers in the process of physical training, we also followed a number of requirements: taking into account the purpose of professional skills, social and personal needs, professional knowledge and skills, control features, performance evaluation, technology efficiency.

Key words: technology, physical training, future officers, professional competence, NGU.

УДК 378.1:355.1

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.23>

Любчик Р.І.,

старший викладач кафедри фізичної підготовки та спорту
Національної академії
Національної гвардії України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Потреба формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ у процесі фізичної підготовки зумовлена рядом причин, направлених на формування у курсантів підвищення всебічної фізичної підготовленості та вдосконалення фізичних якостей, формування професійно-прикладних навичок із пересування по пересіченій місцевості, подолання перешкод, рукопашного бою, військово-прикладного плавання та метання гранат, забезпечення високої професійної працездат-

ності, підвищення стійкості організму до впливу несприятливих факторів службово-бойової діяльності та навколишнього середовища [1, с. 7].

Це пояснюється низьким рівнем фізичної підготовленості абітурієнтів і курсантів. Деякі дисципліни професійної спрямованості майбутніх офіцерів містять у собі елементи фізичної підготовки: піші марші та марш-кидки, метання гранат, подолання перешкод на тактичній чи вогневій підготовці. Але цього не достатньо для сучасного офіцера. Дослідження показують, що близько

75% людей, які вступають на службу чи навчання до лав НГУ, не мотивовані до занять спортом і фізичною культурою, хоча вони відносно фізично розвинені та відповідають вимогам кандидатів на вступ.

Серед причин низького фізичного розвитку науковці виділяють: необізнаність особливостей свого розвитку, недотримання навичок здорового способу життя, відсутність систематичних занять фізичною культурою в сімейному, дошкільному та шкільному вихованні. Значне занепокоєння викликають несформованість мотивації на тривале та здорове життя, нерозвинена потреба у веденні здорового способу життя, відсутність знань, мотивації, переконань протидіяти руйнуючій поведінці, що призводить до втрати здоров'я. Варто зазначити, що у військовій педагогіці слабо розвинений зміст базових знань із фізичної культури та здорового способу життя військових.

Одним зі шляхів вирішення цієї проблеми ми вважаємо фізичну підготовку з метою формування професійної компетентності майбутніх офіцерів.

Проведене нами теоретичне дослідження проблеми формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки довело необхідність розробки в педагогічній науці та впровадження результатів наукового пошуку в навчальний процес вищої школи.

Важливим засобом організації та вдосконалення процесу формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки є розробка технології її формування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень (І. Прокопенко, В. Гриньова, В. Лозова, Ю. Бойчук та ін.) свідчить, що у визначенні поняття «педагогічна технологія» вчені виходять із сутності терміна «технологія», цим терміном позначається сукупність знань про засоби та інструментарій проведення будь-яких процесів, а також процеси, за яких відбувається якісна зміна об'єкта дослідження.

Історично поняття «технологія» (грец. *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) у значенні науки про майстерність виникло у зв'язку з технічним прогресом. Американський вчений і педагог Дж. Саллі в 1886 р. використав термін «технологія» стосовно навчального процесу. Широке використання та розробку педагогічних технологій пов'язують із незадовільним станом традиційних форм і методів навчання, що не задовольняють сучасні вимоги системи освіти.

ЮНЕСКО використовує визначення, де, крім засобів інструментарію, запропоновано проектування, впровадження заходів і здійснення оцінки ефективності запропонованої технології [2, с. 29].

А. Нисимчук, О. Падалка, А. Шпак стверджують, що педагогічна технологія, як і кожна наука, у своєму розвитку послідовно проходить етапи: почат-

ковий, класифікаційний, частково-системний, цілісно-системний. На їхню думку, сучасна теорія педагогічних технологій на початку ХХІ ст. перебуває на частково-системному етапі розвитку [3].

М. Левіна вважає, що «педагогічна технологія» – це сукупність психолого-педагогічних установок, які визначають спеціальний набір і компоновку форм, методів та засобів і прийомів навчання, що становить організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу.

М. Кларін також дотримується трактування, поданого ЮНЕСКО, але засоби забезпечення певних процесів поділяє на людські, інструментальні та методологічні.

В. Монахов вважає, що педагогічна технологія – це продумана у всіх деталях модель спільної педагогічної діяльності із проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для учнів і вчителя.

Н. Щурков подає більш стисле визначення педагогічної технології та доводить, що технологія має містити методи стимулювання й активізації діяльності людини.

Нам підходить трактування М. Махмутова: «Технологію можна представити як більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача з учнями, який гарантує досягнення поставленої мети». У цьому визначенні педагогічної технології увага привертається до структури взаємодії викладача й учня, цим визначаються способи впливу на учнів і результати цього впливу. Без педагогічно розвинутого мислення, без урахування багатьох факторів педагогічного процесу, вікових, антропометричних та індивідуальних особливостей жодна технологія не виконає свого призначення. Перш ніж використовувати будь-яку технологію, потрібно вивчити усі її особливості, з'ясувати, на що вона направлена, коли застосовується, яким педагогічним концепціям відповідає, які завдання вирішує.

Проаналізувавши визначення поняття «педагогічної технології», робимо висновок, що в освітньому середовищі термін трактується як складова частина педагогічної науки, яка містить мету, методи та проектування педагогічних процесів; здійснення педагогічного процесу на основі розробленої мети, змісту, методів і засобів досягнення результатів; спосіб реалізації педагогічного процесу. Технологія формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки майбутнього офіцера, що є функціональною педагогічною системою, включає всі етапи, починаючи від постановки мети, визначення завдань і проектування подальших дій до її реалізації.

Першим кроком у розробці педагогічної технології є її мета. Спираючись на дані наукових досліджень низки вчених (М. Кларін, Ю. Трофімов,

П. Гусак та ін.), розуміємо, що від чіткості постановки мети залежить подальший процес. Під час розробки технології формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі фізичної підготовки визначення мети передбачає обґрунтування й інших її компонентів.

С. Сисоєва вважає, що педагогічна технологія повинна відповідати таким основним методологічним вимогам (критеріям технологічності), як-то: *концептуальність* (кожній педагогічній технології має бути притаманна опора на певну наукову концепцію, що включає філософське, психологічне, дидактичне і соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей); *системність* (педагогічна технологія повинна мати всі ознаки системи: логіку процесу, взаємозв'язок усіх його частин, цілісність); *керованість* (припускає можливість правління навчальним процесом, поетапну його діагностику, варіювання засобами і методами з метою корекції результатів); *ефективність* (сучасні педагогічні технології існують за конкурентних умов і повинні бути ефективними за результатами й оптимальними витратами, гарантувати досягнення визначеного стандарту навчання та виховання); *відтворюваність* (мається на увазі можливість застосування (повторення, відтворення) педагогічної технології в інших однотипних освітніх установах, іншими суб'єктами).

Розробляючи технологію навчання для системи освіти, необхідно враховувати зміст майбутньої діяльності вимоги до професійно важливих якостей офіцера.

П. Гусак виділяє такі дидактичні принципи: інтеграції, орієнтованості на досягнення досвіду, творчої спрямованості.

Серед загальнодидактичних принципів, на яких базуються педагогічні технології, особливо важливими для технології формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ у процесі фізичної підготовки є: системність, неперервність, науковість, орієнтування на інновації та формування творчого мислення.

Принцип системності тісно пов'язаний із принципом науковості та передбачає наявність у курсанта сукупності знань, що адекватні зв'язкам між знаннями всередині наукової теорії.

Принцип неперервності передбачає прогностичний характер навчання, що забезпечує формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки під час РФЗ, на заняттях, індивідуальних тренувань, тренувань за умов виконання службово-бойових завдань, спортивно-масової роботи курсантів.

Принцип науковості передбачає відповідність навчальних і наукових знань, застосування методів наукового пізнання.

Відповідно до принципу орієнтування на інновації навчальний процес у ЗВО повинен бути спря-

мований на впровадження науково обґрунтованих та експериментально перевірених новітніх педагогічних технологій.

Принцип формування творчого мислення спрямовує орієнтування курсантів у потоці нових наукових фактів і теоретичної інформації на безперервне нарощування рівня відповідних знань та адаптацію до постійних змін науки та технологій. Крім цього, принцип забезпечує процеси самоорганізації та самореалізації майбутнього офіцера.

М. Кларін відносить до інноваційних моделей навчання у своїх роботах:

- спрямування мети освіти на розвиток і саморозвиток особистості, яка має змогу вільно орієнтуватися в новій інноваційній і науковій діяльності;

- оновлення змісту навчання, що дає змогу виключення із запропонованого змісту описового матеріалу та інтегрування змісту суміжних дисциплін як в аудиторній, так і позааудиторній роботі, на основі створення курсів, факультативів та ін.;

- надання переваги процесу учіння над процесом подання викладачем нового матеріалу, що передбачає посилення процесів самоосвіти та самовдосконалення курсантів під керівництвом викладача. А це потребує перенесення акцентів на самостійну роботу, щоб майбутні офіцери могли здійснювати пошуково-дослідницьку, експериментальну роботу за індивідуальними можливостями;

- відповідне матеріально-технічне та навчально-методичне забезпечення навчального процесу.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наведені та розглянуті елементи педагогічної технології спонукають до пошуку та висвітлення інших складників. Логічно, що під час побудови педагогічної технології поряд із метою та концептуальними основами стоять завдання, які між собою тісно пов'язані.

Мета статті. У цій роботі поставлене перед нами завдання має набагато ширше значення як результат свідомого сприйняття мети, як передумова реалізації мети на практиці.

Виклад основного матеріалу. До навчального завдання висуваються такі вимоги: створювати потрібно не окреме завдання, а групу завдань; під час створення системи завдань потрібно прагнути забезпечення досягнення усіх цілей технології; завдання повинні забезпечувати засвоєння системи засобів необхідної та достатньої вдалого здійснення навчальної діяльності; завдання повинно конструюватися так, щоб відповідні засоби діяльності, засвоєння яких передбачається у процесі вирішення, виступали прямим продуктом навчання [4, с. 44].

У процесі вирішення педагогічного завдання у майбутніх офіцерів має сформуватися особистісно-психологічне утворення у структурі професійної свідомості у формі знань, умінь і профе-

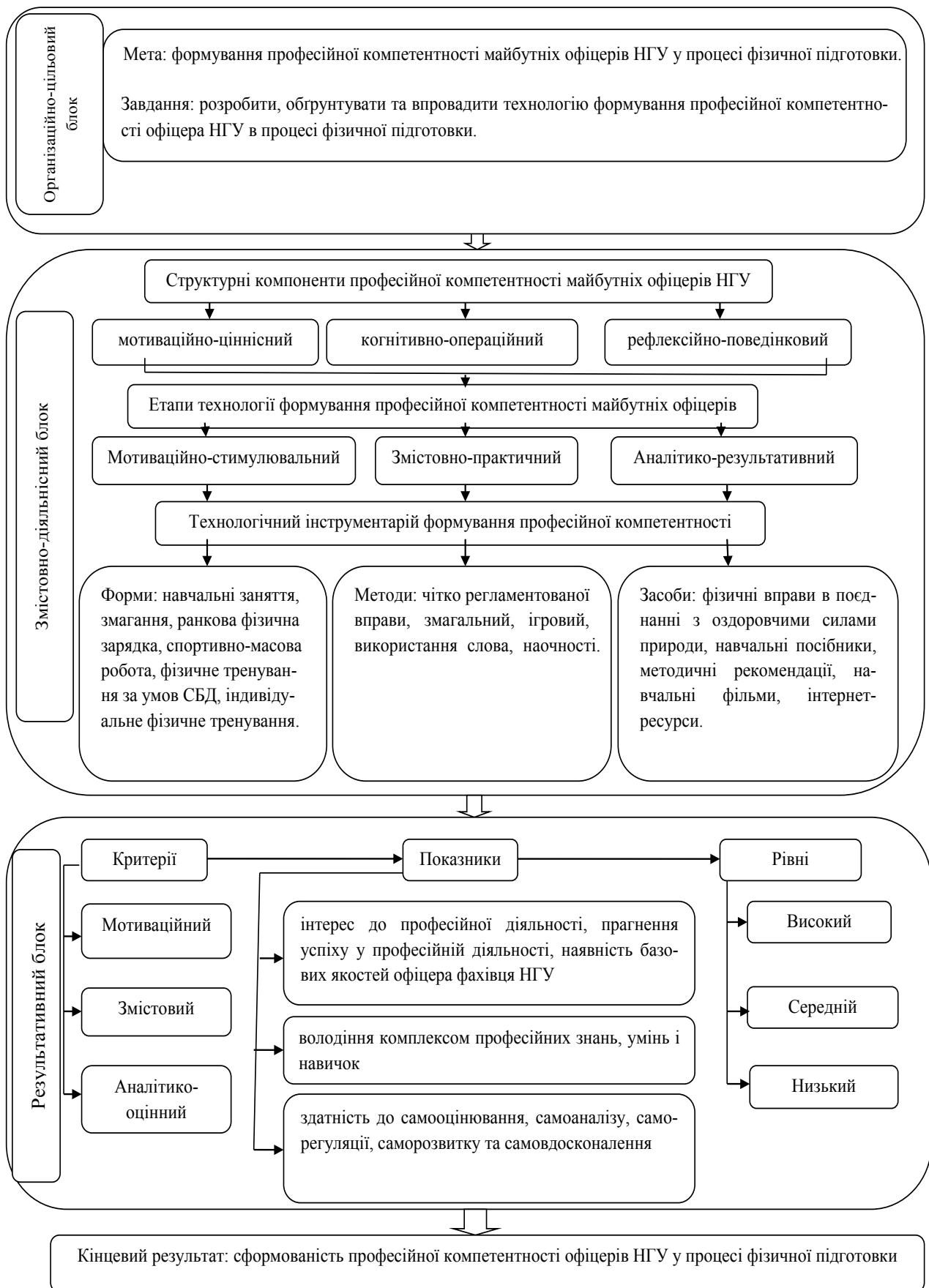


Рис. 1

сійно значущих якостей. Вирішення педагогічного завдання відбувається індивідуально. Навчальні заняття мають властивість універсального навчального впливу. Щоб курсант ефективно виконав поставлені завдання, необхідно їх ретельно підібрати за рівнем складності, рівнем фізичного та розумового розвитку.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що в розробці технології формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки майбутнього офіцера НГУ доцільно визначити такі структурні елементи: мету, педагогічні завдання, компоненти, зміст, форми, методи, етапи, результат.

Організаційно-цільовий блок моделі формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів НГУ містить цільову складову частину.

Цільова складова частина визначає мету і завдання формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів НГУ, є підставою для проектування очікуваних результатів. Як мету, як ідеальний прообраз результату функціонування технології ми визначаємо формування професійних умінь у майбутніх офіцерів. Для її досягнення необхідно вирішити завдання, що передбачає дії для отримання проміжних результатів.

У змістовно-діяльній блоці, з огляду на зазначену структуру формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки, метою є формування мотиваційно-ціннісного, когнітивно-операційного і рефлексивно-поведінкового компонентів. Виділяємо такі етапи технології формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки: мотиваційно-стимулювальний, змістовно-практичний, аналітико-результативний. Мотиваційно-стимулювальний етап спрямований на стимулювання позитивної мотивації до набуття професійної компетентності, що стане можливим через розвиток у майбутніх офіцерів відповідальності за своє здоров'я, фізичних якостей і професійної працездатності для здійснення інтенсивної розумової діяльності через розвиток і вдосконалення аналізаторів, таких як зорові, слухові, тактильні, вестибулярні, формування спеціально спрямованих рухових умінь і навичок, підвищення стійкості організму до несприятливих факторів, пов'язаних зі службово-бойовою діяльністю.

Змістовно-практичний етап передбачає розвиток позиції особистості як суб'єкта діяльності, отримання досвіду, заохочення в колективі індивідуальних досягнень курсантів, що передбачає використання різних форм фізичної підготовки.

На аналітико-результативному етапі передбачається проведення аналізу й оцінка отриманих результатів щодо ефективності формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки з метою її корегування.

При визначенні технологічного інструментарію розробленої технології є тандем із традиційних та інноваційних методів, взаємодія яких сприятиме ефективному вирішенню завдань щодо формування професійної компетентності майбутніх офіцерів у процесі фізичної підготовки.

Під час дослідження виявлено такі методи формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки: чітко регламентованої вправи, змагальний, ігровий, використання слова, наочності.

До форм формування професійної компетентності у процесі фізичної підготовки відносимо: ранкову фізичну зарядку, навчальні заняття, спортивно-масову роботу, фізичне тренування за умов СБД, індивідуальне фізичне тренування.

Фізична підготовка є основним предметом бойової та спеціальної підготовки майбутніх офіцерів НГУ та має забезпечувати необхідний рівень їхньої фізичної готовності до виконання завдань за призначенням [1, с. 7].

Науково-педагогічним працівникам необхідно оптимізувати фізичні навантаження з урахуванням індивідуальних особливостей курсантів, використовувати сучасні методики, що дозволить досягти високих результатів. Стосовно правил проведення навчальних занять, то застосовують поступове збільшення навантаження, основне тренувальне завдання та на закінчення – зниження навантаження. Фізіологічна крива навантаження поступово підіймається, після чого деякий час перебуває на високому рівні та після цього різко знижується, вона притаманна для усіх тренувань у будь-якій формі.

Структура занять із фізичної підготовки визначається зміною працездатності курсантів. У першій частині заняття рівень працездатності зростає, потім перебуває на високому рівні та до кінця заняття знижується.

Беручи до уваги еволюційно сформований характер стану організму у процесі рухової діяльності та силу біологічних закономірностей, що проявляється на занятті, незалежно від змісту тренування, виділяють підготовчу, основну та заключну частину заняття.

До підготовчої частини заняття включають початкову організацію курсантів – забезпечення порядку при підготовці до заняття, перевірку о/с, пояснення мети та змісту заняття. Головне місце в підготовчій частині заняття займає функціональна підготовка організму курсантів до основної діяльності. Це досягається завдяки вправам, що не потребують тривалого часу на підготовку та виконання.

Основна частина заняття призначена для найбільш складних завдань заняття, забезпечення фундаментальності фізичної за допомогою навчання спортивної техніки і тактики, виховання вольових якостей, розвитку сили, швидкості,

витривалості, спритності. Разом із використанням методів чітко регламентованої вправи в основній частині заняття для підвищення емоційного стану та інтенсивності прояву фізичних якостей застосовують змагальний та ігровий метод.

У заключній частині заняття необхідно забезпечити поступове зниження функціональної активності організму. Прибирання місць занять, перешикування до закінчення заняття сприяють поступовому зниженню навантаження. Освітні задачі для заключної частини заняття: навчити поступово знижувати інтенсивність вправ, аналізувати виконану роботу. Для заключної частини заняття підбирають легко дозовані вправи: повільний біг, ходьбу, елементарні рухи.

Один із важливих елементів – це завдання на самостійну підготовку, адже навчальні заняття – лише частина процесу фізичного виховання. Недооцінене ставлення до самостійної роботи порушує зв'язок між заняттями під керівництвом викладача та іншими формами занять.

Навчальні заняття формують у курсантів настанову на фізичне вдосконалення, потребу в регулярних заняттях фізичним вправам і спортом та формують професійну компетентність для вдалого виконання службово-бойових завдань і функціональних обов'язків.

Методи чітко регламентованої вправи передбачає організацію та регулювання з повною регламентацією, яка складається з: чітко визначеної програми рухів; у можливішому чіткому дозуванні навантаження та керування її динамікою під час виконання, а також можливість нормування відпочинку та навантаження; у створенні зовнішніх умов які полегшують процес керування діями курсантів. Суть такої регламентації полягає в забезпеченні оптимальних умов для засвоєння нових рухових навичок, чітко направленої дії для розвитку фізичних якостей і здібностей. Методи чітко регламентованої вправи мають велику кількість варіантів, використання яких залежить від змісту занять.

Ігровий метод у фізичному вихованні характеризується такими ознаками, як: організація; різноманітність досягнення мети; самостійність дій курсантів і їхня ініціативність; підвищена емоційність і моделювання напружених міжособистісних відносин; можливість програмування дій та обмежені можливості точного дозування навантаження. Ігровий метод використовується у фізичному вихованні здебільшого для комплексного вдосконалення рухової діяльності за ускладнених умов. Він дозволяє вдосконалювати такі якості, як: спритність, швидкість орієнтування, кмітливість, самостійність та ініціативність. У військовому колективі цей метод дієвий для виховання та зміцнення колективу, дисципліни, свідомості та інших якостей особистості.

Змагальний метод або змагання у процесі фізичної підготовки використовують у різних формах (від елементарного до розгорнутого). Основна риса цього методу – зіставлення сил за умов боротьби за перемогу чи високе досягнення. Фактор суперництва у процесі змагань і їх організації (нагородження, заохочення) створюють емоційну та фізіологічну атмосферу, що підсилює вплив фізичних вправ і може сприяти максимальному прояву функціональних можливостей організму [5, с. 87]. Функціональні зрушення за умов змагань більш значні, ніж під час не змагальних навантажень. Спортивні змагання виступають як засіб активації загальнофізичної, спортивно-прикладної та психологічної підготовки майбутніх офіцерів.

Інтегративним показником якості й ефективності психофізичної підготовки курсантів виступають спортивні результати. За умов проведення змагань курсанти більш повно демонструють фізичні можливості та підготовленість. Тому контроль із фізичної підготовки проводиться у змагальній обстановці.

Спортивні змагання можуть виступати як метод контролю ефективності навчального процесу.

Метод використання слова пов'язує практично всі сторони діяльності викладача у процесі фізичної підготовки. За допомогою слів ставлять завдання, аналізують та оцінюють результати, повідомляють інформацію та знання, активізують сприйняття. Слово відіграє необхідну роль у самооцінці та саморегуляції курсантів. Залежно від функцій слова використовують різні методи застосування. Загально-педагогічні методи – бесіда, обговорення, дидактична розповідь та ін., – у фізичній підготовці зазвичай виступають у більш лаконічній формі, цьому сприяє спеціальна спортивна термінологія. Під час проведення заняття використовуються словесні методи, які забезпечують високу щільність занять, органічно пов'язують слова з рухами. До них відносять: інструктаж; попутні пояснення; команди та вказівки; словесну оцінку; словесні взаємні пояснення; самообговорення, самонакази.

Методи забезпечення наочності у процесі фізичної підготовки використовується як опора на свідчення усіх органів і відчуттів, завдяки яким досягається контакт із використанням рухових, зорових та інших аналізаторів. Забезпечуючи наочність, застосовують комплекс методів, заснованих на опосередкованому сприйнятті вправ, які вивчаються, їхніх окремих сторін, характеристик, умов виконання. Ці методи розподіляють на методи натуральної та опосередкованої демонстрації.

Ці всі методи навчання притаманні фізичній підготовці курсантів, вони направлені на формування професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ, виховання сміливості, рішучості, впевненості у своїх силах, високого рівня фізичної підготовленості для виконання службово-бойових завдань.

Результативний блок визначає успішність функціонування технології формування професійної компетентності майбутнього офіцера НГУ у процесі фізичної підготовки із визначенням критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності, результатом чого є сформованість професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ у процесі фізичної підготовки.

Висновки. Отже, запропонована технологія формування професійної компетентності у майбутніх офіцерів НГУ дає можливість вирішувати сукупність завдань для виховання всебічно і гармонійно розвиненої особистості з високим рівнем сформованості професійних умінь.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Інструкція з організації фізичної підготовки в Національній гвардії України / Лещеня С.В., Орленко

І.П., Мелешко А.О., Забродський С.С. ; під заг. ред. Мальцева О.Н. Київ, 2014. 140 с.

2. Klingsted G.L. Developing instructional modules for individualized instruction. *Educational technology*. 2008. № 11. P. 74.

3. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Видавничий центр «Просвіта»; Пошуково-видавниче агентство «Книга Пам'яті України», 2000. 368 с.

4. Турчинов А.В. Формування здоров'язберезувальної компетентності майбутніх офіцерів Національної гвардії України у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Хмельницький, 2017.

5. Матвеева Л.П. Теорія та методика фізичного виховання : навчальний посібник. Ч. 1: Загальні основи теорії та методики фізичного виховання / під заг. ред. Л.П. Матвеева, А.Д. Новікова. Москва : Фізична культура та спорт, 1976. 304 с.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ БІЗНЕС-АДМІНІСТРУВАННЯ

FORMATION OF PROFESSIONAL MOBILITY FUTURE BUSINESS ADMINISTRATION SPECIALISTS

У статті доведено, що формування професійної мобільності у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування для педагогічної науки й освітньої практики є актуальним напрямом дослідження через низку причин: сучасний фахівець змушений постійно адаптуватися до мінливих умов життя і ринку праці, прискорювати процеси засвоєння знань і придбання професійних навичок, працювати з великими інформаційними потоками, орієнтуватися в мінливому інформаційному середовищі. Визначено, що професійна мобільність – це інтегративна якість особистості, орієнтована на специфіку його професійної діяльності, об'єктів і засобів праці, що формується у процесі багаторівневої безперервної освіти в контексті реалізованої та передбачуваної професійної діяльності, основу якої становить комплекс властивостей і характеристик людини як особистості та професіонала, що визначають готовність і здатність оперативної та гнучко реагувати на зміни на ринку праці, у сфері техніки, технологій і економічних відносин. Установлено, що розвиток професійної мобільності багато в чому залежить від особистісного смислу, який має для студентів майбутня професійна діяльність. Студент може загально розуміти загальну соціальну значимість професії, але по-різному в особистісному плані до неї ставитися. У цьому аспекті виявляється різна мотивація, яка визначається насамперед тим, наскільки студент розуміє, що професійна мобільність забезпечить йому в майбутній професійній діяльності готовність і здатність до зміни професії, місця її виду діяльності, високий рівень життєвих орієнтацій і високу професійну адаптацію. На думку автора, для формування професійної мобільності у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування важливо використовувати цілеспрямовану активізацію практикоорієнтованої діяльності студентів, що включає такі навчально-виховні заходи: отримання студентами під час навчального процесу проблемних завдань для самостійного виконання; інформування щодо організації та регламенту взаємодії; розробку комплексу дидактичних матеріалів з організації самостійної роботи студентів; застосування тренінгових вправ; регулярний моніторинг діяльності студентів. У висновках зазначено, що активізація професійної мобільності у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування підвищує ефективність їх професійної підготовки за рахунок формування здатності гнучко реагувати на різні зміни, а також вміння перебудовувати свою діяльність залежно від контексту ситуації та вимог середовища.

Ключові слова: професійна мобільність, майбутні фахівці з бізнес-адміністрування, заклад вищої освіти, студенти, професійна підготовка.

The article proves that the formation of professional mobility of future specialists in business administration for pedagogical science and educational practice is an important area of research for a number of reasons: the modern specialist is forced to constantly adapt to changing living conditions and labor market, accelerate the acquisition of knowledge and skills, work with large information flows, navigate in a changing information environment. It is determined that professional mobility is an integrative quality of personality, focused on the specifics of his professional activity, objects and means of work, formed in the process of multilevel continuing education in the context of realized and envisaged professional activity, based on a set of properties and characteristics of a person. and professionals who determine the willingness and ability to respond quickly and flexibly to changes in the labor market, in the field of engineering, technology and economic relations. It is established that the development of professional mobility largely depends on the personal meaning that has a future professional activity for students. The student can generally understand the general social significance of the profession, but at the same time treat it differently in personal terms. In this aspect there is a different motivation, which is determined primarily by the extent to which the student understands that professional mobility will provide him in future professional activity readiness and ability to change profession, place and type of activity, high level of life orientations and high professional adaptation. According to the author, for the formation of professional mobility in future business administration professionals it is important to use purposeful activation of practice-oriented activities of students, which includes the following educational activities: students during the learning process problem tasks for self-implementation; informing about the organization and regulations of interaction; development of a set of didactic materials for the organization of independent work of students; application of training exercises; regular monitoring of students' activities. In conclusion, it is noted that the intensification of professional mobility of future business administration professionals increases the effectiveness of their training through the formation of the ability to respond flexibly to various changes, as well as the ability to restructure depending on the context and environmental requirements.

Key words: professional mobility, future specialists in business administration, institution of higher education, students, professional training.

УДК 378:338.22:364.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.24>

Мамиченко С.А.,
аспірант кафедри педагогіки
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний професійний простір визначається динамічністю появи нових спеціальностей і видів професійної діяльності, інтегрованістю знань різних галузей науки. З огляду на це стає зрозумілою необхідність актуалізації уваги майбутніх фахівців

на тому, що бути професійно мобільним означає вміння реагувати на потреби сучасного ринку праці в будь-який момент свого життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Позитивність професійної мобільності в житті людини цілком залежить від того, наскільки вона

усвідомлює відповідність власних професійних цілей реальному рівню особистої підготовленості до професійної діяльності, що виявляється у професійних домаганнях, дослідження яких представлені у працях К. Абульханової-Славської, О. Кролика, Ф. Хоппе, В. Мерліна та ін.

Мета дослідження – визначити актуальність, сутність і головні напрями формування професійної мобільності у майбутніх фахівців з бізнес-адміністрування.

Виклад основного матеріалу. З огляду на думки різних авторів, а також власні наукові уявлення, ми вважаємо, що формування професійної мобільності у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування для педагогічної науки й освітньої практики є актуальним напрямом дослідження через низку причин.

По-перше, сучасний етап розвитку суспільства характеризується різномасштабними й різноплановими змінами, які відбуваються в усіх сферах життєдіяльності. Щоб бути успішною і конкурентоспроможною, людина змушена постійно адаптувати до мінливих умов життя і ринку праці, гнучко взаємодіяти із соціальними системами.

По-друге, вища освіта протягом останніх десятиліть перебуває у стані модернізації і постійних трансформацій. Як вказує Л.В. Горюнова [2, с. 3]: «Цикл зміни професії став менше (2–3 рази протягом життя), тому система освіти з її ритмом життя вивалилася на узбіччя і ніяк не може знайти нові форми свого функціонування». Як вказує автор, в 1940 р. знання застарівали через 12 років, в 1960 р. – через 8–10 років, а для сьогоденного випускника старіння знань відбувається вже через 2–3 роки. Таким чином, щоб бути конкурентоспроможною, сучасна людина змушена прискорювати процеси засвоєння знань і придбання професійних навичок.

По-третє, розвиток високих технологій, поява нових професій і нових професійних обов'язків, збільшення обсягів і складності інформації (особливо це стосується праці в економічній сфері), яку потрібно засвоїти, вимагають від особистості вміння працювати з великими інформаційними потоками, орієнтуватися в мінливому інформаційному середовищі.

Підсумовуючи й узагальнюючи вищесказане, зазначимо, що нині здобути перемогу в конкурентній взаємодії може людина з високим рівнем мобільності, яка володіє певними особистими якостями, що включає готовність до змін у різних сферах (у т. ч. й у професійній), здатність до них адаптуватися, засвоювати нові знання і вміння працювати з великим об'ємом інформації. Таким чином, ми вважаємо, що динаміка сучасного життя стимулює потребу у фахівцях, здатних працювати за мінливих соціально-економічних умов, готових приймати рішення в ситуації ринкової конкуренції.

Тому підготовка професійно мобільних випускників стає однією з найважливіших тенденцій сучасної освіти.

Аналіз філософської, соціологічної та педагогічної літератури дозволяє стверджувати, що термін «мобільність» станоавить складне інтегративне явище і має міждисциплінарний зміст. Ми, погоджуючись із думкою О. В. Смірнкової, і під професійною мобільністю будемо розуміти інтегративну якість особистості, орієнтовану на специфіку її професійної діяльності, об'єктів і засобів праці, що формується у процесі багаторівневої безперервної освіти в контексті реалізованої та передбачуваної професійної діяльності, основу якої становить комплекс властивостей і характеристик людини як особистості та професіонала, що визначають готовність і здатність оперативно та гнучко реагувати на зміни на ринку праці, у сфері техніки, технологій і економічних відносин, без порушення стійкості, здійснювати горизонтальні та вертикальні переходи і зміну професійно-посадового статусу [4, с. 41].

Ми погоджуємося з думкою А.В. Циганаш, що академічна мобільність не може обмежуватися лише можливістю навчатися або працювати за кордоном, а саме по собі визнання національних дипломів іншими країнами ще не є доступом до професійної діяльності в цих країнах. Таким доступом поза залежністю від географічного, освітнього простору стає професійна компетентність фахівця. Оскільки сьогодні важливо не тільки й не стільки отримати доступ до міжнародних освітніх програм, але й уміти використовувати отримані знання й досвід у своїй професійній діяльності [5, с. 645], то сутність академічної мобільності більш доцільно розглядати за професійнокомпетентним підходом, ніж за географічним.

Розвиток професійної мобільності багато в чому залежить від особистісного смислу, який має для студентів майбутня професійна діяльність. Студент може загалом розуміти загальну соціальну значимість професії, але по-різному в особистісному плані до неї ставитись. У цьому аспекті виявляється різна мотивація, яка визначається насамперед тим, наскільки студент розуміє, що професійна мобільність забезпечить йому в майбутній професійній діяльності готовність і здатність до зміни професії, місця й виду діяльності, високий рівень життєвих орієнтацій і високу професійну адаптацію. Серед феноменів мотиваційної сфери, які впливають на ефективність формування професійної мобільності, важливу роль відіграє мотивація досягнення успіху, яка виявляється у визначенні нових цілей, прагненні до успіху і супроводжується переживанням почуття радості від досягнутого, що стимулює ініціативу, творчу активність студентів. Мотивація досягнення успіху сприяє активному пошуку нової інформації, нових

способів вирішення завдань, готовності до відповідальності. Наслідком створення ситуації успіху є формування у студентів позитивної професійної Я-концепції, котра виступає умовою реалізації їхніх творчих можливостей.

Л.П. Вороновська вважає, що завдяки цьому напрямку можна забезпечити активізацію комунікативних зв'язків студентів у процесі навчально-пізнавальної діяльності, що виявляється у сприянні залученню особистих контактів студентів, пов'язаних із професійною комунікацією, у навчальний процес ЗВО. Важливість привнесення особистих контактів у професійну сферу є безсумнівним чинником її розвитку. Крім того, фахівець, який вміє вдало комунікувати з партнерами, встановлювати та розвивати зв'язки, стає бажаним і високоцінним для будь-якої організації. Зв'язки студентів із іншими представниками професійної спільноти можуть виникати внаслідок різної їхньої активності, як організованої університетом (конференції, семінари, між університетські конкурси), так і ініційованої студентами відповідно до участі у групах за інтересами, що доповнюють професійні знання (навчання на курсах за профілем підготовки, участь у професійних тренінгах тощо) [1, с. 147].

Ми погоджуємося з думкою А. Рідкодубської, що розуміння необхідності професійної мобільності для майбутньої кар'єри, отримання гідного соціального статусу в суспільстві, комфортного перебування на ринку праці забезпечить підвищення інтересу студентів до формування професійної мобільності, розвине ті мотиви, які допоможуть педагогам створити на заняттях сприятливі умови для вивчення дисциплін, спонукати студентів до ефективного самостійного здобування знань і формування особистих якостей, які будуть формувати їх професійну мобільність [3, с. 60].

Вивчення праць із цієї проблеми призвело нас до констатації ряду можливостей:

– по-перше, розглянути професійну мобільність у трьох взаємопов'язаних аспектах: 1) як якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм професійного розвитку; 2) як діяльність людини, стимулами для якої є мінливе зовнішнє середовище, а результатом – професійна самореалізація; 3) як процес трансформації себе і, як наслідок, всього навколишнього середовища;

– по-друге, на основі дослідження Л.В. Горюнової [2, с. 15] виділити три стадії її формування: першу стадію – стабілізуючу (включає в себе адаптацію студента до нових умов освітньої діяльності, до освітнього середовища); другу – аналітичну (полягає в підготовці студента до змін себе і своєї діяльності; створення викладачем спеціальних завдань, ситуацій, проблем, внаслідок яких студент починає аналізувати свої ресурси);

третю – перетворювальну (включення студента у навчально-професійну діяльність, у процес власного професійного становлення).

А. Рідкодубська зазначає, що образно сприймаючи певні знання та творчо їх відображаючи, студенти ще більше зацікавляються питаннями, що розглядаються, окремими темами та дисциплінами загалом, усвідомлюючи, що це сприяє їх розумінню філософії, загальному розвитку молоді особистості, розширенню творчої свідомості, є важливим для майбутнього професійного призначення кожного студента і дозволяє сформувати професійно мобільну особистість [3, с. 61].

Безумовно, важливим інструментом розвитку професійної мобільності майбутніх із бізнес-адміністрування є профілізація професійної підготовки фахівців, що розглядається як процес спеціалізованої підготовки при одночасному забезпеченні її універсальності, коли за рахунок внесення змін в організацію навчального процесу створюються умови для професійного розвитку студентів. Профілізація професійної підготовки майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування забезпечує розширення вузькоспеціалізованих компетенцій у процесі навчання, що створює широкі можливості для ефективної адаптації випускника в майбутній професійній діяльності [6, с. 208].

На нашу думку, для формування професійної мобільності у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування важливо використовувати цілеспрямовану активізацію практикоорієнтованої діяльності студентів, що включає такі навчально-виховні заходи: отримання студентами під час навчального процесу проблемних завдань для самостійного виконання; інформування щодо організації та регламенту взаємодії; розробку комплексу дидактичних матеріалів із організації самостійної роботи студентів; застосування тренінгових вправ; регулярний моніторинг діяльності студентів.

Такий підхід, крім досягнення основної мети, сприяє вирішенню ряду важливих завдань, таких як: соціалізація і розвиток адаптивності студентів; привчання їх до гнучкої взаємодії з людьми; швидке й ефективне вирішення поточних проблем, а також сприяє розвитку конкурентоспроможності у майбутніх фахівців за рахунок: підвищення самоорганізації, формування вольових якостей і самостійності, інформаційної компетентності, актуалізації професійної спрямованості та професійних інтересів.

Висновки. Таким чином, професійна мобільність – це інтегративна якість особистості, орієнтована на специфіку її професійної діяльності, об'єктів і засобів праці, що формується у процесі багаторівневої безперервної освіти в контексті реалізованої та передбачуваної професійної

діяльності, основу якої становить комплекс властивостей і характеристик людини як особистості та професіонала, які визначають готовність і здатність оперативно та гнучко реагувати на зміни на ринку праці, у сфері техніки, технологій і економічних відносин.

Професійна мобільність має бути засобом активізації професійного самовизначення молоді, актуалізації її внутрішніх резервів і можливостей, формування здатності до самостійного й усвідомленого рішення щодо орієнтації у професії, самореалізації у майбутній професійній діяльності. Необхідно, щоб кожен випускник університету був готовий повною мірою реалізувати власний інтелектуальний потенціал у професійній діяльності. Зокрема, активізація професійної мобільності у майбутніх фахівців із бізнес-адміністрування підвищує ефективність їх професійної підготовки за рахунок формування здатності гнучко реагувати на різні зміни, а також вміння перебудовувати свою діяльність залежно від контексту ситуації та вимог середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вороновська Л.П. Педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх фахівців комунального господарства. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 51. С. 143–150.
2. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 39 с.
3. Рідкодубська А. Педагогічні умови підготовки до професійної мобільності майбутнього працівника соціальної сфери. *Молодь і ринок*. 2017. № 5. С. 58–63.
4. Смирнова О.В. Формирование коммуникативной мобильности студентов экономического вуза : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2013. 200 с.
5. Циганаш А.В. Роль академічної мобільності у професійному розвитку майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 22. С. 641–654.
6. Поліщук В.А. Формування професійної мобільності майбутніх соціальних працівників: зарубіжний досвід. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1. С. 206–210.

САМОСТІЙНА РОБОТА З ВОКАЛУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИINDEPENDENT WORK ON VOCAL IN PROFESSIONAL TRAINING
OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL MUSIC TEACHERS

Статтю присвячено аналізу методики ефективної організації самостійної роботи з вокалу майбутніх учителів музики початкової школи. Відзначено, що проблема професійної вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музики початкової школи широко представлена в аспектах вивчення основ естрадного вокального виконавства, теоретичних і методичних засад вдосконалення фахової вокальної підготовки студентів. Визначено, що для формування вмінь самостійної роботи з вокалу студентам необхідна спеціальна методика. Особлива увага викладачів повинна бути спрямована на формування вмінь правильного звукоутворення і співочої постви, співочого дихання й артикуляції.

Виявлено, що самостійна робота майбутніх вчителів музики є цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою, структурованою і коригованою діяльністю. Її виконання передбачає достатній рівень самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, креативності студентів, що дозволяє розглядати самостійну діяльність майбутніх учителів музики початкової школи як процес самовдосконалення і самопізнання. Методика організації самостійної роботи з вокалу майбутніх учителів музики початкової школи поєднує різні форми: самостійну роботу на аудиторних заняттях і позааудиторну діяльність; індивідуальну самостійну роботу (роботу з нотно-музичною, навчальною та науковою літературою, підготовку до занять, заліків, іспитів, роботу над вокально-виконавськими проектами, написання рефератів, розробку індивідуальних завдань тощо) і групову самостійну роботу (розробку колективних вокально-виконавських проектів, творчих завдань тощо). Запропоновано систему вправ для самостійної роботи з вокалу, що включає три групи завдань: репродуктивні, реконструктивні, творчі, послідовне застосування яких дозволяє інтегрувати вокально-методичні знання у практичну вокальну роботу і цілеспрямовано підвищувати рівень умінь вокально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики початкової школи.

Ключові слова: мистецька педагогіка, самостійна робота, майбутні вчителі музики початкової школи, вокальні вміння, система вправ.

The article is devoted to the analysis of the methods of effective organization of independent vocal work of prospective primary school music teachers. It is noted that the problem of professional vocal-performing training of prospective primary school music teachers is widely represented in the aspects of studying the basics of pop vocal performance, theoretical and methodological principles of improving the professional vocal training of students. It is determined that for the development of skills of independent vocal work students need a special technique. Lecturers should pay special attention to the development of skills of correct sound production and singing posture, singing breathing and articulation.

It is revealed that the independent work of prospective music teachers is purposeful, internally motivated, structured and adjusted activity. Its implementation involves a sufficient level of self-awareness, reflexivity, self-discipline, personal responsibility, creativity of students, which allows the authors to consider the independent activities of future primary school music teachers as a process of self-improvement and self-knowledge. Methods of organizing independent work on the vocal of prospective primary school music teachers combines different forms: independent work in the classroom and extracurricular activities; individual independent work (work with music, educational and scientific literature, preparation for classes, tests, exams, work on vocal-performing projects, writing essays, development of individual tasks, etc.) and group independent work (development of collective vocal-performing projects, creative tasks, etc.). A system of exercises for independent vocal work is proposed, which includes three groups of tasks: reproductive, reconstructive, and creative, the consistent application of which allows to integrate vocal and methodological knowledge into practical vocal work and purposefully increase the level of vocal performance skills of future primary school music teachers.

Key words: art pedagogy, independent work, prospective primary school music teachers, vocal skills, system of tasks.

УДК 378.371.13

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.25>

Ночовка О.М.,

старший викладач кафедри музики і хореографії

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Дермельова Н.М.,

старший викладач кафедри музики і хореографії

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Пшеничних М.М.,

старший викладач кафедри музики і хореографії

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна підготовка майбутнього вчителя музики початкової школи є однією з актуальних у сучасній педагогічній науці. Важливою складовою частиною системи професійної підготовки педагога є процес формування вокальних умінь майбутнього вчителя музики початкової школи. Специфіка змісту навчальної дисципліни «Постановка голосу» висуває певні вимоги до якісних характеристик співочого голосу майбутнього вчителя музики початкової школи для забезпечення ефективного вирішення багатоаспектних завдань

навчання і виховання молодших школярів за конкретних умов професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивчення наукових праць із проблеми розвитку вокальних умінь студентів показує, що з цієї проблематики накопичено значний досвід, про що свідчать розроблені програми та методики В. Багадурової, С. Гладкої, Т. Глушакової, О. Далецького, Л. Дмитрієвої, В. Ємельянової, В. Морозової, Н. Орлової, В. Сафонової, В. Соколової, В. Попова та ін. У дослідженнях В. Антонюк, Л. Гаврілової, С. Гмиріної, Л. Дерев'янка, Т. Карпенко, Н. Можай-

кіної, Н. Овчаренко, Л. Остапенко, М. Печенюк обґрунтовано різні аспекти вдосконалення професійної підготовки майбутніх вокалістів.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас проведені нами теоретичні й емпіричні пошуки свідчать про недостатній рівень сформованості вокальних умінь студентів, неефективне використання потенціалу самостійної роботи у формуванні професійних компетентностей випускника вишу, що підтверджує необхідність удосконалення системи вокальної підготовки майбутніх учителів музики початкової школи і більш глибокого опрацювання проблеми формування вокальних умінь у студентів у процесі самостійної роботи.

Мета статті. Актуальність і недостатня розробленість означеної проблеми зумовили мету статті – описати та проаналізувати методику організації самостійної роботи з вокалу майбутніх учителів музики початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Уміння особистості, зокрема вокальні, формуються шляхом оволодіння системою послідовних дій у єдності з набутими знаннями та навичками. У вокальній практиці вміння виробляються завдяки вправам, засвоєнню певних способів виконання дій. Щоб навчитися співати грамотно, професійно, необхідно опанувати цілий комплекс вокальних умінь, таких як звукоутворення, співоче дихання, артикуляція, дикція, емоційна виразність, вокально-слуховий контроль тощо.

Розглянемо деякі особливості й умови, що сприяють формуванню вокальних умінь. Необхідною умовою правильного звукоутворення є формування співочої постави. Під цим терміном розуміють готовність до виконання обов'язкових вимог. Співоча постава передбачає насамперед правильне положення корпусу. Це рівномірна опора на обидві ноги, вільно опущені руки, розгорнута грудна клітина, пряме, не напружене положення голови [5].

Уміння звукоутворення передбачає виконання таких основних правил: перед виникненням звук повинен бути оформлений у слухових уявленнях; звук при атаці здійснюється інтонаційно точно. Співоча постава безпосередньо пов'язана з умінням правильно дихати під час співу. Зі співочим диханням пов'язане поняття співочої опори, яка забезпечує найкращі якості співочого звуку, а також є необхідною умовою чистоти інтонації. Звук, що утворюється в гортані, у момент свого утворення дуже слабкий, і його посилення, а також темброве забарвлення відбуваються під час попадання звуку до так званих резонаторів.

Атака (початок) звуку впливає на характер змикання зв'язок, координацію роботи зв'язок і дихання, якість співочого дихання, тембр звуку, формування голосних. Звук під час атаки витягу-

ється таким самим чином, як відбувається перехід від звуку до звуку – точно і відразу. Атаку звуку поділяють на три етапи: м'яку, тверду і приди-хальну. Співоча практика затвердила як основну форму звукоутворення м'яку атаку звуку, що зберігає чистоту тембру і створює умови для еластичної роботи зв'язок.

В організації гарного співу велика роль належить такому вокальному вмінню, як артикуляція. Артикуляція голосних – це робота мовних органів: губ, язика, м'якого піднебіння, голосових зв'язок.

Артикуляція тісно пов'язана з диханням, звукоутворенням, інтонуванням. Необхідно проводити спеціальну роботу з її активізації, оскільки на якість виконання впливає вміння відкривати рот під час співу, правильне положення губ, звільнення від скутості, від напруги нижньої щелепи, вільне положення язика в роті. Формуванню співочого звуку сприяє також манера вимови слів – дикція.

Одним зі специфічних вокальних умінь майбутнього вчителя музики є емоційна виразність, завдяки якій виконання твору набуває особливого художнього сенсу й особистісну спрямованість. Артистичне виконання педагога-музиканта здатне здійснюватисильний емоційний вплив на учнів багаторазово посилювати ефект музичного мистецтва, викликаючи певні переживання, почуття, образи.

Одне з найважливіших завдань професійної освіти майбутніх учителів музики початкової школи – це формування вокально-слухового контролю. Це вміння дозволяє контролювати спів на рівні відчуттів, які відповідають вимогам академічної школи сольного співу:

- чути і коригувати вокальні помилки;
- відшукувати способи вирішення професійних завдань;
- активізувати самостійність у виконавській роботі над творами.

Вищевказані вокальні вміння тісно взаємопов'язані між собою й у процесі становлення вокальної культури фахівця утворюють єдине цілісне явище.

Вокальне навчання майбутніх учителів музики початкової школи здійснюється відповідно до програми навчального курсу «Постановка голосу», яка встановлює основні вимоги до формування компетентностей із цієї дисципліни, таких як оволодіння вміннями налаштувати голосовий апарат у співочому режимі, виразно виконувати вокальні твори під акомпанемент і без супроводу інструмента, проводити методичний і виконавський аналіз вокального твору, застосовувати методику розучування шкільного пісенного репертуару.

Формування в майбутніх учителів музики початкової школи вокальних умінь і професійних компетентностей неможливе без самостійної роботи в освітньому процесі, без створення психолого-педагогічних умов для її ефективно організації.

Самостійність є узагальненою властивістю особистості, що виявляється в ініціативності, адекватній самооцінці та почутті особистої відповідальності. Самостійність як певна якість взаємодії особистості з навколишнім світом передбачає насамперед осмислення й усвідомлення власної діяльності.

Самостійна робота майбутніх учителів музики початкової школи – це різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності на аудиторних і позааудиторних заняттях із виконання різних завдань під методичним керівництвом викладача, але без його безпосередньої участі.

На думку І. Сінельникова та Л. Остапенко, викладач спільно зі студентами визначає цілі діяльності, вибудовує систему мотивації студентів; забезпечує їх навчально-методичними матеріалами; встановлює терміни проміжних і підсумкових звітів про виконану роботу; проводить консультації; коригує й оцінює освітні результати, а також сам процес навчання; сприяє самоконтролю, саморегулюванню, рефлексії процесу і результатів самостійної роботи з боку студентів [3].

Самостійна робота майбутніх учителів музики початкової школи у вокальному класі пов'язана зі специфікою навчання музики як виду виконавської діяльності, освоєння якої передбачає постійні вправи та тренування. Певні вокально-виконавські дії та додаткова інформація усвідомлюються і переосмислюються студентом на основі наявного в нього виконавського досвіду й індивідуального музично-художнього мислення. Відпрацювання вокальних прийомів здійснюється через багаторазове їх повторення з постійним коригуванням. Така робота проводиться як під час занять, так і у процесі позааудиторних самостійних завдань.

Самостійна робота з вокалу розглядається як специфічна форма навчальної діяльності майбутніх учителів музики початкової школи та характеризується низкою таких психолого-педагогічних особливостей:

- по-перше, вона є продовженням доцільно організованої викладачем вокально-виконавської діяльності в навчальний час, яка виступає своєрідним алгоритмом або програмою подальшої роботи з підготовки вокально-виконавського репертуару;

- по-друге, самостійна робота з вокалу передбачає навчання виконувати такі дії: усвідомлення цілей своєї діяльності, прийняття або постановку навчальної вокально-виконавського або вокально-методичного завдання, самоорганізацію в розподілі навчальних дій у часі, коригування своєї роботи на основі самоконтролю і самооцінки;

- по-третє, характер виконання самостійної роботи з вокалу та її результати зумовлюються особистісними рисами майбутнього вчителя музики початкової школи: саморегуляцією, яка передбачає високий рівень самосвідомості;

адекватною самооцінкою; рефлексивним мисленням; самостійністю; організованістю; цілеспрямованістю особистості; сформованістю якостей, а також так званою предметною саморегуляцією. Важливим показником сформованості предметної саморегуляції майбутнього вчителя музики початкової школи виступає наявність проєктувальних умінь, пов'язаних із визначенням мети і кінцевих результатів запропонованих завдань, відбором змісту, способів, засобів співочої діяльності, рефлексією і коригуванням як результатів, так і самого процесу вокально-виконавської діяльності [2].

Отже, самостійна робота майбутніх учителів музики є цілеспрямованою, внутрішньо мотивованою, структурованою і коригованою діяльністю. Її виконання передбачає достатній рівень самосвідомості, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, креативності студентів, що дозволяє розглядати самостійну діяльність майбутніх учителів музики початкової школи як процес самовдосконалення і самопізнання.

У вишівській практиці навчання вокалу розрізняють індивідуальну самостійну роботу (роботу з нотно-музичною, навчальною та науковою літературою, підготовку до занять, заліків, іспитів, роботу над вокально-виконавськими проєктами, написання рефератів, розробку індивідуальних завдань тощо) і групову самостійну роботу (розробку колективних вокально-виконавських проєктів, творчих завдань тощо) [4].

Індивідуальна самостійна робота майбутніх учителів музики початкової школи з вокалу є найбільш використовуваною, оскільки основною формою навчальних занять є індивідуальні практичні заняття. Голос кожної людини неповторний, він володіє тільки йому притаманним «ансамблем якостей». Однак голос – це тільки вокальний інструмент, а у співочій діяльності проявляє себе сам виконавець як творча особистість. У процесі навчання вокалу розвивається не лише голос, але і сам студент як музикант, набуваючи нових професійно значущих особистісних якостей.

Групову самостійну роботу також може бути використана в навчанні співу. У цьому контексті йдеться про вокальну роботу в малих групах, що зумовлено специфікою вокальної підготовки – індивідуальним характером вокального навчання. Взаємний слуховий і візуальний контроль, спільне музикування й обговорення вокальних проблем сприяють розвитку вокального слуху, методичного осмислення вокально-навчального матеріалу, поліпшення сценічного самопочуття.

Підвищення ефективності формування вокальних умінь у процесі самостійної роботи студента багато в чому залежить від правильно підібраних вправ, які використовуються під час навчання, а також застосування системи різнорівневих завдань із вокалу. Запропонована система включає

три групи завдань: репродуктивні, реконструктивні, творчі, послідовне застосування яких дозволяє інтегрувати вокально-методичні знання у практичну вокальну роботу і цілеспрямовано підвищувати рівень умінь вокально-виконавської діяльності майбутніх учителів музики початкової школи.

Висновки. Формування вокальних умінь у майбутніх учителів музики початкової школи (звукоутворення, вокального дихання, артикуляції, дикції, емоційної виразності, вокально-слухового контролю), а також уміння застосовувати вокально-методичні знання у професійній практичній діяльності тісно пов'язані з організацією самостійної роботи студентів, зумовленою особистісними рисами майбутнього вчителя музики початкової школи як суб'єкта самостійної роботи: саморегуляцією, адекватною самооцінкою, рефлексивним мисленням, організованістю, цілеспрямованістю, сформованістю вольових якостей. Застосування системи різнорівневих завдань із вокалу (репродуктивних, реконструктивних, творчих) у процесі самостійної роботи дозволить підвищити ефективність формування вокальних умінь у майбутніх учителів музики початкової школи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Havrilova L., Ishutina O., Zamorotska V., Kassim D. Distance learning courses in developing future music teachers' instrumental performance competence. *Proceedings of the 6th Workshop on Cloud Technologies in Education (CTE 2018)*, Kryvyi Rih, Ukraine, December 21, 2018. P. 429–442. URL: <http://ceur-ws.org/Vol-2433/>.
2. Куліковська І.С. Умови формування вокальних умінь як компетентнісної складової частини професійної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2017. № 80 (1). С. 163–170.
3. Сінельников І., Остапенко Л. Самостійна робота як складова формування професійної майстерності студента-вокаліста. *Нова педагогічна думка*. 2018. № 3 (95). С. 148–151.
4. Ткаченко З. Формування вокальних компетенцій студентів у процесі фахової підготовки. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*. 2016. № 9 (3). С. 114–117.
5. Ткаченко Т. Методи самостійної роботи з постановки голосу для студентів заочного відділення на музично-педагогічних факультетах. *Молодь і ринок*. 2011. № 5. С. 30–33.

РОЛЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА У ВИХОВАННІ ТВОРЧОЇ ОСОБИСТОСТІ СПІВАКА У КЛАСІ ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ

THE ROLE OF THE ACCOMPANIST IN THE EDUCATION OF THE SINGER'S CREATIVE PERSONALITY IN THE CLASS OF VOICE PRODUCTION

Стаття присвячена одній з актуальних проблем – функції піаніста-концертмейстера в ансамблі з вокалістом, окреслено модель концертмейстерської діяльності, яка розкриває діалектику взаємодії концертмейстера із солістами, виявляє найважливіші межі його мистецтва як ансамбліста, теоретика, педагога, диригента музично-виконавського процесу, котрий відповідає за художнє втілення значущих життєвих ідеалів у спільній діяльності музикантів. Обґрунтовано, що системоутворюючою сутністю професії «концертмейстер» є педагогічна діяльність із виховання/прищеплення художньо-драматургічного («інтерпретаційного») мислення як єдиного змісту духовної діяльності композитора, виконавця і слухача, як цілі музичної педагогіки й методу пізнання музики; створено модель, котра розкриває гнучку взаємодію концертмейстера із солістами як ансамбліста, теоретика, педагога, представляє його диригентом музично-виконавчого процесу художнього втілення значущих життєвих ідеалів і смислів у спільній діяльності музикантів, яку визначає тільки драматургія художнього образу.

Сформульовано вихідні теоретичні положення виховання інтерпретаційного мислення й організації художньо-педагогічної діяльності піаніста-концертмейстера: 1) піаністична майстерність як засіб утілення виконавського задуму; 2) ансамблеве почуття; 3) множинність інтерпретацій як фактор осягнення моральної сутності твору; 4) інтонаційна виразність мови; 5) гра в ансамблі, підбір за слухом, читання з листа, транспонування – не власне концертмейстерські, а загальномузичні вміння й навички.

Доведено, що концертмейстерська компетентність є інтегративною здатністю особистості педагога-музиканта, яка забезпечує готовність та успішність здійснення ним акомпаніаторсько-виконавської діяльності.

Інформація статті як деталізований процес побудови теоретичної моделі професії «концертмейстер» може бути повністю використана для виховання методологічної культури педагога-музиканта у всіх сферах його підготовки й перепідготовки, вона впливає з теорії пізнання і природи мистецтва та принципів аналізу творів, є типологією для «інтерпретаційного мислення» й тому застосовується в будь-якій сфері музичної освіти.

Ключові слова: піаніст, музикант-концертмейстер, концертмейстерська майстерність, вокаліст, ансамбль, партитура, інтерпретація.

The article is devoted to one of the current problems – the functions of pianist-accompanist in the ensemble with the vocalist, outlines the model of concertmaster activity, which reveals the dialectic of interaction of the accompanist with soloists, reveals the most important limits of his art as an ensemble, theorist, teacher, conductor. artistic embodiment of significant life ideals in the joint activities of musicians. It is substantiated that the system-forming essence of the profession “accompanist” is pedagogical activity on education of artistic-dramatic (“interpretive”) thinking as the only content of spiritual activity of composer, performer and listener, as the purpose of music pedagogy and method of music cognition; created a model that reveals the flexible interaction of the accompanist with soloists as an ensemble player, theorist, teacher, presents him as a conductor of the musical-performing process of artistic embodiment of significant life ideals and meanings in the joint activities of musicians, determined only by the drama of the artistic image.

The initial theoretical provisions of education of interpretive thinking and organization of artistic and pedagogical activity of pianist-accompanist are formulated: 1) pianistic skill as a means of realization of the performance plan; 2) ensemble feeling; 3) the plurality of interpretations as a factor in understanding the moral essence of the work; 4) intonation expressiveness of speech; 5) playing in an ensemble, selection by ear, reading from a letter, transposition – not actually concertmasters, but general musical skills and abilities.

It is proved that the concertmaster's competence is an integrative ability of the teacher-musician's personality, which ensures the readiness and success of his accompaniment-performance activity.

These articles as a detailed process of constructing a theoretical, model of the profession of “accompanist” can be fully used to educate the methodological culture of a music teacher in all areas of his training and retraining, they follow from the theory of knowledge and nature of art and principles of analysis of works “thinking” and therefore used in any field of music education.

Key words: pianist, musician-accompanist, concertmaster's skill, vocalist, ensemble, score, interpretation.

УДК 372.878

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.26>

Павлічук В.І.,
викладач-методист
Луцького педагогічного коледжу

Чайка В.А.,
викладач
Луцького педагогічного коледжу

Тишкевич Н.П.,
викладач-методист
Волинського державного коледжу
культури і мистецтва
імені І.Ф. Стравінського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

У сучасному художньому середовищі професія музиканта-концертмейстера є однією з найпопулярніших і затребуваних. Це підтверджено дедалі більшим інтересом широкої публіки до вокальних конкурсів і соціокультурних проєктів, до професійного оволодіння мистецтвом музики, а особливо це визначається, перш за все, багатофункціональ-

ністю фортепіано. Динамічний характер сучасного життя зумовлює високі вимоги до розвитку професійних компетенцій у майбутніх вокалістів, а також формуванню їх особистісних і соціально-значущих якостей у процесі навчання.

Принципово важливими є теоретичні положення і практичні рекомендації щодо спільної діяльності концертмейстера й вокаліста. Це, без

перебільшення, основа їхньої роботи, тож питання має бути розроблено якнайдокладніше.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні напрями розвитку особистості в системі музичної освіти розробляли Е.Б. Абдуллін, Б.В. Асаф'єв, Д.Б. Кабалевський, А.С. Петелін, В.Г. Ражніков, Г.М. Ципін, В.А. Школяр та інші. Специфіку формування вокальної культури майбутніх фахівців музичного мистецтва досліджували В. Антонюк, Л. Василенко, М. Донець-Тессейр, В. Ємельянов, Н. Овчаренко, Д. Огороднов, Г. Стулова та інші. Розвитку обдарованості у процесі концертно-виконавської практики присвятили свої роботи такі видатні музиканти-піаністи: А.Б. Гольденвейзер, І. Гофман, К.М. Ігумнов, Г.М. Коган, Г.Г. Нейгауз. Частково цю проблематику сформульовано в роботах Н.А. Крючкова, А.А. Люблінського, Е.М. Шендеровича, О.В. Рафалович, М.А. Смирнова, М.А. Овчинникова, Л.І. Винокур, З.С. Квасниці, В.І. Пустовіт, І.М. Одинокова, Т.І. Карнауховаї.

Питання ролі концертмейстера у вихованні творчої особистості співака у класі постановки голосу розглядаються такими відомими педагогами, як П.В. Голубєв, З.Ю. Ліхтман, Ю. Мірлас, Е. Економова.

Мета статті – розглянути сутність особистісного аспекту у процесі спілкування в музичній діяльності, розкрити роль концертмейстера у вихованні творчої особистості співака у класі постановки голосу.

Завдання статті – розкрити специфіку ансамблевих відносин співака та концертмейстера у спільній навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Концертмейстерство в його різних проявах визрівало та формувалось у глибинах фортепіанної культури в тісному спілкуванні з оперною, вокальною, інструментальною музикою. пов'язане з ними виконавство поступово набуло статусу цілком самостійної специфічної діяльності. Її особливість впливає зі співіснування двох функціонально різних партій – клавішного акомпанементу і соло голосу (інструменту), їх особливої ансамблевої взаємодії.

Поняття «музикант-концертмейстер» містить у собі комплексну інтегральну характеристику особистості, яка базується на когнітивно-діяльнісному фундаменті музичних знань, виконавських умінь і навичок, передбачає емоційно-артистичну реактивність, соціально-творчу адаптивність, поліфункціональної й багатопрофільної діяльності концертмейстера [12, с. 142].

Сучасні тенденції розвитку освіти, професійні вимоги до особистості концертмейстера викликали необхідність становлення його творчої індивідуальності, які сприятимуть розвитку творчих здібностей та індивідуального стилю співака у класі вокалу. Ідея сценічної поведінкової варіативності забезпечує ефективне формування творчої осо-

бистості, стимулює пошук засобів, що забезпечують розвиток професійно значущих властивостей музиканта-виконавця [16, с. 67].

Музика як вид мистецтва поєднує в собі чуттєве і раціональне начало, їй належить особливе місце серед виконавських мистецтв, які затвердили в європейській культурі субстанцію художнього твору як специфічно вибудованого втілення духовно значимого змісту у формах, що забезпечують його адекватне сприйняття слухачами [10, с. 125]. Виділення виконавства у специфічний вид музично-творчої діяльності зажадало досягнення результатів художньої діяльності автора музичного твору, пошуку способів оптимізації спрямованості його втілення на слухача у процесі публічного виступу. У процесі оптимізації навчального процесу виникає необхідність постійного вдосконалення концертмейстерської діяльності, оскільки якість успішного навчання студента у класах постановки голосу залежить від якості виконавської гри концертмейстера.

Найбільший вплив на формування співака, крім його основного педагога, має концертмейстер класу постановки голосу. Від розумної погодженості в роботі цих людей значною мірою залежить успіх навчального процесу.

Чимало педагогів-вокалістів, день у день працюючи з концертмейстерами, на жаль, не приділяють їм достатньої уваги, не завжди свідомо і правильно спрямовують їх діяльність. Здебільшого робота концертмейстера вважається чорною, технічною, котра не заслуговує на серйозну увагу, тоді як значення концертмейстера, його вплив на творчий розвиток студента важко переоцінити. В оптимальних же умовах – це найближчий помічник педагога в закріпленні всіх його вокально-технічних виконавських настанов.

Бувши помічником педагога-вокаліста, концертмейстер не тільки вчить зі студентом репертуар, але й допомагає йому засвоювати вказівки педагога. Чим більше працює концертмейстер у класі одного педагога, тим міцніше встановлюється між ними взаєморозуміння, навіть «робоча термінологія» в них стає спільною [11, с. 85]. Концертмейстер може також доповнити педагога щодо аспектів інформації про цей та інші твори композитора, стилістику його інструментальної музики. Роботу над вокально-технічною стороною твору та художнім образом проводить педагог.

Перш за все, концертмейстер повинен усвідомити, що він є посередником між педагогом-вокалістом та студентом і не має права втручатись у суто вокальні, «вузько технологічні» питання. Піаніст-концертмейстер у процесі індивідуальних занять формує у співаків виконавські навички, сприяє розвитку в них художнього смаку, розширенню музично-образних уявлень та вихованню творчої індивідуальності. Він забезпечує професійне виконання

музичного матеріалу на концертах, прищеплює вокалістам навички ансамблевого виконавства.

До обов'язків піаніста-концертмейстера вокального класу, крім акомпанування співакам на концертах, уходить допомога учням у підготовці нового репертуару. Щодо цього функції концертмейстера носять значною мірою педагогічний характер. Ця педагогічна сторона концертмейстерської роботи вимагає від піаніста, крім фортепіанної підготовки та акомпаніаторського досвіду, низки специфічних знань і навичок, і передусім – уміння коригувати співака як щодо точності інтонування, так і щодо багатьох інших якостей виконавства.

Водночас різко підвищується роль внутрішнього слуху в концертмейстерській роботі. Працюючи з вокалістом, концертмейстер повинен вникнути не тільки в музичний, а й у поетичний текст, адже емоційний лад й образний зміст вокального твору розкриваються не тільки через музику, а й через слово [14].

Розучуючи з учнем програмний твір, концертмейстер спостерігає за виконанням співаком указівок його педагога з вокалу. Він повинен стежити за точністю відтворення співаком звуковисотного й ритмічного малюнка мелодії, чіткістю дикції, осмисленого фразування, доцільною розстановкою дихання. Для цього концертмейстер повинен бути знайомий з основами вокалу – особливостями співочого дихання, правильної артикуляцією, діапазонами голосів, характерними для голосів теситурою, особливостями співочого дихання тощо.

У процесі роботи зі співаком концертмейстер повинен урахувати, що від точно знайденої фортепіанної звучності часом залежить і звучання сольної партії. Наприклад, грубий, стукали звук акомпанементу викликає форсування звуку вокалістом, м'яке «спів» фортепіано привчає соліста до правильного звуковедення, оберігає його від «крику». Починаючи роботу з учнем-вокалістом, концертмейстер повинен спочатку надати йому можливість почути твір загалом. Для цього піаніст або інтонує голосом вокальну партію, акомпануючи собі, або відтворює вокальну партію на фортепіано разом з акомпанементом. Водночас можна поступитись деталями фактури.

Твір краще виконати кілька разів, щоб учень із першого ж уроку зрозумів задум композитора, основний характер, розвиток, кульмінацію. Важливо захопити й зацікавити співака музикою й поетичним текстом, можливостями їх вокального втілення. Якщо юний співак ще не володіє навичками сольфеджування за нотами, піаніст повинен зіграти йому мелодію пісні або романсу на фортепіано й попросити відтворити її голосом. Для полегшення цієї роботи всю вокальну партію можна розучувати послідовно за фразами, пропозиціями, періодами.

У роботі зі співаком на концертмейстера покладено обов'язок не тільки становлення ансамблю, але й допомога співакові у вивченні ним своєї партії, досягненні точної інтонації, правильному формуванні фрази, в найбільш виразній передачі слів тексту через інтонації композитора [8, с. 72].

Піаніст повинен знати таке: твори різних епох, стилів та жанрів; методику проведення занять і репетицій; основи вокальної педагогіки; правила читання нот із листа, транспонування.

Проводячи заняття у класі, концертмейстер не тільки допомагає педагогу в підготовці співака до виступу, але й сам ретельно працює над своєю партією, адже в момент виступу на сцені (або іспиті) він є творчим партнером соліста. У період підготовки твору студент і концертмейстер спільно проходять низку стадій: кількаразове повторення цілого твору й деталей, зупинки в найбільш складних епізодах, апробування різних темпів, аналіз характеру твору, координацію динаміки.

Створюючи під час вивчення разом зі співаком виконавську форму, концертмейстер нарівні з вокалістом повинен проникати у драматургію поетичного тексту [14]. Основною художньою метою акомпанування є досягнення загального ансамблю. Хороший ансамбль зумовлюється єдністю художніх намірів обох партнерів – соліста й піаніста – й одночасного розумінням кожним із них своїх функцій у втіленні змісту музичного твору.

Професійно важливі якості піаністів-концертмейстерів – це музична обдарованість, вокальний слух, здатність довго та зосереджено працювати, відчувати й розуміти стилі, жанри музики, артистизм, комунікабельність. Творча участь концертмейстера особливо яскраво проявляється в тих місцях, у яких партія рояля виступає самотійно. Тут концертмейстер нарівні із солістом бере участь у розвитку музичного змісту твору.

Дж. Мур, маестро концертмейстерської справи, писав: «Акомпаніатор – рівноцінний партнер, котрий поділяє радість, тугу, пристрасть, захоплення, спокій, розлюченість у музичному творі. Він – джерело натхнення для співака, його гра повинна сяяти в чудових вступках і закінченнях» [8, с. 25].

Важливою є швидка реакція, яка впливає з уміння слухати партнера під час спільного музикування. Постійна увага і гранична зосередженість повинні дотримуватись однаково. Взаєморозуміння, творча злагожденість породжують ту високу художню взаємодію ансамблю, котра без повного симбіозу партнерів немислима. Ф. Шаліпін говорив: «Коли Рахманінов сидить за фортепіано, варто говорити не «я співаю», а «ми співаємо» [2, с. 279]. Якщо концертмейстер не просто підіграє, а є повноцінним партнером, він може інколи навіть вести за собою соліста, спрямову-

вати загальний рух. Тому більшість музичних творів побудовано так, що розпочинає їх саме піаніст: грає вступ, показуючи темп, характер фразування.

Узагалі діяльність концертмейстера потребує таких якостей, як чуйність до партнера, психологічна підтримка перед виступом і музична – на виступі. Адже співак від хвилювання може забути слова, вийти з тональності. І тоді концертмейстер надає допомогу: пошепки підказує слова, не перестаючи грати; награв мелодію вокальної партії, повторює або розтягує свій вступ, якщо співак запізнюється. Але цю допомогу надає так, щоб не було помітно для слухачів. Тому під час виступу піаніст повинен особливо уважно ставитись до вокаліста [9, с. 51].

Установити творчий контакт із солістом – завдання дуже важливе, але необхідно володіти й комунікативними здібностями. Тому в роботі концертмейстера із солістом необхідна повна довіра. Співак має бути впевнений, що піаніст знає його можливості, переваги й недоліки, допоможе та підтримає в разі виникнення будь-яких проблем під час виконання. Соліст чекає від свого концертмейстера не лише музичної майстерності, але й людської чуйності. Адже успіх вокаліста багато в чому залежить від професіоналізму концертмейстера, який не лише досконало володіє технікою, але й разом із виконавцем здатний створити музичні образи, їх інтерпретувати, створити власне трактування композиторського задуму, відібрати варіант найбільш удалого звукового втілення, донести до аудиторії художній зміст твору, захопити своїм мистецтвом [3, с. 78].

Концертне виконання – підсумок і кульмінаційний момент усієї роботи піаніста й вокаліста. Його головна мета – спільно із солістом розкрити музично-художній задум твору за найвищої культури виконання.

Слухачів захоплює майстерність концертмейстера, його витончено-вдумливе відчуття індивідуального стилю кожного композитора й особливостей кожного твору, його чутливе ставлення до вокаліста й активна співучасть у створенні музичних образів. Усе це значною мірою сприяє перетворенню виступів співака й концертмейстера на справжнє свято музики.

Формування комплексу вмій, пов'язаних із координацією виконавських дій концертмейстера із солістом, містить такі основні компоненти: докладне вивчення піаністом основ вокального виконання, а також прийомів, традиційно використовуваних у діяльності концертмейстера; його детальне ознайомлення з поетичним і музичним текстом сольної партії незнайомого вокального твору, а також її інтонування з дотриманням виконавських указівок у нотах, побажань та вимог педагога з постановки голосу.

Концертмейстер повинен володіти професійними навичками виконавської майстерності,

знати основи педагогіки, психології й фізіології, мати необхідні всебічні знання з естетики, широкий кругозір у сфері художньої культури та в інших видах мистецтв.

Музиканти виділяють два види діяльності: сольну й ансамблеву. Концертмейстер здійснює функцію акомпанування будь-якому інструменту чи голосу, а це – завжди ансамбль. В ансамблі з вокалістами робота концертмейстера має свою специфіку. Якщо у взаємодії концертмейстера й керівника хору є така особливість, як розуміння концертмейстером диригентських жестів, для чого він повинен знати основні прийоми диригування; вивчити рухи, котрі позначають афтакт, дихання, зняття звука та інше; жести, які позначають штрихи та відтінки, то в роботі з вокалістом рука диригента відсутня. Це створює додаткові труднощі у спілкуванні зі співаком. Концертмейстер у цьому разі повинен сам здогадуватись про наміри соліста. Якщо в хорі диригент відповідає за якість звука (він бере участь у його формуванні), то, працюючи зі співаком, концертмейстер повинен інтуїтивно відчувати, коли повинен прозвучати звук і коли соліст візьме дихання. Концертмейстерові доводиться зосереджувати своє музичне відчуття [4, с. 67].

Уміти слухати, грати в ансамблі з партнером, творчо співпереживати – все це необхідне у процесі спільного виконання та є важливою деталлю професійної майстерності піаніста. Природа вокального звука прямо протилежна фортепіанному. Звук, народжений голосом, здатний динамічно розвиватись, фортепіанний – приречений на згасання. Таку невідповідність вокального та інструментального звуків також можна назвати проблемним моментом в ансамблевому звучанні. Особливого значення набуває звуковий баланс. Соліст і піаніст виступають членами єдиного музикального організму. Співак і піаніст – це ансамбль, у якому фортепіано відведена далеко не другорядна роль, це не просто гармонічна та ритмічна підтримка соліста.

Для успішної організації навчального процесу педагог вокалу й концертмейстер повинні бути одностайними, в такому разі концертмейстер для викладача є помічником, а для студента – педагогом-наставником і другом. Концертмейстер, як і педагог, повинен уважно вивчити індивідуальні особливості вокального апарата, його недоліки та переваги. Розвитку співочого голосу у практиці хорової роботи приділяється мало уваги.

Уроки вокалу – це благодатний ґрунт для виховання співочо-правильного, здорового голосу. Як уважають спеціалісти, голос можна й потрібно розвивати. Важлива роль водночас належить концертмейстеру, якому доводиться займатись зі співаком самостійно, наприклад, у разі хвороби чи відрядження викладача. Працюючи з вокалістом, концертмейстер повинен знати особливості розвитку голосу студента, відповідно до постав-

лених до нього вимог, ураховувати його вікові можливості. За період навчання голос студента змінюється і проходить декілька етапів. Концертмейстеру, як і педагогу з вокалу, необхідно піклуватись про дотримання співацьких норм та режиму. Знання таких тонкощів допоможе концертмейстеру професійно підійти до питання утворення звукового балансу. Концертмейстеру потрібно добре знати голос студента, тому що необхідна звукова рівновага залежить від сили й тембру голосу [16, с. 88].

Концертмейстер разом із педагогом бере участь у виборі навчальної програми. Підбираючи репертуар, необхідно враховувати багато критеріїв: діапазон голосу, завдання, які педагог ставить перед студентом, його інтереси, індивідуальні якості та інше. На цьому етапі перечитується багато нотної літератури. Концертмейстер має в цей час програвати багато музичних творів різної складності, тому йому необхідно вміти добре читати з листа, віртуозно володіти інструментом.

Одним із важливих моментів є психологічна сумісність. Кожен студент має свій характер, темперамент, звички. Відповідно до свого віку не завжди може контролювати свої дії й мову. В ці моменти концертмейстер, як і викладач, повинен проявляти педагогічний такт, терпіння, витримку, доброту, вміти розуміти настрій студента [12, с. 66].

На уроках вокалу необхідно дотримуватись інтегрованого взаємозв'язку всіх учасників освітнього процесу: концертмейстера – педагога – студента відповідно, володіти комунікативними навичками.

На початку навчання студенти не мають поняття про основи правильного звукоутворення, володіння диханням. Для постановки голосу й формування вокальних навичок студентів доводиться співати багато розспівок, виконувати багато вправ. Тут концертмейстер може проявити свої творчі здібності. На допомогу викладачеві концертмейстер може сам підібрати музичний матеріал за умови правильно поставленого завдання педагогом. Він може також придумати до нього різний акомпанемент. Це урізноманітнює звичайне повторення вправ, виховує гармонічний слух, розвиває почуття стилю й жанру.

Інтерпретація творів не може носити вільний характер. Із перших кроків у студентів необхідно виховувати здатність відчувати лад, інтонацію, стиль, ритмічну побудову, вимагати обов'язкового знання тональності, розміру, темпу. Якщо викладач чи студент із будь-яких причин порушують ці принципи, концертмейстер зобов'язаний у тактовній формі нагадати, що не варто змінювати замисел автора.

На перших етапах навчання студента співу, коли ми тільки починаємо знайомити його з теоретичними поняттями, значна відповідальність лягає на концертмейстера [13, с. 182]. Його ясна, точна, виразна гра допоможе співаку сприй-

мати форму, розмір, лад на емоційному рівні. В майбутньому концертмейстер разом із викладачем здійснює музично-теоретичне навчання студента. Музично неграмотний співак, який не здатний розуміти й вивчати музику, аналізувати зміст, форму, визначити характер твору, не зможе самостійно працювати, й завжди буде залежати від педагога чи концертмейстера.

Більшість піаністів просто читають ноти з листа. Водночас фактура твору буває не повністю озвучена – якась частина важких у технічному аспекті пасажів – пропущені, неточно зіграні; не завжди відповідає задуму композитора динаміка й нюансування. Піаніст зазвичай читає з аркуша в домашніх умовах, коли просто знайомиться з новим твором. Але варто перед музикантом поставити конкретну мету – за найкоротший термін вивчити твір для виконання на концерті – як увага його відразу ж активізується. Акомпанемент із листа являє собою ще більш складне явище, ніж читання з листа сольних фортепіанних творів [14]. Крім високохудожнього виконання фортепіанної партії, перед піаністом виникають завдання суто ансамблевого характеру. Акомпаніатор, незалежно від партнера, повинен бути дуже чуйним до його музичних намірів, відчувати й виконувати твір у єдиному з ним «емоційному ключі». Залишаючись художником, піаніст не повинен бути активнішим соліста, – а навпаки, прагнути підтримувати його, скласти з ним цілісний ансамбль, бути максимально гнучким у процесі виконання.

Ці якості ансамбліста створюють сприятливі умови для яскравого розкриття творчих намірів соліста, що, в кінцевому рахунку, вирішує успіх виступу.

Студенту, виключаючи дуже рідкі випадки, пригатаманна сором'язливість, невпевненість, він може розгубитись у будь-який момент. Концертмейстер допомагає йому здолати ці та інші якості особистості, які заважають виконанню, особливо на сцені, де співак найбільше хвилюється [15, с. 48]. Це недосвідченого артиста можуть відволікати зовнішні подразники: шум у залі та інше. Він може забути слова, сфальшивити інтонацію, неточно відтворити ритмічний малюнок, не витримати метро-ритмічні межі. Концертмейстер повинен моментально «підхопити» студента, якщо він перескочив на інший епізод, допомогти продовжити й закінчити твір, повернути впевненість у собі. Для цього концертмейстерові необхідно володіти швидкою реакцією – ця якість дуже важлива у професійній діяльності. Досвідчений педагог-концертмейстер може допомогти зняти напругу студента перед концертом, а під час концерту – позбутись зайвого хвилювання своєю виразною грою, яка захопить соліста й допоможе йому вникнути у зміст твору, підведе до відчуття динамічних нюансів, штрихів. Уміння володіти собою також необхідне для

концертмейстера, він повинен знати, що помилок і виправлень під час виступу не повинно бути, недопустимі також мімічні вирази.

Таким чином, специфіка роботи концертмейстера з вокалістами полягає в тому, що він повинен добре знати природу співочого голосу, основи вокального співу та секрети взаємодії інструмента та голосу. У професії концертмейстера особисті якості невіддільні від професійних. Основними з них є: віртуозне володіння інструментом, методикою, педагогічною майстерністю, освітніми технологіями, організаційними навичками, загальна ерудиція, врівноваженість характеру, почуття гумору [16, с. 127].

Особливо варто звернути увагу на значимість фортепіанного супроводу та загалом на ансамбль співака та піаніста.

Гра концертмейстера завжди впливає на техніку співака, на розвиток музичного смаку, на музично-художню культуру вокаліста загалом. Піаніст виховує співака своїм туше, плавністю голосоведення, умінням проникнути в настрій твору, виконавським темпераментом. Усе це у процесі навчання, день за днем, мимоволі впливає на студента. Вплив концертмейстера на співака помітно і в умовах класної роботи, котра протікає під контролем викладача вокалу. Навіть у процесі супроводу вправ характер звука інструменту впливає на голосоутворення співака.

Варто зауважити, що постійне прагнення піаніста «вести» співака сковує художню індивідуальність останнього. Викладач вокалу й піаніст повинні знати, коли необхідно пропонувати співакові власну ініціативу.

Педагог повинен бути дуже вимогливим до якісного фортепіанного супроводу [12, с. 56]. Свою активну роль у процесі навчання й виховання співака піаніст у всіх деталях з'ясовує з педагогом.

Важливо підкреслити, що як педагог, так і піаніст повинні завжди робити все відповідально. Будь-яке не тільки зовнішнє, але і внутрішнє відволікання від виконуваного відразу ж відображається на співакові: відволікання чи незібраність відразу відображаються на звукові фортепіано, який мимоволі сприймається співаком як момент, що порушує його активний співочий стан. Навпаки, активний творчий стан педагога й піаніста на уроці позитивно впливає на тонус співака, на його внутрішню й зовнішню зібраність.

Педагог не повинен забувати, що інструмент – значний засіб додаткового як вокально-технічного, так і художнього впливу на студента. Тому якщо педагог більш-менш володіє фортепіано, він повинен повноцінно використати його з метою впливу на студента. Якщо ж викладач володіє інструментом погано, йому необхідно відмовитись від використання рояля, пам'ятаючи про шкідливий вплив його гри на студента. Слух студента вловлює всі ці

тонкощі й мимоволі впливає на голосову функцію, з якою слух тісно пов'язаний.

Здавна побутує думка про те, що навчитись добре акомпанувати неможливо: концертмейстерське вміння – «дар Божий», «врожений талант». Така думка побутує тоді, коли те чи інше вміння є емпіричною навичкою, коли ще не розроблені методичні шляхи освоєння [14].

Багаторічна виконавська й педагогічна практика в області акомпанементу переконує в тому, що з найбільшою ймовірністю й об'єктивністю процес побудови музичальної форми («морфологія» форми) пов'язаний зі змістом, прослідковується в музиці вокальній – єдності словесного тексту, голосу соліста і всього комплексу його супроводу. Акомпанемент вокального твору є важливим фактором, який допомагає глибше проникнути у природу музичального змісту.

Таким є завдання методології та її сутність, що націлена на реалізацію теорії у практиці, вона йде від загального до особистого; формує правило, зважаючи від конкретних спостережень, воно перевіряє і збагачує саму теорію, долає шлях від особистого до загального [14].

У дедуктивному та індуктивному методі дослідження автор бачить можливість побороти розмежування між естетико-теоретичним аналізом і методикою виконання. В інших випадках під поняттям «акомпанемент» чи «супровід» розуміють увесь музичний матеріал, окрім соліста, тобто і ритмогармонічну опору, і мелодичні підголоски, і поліфонічні проведення, а також пре-, інтер-, пост-люди.

Нашим завданням є, по-перше, більш точна й детальна характеристика супроводу з музично-психологічної сторони; по-друге, розгляд форм супроводу (від елементарно простих до більш складних) у їх художньо-виражальній суті; по-третє, аналіз характерних і необхідних для мистецтва акомпанування виконавських засобів в аспекті їх обумовленого змісту.

Акомпанемент як частина музичного твору є складним комплексом виражальних засобів, у яких міститься виразність гармонічної опори, її ритмічна пульсація, мелодія, тембр. Тому високий рівень супроводу визначає розподіл матеріалу музичного твору між двома (й більше) виконавцями – солістом і концертмейстером.

Розгляд типових форм акомпанементу повинен зосередити увагу виконавця на низці важливих моментів: змістовність фактур і їх зміна; роль покрової основи в супроводі, особливо в танцювальних формах; процес виникнення мелосу в русі гармонічної опори. Ці загальні завдання варто доповнити розглядом основних виражальних засобів, котрі найбільш яскраво ілюструють принцип конкретизації музичного змісту у виконанні, а саме: артикуляції, агогіці, динаміці. Якщо в інструментальній музиці той чи інший відтінок

визначається знанням стилю й жанру, відчуттям загальних музичних закономірностей, індивідуальними асоціаціями, темпераментом і смаком виконання, то в музиці вокального виконання підпорядковується також і більш об'єктивним і точним критеріям логіки [4, с. 77]. Момент розуміння образу, втілення його поетом і композитором, ролі того чи іншого виконавського засобу, особливостей технології «вокальної мови» є необхідною опорою художнього супроводу й ансамблевого контакту.

Розгляд акомпанементу як системи виражально-змістових засобів веде до більш узагальненої проблеми – відносини партнерів у спільному створенні цілісного художнього образу.

У гомофонному стилі з індивідуалізацією й суб'єктивізацією головного голосу решта голосів лише підтримуються посиленням його виразності. Вони беруть участь, сприяють за суттю своєї природи. Цю роль гармонії Асаф'єв визначає терміном «резонатор мелодії». Однак у процесі подальшого розвитку початкова форма «співчуття» виявляє значні потенційні можливості розкриття психологічного й зображувального контексту. Принцип «співіснування», «співпереживання», втілюється в новій, більш високій якості. Якщо мелодія найбільше відповідає особистому висловлюванню, то наявність мелодії говорить про особистість [5, с. 76].

Асоціативний зв'язок є і в супроводі. Чим більша інтонаційно-мелодична виразність підлеглих голосів, тим більше супровід виражає особистість. Чим інтонаційно багатший супровід, тим яскравіший образ другого «персонажа». Це одна з головних проблем артистичного перевтілення концертмейстера-художника. Психологічний настрій співпраці, співпереживання, пильної уваги до всіх перипетій, подій, передача відтінків мови втілюваного солістом персонажа – аж до повного злиття з ним – створює високу якість ансамблю. Так зване «акомпаніаторське чуття» є не ремісничим умінням наслідувати соліста, синхронно й динамічно, але сприяти відчуттю замислу й наміру соліста трактувати свою партію.

Різноманітним і більш безпосереднім є акомпанування на фортепіано загалом. Зазначимо найбільш вагомні моменти:

- 1) конкретизація образу й постановка виконавської мети; розвиток музично-поетичної фантазії;
- 2) значне посилення відчуття інтонації (мелосу); переборювання інтонаційної «інертності», пов'язаної із клавішною технологією фортепіано;
- 3) розвиток дихання, цезур, пунктуації;
- 4) розвиток розуміння змістово-виражальної функції акомпанементу загалом;
- 5) чітке уявлення виражального різноманіття, притаманного різним фактурам акомпанементу: гармонічної фігурації, акордової пульсації, танцювального ритму;

6) усвідомлення постійної інтонаційно-мелодичної тенденції в русі гармонійних комплексів (кристалізація мелодійних наспівів, мотивів, фраз, виникнення других голосів, зокрема басової опори);

7) розуміння органічної основи відступів;

8) уточнення критерію динамічного рівня й динамічних амплітуд;

9) розуміння артикуляції, вироблення точної «міри» і збагачення штриха [14].

Акомпанемент, як бачимо, впливає на психічну й технологічну сторони фортепіанного виконання. Ці результати спостерігаємо в багаторічному колективному педагогічному досвіді.

Змістовність, ідейність – головні риси мистецтва, які стосуються виконавського мистецтва. Без уміння розібрати твір, без ясно усвідомленого завдання й художньої майстерності, не зможемо досягнути бажаного результату.

Глибокий та конкретний професійний аналіз твору й засобів його відтворення – важливе завдання виконавської методики

Висновки. Отже, в діяльності концертмейстера у класі вокалу об'єднуються творчі, психологічні та педагогічні функції. Професійна діяльність концертмейстера потребує високої працездатності, високого рівня пам'яті й витримки, волі, педагогічного такту й чуйності, наявності музично-виконавських навичок, володіння ансамблевою технікою, знання основ співочого мистецтва, відмінного музичного слуху. Розкрито особливості концертмейстерської діяльності в партнерстві з вокалістом як специфічного різновиду музичного виконавства, котрому властиві мінливість контексту й умов творчої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Асаф'єв Б.В. Речевая интонация / под ред. Е.М. Орловой. Москва–Ленинград : Музыка, 1965. 136 с.
2. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца. *Музыкальное исполнительство и современность*. Вып. 1. Москва : Музыка, 1988. Вып. 1. С. 156–178.
3. Вопросы фортепианной педагогики / под ред. В. Натансона. Москва : Музыка, 1976. № 4. С. 78–82.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. Москва : Музыка, 1968. 368 с.
5. Ергиев И.Д. Артистизм музыканта-инструменталиста : монография. Одесса, 2014. 284 с.
6. Квасница З.С. Специфика фортепианной подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы в педагогическом институте : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.731 ; науч. рук. О.А. Апраксина ; НИИ содержания и методов обучения АПН СССР. Москва, 1970. 20 с.
7. Люблинский А.А. Теория и практика акомпанементу: методологические основы. Ленинград : Музыка, 1972. 79 с.
8. Музыкальное исполнительство и современность / сост. М. Смирнов. Москва : Музыка, 1988. С. 67.

9. О работе концертмейстера : сб. ст. / под ред. М.А. Смирнова. Москва : Музыка, 1974. № 1. С. 44–57.

10. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства : учебн. пособ. Санкт-Петербург : Лань, 2000. 320 с.

11. Шендерович Е.М. Об искусстве аккомпанемента. *Советская музыка*. 1969. № 4. С. 84–88.

12. Фрейдман В. Концертмейстер-ансамблист-педагог. Одесса, 1994. 13 с.

13. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. *Музгиз*. 1953. С. 182–183.

14. Эпштейн А. «Приезд в Израиль расширил мои музыкальные горизонты» (Беседа с пианистом и педагогом Евгением Шендеровичем). Электронный

ресурс. Веб-сайт. URL: <http://jafi.org/JewishAgency/Russian/Education/Special+Resources/RJA/11/11> (дата звернення: 15 травня 2020 року).

15. Цыпин Г.М. Сценическое волнение и другие аспекты психологии исполнительской деятельности. Москва, 2011. 128 с.

16. Цзюньцяо Чжу Формування вокальної культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2016. 299 с.

17. Чанхао Хуан Методика вокального навчання майбутніх учителів музики на засадах особистісно-орієнтованого підходу : дис. ... канд. пед. наук. Київ, 2018. 193 с.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПРОЦЕСУ ІНШОМОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

AN INTERACTIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE PROCESS OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' FOREIGN LANGUAGE TRAINING

У статті розглянуто аспекти створення дієвого інтерактивного навчального середовища процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Визначено поняття «інтерактивне навчальне середовище процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи» як сукупність умов і засобів, що сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів через їхню взаємодію з викладачем, один з одним, комп'ютерним програмним забезпеченням або ресурсним забезпеченням Інтернету.

Уточнення змісту зазначеного поняття актуалізувало визначення організаційно-педагогічних умов процесу навчання іноземних мов майбутніх учителів початкових класів: вмотивованість викладачів до створення інтерактивного навчального середовища, а студентів – до вивчення свого рівня іншомовної комунікативної компетентності у такому середовищі (бажання викладача забезпечити іншомовну підготовку інноваційного характеру, усвідомлення інтересів і потреб студентів, пошук нових підходів до професійної діяльності та залучення студентів до навчання); створення освітнього іншомовного комунікативного середовища (збалансований набір методів, форм та інструментів іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що сприяє удосконаленню різних видів мовленнєвої діяльності майбутніх фахівців); впровадження ефективного змістово-методичного забезпечення у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців (акцент зроблено на інтеграції медіазасобів у процес іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи як тих, що забезпечують ефективність інтерактивного навчального середовища); технічне оснащення зазначеного вище процесу (доступ до мережі Інтернет).

Усі організаційно-педагогічні умови створюють певну систему. Вони взаємопов'язані та взаємозалежні, що впливає на збалансований, якісний процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців. Системне дотримання зазначених умов забезпечує створення дієвого інтерактивного навчального середовища для вдосконалення процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: інтерактивне навчальне середовище, іншомовна підготовка, меді-

засоби, освітнє середовище, професійна підготовка.

The article considers the issue of creating an effective interactive learning environment of the process of future primary school teachers' foreign language training. The author outlines the meaning of the concept "interactive learning environment of the process of future primary school teachers' foreign language training" as the set of conditions and tools that contribute to the formation of students' foreign language communicative competence through their interaction with the lecturer, with each other, with the computer software or Internet resources.

Clarification of the key concept content led to determining of the organizational and pedagogical conditions of the process of future primary school teachers' foreign language training. They are lecturer's motivation to create an interactive learning environment, and students – to increase the level of their foreign language communicative competence in this environment (lecturer's desire to provide foreign language training in an innovative nature, awareness of students interests and needs contribute to the search for new approaches to professional activities and involve students into study); creation of educational foreign language communicative environment (a balanced set of methods, forms and tool of future primary school teachers' foreign language training teachers, which contributes to the active of students' communication mastery in various types of speech activities in accordance with the subject); implementation of effective content and methodological support into the process of future teachers' foreign language training (emphasis is placed on the integration of media tools in future teachers' foreign language training as those who ensure the effectiveness of the interactive learning environment); technical equipment of this process (the internet access). All organizational and pedagogical conditions create a certain system. They are interconnected and interdependent, which affects the balanced, high-quality process of future professionals' foreign language training. Compliance with these conditions ensures the creation of an effective interactive learning environment to improve the foreign language training of future primary school teachers.

Key words: educational environment, foreign language training, interactive educational environment, media tools, professional training.

УДК 378:373.3.018.011.3-051]

[004.032.6+81'243]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.27>

Петрик Л.В.,

старший викладач кафедри іноземних мов і методик їх навчання Педагогічного інституту Київського університету імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Пріоритетною задачею професійної підготовки майбутніх педагогів визначено забезпечення її якості. Результатом якісної професійної підготовки повинен стати успішний, конкурентоздатний, мобільний, висококваліфікований вчитель, у якого сформовані загальні та фахові компетентності на достатньому рівні. Така особистість усвідомлює необхідність формування у молодших школярів навичок XXI ст., зорієнтована на введення інновацій в освітній процес, компе-

тентна у застосуванні цифрових інструментів і володіє іноземною мовою. Очевидна особлива увага викладачів закладів вищої освіти до іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, ефективність якої повною мірою залежить від обраного викладачем змістово-методичного забезпечення (сукупності змісту, форм, методів і засобів) цієї підготовки з урахуванням освітніх тенденцій розвитку освіти (інтеграції, інформатизації, навчання на основі дослідження, безперервності навчання тощо).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз науково-педагогічних досліджень виявив різноплановість наукових поглядів щодо впливів на якісну професійну підготовку майбутніх учителів за умов реформування освіти, а саме: освітнє середовище, у якому здійснюється професійна підготовка майбутніх фахівців (М. Братко, 2015); вивчення та імплементація зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх фахівців (О. Котенко, Т. Головатенко, 2020); переорієнтація змісту та технологій процесу підготовки на нові освітні принципи: студентоцентризм, компетентнісно зорієнтовану освіту, корпоративність, академічну культуру (Л. Хоружа 2014); оновлення змістового та методичного забезпечення іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи (Ю. Руднік, 2018); удосконалення педагогічної практики з метою формування індивідуального стилю майбутньої професійно-педагогічної діяльності (Н. Кошарна, 2018); інтеграція медіаосвітніх технологій у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців (С. Деньгаєва, 2015); чітко поставлені навчальні цілі та позитивне ставлення самих викладачів до власної професійної діяльності, що слугує створенню мотиваційного й ефективного освітнього середовища (N. Boudersa N., 2016).

Проте, на нашу думку, варто акцентувати увагу на аспектах створення дієвого інтерактивного навчального середовища процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, оскільки цей аспект потребує більш детального аналізу й узагальнення.

Саме тому **мета статті** – з'ясувати питання створення дієвого інтерактивного навчального середовища процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Мета роботи виокремлює такі завдання: 1) окреслити зміст поняття «інтерактивне навчальне середовище процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи»; 2) визначити й охарактеризувати організаційно-педагогічні умови створення дієвого інтерактивного навчального середовища процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу. Зміст поняття «інтерактивне навчальне середовище процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Для розуміння ключового поняття нашої роботи варто уточнити тлумачення понять «середовище», «освітнє середовище», «інтерактивне середовище», оскільки вони надають чітке уявлення його повного змісту.

Словник української мови (1978) подає такі визначення поняття «середовище», як: речовина, тіла, що заповнюють який-небудь простір і мають певні властивості; сфера; сукупність природних умов, у яких проходить життєдіяльність

якого-небудь організму; соціально-побутові умови, в яких проходить життя людини; оточення [6].

Освітнє середовище, за тлумаченням М. Братко, – загальний, сукупний, об'єднаний, інтегральний, цілісний чинник розвитку і становлення особистості, що відіграє значну роль у модифікації її поведінки, яка розгортається внаслідок запланованих і незапланованих впливів середовища, взаємодії особистості з його складниками [1, с. 71].

Під освітнім середовищем О. Ярошинська вбачає природне або штучно створене оточення людини, що включає зміст і різні види засобів освіти, здатних забезпечувати продуктивну діяльність особистості, її освітній розвиток за допомогою створення сприятливих для цього умов [10, с. 57].

Погоджуємося з думкою А. Шлейхера про те, що сучасне освітнє середовище підтримує методи та технології викладання ХХІ ст., створюючи умови для формування навичок ХХІ ст. особистості, які роблять її успішною у житті [9, с. 256].

У статті М. Братко «Структура освітнього середовища вищого навчального закладу» (2015) зазначено, що навчальне, науково-дослідне, соціокультурне, квазіпрофесійне та інші утворюють освітнє середовище [1, с. 71]. Тепер ми розуміємо, що навчальне середовище є складовою частиною освітнього середовища та потребує створення умов, які сприяють досягненню навчальних цілей.

Продовжуючи дослідження змісту ключового поняття, на основі визначення терміна «інтерактивність» [14; 12] ми розуміємо означення «інтерактивний» як той, що забезпечує взаємодію зкомп'ютерною системою та/або людиною (користувачем), залучаючи до обміну певною інформацією.

Отже, підсумовуючи погляди науковців, узагальнимо, що інтерактивне навчальне середовище процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи – це сукупність умов і засобів, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів через їхню взаємодію з викладачем, один з одним, комп'ютерним програмним забезпеченням або ресурсним забезпеченням Інтернету.

Організаційно-педагогічні умови ефективного інтерактивного навчального середовища у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Створення дієвого інтерактивного навчального середовища процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи повною мірою залежить від організаційно-педагогічних умов, які потребують визначення та короткого опису.

Спираючись на науковий, методичний і власний досвід, визначимо такі пріоритетні організаційно-педагогічні умови, як: вмотивованість викладачів до створення інтерактивного навчального середовища, а студентів – до вивчення свого рівня іншомовної комунікативної компетентності

у такому середовищі; створення освітнього іншомовного комунікативного середовища; впровадження ефективного змістово-методичного забезпечення у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців; технічне оснащення цього процесу.

Коротко охарактеризуємо визначені організаційно-педагогічні умови, оскільки це дасть більше уявлення про досліджуваний аспект роботи.

Рушійною силою для будь-якої діяльності є мотивація. Бажання викладача надати іншомовній підготовці майбутніх фахівців інноваційного характеру, усвідомлення ним інтересів і потреб своїх вихованців сприяє пошуку нових підходів до професійної діяльності, які би впливали на якість освітнього процесу. Власним бажанням і прикладом викладач залучає студентів до навчання. Як наслідок, вмотивованість викладача до забезпечення якості іншомовної підготовки спонукає його до удосконалення власної професійної компетентності шляхом опанування сучасних педагогічних технологій із метою навчання майбутніх учителів початкової школи іноземної мови, оскільки вони зорієнтовані на активізацію пізнавальної діяльності студентів, їхньої самостійності в навчанні, інтенсифікацію цього процесу [8, с. 10], формування навичок XXI ст.

Створення освітнього іншомовного комунікативного середовища – головна умова організації процесу навчання іноземної мови. Керуючись визначенням В. Редька, ми розуміємо освітнє іншомовне комунікативне середовище як збалансований комплекс методів, форм і засобів іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, що сприяють активному оволодінню студентами спілкуванням у різних видах мовленнєвої діяльності відповідно до тематики, окресленої чинними робочими програмами навчальних дисциплін («Іншомовна освіта: Іноземна мова з методикою навчання», «Практика усного і писемного мовлення», «Сучасна англійська мова з практикумом» тощо) та характерною професійною спрямованістю. Задачі та результати цих дисциплін базуються на освітньо-професійній програмі для студентів спеціальності 013 «Початкова освіта». Крім того, ми погоджуємося з науковцем, що освітнє іншомовне комунікативне середовище – складне утворення, яке ґрунтується на взаємодії двох суб'єктів освітнього процесу (викладач та студентів), діяльність котрих спрямовується на реалізацію цілей і задач іншомовної підготовки з упровадженням дидактично доцільних засобів [4, с. 14–15].

Отже, нагальним є питання вибору методичного забезпечення дієвості інтерактивного навчального середовища у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Основою сучасних технологій у педагогіці визначено цифрові ресурси. Використовуючи ці ресурси з дидактичною метою, важливо враховувати такі дидактичні вимоги: розподіляти інформацію; фор-

мувати у студентів причетність до інформації; розвивати критичне мислення; активно впроваджувати активну комунікацію [8, с. 10] засобом іноземної мови у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи тощо.

На наше переконання, застосування медіазасобів у процесі іншомовної підготовки сприяє інтеграції виконання цілей цієї підготовки (формуванню іншомовної комунікативної компетентності) та медіаосвіти (формуванню медіакомпетентності), що відповідає освітнім викликам сьогодення та розширює горизонти професійної підготовки майбутніх учителів і виховує успішних учителів сучасності.

Ми визначаємо медіазасоби як предмети, обладнання та матеріали, які забезпечують функціонування медіа-інформаційного простору у формі аудіальних, візуальних, аудіовізуальних повідомлень і виокремлюються викладачем для організації активного процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Серед медіазасобів хочемо зробити акцент на інтерактивних медіа (професійно орієнтованих веб-сайтах, експрес-опитуваннях, комп'ютерних програмах, соціальних мережах, електронній пошті, цифрових ресурсах мережі Інтернет тощо), адже вони слугують створенню інтерактивного навчального середовища та забезпечують якість цієї підготовки.

Медіазасоби у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи сприяють формуванню розуміння майбутніх фахівців Як застосовувати певні знання з мови (практичне застосування), а не ЩО вони вивчають (фактичні знання). Таким чином, підтримуючи думку А. Шлейхера, ми вважаємо, що знання іноземної мови набувають цінності, оскільки студенти навчаються її використовувати [9, с. 204].

Для організації інтерактивного навчального середовища популярності набули платформи управління класом (Edmodo, Schoology, Dojo, Google Classroom), соціальні мережі (Facebook, LinkedIn, Google +), системи обміну повідомленнями (Viber, Discord, WhatsApp, Telegram) та їхні мобільні додатки. У процесі іншомовної підготовки зазначені медіазасоби здійснюють навчальну, виховну та розвивальну функції.

Започаткування інтерактивного навчального середовища за допомогою закритих навчальних спільнот або навчальних класів має багато переваг у навчанні іноземних мов. По-перше, відбувається тісна взаємодія викладача та студентів, яка вибудовується на довірі та взаємоповазі. Студенти навчаються толерантному ставленню до думок інших. Ми також вважаємо, що неформальна форма спілкування з викладачем та одногрупниками більше спонукає до навчальних дій. По-друге, викладач має можливість вибудовувати освітню діяльність студентів (розміщує завдання

для формування різних видів іншомовної діяльності, тести, журнал оцінювання навчальних досягнень студентів тощо), спонукаючи студентів до самостійної роботи, до управління власним часом тощо. По-третє, за допомогою цих медіазасобів створюються умови для мобільності навчання майбутніх фахівців. Студенти мають можливість навчатися власним темпом, будь-де і будь-коли. По-четверте, робота у навчальних спільнотах або класах сприяє розвитку технологічних умінь. До прикладу, студенти навчаються здійснювати реєстрацію в іншомовних ресурсах, розміщувати пости, завантажувати медіа різного типу тощо. І нарешті, вони сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів, а також розвитку вмінь іншомовної комунікації у мережі Інтернет. Майбутні фахівці отримують досвід у наданні порад, рекомендацій, похвали, пропозицій, підтримки засобами іноземної мови.

Робота з інтерактивними медіазасобами потребує від викладача використання комбінації різноманітних інших засобів, які він додає до спільноти перед, під час або після заняття, таких як цифрові зображення та фото, колажі, комікси, імоджі (emoji), експрес-опитування, часові лінії, скріншоти, електронні газети, хмари тегів, графічні зображення взаємозамінного формату (GIF), плакати, ментальні карти, інфографіка, онлайн-генератори QR-кодів, кластери, аудіозаписи, подкасти, фільми професійного спрямування, мультфільми, інтерактивне відео, кліпи, тьюторіали, аудіокнижки, онлайн-словники тощо. Робота з такими засобами може відбуватися синхронно або асинхронно, але очевидно є необхідність постійного доступу до мережі Інтернет, що забезпечує технічну підтримку роботи з інтерактивними медіа.

Зазначені вище медіазасоби сприяють використанню низки активних методів навчання іноземних мов, а саме: обговорення, дискусії, демонстрації, інтерактивних вправ, сторітеллінгу, творчих завдань, пошукової роботи, аналізу проблемних ситуацій, порівняння, аудіозапису, фотографування, фільмування, колажування, веб-квестів, кейс-методу, мозкового штурму, навчальних ігор, методу проєктів, мовного портфоліо, вправ на рефлексію, самооцінювання, взаємного оцінювання, відгуку (feedback), формувального оцінювання, електронного тестування тощо.

Засобом навчальних спільнот розширюються діапазони організації лекційних занять у процесі іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи: лекція-діалог (лекція з використанням інтерактивних технологій навчання), інтерактивна лекція (лекція із застосуванням техніки зворотного зв'язку), лекція-візуалізація (лекція, на якій усна інформація перетворена у візуальну форму). Лекції такого типу набувають більшої ефективності, якщо проводити їх у форматі «перевернутого» класу.

Отже, визначені й охарактеризовані вище організаційно-педагогічні умови сприяють створенню дієвого інтерактивного навчального середовища процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи, у якому відбувається становлення особистості сучасного вчителя початкової школи. Всі організаційно-педагогічні умови створюють певну систему. Вони є взаємопов'язаними та взаємозалежними, що впливає на збалансований, якісний процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців.

Висновки. Узагальнюючи роботу, зазначимо, що інтерактивне навчальне середовище процесу іншомовної підготовки майбутніх учителів початкової школи окреслено як сукупність умов і засобів, які сприяють формуванню іншомовної комунікативної компетентності студентів через їхню взаємодію з викладачем, один з одним, комп'ютерним програмовим забезпеченням або ресурсним забезпеченням Інтернету. З'ясування змісту ключового поняття зоріентувало нас у визначенні організаційно-педагогічних умов створення дієвого інтерактивного навчального середовища (вмотивованості викладачів до створення інтерактивного навчального середовища, а студентів – до вивчення рівня іншомовної комунікативної компетентності у такому середовищі; створення освітнього іншомовного комунікативного середовища; впровадження ефективного змістово-методичного забезпечення у процес іншомовної підготовки майбутніх фахівців; технічного оснащення цього процесу). Дотримання цих умов забезпечує дієвість інтерактивного навчального середовища та впливає на вивчення рівня іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Перспективи подальших розвідок вбачаємо в описі експериментального дослідження зазначеного аспекту нашої роботи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Братко М.В. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67–72. URL: <http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5576/> (дата звернення 24.05.2020).
2. Дєньгаєва С.В. Медіаосвітні технології як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2015. Вип. 4 (82). С. 26–30.
3. Кошарна Н.В. Досвід професійної підготовки вчителів у Швеції. *Молодий вчений*. 2018. № 10 (62). С. 66–69. URL: https://www.researchgate.net/publication/330728847_EXPERIENCE_OF_TEACHER_TRAINING_IN_SWEDEN (дата звернення 24.05.2020).
4. Редько В.Г. Концептуальні засади змісту освітнього іншомовного комунікативного середовища компетентнісно орієнтованого навчання іноземних мов учнів початкової школи. *Педагогіка і психоло-*

зія. 2019. № 1. С. 13–23. URL: <https://bit.ly/3d1jwqg> (дата звернення 24.05.2020).

5. Руднік Ю.В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до застосування інноваційних технологій навчання іноземних мов : дис. ... канд пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 338 с.

6. Словник української мови : в 11 т. Т. 9. 1978. URL: <http://sum.in.ua/s/seredovyshhe> (дата звернення 25.05.2020).

7. Хоружа Л.Л. Аксіологічний потенціал сучасного педагога. *Wielokulturowość i edukacja*. 2014. С. 113–120. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/4585/1/L_Khoruzha_WE_GI.pdf (дата звернення 24.05.2020).

8. Хоружа Л.Л. У пошуках нової педагогіки: критичний аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2016. № 3–4. С. 7–11. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/18136/6/L_Khoruzha_NPOTR_3-4_PI.pdf (дата звернення 24.05.2020).

9. Шлейхер А. Найкращий клас у світі: як створити освітню систему 21-го століття / перекл. з англ. Ганна Лелів. Львів : Літопис, 2018. 296 с. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/yakist-osviti/shlyaykher-naykrashchiy-klas-u-sviti-yak-stvoriti-sistemu-osviti-21-go-stolittya.pdf> (дата звернення 24.05.2020).

10. Ярошинська О.О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

11. Boudersa, N. The Importance of Teachers' Training Programs and Professional Development in the Algerian Educational Context: Toward Informed and Effective Teaching Practices. *Expériences Pédagogiques*. 2016. № 01. URL: https://www.researchgate.net/publication/309430087_The_Importance_of_Teachers'_Training_Programs_and_Professional_Development_in_the_Algerian_Educational_Context_Toward_Informed_and_Effective_Teaching_Practices (дата звернення 19.06.2020).

12. Cambridge dictionary URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/interactivity> (дата звернення 24.05.2020).

13. Kotenko O., Holovatenko T. Models of foreign language primary school teacher training in the EU. Innovative scientific researches: European development trends and regional aspects : monograph, Riga, Latvia. 2020. P. 92–114. DOI <https://doi.org/10.30525/978-9934-588-38-9-5>.

14. Liu, Yuping and L.J. Shrum What is Interactivity and is it Always Such a Good Thing? Implications of Definition, Person, and Situation for the Influence of Interactivity on Advertising Effectiveness. *Journal of Advertising*, 2002. № 31. P. 53–64. URL: https://www.researchgate.net/publication/229068088_What_Is_Interactivity_and_Is_It_Always_Such_a_Good_Thing_Implications_of_Definition_Person_and_Situation_for_the_Influence_of_Interactivity_on_Advertising_Effectiveness (дата звернення 24.05.2020).

МЕТОДИКА ДІАГНОСТУВАННЯ РІВНІВ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗА УМОВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

METHODOLOGY OF DIAGNOSING OF THE LEVELS OF READINESS OF FUTURE TEACHERS OF MUSIC ART FOR PROFESSIONAL ACTIVITY IN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

У статті актуалізовано проблему підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти, а саме представлено методика діагностування рівнів готовності майбутніх педагогів-музикантів до означеної діяльності. Презентовано комплекс психолого-педагогічних методик, розроблених вітчизняними та зарубіжними дослідниками (експрес-питальник «Індекс толерантності», питальник «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога», методики «Діагностика рівня емпатійних здібностей», «Діагностика рівня розвитку рефлексивності», методика вимірювання здатності до прогнозування «Прогностична задача»), який доповнений авторськими методиками (питальниками, тестами, кейсами, діловою грою «Міждисциплінарний педагогічний консиліум», аналізом планів уроку). Оцінку рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти описано за встановленими компонентами (мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, рефлексивним), критеріями (мотиваційно-настановчим, когнітивно-пізнавальним, операційно-процесуальним, оцінно-корегувальним) і відповідними показниками, що становлять структуру означеного феномену. Доведено, що запропонований комплекс діагностичних заходів дозволяє визначити рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти (високий, достатній, середній, низький). Зазначено, що проведені результати діагностування засвідчують переважно низький і середній рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти, а отже, сучасний підхід до процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає цілеспрямованої системи заходів щодо формування їх готовності до означеної професійної діяльності. **Ключові слова:** майбутні вчителі музичного мистецтва, професійна діяльність за умов

інклюзивної освіти, готовність до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти, рівні готовності, методики діагностування.

The article actualizes the problem of preparation of future music teachers for professional activity in the conditions of inclusive education, namely, the method of diagnosing the levels of readiness of future music teachers for this activity is presented. A set of psychological and pedagogical methods developed by domestic and foreign researchers (express questionnaire "Tolerance Index", questionnaire "Self-analysis of difficulties in the activities of a teacher", methods "Diagnosis of the level of empathic abilities", "Diagnosis of the level of reflexivity", methods of measuring ability forecasting "Prognostic task"), which is supplemented by the author's methods (questionnaires, tests, cases, business game "Interdisciplinary pedagogical council", analysis of lesson plans). Assessment of the level of readiness of future music teachers for professional activity in the conditions of inclusive education is presented according to the established components (motivational, cognitive, activity, reflexive), criteria (motivational-instructional, cognitive-cognitive, operational-procedural, evaluative-corrective) and relevant indicators constituting the structure of this phenomenon. It is proved that the proposed set of diagnostic measures allows determining the levels of readiness of future music teachers for professional activity in an inclusive education (high, sufficient, secondary, low).

It is noted that the results of the diagnosis show mainly low and medium level of readiness of future music teachers for professional activities in inclusive education. Therefore, the modern approach to the process of training future music teachers requires a targeted system of measures to form of their readiness for this professional activity.

Key words: future teachers of music art, professional activity in the conditions of inclusive education, readiness for professional activity in the conditions of inclusive education, levels of readiness, methodologies of diagnosing.

УДК 378:37.011.3-051:78:376
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.28>

Поліхроніді А.Г.,
здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук
Південноукраїнського національного педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Активне впровадження та поширення інклюзивної практики в системі загальної середньої освіти актуалізувало потребу у кваліфікованих педагогічних кадрах, які усвідомлюють соціальну значимість своєї професії, володіють високою мотивацією до виконання професійної діяльності, знають вікові та психологічні особливості учнів із різними особливостями розвитку, вміють реалізовувати конструктивну педагогічну взаємодію між усіма суб'єктами освітнього середовища тощо. Особливої важливості в зазначеному контексті набуває підготовка до професійної діяльності за умов

інклюзії вчителів музичного мистецтва, оскільки саме музика відіграє значну роль в естетичному вихованні індивіда, має позитивний терапевтичний вплив на особистість: впливаючи на всі основні сфери людини (фізичну, психічну та розумову), допомагає в роботі з дітьми, котрі мають особливі освітні потреби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відображено у працях Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької та ін. До питання підготовки педагогів до здійснення

професійної діяльності за умов інклюзивної освіти зверталися І. Демченко, Т. Зубарева, А. Колупаєва, І. Кузава, О. Кузьміна, І. Хафізулліна, З. Шевців, Ю. Шумиловська та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас питання професійної діяльності вчителів музичного мистецтва за умов інклюзивної освіти залишилося без належної уваги дослідників, так само як і проблема визначення стану готовності педагогів-музикантів до означеної діяльності.

Мета статті – характеристика комплексу методик діагностування рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Визначення рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти здійснювалося за встановленими компонентами (мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, рефлексивним), критеріями (мотиваційно-настановчим, когнітивно-пізнавальним, операційно-процесуальним, оцінно-корегувальним) і відповідними показниками, що становлять структуру означеного феномену. Сформований діагностичний комплекс представлений сукупністю психолого-педагогічних методик, розроблених вітчизняними та зарубіжними дослідниками, та доповнений авторськими методиками (питальниками, тестами, діловими іграми, кейсами), які надають змогу оцінити рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти.

Так, для оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за мотиваційним компонентом (критерій: мотиваційно-настановчий) використовувалися такі методики: питальник (показник «усвідомлення значущості впливу мистецтва на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами та музичної творчості в роботі з такою дитиною»), експрес-питальник «Індекс толерантності» (показник «здатність виявляти толерантність») [4], методика «Діагностика рівня емпатійних здібностей» (показник «наявність емпатії») [1]. Опишемо процедуру оцінювання за кожною методикою окремо.

Діагностика рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за показником «усвідомлення значущості впливу мистецтва на особистісний розвиток дитини з особливими освітніми потребами та музичної творчості в роботі з такою дитиною» мотиваційного компонента передбачала відповіді респондентів на запитання розробленого питальника, які мали стверджувальний характер: респонденти, користуючись шкалою семантичної диференціації (від 1 (найниж-

чий) до 10 (найвищий)), обирали відповідний бал у цих межах, що свідчило про ступінь значущості відповідного твердження для респондента, тобто про те, найнижче чи найвище значення воно має для нього. Максимальна кількість балів, яку могли набрати респонденти за питальником, становила 30 балів (високий рівень – від 30 до 27; достатній – від 26 до 21; середній – від 20 до 10; низький – від 9 до 3). З метою визначення рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за показником «здатність виявляти толерантність» мотиваційного компонента було використано експрес-питальник «Індекс толерантності», результати якого оброблено з урахуванням того, що авторами було надано відповідність балів і рівнів (високий рівень – від 132 до 100 балів; достатній – від 99 до 90; середній – від 89 до 66; низький – від 65 до 22). Рівні емпатії визначалися шляхом підсумовування кількості правильних відповідей (відповідно до «ключа»), а потім визначалася сумарна оцінка (сумарний показник теоретично міг змінюватися у межах від 0 до 36 балів). Автором методики було надано рівні емпатії, які відповідають таким показникам: 36–30 балів – високий рівень емпатії; 29–22 – середній; 21–15 – знижений; 14–0 балів – низький. На основі результатів оцінок майбутніх учителів музичного мистецтва було виявлено високий, достатній, середній і низький рівні, що відповідають таким показникам: 36–30 балів – високий рівень; 29–22 – достатній рівень; 21–15 – середній рівень; 14–0 – низький.

Результати оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за мотиваційно-настановчим критерієм засвідчують, що більшість респондентів (39,3% ЕГ й 39,6% – КГ) мали середній рівень готовності до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти. Високий рівень готовності виявлено лише в 7,1% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ й 7,5% – КГ, достатній – по 17% у майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ й КГ, низький – у 36,6% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ й 35,8% – КГ.

Оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за когнітивним компонентом (когнітивно-пізнавальним критерієм) відбувалося за допомогою тестових завдань. Для вимірювання показників за когнітивно-пізнавальним критерієм було розроблено дві серії тестових завдань. Результати тестування оцінювалися за бальною шкалою. Відповіді першої серії завдань обчислювалися таким чином: за правильно виконане завдання кожний респондент отримував 1 бал, максимум за виконання першої серії завдань – 15 балів. Відповіді другої серії завдань обчислювалися так: правильна відповідь – 1 бал,

неправильна – 0, правильна, але має деякі неточності – 0,5. Максимум за виконання всіх завдань другої серії – 15 балів. Загальна максимальна кількість балів за тест – 30.

За результатами оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за когнітивно-пізнавальним критерієм можна констатувати, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва мали середній (43,8% респондентів ЕГ й 45,3% – КГ) і низький (45,5% – ЕГ й 43,4% – КГ) рівні готовності до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти, тоді як високий рівень готовності виявлено лише в 0,9% майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної й 1,9% – контрольної груп; достатній – у 9,8% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ й 9,4% – КГ.

Представимо також зміст методик, використаних за діяльнісним компонентом (операційно-процесуальним критерієм) готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти, за кожним із показників: умінням співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини; розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами. За допомогою аналізу й оцінювання роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, котрі брали участь у діловій грі «Міждисциплінарний педагогічний консиліум», під час якої моделювалася проблемна ситуація в інклюзивному навчальному середовищі, було визначено ступінь сформованості вміння співпрацювати в міждисциплінарній команді щодо розроблення індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами. Уміння здійснювати адаптації / модифікації освітнього процесу відповідно до індивідуальних потреб дитини вимірювалися за допомогою кейсів. Респондентам пропонувалося адаптувати / модифікувати навчальний і наочний матеріал, середовище до індивідуальних потреб дітей, характеристика яких була запропонована разом із темою уроку. Уміння розробляти план уроку музичного мистецтва з урахуванням індивідуальних програм розвитку дітей з особливими освітніми потребами вимірювалися шляхом аналізу розроблених планів. Результативність роботи майбутніх учителів музичного мистецтва за кожним із показників оцінювалася за системою накопичення балів: максимальна кількість – 100 балів, зокрема високий рівень – від 100 до 90; достатній – від 89 до 75; середній – від 60 до 74; низький – 59 і менше.

Результати вимірювань дають змогу констатувати, що низький рівень готовності до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за операційно-процесуальним критерієм виявлено у 49,1% респондентів експериментальної та 46,2% – контрольної груп, середній рівень – у 40,2% респондентів експериментальної та 41,5% – контрольної груп, тоді як високий рівень виявлено лише в 0,9% майбутніх учителів музичного мистецтва експериментальної групи та 1,9% – контрольної груп; достатній – у 9,8% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ й 10,4% – КГ.

Опишемо зміст методик, використаних за рефлексивним компонентом (оцінно-корегувальним критерієм) готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти, за кожним із показників, а саме: здатністю до рефлексії власної професійної діяльності; здатністю до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва; здатністю до прогнозування своїх дій і їх результату у професійній діяльності за умов інклюзії. Так, показник «здатність до рефлексії власної професійної діяльності» вимірювався за допомогою методики «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов) [3], яка базується на теоретичному матеріалі, що конкретизує загальне трактування рефлексивності, а також низку інших її суттєвих особливостей. Респонденти відповідали на 27 тверджень питальника, зазначаючи у бланку відповідей біля кожного номера запитання цифру, яка відповідала варіанту відповіді (1 – абсолютно неправильно; 2 – неправильно; 3 – швидше неправильно; 4 – не знаю; 5 – швидше правильно; 6 – правильно; 7 – цілком правильно). Відповідям присвоювалися відповідні бали згідно з інструкцією автора тесту та підраховувалася загальна сума набраних балів. Для кількісного аналізу отриманих результатів використано запропонований автором методики ключ, де для визначення рівня було враховано стени. Діагностика показника «здатність до здійснення самоаналізу проблем і труднощів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами на уроках музичного мистецтва» відбувалася за допомогою питальника «Самоаналіз труднощів у діяльності педагога» (автори: Л. Горбунова, І. Цвелюх) [2], який дозволив виявити труднощі та професійні проблеми педагогів, а також уміння здійснювати самоаналіз педагогічної діяльності. Максимальна кількість балів, отримана респондентами за питальник, – 60. Для діагностики здатності майбутніх учителів музичного мистецтва до прогнозування своїх дій і їх результату у професійній діяльності за умов інклюзії була застосована методика вимірювання здатності до прогнозування «Прогностична

Загальні рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти

Група	Рівні	Високий		Достатній		Середній		Низький	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
ЕГ		4	3,6	14	12,5	45	40,2	49	43,7
КГ		4	3,8	14	13,2	45	42,4	43	40,6

задача» (Л. Регуш, Н. Сомова) [5]. Запропонована стандартна методика визначала здатності до прогнозування коефіцієнтом успішності прогнозування, що характеризує вміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, планувати, перетворювати уявлення, висувати та розвивати гіпотези й передбачала п'ять прогностичних завдань, які виконувалися респондентами у певному порядку й вимірювалися за параметрами. Кожна із зазначених вище характеристик оцінювалася бально (максимальна кількість балів, яку могли набрати респонденти – 54). Результати оцінювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти за оцінно-корегувальним критерієм дозволили констатувати високий рівень у 4,5% респондентів експериментальної та 4,7% – контрольної груп, достатній – у 13,4% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ й 15,10% – КГ. Середній рівень – у 39,3% респондентів експериментальної та 41,5% – контрольної груп. Низький рівень – у 42,8% майбутніх учителів музичного мистецтва ЕГ й 38,7% – КГ.

Результати вимірювання рівнів готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти засвідчують, що більшість майбутніх учителів музичного мистецтва виявили середній (40,2% – ЕГ й 42,4% – КГ) і низький (43,7% – ЕГ й 40,6% – КГ) рівні готовності до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти, тоді як високий рівень готовності виявлено лише в 3,6% респондентів ЕГ

й 3,8% – КГ; достатній рівень був у 12,5% респондентів ЕГ і 13,2% – КГ (табл. 1).

Висновки. Розроблений діагностичний інструментарій дозволяє визначити рівень готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти. Проведений комплекс діагностичних заходів виявив переважно низький і середній рівні сформованості готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти. З огляду на результати діагностування сучасний підхід до процесу підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вимагає цілеспрямованої системи заходів щодо формування їх готовності до професійної діяльності за умов інклюзивної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойко В.В. Оценка эмпатии личности. Санкт-Петербург, 2002. 231 с.
2. Горбунова Л.Н. Поддержка профессиональных инициатив педагога в процессе повышения квалификации : научно-методическое пособие. Москва : АПКиППРО, 2006. 196 с.
3. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
4. Психодиагностика толерантности личности / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Москва : Смысл, 2008. 172 с.
5. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ЯК ПІДҐРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ ФАСИЛІТАЦІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

METHODOLOGICAL APPROACHES AS A BASIS FOR PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO FACILITATION INTERACTION WITH STUDENTS

Стаття присвячена одній із актуальних проблем у професійній освіті – визначенню методологічних підходів як підґрунтя підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. Проаналізовано теоретичні основи проблеми підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. На основі аналізу наукових праць методологічними засадами дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями визначено провідні положення системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного та ресурсного підходів. Доведено, що системний підхід сприяє встановленню взаємозв'язків компонентів професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями, створюючи цим умови для досягнення позитивних результатів; синергетичний підхід надає можливість з'ясування суті самореалізації як базової категорії професійної підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями, що суттєво впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя та рівень сформованості готовності до цього виду діяльності; компетентнісний підхід має на меті виконувати відповідні професійні та соціальні функції, практично вирішувати різні види виробничих завдань; особистісно-діяльнісний підхід доводить, що саме у процесі професійної підготовки майбутні учителі опановують нові форми, методи та засоби фасилітаційної взаємодії з учнями, враховуючи індивідуальні можливості кожного; суб'єктний підхід мотивує до опанування майбутніх учителів різними способами розкриття внутрішнього потенціалу в діяльності до фасилітаційної взаємодії з учнями; акмеологічний збільшує здатність особистості до самореалізації, самостановлення, саморегуляції, самоорганізації; ресурсний підхід сприяє нарощуванню потенціалу майбутніх учителів до збагачення новими сенсами, цінностями, змінами його потреб. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями на засадах системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного та ресурсного підходів.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутні вчителі, методологічні підходи, фасилітаційна взаємодія, учні.

The article is devoted to one of the current problems in vocational education – the definition of methodological approaches as a basis for training future teachers to implement facilitation interaction with students. Theoretical bases of the problem of preparation of future teachers for realization of facilitation interaction with pupils are analyzed. Based on the analysis of scientific works, the leading positions of systemic, synergetic, competence, personal-activity, subject, acmeological and resource approaches are determined by the methodological bases of research of professional training of future teachers to carry out facilitation interaction with students. The study proved that: a systematic approach helps to establish the relationship between the components of professional training of future teachers to facilitate interaction with students, thus creating the conditions for achieving positive results; synergetic approach provides an opportunity to clarify the essence of self-realization as a basic category of professional training of future teachers for facilitation interaction with students, which significantly affects the development of the future teacher's personality and the level of readiness for this activity; the competence approach aims to perform the relevant professional and social functions, to practically solve various types of production tasks; personal-activity approach proves that it is in the process of professional training that future teachers master new forms, methods and means of facilitation interaction with students, taking into account the individual capabilities of each; the subjective approach motivates future teachers to master different ways of revealing the inner potential in the activity to facilitate interaction with students; acmeological increases the individual's ability to self-realization, self-formation, self-regulation, self-organization; resource approach helps to build the potential of future teachers to enrich with new meanings, values, changes in its needs. We see prospects for further research in the development of a system of training future teachers to implement facilitation interaction with students on the basis of systemic, synergistic, competency, personality-activity, subject, acmeological and resource approaches.

Key words: professional training, future teachers, methodological approaches, facilitation interaction, students.

УДК 378.091.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.29>

Прокопенко І.А.,
канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри початкової
і професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді. Професійна підготовка майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями передбачає вибір теоретико-методологічних стратегій дослідження. Методологія дослідження ґрунтується на комплексі наукових ідей, що відображають не тільки рівень володіння нау-

ковцем фундаментальними істинами, теоріями, принципами, а і сповідувану глобальну філософсько-світоглядну позицію.

Сутність методології можна сформулювати як основні положення, реалізація яких є підґрунтям для здійснення професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з

учнями, а методологія педагогіки – це учіння про педагогічні знання, процеси їх набування, способи пояснення (створення концепції) та практичного застосування з метою перетворення або вдосконалення розробленої системи професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями.

Актуальним є питання обґрунтування саме тих методологічних підходів, які сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями.

Ознайомлення з результатами досліджень вчених і практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів спонукають до визначення саме таких методологічних підходів, що будуть концептуальними засадами передумови здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичне обґрунтування питання методології досить складне, оскільки в сучасній науковій літературі немає певних конкретних алгоритмів розкриття основних положень тієї або іншої проблеми. Методологія (від грец. *methodos* – шлях дослідження, *logos* – навчання) відповідно до визначення філософського енциклопедичного словника є системою принципів і способів організації й побудови теоретичної та практичної діяльності [16, с. 359]. Проведений аналіз наукових досліджень дав підстави стверджувати, що М. Васильєва, обґрунтовуючи методологічні підходи у наукових дослідженнях, взяла за основу загальнофілософський, загальнонауковий і конкретнонауковий рівні, а також методологічну рефлексію (застосування дослідником способів наукового пізнання, в яких інтегруються всі джерела методологічного забезпечення) [8], інші ж, зокрема, Л. Рибалко [12], методологічні засади розкривають не на підставі характеристики рівнів методології, бо вони досить часто переплітаються, а шляхом розкриття суті методологічних підходів. Необхідність визначення методологічних підходів в аспекті підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями зумовлена тим, що у процесі фасилітаційної взаємодії формуються нові стосунки між суб'єктами (вчителями, учнями та батьками), що дозволяє реалізувати нові соціальні ролі й передати різні види інформації. Фасилітація – провідний механізм професійного становлення майбутнього вчителя, оскільки у профорієнтаційному трикутнику «хочу ↔ можу ↔ треба» фасилітація є механізмом «спроби власних сил» майбутнього учителя [3].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Обґрунтування та визначення на основі методологічних підходів ролі фасилітаційної взаємодії з учнями у підготовці майбутніх учителів у процесі професійної підготовки у контексті нашого дослідження дають під-

стави дотримуватися другої тенденції, а саме розроблених положень вченої Л. Рибалко.

Мета статті – визначити методологічні підходи, які сприяють ефективній професійній підготовці майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями.

Виклад основного матеріалу. Методологічними засадами дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями вважаємо провідні положення системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного та ресурсного підходів.

Системний підхід. Період 70-х рр. ХХ ст., так званий «системний рух» або «системний бум» у педагогіці, тобто період експансії системного підходу на всі галузі педагогічного знання завершився оформленням самостійної галузі знань – системології, або загальної теорії систем. Ідеї системного підходу до вивчення складних об'єктів, що розвиваються, викладені у працях І. Блауберга, Е. Юдіна та ін. [18].

Ф. Корольов показав, що педагогічні явища належать до складних систем і мають такі особливості, як цілісність (підпорядкованість усіх частин складної системи загальній меті); вплив змін одного параметру на всі інші; необхідність наукового обґрунтування керівництва такими системами [5].

В. Якунін виокремлює характеристики педагогічних систем, а саме: за походженням педагогічна система є реальною; за субстанціональною ознакою – соціальною; за рівнем складності – складною, за характером взаємодії із середовищем – відкритою; за ознакою мінливості – динамічною; за способом детермінації – ймовірнісною; за наявністю цілей – цілеспрямованою; за ознакою керованості – самокерованою [19, с. 6]. На високих рівнях організації педагогічна система «вписується» у систему соціуму, соціальних відносин, систему праці, професії, власного життя особистості, відповідно до чого Б. Ломов розрізняє розвиток педагогічної системи шляхом зміни її організації – по вертикалі та ступеня організованості (зміни в межах конкретної якості) – по горизонталі [7].

Метою системного підходу є пізнання та перетворення складних соціальних систем, зокрема педагогічних, а завданнями – орієнтація уваги дослідника на виявлення наукових знань про закономірності розвитку системи, розробку методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів і систем, вивчення якостей об'єктів, розкриття цілісності об'єктів, зокрема педагогічних, прогнозування розвитку системи.

Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями в певній системі передбачає вивчення зазначеної проблеми з позиції більш складного цілісного – встановлення взаємозв'язків

компонентів професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями, на основі яких можна змінювати, координувати, упорядковувати зв'язки між частинами, створюючи цим умови для досягнення позитивних результатів.

Синергетичний підхід. Новим міждисциплінарним науковим напрямом, що ґрунтується на ідеях системності та цілісності світу, наукових уявленнях людини про неї і саму себе в цьому світі, є синергетика – теорія самоорганізації. Щодо використання синергетичного підходу в педагогічних дослідженнях, то серед науковців і практиків існують як прихильники, так і опоненти впровадження його в педагогіку. Вважаємо, що синергетика є альтернативною формою теоретичного опанування дійсності, а її положення є цілком прийнятними у вивченні питань розвитку особистості, зокрема у межах нашого дослідження, що зумовлюється розвивальним потенціалом професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями.

Розвиток особистості в синергетиці пояснюється з позицій відкритості, нелінійності, нерівноважності, нестійкості особистості, хаосу як чинника творення, конструктивного механізму еволюції. У процесі взаємодії особистості з навколишнім середовищем відбувається опредметнення / розпредметнення її сутнісних сил, розвиток потенційних можливостей. Потреби розвитку можуть реалізовуватися лише відкритою системою. Нелінійність особистості забезпечує оптимальний вибір способів розвитку. Розвиток нелінійної системи майже непередбачуваний, кількість його варіантів більше, аніж у лінійних системах. Розвиток відкритих систем, до яких належить особистість, відбувається завдяки нерівноважності, нестійкості, випадковості, які породжують хаос. «Тільки системи, далекі від рівноваги, системи у стані нестійкості здатні спонтанно організувати себе й розвиватися» [4, с. 57]. Синергетична парадигма передбачає певний рівень діалогу людини з природою, соціумом, самою собою, оскільки за умов нестійкості середовища, невизначеності виникає проблема управління розвитком за умов нелінійного розвитку світу, а суб'єкт має можливість власного вибору найбільш сприятливого шляху. Як зазначають С. Курдюмов і Т. Малінецький, проблема полягає в тому, «як керувати не керуючи, як малим резонансним впливом забезпечити самоуправління» [6].

Фундаментальні положення синергетичного підходу відкривають якісно нові можливості для розуміння та вирішення проблем професійної підготовки вчителя загалом. Професійний та особистісний розвиток педагога, що забезпечується професійною підготовкою, не можна вважати планомірно-поступовим, лінійним, а це зумовлює

перебудову професійної картини світу педагога, його ціннісних орієнтації, їх ієрархії.

Провідною синергетичною ідеєю в контексті дослідження є з'ясування суті самореалізації, як базової категорії професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями, що суттєво впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя та рівень сформованості готовності до цього виду діяльності.

Особистісно-діяльнісний підхід. Особистісний підхід тлумачиться як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [1, с. 19–20].

Важливим є сформульоване В. Рибалкою положення, згідно з яким стверджується, що особистісний підхід дає змогу долати однобічність уявлення про те, що психіка людини розвивається тільки в міру засвоєння надбань людства [11]. Особистість розвивається також і в процесі перетворення суб'єктом дійсності, що оточує її. Головна функція особистості, на думку полягає в тому, що вона сприяє виникненню в людини стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища і робить її в певному сенсі творцем самої себе і того світу, в якому вона живе [11].

З наведених положень про особистісний підхід випливає висновок, що його реалізація має ґрунтуватися на науковому уявленні про особистість і її структуру, у контексті якої стає можливий цілісний розгляд окремих психічних функцій, властивостей, психолого-педагогічних явищ, процесів.

В експериментальному педагогічному дослідженні виключно важливим є поєднання особистісного й діяльнісного підходів, оскільки саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні особистості. Розвиток особистості відбувається в діяльності.

Як зазначає О. Попова, діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. З іншого, боку, ніяке педагогічне явище, чи є воно процесом, станом або властивістю особистості, що виявляється в діяльності, а тому і саму діяльність з її елементами – діями та вчинками, не можна правильно розуміти без урахування їх особистісної зумовленості. Отже, обидва підходи, особистісний і діяльнісний, є тісно пов'язаними та взаємозумовленими, тому в контексті нашого дослідження доцільно говорити про особистісно-діяльнісний підхід [10, с. 141–142].

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в контексті нашого дослідження передбачає, що саме у процесі професійної підготовки майбутні учителі опановують нові форми, методи та засоби фасилітаційної взаємодії з учнями, враховуючи індивідуальні можливості кожного.

Суб'єктний підхід. Проблема суб'єктності вчителя стає найважливішим методологічним положенням педагогічної теорії та практики, суть якого полягає у постійному саморозвитку і самовдосконаленні особистості педагога, їх принциповій незавершеності.

У межах дослідження важливим є визнання особистості майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, з позиції якої він повноцінно буде реалізовувати творчий потенціал. Основою такої позиції є ідеї С. Рубінштейна про суб'єкт як центр організації буття й суб'єктності, яка виявляється через потребу і здатність людини себе вдосконалювати [14].

З позиції суб'єкта педагогічної діяльності майбутній учитель має право на звернення до власного «Я», власну реалізацію особистісно-професійних здібностей, вибір тих засобів, що потрібні йому для формування низки компетентостей у процесі фахової підготовки. Внутрішньою умовою його існування є розуміння, сприйняття себе як суб'єкта педагогічної діяльності, а зовнішньою – залучення до процесу педагогічної діяльності. Майбутнього вчителя можна визнати суб'єктом педагогічної діяльності тоді, коли він активно оволодіває різними способами розкриття внутрішнього потенціалу в діяльності до фасилітаційної взаємодії з учнями. У межах цієї вимоги суб'єктом діяльності є нова, перетворена якість особистості, що свідчить про повну перебудову всієї системи її психологічної організації, а не лише про реалізацію здібностей, мети відповідно до потреб.

Компетентнісний підхід. Поняття компетентнісно зорієнтованої освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де воно є широкоживаним і дослідженим. Як зазначає Ю. Бойчук, головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу й підприємництва до кваліфікованих працівників приймати відповідальні рішення на основі отриманих знань і їх інтеграції [8, с. 189]. Так, дослідження, метою якого було порівняти освітній рівень випускників вищих навчальних закладів Росії, України, Білорусі, США, Франції, Канади й Ізраїлю, проведене у 2004 р. Світовим банком, зафіксувало, що студенти пострадянських країн мають дуже високі показники (9–10 балів) за критеріями «знання» та «розуміння», але низькі (1–2 бали) за критеріями «застосування знань на практиці», «аналіз» і «синтез». Студенти з розвинутих країн, маючи відносно невисокий показник за критерієм «знання», демонстрували високий ступінь розвитку навичок за критеріями «аналіз», «синтез» і «застосування знань на практиці» [2].

Також слід ураховувати, що на ринку праці необхідні не самі по собі знання, а здатність фахівця виконувати відповідні професійні та соціальні функції, практично вирішувати різні види виробничих завдань.

Особливого значення для нашого дослідження набувають методологічні орієнтири **акмеологічного підходу** як напряму міждисциплінарних досліджень людини, що виник на межі природничих, суспільних, гуманітарних, технічних дисциплін – інтегративно-комплексної науки акмеології, що вивчає феноменологію, закономірності, механізми розвитку людини на етапі зрілості, досягнення нею найвищих рівнів розвитку. Назва цієї галузі наукового знання походить від давньогрецького терміну «акме» – вершина, розквіт, вища точка розвитку, зрілість і «logos» – учіння про неї, а словосполучення «енактуеінал» – бути в акме, тобто в повному розквіті, на вищому ступені розвитку.

Як свідчить аналіз змісту словникових дефініцій, акме є багатомірною характеристикою стану дорослої людини, що пов'язана з досягненням найвищих показників у особистісно-соціальному розвитку, професійній діяльності, творчості. Отже, методологічна суть акмеологічного підходу полягає у вивченні «вершинних», ідеальних якостей як у системі життєдіяльності особистості загалом, так і у сфері професії.

В. Стрельников обґрунтовує інтенціонально-динамічну модель акме, у якій критерієм виступає не точка, а процес інтенсивного зростання та якісного стрибка розвитку, тобто сутнісними ознаками акме є прогресивна спрямованість (конструктивна інтенція), інтенсивність (лавиноподібний динамізм розвитку), принципова його незавершеність (відкритість до наступного витка розвитку). Така модель акме дає необхідний ключ до продуктивного розуміння освітніх процесів, управління індивідуально-професійним розвитком, орієнтації на постійне удосконалення і творчий поступ, що за відповідних умов можуть йти безупинно по висхідній траєкторії [15, с. 85–87].

Учена Л. Рибалко [12] характеризує акме як одновершинну і багатoverшинну моделі. Поряд із широким поглядом на проблему вершинності розвитку людини акмеологія розглядає акме і більш вузько, як оволодіння людиною професією і досягнення в ній творчих результатів, майстерності. Звідси впливає особливе значення для акмеології кола проблем професійного становлення. Відзначаючи складність виникаючих проблем і нерозв'язаних питань, учена визнає значущість і перспективність педагогічної акмеології.

На нашу думку, проаналізовані концептуальні положення дозволяють стверджувати про беззаперечну цінність акмеологічного підходу для нашого дослідження, зокрема: акмеологічна спрямованість професійної підготовки зорієнтована на професійні досягнення педагога, максимальне використання його особистісного і професійного потенціалу, що вплине на рівень готовності майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями; сприяння суб'єкту у віднаходженні

найбільш оптимального способу дії у конкретній професійній ситуації ґрунтується на здатності особистості до самореалізації, самостановлення, саморегуляції, самоорганізації, які є ключовими моментами акмеологічного підходу.

Ресурсний підхід. Педагогічна думка концентрує увагу на розвиткові людини, котра, будучи одночасно і фізичною, і соціальною істотою, не лише вступає в політичні, організаційні й економічні відносини, а й одночасно самовизначається як особистість, тобто стає суб'єктом свого розвитку, що вимагає врахування в освітньому процесі ресурсів, тобто сукупності об'єктивно наявних умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних дій особистості в освітньому процесі [9, с. 167]. Деякі вчені займаються дослідженням ресурсного підходу в системі освіти, зокрема Т. Цецоріна [17] досліджує проблему організації освітнього процесу у школі на основі ресурсного підходу, Т. Рогова [13] – принцип врахування ресурсів особистості як один із принципів персоналізованого підходу, В. Павленко [9, с. 202–205] доводить значущість ресурсно-стильового комплексу методів в управлінні стресовими ситуаціями тощо.

Учений В. Павленко розглядає саму освіту як ресурсорозвитку особистості, суспільства і держави, що втілюється у психолого-педагогічному проектуванні процесу освоєння людського досвіду як сукупності ресурсів освіти людини; у підтримці інноваційної діяльності в конкретних освітніх системах, інвестиціях у галузі освіти; у варіативності освітніх цінностей, цілей, змісту, форм і методів впливу на особистість, які можуть бути за певних умов ресурсом індивіда, суспільства, держави [9, с. 4].

В. Лозова ресурсний підхід у педагогічній науці визначає як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення, виявлення та використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості з метою підвищення різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання до самореалізації [8, с. 180].

Аналіз ідей ресурсного підходу [8; 9; 17] дозволяє уточнити окремі положення стосовно досліджуваної теми: перехід від можливості в реальність є прогресивною зміною, оскільки розширюються можливості самореалізації, і людина може більш повно розкритися. Результатом розвитку особистості є певні новоутворення, що виникають у процесі самореалізації, останні доповнюють ресурси людини, змінюючи й удосконалюючи її; особистість не так часто і неповною мірою використовує власні потенційні можливості. З метою покращення стану справи необхідно створювати умови, які б позитивно впливали на розвиток ресурсів особистості, тобто говориться про професійну підготовку майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями; розкриття й викорис-

тання ресурсного потенціалу майбутнього вчителя сприяють сформованості готовності до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями. Це можна пояснити тим, що у процесі нарощування потенціалу майбутній учитель збагачується новими сенсами, цінностями, змінюється система його потреб. Удосконалення й реалізація педагогічного потенціалу підштовхують майбутнього вчителя до руху вперед, до досконалості у процесі організації фасилітаційної взаємодії з учнями.

Висновки. На основі аналізу наукових праць методологічними засадами дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями визначено провідні положення системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного та ресурсного підходів. Доведено, що: системний підхід сприяє встановленню взаємозв'язків компонентів професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями, створюючи цим умови для досягнення позитивних результатів; синергетичний підхід надає можливість з'ясування суті самореалізації як базової категорії професійної підготовки майбутніх учителів до фасилітаційної взаємодії з учнями, що суттєво впливає на розвиток особистості майбутнього вчителя та рівень сформованості готовності до цього виду діяльності; компетентнісний підхід має на меті виконувати відповідні професійні та соціальні функції, практично вирішувати різні види виробничих завдань; особистісно-діяльнісний підхід доводить, що саме у процесі професійної підготовки майбутні учителі опановують нові форми, методи та засоби фасилітаційної взаємодії з учнями, враховуючи індивідуальні можливості кожного; суб'єктний підхід мотивує до опанування майбутніх учителів різними способами розкриття внутрішнього потенціалу в діяльності до фасилітаційної взаємодії з учнями; акмеологічний збільшує здатність особистості до самореалізації, самостановлення, саморегуляції, самоорганізації; ресурсний підхід сприяє нарощуванню потенціалу майбутніх учителів щодо збагачення новими сенсами, цінностями, змінами його потреб.

Незважаючи на те, що кожен із представлених підходів розкриває сутнісні характеристики явищ, дослідження професійної підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями не може обмежуватися якимось одним із них.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці системи підготовки майбутніх учителів до здійснення фасилітаційної взаємодії з учнями на засадах системного, синергетичного, компетентнісного, особистісно-діяльнісного, суб'єктного, акмеологічного та ресурсного підходів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Артемов В.Ю. Особистісно-орієнтований підхід та модель світу інформаційного аналітика. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2005. Вип. 2. 215 с.
2. Бондар В.І., Бондар С.П. Компетентнісний підхід до шкільної освіти: мода сучасності чи необхідність? *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 17. Теорія і практика навчання та виховання*. 2006. Вип. 3. С. 3–10.
3. Галіцян О.А. Теоретичне підґрунтя проблеми застосування принципів педагогічної фасилітації у професійній діяльності вчителя сучасної школи. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики*. 2012. Вип. 18 (28). С. 129–132.
4. Коробченко А.А. Проблеми особистісно-орієнтованого навчання у вищих навчальних закладах. *Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)*. 2005. № 4. 210 с.
5. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в психолого-педагогических исследованиях. *Советская педагогика*. 1970. № 9. С. 103–115.
6. Курдюмов С.П., Маленецкий С.П. Синергетика–теория образования: идеи, методы, перспективы. Москва : Знамя, 1993. 64 с.
7. Ломов Б.Ф. Системный подход и проблема детерминизма в психологии. *Психологический журнал*. 1989. № 4. С. 19–33.
8. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за аг. ред. В.І. Лозової. Харків, 2012. 348 с.
9. Павленко В.В. Ресурсно-стильовий комплекс методів управління стресовими ситуаціями. *Наука і освіта*. 2004. № 6–7. С. 202–205.
10. Попова О.В. Развитие инновационных процессов у средних общеобразовательных учебных-воспитательных заведениях Украины в XX столетии : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01. Харьков, 2001. 39 с.
11. Рибалка В.В. Особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип організації профільної та професійної підготовки учнівської молоді. *Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді* : науково-методичний посібник. Київ, Тернопіль : Підручники і посібники, 2002. С. 80–90.
12. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : дис. ... докт. пед. наук. Харків, 2008. 457 с.
13. Рогова Т.В. Развитие профессионально-педагогической компетентности учителя : методический аспект. *Засоби навчальної та науково-дослідної роботи*. 2004. Вип. 21. С. 197–206.
14. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Москва – Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
15. Стрельников В.Ю. Акмеологічна компетентність викладача вищої школи. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2013. С. 71–74.
16. Философский энциклопедический словарь / редкол. : Аверинцев С.С., Араб-Оглы Э.А., Ильичев Л.Ф. и др. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
17. Цецорина Т.А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Белгород, 2002. 23 с.
18. Юдин Э.Г., Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода. Москва : Наука, 1973. 270 с.
19. Якунин В.А. Педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Полиус, 1998. 639 с.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРИНЦИПИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

PROFESSIONAL EDUCATION: PRINCIPLES OF FORMATION OF PROFESSIONAL LITERACY IN FUTURE SPECIALISTS OF ECONOMIC SPECIALTIES

У статті розглянуто професійну грамотність як одну із важливих складових частин мети навчання студентів економічних спеціальностей за професійної освіти. Доведено, що професійна грамотність детермінує становлення професійної компетентності шляхом реалізації в освітньому процесі таких функцій: пізнавальної, спрямованої на отримання системного освітньо-професійного й економічного знання; ціннісної, направленої на оцінювання отриманого за професійної освіти результативного знання; орієнтаційної, яка передбачає набуття студентами професійних системних знань, що виступають орієнтиром у визначенні вектора спрямованості у майбутній професійно-економічній діяльності; практичної, яка визначає уміле використання набутого системного знання за спеціалізаціями у професійній освіті. Встановлено, що педагогічний потенціал освітнього процесу в системі професійної освіти для формування професійної грамотності студентів стає успішним за умов дотримання викладачем педагогічних принципів. Доведено, що принцип доступності сприяє врахуванню особливостей рівня розвитку студента і визначенню складності навчання в системі професійної освіти й підтримує розробку індивідуальних освітніх траєкторій розвитку студента у процесі навчання. Принцип професіоналізму допомагає обґрунтувати та здійснити відбір змісту освіти для розв'язання майбутніми фахівцями різних професійних завдань. Принцип суб'єктності мотивує особистість фахівця до активності, самостійності та рефлексивності та сприяє використанню адресної педагогічної допомоги в подоланні певних ускладнень. Принцип діалогічного спілкування скеровує викладача на визнання студента як суб'єкта ціннісної взаємодії, що передбачає паритетний саморозвиток і почуття власної гідності.

Ключові слова: майбутні фахівці, принципи, професійна освіта, професійна грамотність.

Professional literacy as one of the important components of the purpose of teaching students of economic specialties in professional education is considered in the article. It is proved that professional literacy determines the formation of professional competence through the implementation of the following functions in the educational process: cognitive, directed at obtaining a system educational-professional and economic knowledge; valuable, which is aimed at assessing the effective knowledge obtained in professional education; orientative, which provides for the acquisition of professional system knowledge, which serves as a guide in determining the vector of orientation in future professional-economic activities, by students; practical, which determines the skillful use of acquired systemic knowledge in professional education in specializations. It is established that the pedagogical potential of the educational process in the system of professional education for the formation of professional literacy of students becomes successful if the teacher adheres to pedagogical principles. It is proved that the principle of accessibility helps to take into account the peculiarities of the level of development of student and determination of the complexity of learning in the system of professional education and promotes the development of individual educational trajectories of development of student in the process of education. The principle of professionalism helps to justify and select the content of education to solve various types of professional tasks by future professionals. The principle of subjectivity motivates the personality of the specialist to activity, independence and reflexivity and promotes the use of targeted pedagogical assistance in overcoming certain difficulties. The principle of dialogic communication promotes the recognition of the student as a subject of valuable interaction, which involves parity self-development and self-esteem, by the teacher.

Key words: future specialists, principles, professional education, professional literacy.

УДК 378.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.30>

Ребуха Л.З.,
докт. пед. наук, доцент,
доцент кафедри психології
та соціальної роботи
Тернопільського національного
економічного університету

Кізима Т.О.,
докт. екон. наук, професор,
професор кафедри фінансів
імені С.І. Юрія
Тернопільського національного
економічного університету

Гомотюк О.Є.,
докт. іст. наук, професор,
професор кафедри інформаційної
та соціокультурної діяльності
Тернопільського національного
економічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Для реалізації педагогічного потенціалу системи професійної освіти (ПО) у формуванні професійної грамотності майбутніх фахівців економічної сфери важливе місце відводиться системі принципів. Результативне конструювання системи принципів уможливорює встановлення взаємовідношень між наперед визначеним предметом й об'єктом і проведеним науковим дослідженням; формування конкретних способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності; обґрунтування вчення про ПО, яке об'єднує в єдину систему теорію і методологію ПО (за спеціалізаціями), підготовку та професійну діяльність майбутніх фахівців економічної сфери [1, с. 498]. Принципи (лат.

principium – начало, засади, основа, положення) сприяють організації найбільш загальної програми діяльності та специфічно реалізуються в конкретній пізнавальній ситуації. Вони, з одного боку, є загальними для наук, що входять до сфери людинознавства, а з іншого – мають конкретний зміст, який ефективно використовується в освітньому процесі. Відповідно, їхня роль є важливою в освітньому процесі майбутніх фахівців економічного спрямування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковець В. Сидоров наголошує на визначальній ролі принципів у дотриманні низки психолого-педагогічних вимог до організації практичної складової частини фахової підготовки у ЗВО, оскільки їхнє

правильне використання розвиває творчо-ініціативний потенціал студентів і викладачів, стимулює у них ініціативність, самостійність, оригінальність, доброзичливість і сприяє формуванню в майбутніх фахівців компетентнісних здібностей [2, с. 167–169].

Оволодіння кожним студентом професійними компетентностями, на переконання О. Водяної, уможливлене за якісного використання в межах змісту теорії та практики методологічних принципів [12, с. 93]. На переконання В. Савіцької, високою вмотивованістю до професійної діяльності є дотримання виконання відповідних професійно-етичних норм і педагогічних принципів [8, с. 139]. Нині провідні освітні принципи професійного скерування закріплені державними нормативними документами (Законами України «Про вищу освіту» [3], «Про професійну (професійно-технічну) освіту» [5], Національною рамкою кваліфікацій [4] та ін.), у яких пріоритетним напрямом модернізації системи освіти виступає кадрове забезпечення усіх сусільних сфер.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас у вітчизняній педагогічній науці недостатньо аргументована система принципів ПО, заснована на закономірностях як рекомендаціях до діяльності викладачів для успішного формування професійної грамотності магістрів економічних спеціальностей.

Мета статті полягає у змістовому розкритті професійної грамотності студентів та основних принципів її формування в майбутніх фахівців економічних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Провідні напрями діяльності викладача системи ПО направлені на створення в навчальній аудиторії сприятливих умов для формування професійної грамотності студентів економічних спеціальностей, організації як власної діяльності, так і різноаспектних видів діяльності студентів-магістрів. Викладач виконує професійну роль консультанта, організатора і наставника освітнього процесу. Водночас у дослідженні компетентність майбутніх фахівців безпосередньо пов'язана з особистісною професійною грамотністю. Наукове розуміння феномену «професійна грамотність студентів економічних спеціальностей» розглядатимемо як когнітивний компонент професійної компетентності фахівця економічної сфери, оскільки результативно набута професійна грамотність дозволяє студенту-магістру визначати власну причетність і специфіку ставлення до набутих знань, уміло вибирати ту значиму інформацію, яка в майбутньому виступатиме орієнтиром для вирішення конкретних завдань ПО.

На визначення вектора спрямованості освітньо-професійної діяльності впливають основні взаємопов'язані та взаємозумовлені функції професійної грамотності. Провідними з них є пізна-

вальна (отримання системного освітнього знання), ціннісна (оцінювання отриманого знання), орієнтаційна (системні знання слугують орієнтиром для визначення вектора спрямованості освітньої діяльності) та практична (використання системного освітньо-професійного й економічного знання в майбутній діяльності).

Для успішного реалізування освітнього потенціалу системи фахової підготовки як дієвого засобу формування професійної грамотності студентів-магістрів викладач усвоїв діяльності дотримується педагогічних принципів: доступності, професіоналізму, суб'єктності та діалогічного спілкування. Ці принципи слугують основними вихідними положеннями, що охоплюють вибір засобів, прийомів, методів, технік і технологій для досягнення поставленої викладачем освітньої мети й забезпечення взаємозв'язку між усіма компонентами навчання.

Обрання зазначених принципів дозволило нам дати відповіді на питання, пов'язані з організацією належного освітнього процесу:

а) Що може змінитися в роботі викладача за використання цього принципу?

б) Які особистісні зміни спостерігаються у студентів у процесі формування професійної грамотності?

в) Чи можлива зміна структурних складників професійної грамотності?

г) Які сутнісні ознаки вказують на зміну її складників?

Процес навчання магістрів у системі ПО (за спеціалізаціями) цілком залежить від реальних освітніх можливостей кожного майбутнього фахівця, що становлять його внутрішні чинники навчання: рівня інтелектуального розвитку, ступеня сформованості системних освітніх і професійних знань, умінь і навичок, ціннісного ставлення до діяльності в майбутньому, внутрішньої готовності до роботи за фахом та ін.

Розглянемо значимість кожного освітнього принципу формування професійної грамотності в підготовці магістрів за ПО. У процесі розробки дидактичних основ навчання принцип доступності передбачає врахування типологічних особливостей майбутніх фахівців. Так, визначаючи освітні цілі та завдання навчальної дисципліни, формуючи її зміст, вибираючи методи, засоби та форми організації навчання, викладач завжди повинен враховувати рівень доступності нового матеріалу і його змістове сприйняття студентами [9, с. 74–76.]. Принцип доступності стає найбільш ефективним за умови можливої мінімізації запропонованого навчального матеріалу та використання особистісно сформованого предметно-термінологічного словничка. Цей принцип реалізується за умови впровадження викладачами певних правил:

– уміло здійснювати скорочення змістового наповнення навчальної дисципліни до найбільш

необхідного, сутнісного для подальшого засвоєння студентами оптимального мінімуму з кожної вивченої теми;

- починати вивчення навчальних тем із виявлення вже наявних, сформованих раніше освітньо-професійних та економічних знань, умінь і навичок;

- пропонувати студентам практично-орієнтовані завдання відповідно до специфіки та складності їхньої професійної підготовленості.

Таким чином, результативне застосування принципу доступності в ПО сповна направлене на формування інформаційної складової частини професійної грамотності у студентів магістратури ПО. Однак отримання позитивного освітнього результату безпосередньо залежить від принципу професіоналізму, де необхідною умовою його досягнення є результативне використання теоретичних знань на практиці [10].

Принцип професіоналізму для формування професійної грамотності спирається на закономірний зв'язок між змістом професійної науки загалом і дисциплінами професійно-економічного спрямування й охоплює відбір змісту освіти, спрямований на розв'язання практико-орієнтованих завдань відповідно до рівня оволодіння магістрами системно-освітньою й економічною інформацією. Принцип професіоналізму відображений у таких правилах:

- процес викладання здійснювати згідно з науковим знанням, досконалого розкриття сучасної проблематики науки та властивих їй методів дослідження;

- світогляду систему професійної підготовки майбутніх фахівців ПО результативно оснащувати методами наукового пізнання про суспільство та буття людини в ньому. Продуктивне застосування викладачами принципу професіоналізму базується на вмінні студентів якісно вирішувати професійні завдання із застосуванням відомих дефініцій, формул та ін. за нових обставин.

Важливим для формування професійної грамотності у студентів економічних спеціальностей є принцип суб'єктності. Як зазначає С. Шехавцова, суб'єктність студентів проявляється у здатності до самостійного осмислення і трактування процесів, що мають педагогічну природу, в доцільності, цілеспрямованості, обґрунтованості, свободі дій у різних навчальних ситуаціях, в оригінальності вибору і поєднання засобів, форм, позицій, прийомів своєї діяльності, в умінні свідомо впливати на зміну ситуації, в якій ця діяльність здійснюється [11, с. 138–138]. За суб'єктності особистість фахівця стає творцем власного життя, здатним перетворювати, оцінювати та контролювати результати власної діяльності. Формування професійної грамотності у майбутніх фахівців економічної сфери в системі ПО прямо пропорційне проявам суб'єктності, оскільки направлене на:

- прояснення значущості та затребуваності для суспільства фахівця-магістра ПО;

- визначення цілей освіти конкретної спеціальності відповідно до системи ПО;

- узгодженість індивідуально-психологічних якостей і особливостей майбутнього фахівця вимогам професії.

Отже, зазначені умови ефективно співвідносяться з інформаційною, мотиваційною та діяльнісно-креативною складовими частинами професійної грамотності. Реалізація цього принципу у процесі ПО сприяє вільному та свідомому вибору і прийняттю професії як пріоритетної життєвої цінності; ефективній навчальній діяльності у професійному освітньому закладі із характерними для нього продуктивною взаємодією з викладачем, особистісною рефлексією, усвідомленими освітніми цілями та професійними смислами, унікальністю, саморозвитком, творчістю, цілеспрямованістю та ін. Таким чином, реалізація принципу суб'єктності передбачає право магістрів на відповідальне і самостійне прийняття професійних рішень за дієвої підтримки викладачів.

У структурі професійної грамотності важливим є розвиток мотиваційного компонента, що активізує індивідуально-особистісний і професійний саморозвиток. Мотиваційна складова частина навчання разом із принципами доступності та професіоналізму генерує в майбутнього фахівця ПО розвиткову активність, самостійність, професійну свідомість, доказовість у формуванні висновків і суджень тощо. Однак подібний позитивний результат досягається за дотримання принципу діалогічного спілкування, коли для викладача майбутній фахівець є суб'єктом ціннісної міжособистісної взаємодії. Науковці пов'язують інновації в ПО з активними методами навчання, що слугують дієвими способами цілеспрямованої посиленої міжсуб'єктної взаємодії викладача і студентів на правах паритетності зі створення найкращих умов для їхнього розвитку, що забезпечується діалогом, спільними діями тощо [6; 7].

Принцип діалогічного спілкування вимагає від викладача дотримання таких правил:

- суб'єкт-суб'єктні взаємини, які виникають у навчальній аудиторії на засадах діалогічності та паритетності, сприяють взаємним освітнім змінам і взаємозбагачують один одного, оскільки викладач не виховує, не вчить, а активізує, стимулює прагнення, формує у студентів мотивацію до навчання та створює умови для саморозвитку;

- в основі взаємодії викладача та студентів лежить діалог і цілісне та позитивне сприйняття в освітньому процесі фахових дій іншого.

Змістом цієї взаємодії виступає обмін освітніми цілями, цінностями-смислами, притаманними конкретній особі як представнику певного покоління та культури. Однак діалогічне спілкування не перед-

бачає рівноправності у взаєминах між викладачем і майбутніми фахівцями, тому що зумовлений відмінністю у виконанні соціальних ролей.

Отже, принцип діалогічного спілкування вимагає щирості у діалогічних взаємовідносинах, взаємної поваги й емпатійного сприйняття. Крім того, його значимість полягає у створенні ситуації успіху та поетапного формування позитивної Я-концепції майбутнього фахівця.

Висновки. Педагогічний потенціал освітнього процесу в системі ПО щодо формування професійної грамотності майбутніх фахівців економічних спеціальностей успішно зреалізується за дотримання викладачами принципів доступності, професіоналізму, суб'єктності та діалогічного спілкування. Домінуючим є принцип діалогічного спілкування. Дотримання викладачем принципу діалогічного спілкування спільно з іншими принципами сприяє розвитку самостійності й ефективно впливає на формування процесу освітнього пізнання у студентів, мотивує до ПО, що виражається у формуванні діяльно-креативної, мотиваційної та інформаційної складових частин професійної грамотності.

Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі є обґрунтування сучасних теоретико-методологічних засад формування фазових (за спеціалізаціями) компетентностей у майбутніх фахівців економічних спеціальностей за ПО.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія освіти / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Овод Ю.В. Особливості професійної діяльності соціального працівника в системі соціального забезпечення. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2013. № 1. С. 167-Про вищу освіту : Закон України від 01 липня 2014 р. № 1556-VII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій : Постанова Кабінету Міністрів Укра-

їни від 23 листопада 2011 р. № 1341. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-p>.

4. Про професійну (професійно-технічну) освіту : Закон України від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98>.

5. Ребуха Л.З. Методологічні підходи до фундаменталізації змісту професійної освіти у вищій школі. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення* : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–6 трав. 2017 р.). Київ : ГО «Київська наукова організація педагогіки і психології», 2017. Ч. 1. С. 98–100.

6. Ребуха Л.З., Василик Н.С. Принципи професійної підготовки фахівців із соціальної роботи. *Освітній простір XXI століття: реалії, новації, перспективи* : зб. тез наук.-практ. конф. (Тернопіль, 23 лютого 2017 р.). Тернопіль : ТНЕУ «Економічна думка», 2017. С. 101–102.

7. Савіцька В.В. Аналіз проблеми підготовки майбутніх соціальних працівників до практичної професійної діяльності. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. № 1 (70). С. 136–146.

8. Сахнюк О.О., Коношевський Л.Л. Принципи доступності та комунікативної спрямованості навчання студентів і їх реалізація в інноваційному освітньому середовищі. *Актуальні проблеми сучасної науки та наукових досліджень*. 2019. № 11 (14). С. 74–77.

9. Цимбал С.В. Самоосвіта як складова розвитку професіоналізму майбутніх фахівців. *Формування професіоналізму молоді в системі безперервної освіти* : Міжвузівський науково-методичний семінар. 28 лютого 2019 р. Київ : Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2019. С. 120–122.

10. Шехавцова С.О. Принципи формування суб'єктності студентів до професійно-педагогічної діяльності. *Наукові праці Наукові праці Вищого навчального закладу Донецький національний технічний університет. Серія : Педагогіка, психологія і соціологія*. 2014. № 1 (15). Ч. 1. С. 137–142.

11. Vodianova O.V. The Formation of Future Social Workers' Professional Competence for Work with Children from Foster Families. *Intellectual Archive. Series "Education & Pedagogy"*. 2015. Vol. 4. № 4. P. 92–98.

ПРАКСЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ

PRAXEOLOGICAL APPROACH: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS

Статтю присвячено аналізу теоретико-методологічних аспектів праксеологічного підходу. Встановлено, що праксеологія є наукою, яка встановлює норми, принципи та закони ефективної діяльності, продуктивної роботи, результативності праці. Було виявлено, що сьогодні існують різні наукові підходи до трактування праксеології – як науково-методологічної бази соціально-гуманітарних наук; моделі організаційної науки, спрямованої на напрацювання практичних порад щодо оптимізації професійної діяльності; нової наукової дисципліни, загальної теорії раціональної діяльності людей із погляду ефективності. Практична спрямованість праксеології концентрує увагу на дослідженні раціональної діяльності для підвищення її ефективності. Властивостями ефективності є універсальність, відносність, вимірюваність.

На основі праксеології сформувався праксеологічний підхід, що є методологічним інструментом, який застосовують у різних галузях щодо управління організацією діяльності та підвищення її ефективності. Увагу зосереджено на трьох рівнях реалізації праксеологічного підходу: рівні типології дій і побудови системи понять; рівні розробки ефективних нормативних систем дій; рівні критики історії розвитку людських дій із погляду їх технічних переваг. Особливу увагу приділено характеристиці функцій праксеологічного підходу (системній, технологічній, особистісно орієнтованій діяльній, тезаурусній). Встановлено, що праксеологічний підхід гармонійно інтегрується з іншими методологічними підходами – системним, діяльним, особистісним, комплексним, акмеологічним, які комплексно допомагають розв'язувати проблеми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, впливаючи на розвиток майбутніх фахівців і вдосконалюючи практико орієнтовані технології навчання.

Ключові слова: праксеологічний підхід, діяльність, теоретико-методологічні аспекти, майбутні фахівці.

The article is devoted to the analysis of theoretical and methodological aspects of the praxeological approach. It is established that praxeology is a science that establishes norms, principles and laws of effective activity, productive work, work's productivity. The study revealed that there are different scientific approaches to the interpretation of praxeology – as a scientific and methodological basis of the social sciences and humanities. It is considered as models of organizational science aimed at developing practical advice on optimizing professional activities; a new scientific discipline, a general theory of rational human activity in terms of efficiency. Praxeology focuses on the study of rational activity's effectiveness increase. The properties of efficiency are universality, relativity, measurability.

It has been formed a praxeological approach on the basis of praxeology. This approach is considered as a methodological tool that is used in various fields to manage the organization of activities and increase its efficiency. Attention is focused on three levels of implementation of the praxeological approach: levels of typology of actions and construction of a system of concepts; levels of development of effective regulatory systems of action; levels of criticism of the history of human action in terms of their technical advantages. Particular attention is paid to the characteristics of the praxeological approach's functions (systemic, technological, personality-oriented activity, thesaurus). It is established that the praxeological approach is harmoniously integrated with other methodological approaches – systemic, activity, personal, complex, acmeological. Such approaches comprehensively help to solve organization problems of educational process in higher education institutions. They influence on the development of future specialists and improve practice-oriented technologies.

Key words: praxeological approach, activity, theoretical and methodological aspects, future specialists.

УДК 37.013.42

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.31>

Романовська Л.І.,

докт. пед. наук, професор,
завідувач кафедри соціальної роботи
і соціальної педагогіки
Хмельницького національного
університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність дослідження зумовлена запитами соціально-педагогічної практики та потребою розвитку системи освіти в підвищенні якості та результативності професійної діяльності фахівців, оскільки від їхньої діяльності залежить якість надання послуг, досягнення необхідних освітніх результатів, відповідність освіти державним стандартам, соціальним та особистісним очікуванням громадян. Тому особливої актуальності набуває проблема пошуку резервів і шляхів підвищення результативності педагогічної діяльності.

Специфіка кожної спеціальності певним чином організовує свідомість людини. Чим яскравішим представником своєї професії є людина, тим виразніше та набагато змістовніше в ній відображені специфічний світогляд та особистісні якості. У контексті нашого дослідження в одному освіт-

ньому полі виявляються представники соціальної сфери із властивими їм особливостями сприйняття й осмислення світу. Окреслені особливості вимагають, зберігаючи їхню індивідуальність, таку організацію навчального процесу і застосування таких технологій, які, з одного боку, будуть переконливими у плані можливості їх перенесення на будь-яку предметну галузь (праксеологічний підхід), з іншого – емоційно-ціннісно переживати ситуацію за рахунок інформаційних і діяльносних «відкриттів» на заняттях і в процесі самостійної діяльності (аксіологічний підхід).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Практична спрямованість праксеологічного підходу застосовують у багатьох сферах, пов'язаних із діяльністю, наприклад, у менеджменті, дослідницькій, проєктній діяльності. Значущість праксеологічного підходу підкреслюють зарубіжні та вітчизняні вчені (В. Бебик,

І. Колесникова, О. Любогор, Т. Котарбінський, Л. фон Мізес, В. Поліщук, Л. Романишина та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проте, незважаючи на вагомий науковий результат цих досліджень, поза увагою дослідників залишилася проблема аналізу теоретико-методологічних аспектів праксеологічного підходу.

Мета статті – узагальнити та систематизувати наукові уявлення про сутність і теоретико-методологічні аспекти праксеологічного підходу.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні в українському суспільстві загалом та у вищій школі зокрема спостерігається прагнення до практичної спрямованості діяльності, що зумовлює розвиток праксеології як найважливішої передумови підвищення ефективності організації й управління в соціальних системах. На думку Л. Романишиної, праксеологія займає перший ряд серед наук, які досліджують становлення глобальних знань про людину та її діяльність. Це зумовлено тим, що праксеологія націлена на аналіз раціональної та результативної професійної діяльності й охоплює трансдисциплінарну галузь знань [12, с. 448].

У науковий обіг у рамках практичної соціології поняття «праксеологія» (від грецьк. – діяльність) увів Т. Котарбінський. Учений разом зі своїми колегами вперше сформулював і розвинув вчення про ефективність діяльності праці колективів, здійснивши аналіз форм організації праці, взаємодію і комунікацію індивідів, індивіда і колективу у процесі виробництва [1]. Основи практичної праксеології закладені у праці Т. Котарбінського «Трактат про хорошу роботу» [8], суть ідеї якої полягає в тому, що фундаментом праксеології є базове поняття практики. Праксеологічний потенціал передбачає концентрацію і проектування соціокультурного буття людей.

Слід зазначити, що праксеологія – це наука, яка встановлює норми, принципи та закони ефек-

тивної діяльності, продуктивної роботи, результативності праці. Появу та становлення цієї галузі знань розглядають як розвиток ідеї ефективної, раціональної й у підсумку досконалої діяльності людей. П. Зуєв заявляє, що праксеологія досліджує глобальне знання про людину, її діяльність і перетворення у суспільстві [5].

Для педагогів праксеологія є методологічною основою оволодіння уміннями та навичками професійного функціонування в освітньому просторі, передумовою до формування умінь володіти власними діями [4].

Представимо найбільш поширені наукові підходи до трактування терміну «праксеологія» (табл. 1).

Праксеологія має багатосторонні зв'язки з різними спеціальними науками. Особливо багато точок дотику є із психологією, педагогікою й етикою. Так, П. Бурдье вивчав соціальну праксеологію як інструмент аналізу, який поєднує структурний і феноменологічний підходи, що дало змогу об'єднати досвід акторів для конструювання категорій перцепції та диспозиції, що формують поведінку і соціальні позиції акторів [3]. У свою чергу, педагогічну праксеологію розглядають як загальну теорію педагогічної діяльності із загальними принципами та шляхами підвищення ефективності та корисності професійних дій, закономірностями й умовами доцільної та раціональної побудови діяльності педагога [6, с. 52].

Перебуваючи у полі зору загальної теорії професійної діяльності, праксеологія розкриває її сутність, закономірності та способи досягнення ефективності й успішності діяльності фахівця. Оскільки вона є практико-орієнтованою методологічною системою, праксеологія інтегрує філософські, наукові, практичні знання в галузі професійної дії.

В основі праксеології спочатку була закладена ідея органічно поєднати практичні розробки у галузі організації праці на основі загальних схем

Таблиця 1

Наукові підходи до визначення терміна «праксеологія»

Автор	Сутнісна характеристика «праксеології»
Я. Зеленецький	Наука про принципи та методи ефективної діяльності; дослідження в галузі праксеології спрямовані на розробку принципів основ організації спільної діяльності людей, прийняття рішень, мотивації та реалізації як колективних, так і індивідуальних дій
П. Зуєв [5]	Наука, що досліджує норми, принципи, структуру та закономірності організації раціональної діяльності людей, спрямованої на підвищення продуктивності праці, вдосконалення життєдіяльності людини
П. Кондрашов [7]	Особлива науково-методологічна база соціально-гуманітарних наук
Т. Котарбінський [8]	Типова модель організаційної науки, спрямована на напрацювання практичних порад, з асиміляцією та систематизацією даних із різних наук під кутом зору завдань цієї сфери діяльності
С. Лошкина	Галузь соціологічних досліджень, що вивчає методику аналізу різних дій або сукупність дій із погляду встановлення їхньої ефективності
Н. Сацков	Нова наукова дисципліна або загальна теорія раціональної діяльності людей із погляду ефективності
Е. Слуцький	Загальна теорія успішної, цілеспрямованої діяльності

і принципів методології та логіки науки, тобто проекту «граматики дії (за аналогією із загальною граматику мови), що впорядковує праксеологічні відносини» [13].

Завдання праксеології спрямоване на знаходження загальних законів будь-якої людської діяльності та виявлення на цій основі найбільш загальних її правил. Практична праксеологія концентрує увагу на дослідженні раціональної діяльності як такої для підвищення її ефективності. Йдеться саме про таку діяльність, яку співвідносять із ефективністю, розглядають як міру цільової можливості, що реалізується людиною внаслідок її діяльності; позитивний результат діяльності, єдність внутрішньої та зовнішньої активності, єдність системи та середовища, способів існування системи та її розвитку [5].

Властивостями ефективності є, по-перше, універсальність – властивість, притаманна ефективності як категорії при оцінюванні будь-яких видів діяльності. По-друге, відносність – відносний характер ефективності проявляється при зіставленні цілей діяльності, її результатів, витрачених часу, коштів, психофізіологічних ресурсів. По-третє, вимірюваність – філософська категорія, що виражає єдність якості та кількості об'єкта, вказує межу, за якою зміна кількості об'єкта тягне за собою зміну його якості; вказує на відповідність як на основу балансу і гармонії.

Праксеологія як загальна методологія розглядає способи діяльності з погляду їхніх практичних властивостей, ефективності. Щоб бути ефективною, діяльність повинна бути результативною, продуктивною або плідною (досягати поставленої мети), «правильною» (точною, адекватною, максимально наближатися до зразка, норми), «чистою» (уникати непередбачених наслідків і непотрібних додаткових включень), «надійною» і послідовною [8].

Для досягнення ефективності освітнього процесу у закладі вищої освіти необхідно:

- враховувати педагогічні закономірності та дидактичні принципи;
- формувати внутрішні та зовнішні мотиви майбутніх фахівців;
- створювати умови для реалізації індивідуального потенціалу студентів на основі їхніх потреб;
- гармонізувати морально-етичні відносини між суб'єктами освітнього процесу;
- систематично аналізувати, оцінювати та корегувати освітній процес на основі критеріїв ефективності.

Підтримуємо П. Зуєва в тому, що найбільш оптимальними та сприятливими умовами досягнення ефективності освітнього процесу є:

- високий науковий рівень змісту навчання;
- чітка організація активної самостійної та практичної діяльності студентів;
- система формування в майбутніх фахівців раціональних способів продуктивної діяльності;

– розвиток мотиваційної сфери навчання, використання спеціальних прийомів стимулювання навчання;

– формування пізнавального інтересу, ціннісних орієнтацій;

– створення сприятливого комунікативного клімату в навчанні, позитивних взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу при організації та виконанні спільних творчих робіт [5].

На принципах праксеології почав формуватися праксеологічний підхід як методологічний інструмент, що застосовують у різних галузях управління організацією діяльності та підвищення її ефективності. Означений підхід передбачає звернення до процесуальної сторони діяльності для її оптимізації, виявлення доцільності та раціональності педагогічних дій і операцій, оскільки саме педагогічна дія є основною функціональною одиницею педагогічної діяльності. Правильно виконані дії сприяють досягненню високого рівня результативності [9, с. 8].

Аналізуючи специфіку праксеологічного підходу, В. Поліщук наголошує на тому, що він пов'язаний із розвитком і впровадженням праксеології та почав формуватися у другій половині ХХ ст. Цей інноваційний підхід спрямований на вивчення людської діяльності з позицій оптимальності її здійснення. Основне його завдання спрямовано на вивчення, пошук і впровадження всього необхідного для ефективної діяльності. Основою праксеологічного підходу є категорії цінності та змісту, якості, норми, цілі, дії, процедури, результату та продукту, корекції діяльності. Дослідниця підкреслює, що праксеологічний підхід дає змогу виявити ефективні способи орієнтації й удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності; встановити зв'язок професійної підготовки фахівців з ефектами їх практичної професійної успішності; фіксувати й інтерпретувати праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки [11, с. 149].

На думку Г. Петрової: «Праксеологічний підхід орієнтований на продуктивність підготовки, що напряму пов'язана із професійною самоідентифікацією фахівців, їхньою здатністю включитися до самостійної професійної діяльності, відповідно і до процесу самозмін і саморозвитку, з умінням трансформувати знання, ідеї у продукти власної професійної діяльності» [10, с. 144].

Т. Котарбінський запропонував використовувати три рівні реалізації праксеологічного підходу:

– рівень типології дій і побудови системи понять (категорій);

– рівень розробки ефективних нормативних систем дії, що дають змогу розглядати проблематику з позиції конкретно-історичних соціокультурних контекстів;

Функції праксеологічного підходу

Функції	Змістова характеристика
Системна	Розглядає й аналізує об'єкт як систему з усіма наявними зв'язками та на цій основі пропонує цілісну схему ефективного управління такою системою
Діяльнісна	Аналізує сутність діяльності з позиції психолого-педагогічного контексту, виявляє її закономірності, умови успішного протікання, активізації максимальної активності майбутніх фахівців у процесі професійного навчання
Технологічна	Проявляється в можливостях визначення оптимальних освітніх технологій, спрямованих на розвиток професійної компетентності майбутніх фахівців
Особистісно-орієнтована	Описує умови для повноцінної реалізації особистості в період професійної підготовки та професійної діяльності в майбутньому, що дає можливість відстежувати особистісний розвиток майбутнього фахівця у закладі вищої освіти відповідно до його індивідуальних можливостей
Тезаурусна	Усвідомлює необхідність володіння термінологією конкретної професійної сфери

– рівень критики історії розвитку людських дій із погляду їхніх технічних переваг і критики методів цих дій [8].

Найбільш вдало, на нашу думку, розкрили сутність праксеологічного підходу зарубіжні вчені [6], пояснюючи його цілком закономірним перетворенням практики з позиції «розумного діяння», що змінює дійсність і змінює діяльність з урахуванням цих закономірностей. Означений підхід передбачає підстави для структурно-функціонального аналізу основних «інструментів», які використовує фахівець у практичній діяльності – методу, методики, технології тощо. Він отримує додаткову можливість для рефлексії з приводу успішності чи неуспішності своїх дій.

У свою чергу, сутність цього методу полягає у практичному (й історичному) дослідженні та характеристиці різних трудових умінь, навичок і прийомів, виявленні їх елементів і складанні на цій основі різних рекомендацій практичного характеру [2]. По-іншому визначає праксеологію Людвіг фон Мізес у книзі «Людська діяльність»: як науку про загальні принципи організації людської діяльності, не прагнучи до знань за її межами.

Праксеологічний підхід виникає як наслідок пересічення двох тенденцій: прагнення до побудови загального громадського знання і прагнення до охоплення багатого матеріалу конкретних факторів діяльності. Отже, праксеологію можна розглядати як науку, галузь соціологічних досліджень та «інструмент» аналізу людської діяльності.

Підтримуємо О. Любогор у тому, що праксеологічний підхід відрізняється від інших підходів, по-перше, парадигмою (у значенні сукупності фундаментальних наукових установок, уявлень і термінів) людська діяльність як об'єкт розглядається з позиції оптимальності її здійснення. По-друге, синтагмою (у значенні «разом побудоване, сполучене; послідовність елементів, пов'язаних ставленням «що визначається – визначальне») має свою мову опису та способи аргументації. По-третє, прагматикою – має на меті обґрунтування норм ефективної діяльності, цінністю – максимальну ефективність і доцільність, завданнями – аналітичний

опис, характеристику і класифікацію шляхів вдосконалення діяльності [9].

Слід зазначити, що ще однією особливістю праксеологічного підходу є його поліфункціональність (табл. 2).

Реалізація функцій праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців сприяє актуалізації та реалізації «ефективності», що передбачає досягнення високого результату з мінімальними ресурсними витратами, «результативності», яка співвідносить поставлену мету і досягнутий результат, та «оцінки», що характеризує дію з позиції її результативності й ефективності.

Висновки. Практичне підход у професійній підготовці майбутніх фахівців має вагомий потенціал у розв'язанні проблеми організації освітнього процесу в закладах вищої освіти, і це проявляється як у розвитку особистості студента, так і в пошуку вдосконалення практико орієнтованих технологій і нових способів забезпечення збагачення змісту наукових предметних сфер.

Можливості праксеологічного підходу дозволяють не тільки визначити норми здійснення діяльності, але і запропонувати рекомендації щодо оптимізації дій. Нині є потреба у впровадженні праксеологічного підходу у процес підготовки майбутніх фахівців, що гармонійно інтегрується з іншими загальнонауковими підходами – системним, діяльнісним, особистісним, комплексним, акмеологічним, які безпосередньо пов'язані з різними аспектами діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бебик В.М. Соціально-комунікаційна праксеологія: поняття і методологія. *Інформація і право*. 2011. № 2 (2). С. 53–60.
2. Большой словарь по социологии. URL: <http://www.вокабула.рф/словари/большойсловарь-по-социологии/>.
3. Бурдьё П. Социология политики / пер. с фр. ; сост., общ. ред. и предисл. Н.А. Шматко. Москва : Socio-Logos, 1993. 336 с.
4. Гнатів З.Я. Музична освіта в Україні: філософсько-праксеологічний підхід як методологічний концепт дослідження. *Філософські обрії*. 2017. № 37. С. 136–143.

5. Зуев П.В. Теоретические основы повышения эффективности деятельности учащихся при обучении физике в средней школе : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02. Санкт-Петербург, 2000. 344 с.

6. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. Москва : Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.

7. Кондрашов П.Н. Философия практики Карла Маркса и материализм. *Вестник ОмГУ*. 2015. №3(77).

8. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе. Москва : Экономика, 1975. 270 с.

9. Любогор О.В. Практикологический подход к анализу результативности педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2011. 27 с.

10. Петрова Г.Н. Диада «аксиология – праксеология» – онтологическая сущность программы

«преподаватель высшей школы»: от ситуации неожиданности к профессиональному самоопределению. *Вектор науки ТГУ*. 2011. № 1 (4). С. 144–147.

11. Поліщук В.А. Практикологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2014. Вип. 32. С. 148–150.

12. Романишина Л.М. Використання практикологічного підходу під час професійної підготовки студентів до розв'язування конфліктів. *Науковий вісник МНУ імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. 2017. № 4 (59). С. 447–451.

13. *Философский словарь*. URL: <http://www.philosophydic.ru/prakseologiya>.

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЦЕСІВ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ДЛЯ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОЇ ОСВІТИ ЗА УМОВ ВСЕСВІТНЬОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС КАРАНТИНУ

ACTIVATION OF SPECIALISTS TRAINING PROCESSES FOR THE ORGANIZATION OF HOME EDUCATION IN THE CONDITIONS OF GLOBAL TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS

У статті розглянуто процеси підготовки фахівців для організації домашньої освіти та їхня активізація в Україні й у провідних країнах світу за умов всесвітньої трансформації освітнього процесу під час карантину. Проблема, що розглядається, є надзвичайно актуальною, оскільки вимушене незаплановане впровадження навчання на відстані за постійного перебування в домашній ізоляції стало викликом для освіти в усьому світі. Особливістю навчання за умов карантину є те, що трансформація освіти мала раптовий характер порівняно зі звичайною процедурою переходу на сімейну (домашню) форму здобуття освіти, коли всі учасники освітнього процесу мають достатньо часу для підготовки та попереднього планування, підбору навчальних програм. Незважаючи на те, що деякі вчені наголошують на здатності батьків самостійно організувати та проводити навчальний процес своїх дітей, спираючись на інстинкти та індивідуальне розуміння потреб дитини, більшість учених наголошують на необхідності проводити професійну підготовку фахівців, враховуючи особливості хоумскулінгу. Це зумовлює активізацію процесів адаптації та розвитку знань і навичок учителів за умов викладання дистанційно при постійному перебуванні учнів у сім'ї. У статті було розглянуто сучасний стан розвитку сімейної (домашньої) форми здобуття середньої освіти в Україні порівняно з багаторічним досвідом США та Канади. За результатами дослідження діючих процесів підготовки та перепідготовки фахівців у цьому напрямі було визначено, що в забезпеченні професійної підготовки беруть участь як державні, так і комерційні установи та громадські організації шляхом надання відкритого доступу до онлайн-курсів, вебінарів, семінарів, конференцій, на яких розглядаються психологічні та педагогічні особливості домашнього навчання, а також методи викладання за дистанційною формою. У статті проаналізовано роботу громадських організацій, спілок хоумскулерів, дистанційних освітніх платформ, масових відкритих онлайн-курсів (MOOCs), благодійних фондів тощо. Увагу було приділено українським навчальним ресурсам та іноземним джерелам, особливо США та Канади. Крім того, було зазначено активізацію процесів самоосвіти та неформальної освіти вчителів із метою адаптації до роботи за умов карантину. Таким чином, було зроблено висновок про значну активізацію процесів професійної підготовки фахівців у галузі сімейної (домашньої) форми здобуття середньої освіти в усьому світі. Для України активізація цього процесу має надзвичайно важливе значення, оскільки до карантину аналізованій проблемі приділялося недостатньо уваги.

Ключові слова: підготовка фахівців, сімейна (домашня) форма здобуття освіти, пандемія коронавірусу та навчання, домашня освіта за умов карантину, альтернативні форми навчання.

The article considers the processes of specialists training for the organization of home education and their revitalization in Ukraine and in the leading countries of the world under the conditions of global transformation of the educational process during quarantine. The problem is extremely relevant, as the forced unplanned introduction of distance learning in terms of lockdown has become a challenge for education around the world. The peculiarity of quarantine training is that the transformation of education was sudden, compared to the usual procedure of transition to a family (home) form of education, when all participants of the educational process have enough time to prepare and pre-plan, select curricula. Although some scholars emphasize the ability of parents to independently organize and conduct their children's learning process based on instincts and individual understanding of the child's needs, most scholars emphasize the need for professional training, taking into account the peculiarities of homeschooling. This leads to the intensification of the processes of adaptation and development of knowledge and skills of teachers under the conditions of teaching remotely with the constant presence of students in the family. The article considers the current state of development of family (home) form of secondary education in Ukraine in comparison with the experience of the USA and Canada. According to the results of the study of the current processes of training and retraining of specialists in this field, it was determined that both governmental and commercial institutions and public organizations participate in providing training by providing open access to online courses, webinars, seminars, conferences and pedagogical features of home schooling, as well as distance learning methods. The article analyzes the work of public organizations, unions of homeschoolers, distance learning platforms, massive open online courses (MOOCs), charitable foundations and more. Attention was paid to Ukrainian educational resources and foreign sources, especially the United States and Canada. In addition, it was noted the intensification of self-education and non-formal education of teachers in order to adjust to work in quarantine. Thus, it was concluded that the processes of professional training in the field of family (home) form of secondary education around the world have been significantly intensified. For Ukraine, the intensification of this process is extremely important, as little attention had been paid to this problem before the beginning of the lockdown period.

Key words: teacher training, homeschooling, pandemic of coronavirus and education, homeschooling under quarantine conditions, alternative forms of education.

УДК 378.4+371.3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.32>

Свиридова Т.І.,
вчитель вищої кваліфікаційної категорії,
аспірант кафедри початкової і
професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді. Відповідно до ст. 29 Закону України «Про захист населення від інфекційних хвороб» із метою запобігання поширенню на території України гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 [7], Кабінет Міністрів України постановою від 11 березня 2020 р. № 211 постановив із 12 березня 2020 р. на усій території України запровадити карантин. Як наслідок, Міністерство освіти і науки України у листі № 1/9-173 від 23 березня 2020 р. видало рекомендації керівникам департаментів (управлінь) освіти і науки обласних, Київської міської державних адміністрацій, керівникам закладів загальної середньої освіти «Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину», у яких було зазначено: по-перше, «встановити режим роботи працівників із запровадженням гнучкого графіку їх роботи»; по-друге, «визначити особливості провадження освітнього процесу [5]». Тобто «за умов карантину вчителі працюють з учнями, що перебувають удома, шляхом використання технологій дистанційного навчання [5]». За даними Асоціації юридичного захисту домашньої освіти (Home School Legal Defense Association), майже 300 млн учнів перебувають сьогодні на дистанційному навчанні [15]. Специфіка дистанційної освіти під час карантину полягає в тому, що сьогодні досить велика відповідальність належить батькам, тобто по факту діє дистанційна форма навчання, а по суті спостерігаються елементи сімейної (домашньої) форми здобуття освіти. У нормативних актах здобуття освіти сімейна (домашня) форма є можливою для дітей, «батьки яких виявили бажання організувати освітній процес самостійно з урахуванням здібностей, інтересів, потреб, мотивації, можливостей і досвіду своїх дітей, для забезпечення їх індивідуального темпу здобуття освіти [5]».

Подібна трансформація в освітньому процесі є викликом для державної системи освіти, оскільки до проголошення карантину лише 1% учнів перебували на домашньому навчанні. Таким чином, майже всі учні, їхні батьки та вчителі раптово опинилися поза школою. Вочевидь, для успішної реалізації освітніх програм за умов домашнього навчання необхідно ознайомити всіх учасників організації цього процесу зі специфікою та можливими викликами. Канадська організація «Коаліція відповідальної домашньої освіти» (The Coalition of Responsible Home Education) у зверненні «Домашня освіта крізь COVID-19» зазначає, що «оскільки школи по всій країні закриті, щоб зупинити поширення пандемії COVID-19, ми опинилися в умовах широко розповсюдженого домашнього навчання. Нині важливість забезпечення дітей відмінною освітою має бути збалансована як із потребами психічного здоров'я дітей під час цієї кризи, так і з можливістю батьків контролювати навчання [10]».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. «Найважливіше застереження щодо тимчасового домашнього навчання полягає в його суттєвій відмінності від школи. Діти, які звикли до шкільного середовища, не будуть настільки зосереджені. Уроки не будуть достатньо професійними, як ті, що вони зазвичай отримували. А оскільки органи місцевого самоврядування заохочують усіх до мінімізації взаємодії з іншими, соціалізація буде ускладненою», – зазначає Метт Віллано (Matt Villano, CNN) [14]. На початку карантину ні вчителі, ні батьки, ні діти не мали можливості на підготовку чи планування подальшого процесу. Проблема полягає в тому, що вчителі виявилися неготовими для роботи за умов, наближених до сімейної форми навчання. Такі питання, як психологічні, матеріальні, організаційні особливості, притаманні саме навчанню «навколо кухонного столу» [13, с. 56], дистанційні методи та засоби забезпечення освітнього процесу поставили викладачів у скрутне становище.

За умов всесвітньої трансформації освітнього процесу під час карантину надзвичайно актуальним став процес активізації процесів підготовки фахівців для організації домашньої освіти. Актуальність цієї проблеми зумовлює **мету статті** – дослідити напрями та темпи активізації процесів підготовки фахівців для організації домашньої освіти за умов всесвітньої трансформації освітнього процесу під час карантину. Досягнення зазначеної мети передбачає виконання таких завдань: 1) проаналізувати досвід провідних країн світу в цій галузі; 2) систематизувати інформацію стосовно установ, що сприяють професійному розвитку фахівців; 3) розглянути активізацію процесів їхньої самоосвіти впродовж карантину.

Уважаємо за потрібне визначити, які саме фахівці задіяні для успішної реалізації сімейної освіти. Насамперед це батьки учнів, котрі організують освітній процес. По-друге, це вчителі школи, на базі якої отримує освіту дитина. По-третє, тьютори, гувернери, психологи, а також вчителі та тренери позашкільних гуртків і секцій, які мають враховувати особливості розвитку дитини на домашньому навчанні.

Із перших днів переходу загальноосвітніх шкіл на дистанційну форму навчання вчені всього світу, особливо ті, хто спеціалізується на сімейній (домашній) формі здобуття освіти, направили свої зусилля на дослідження цієї проблеми та шляхів її подолання. «Популярність домашнього навчання, що зростає, зумовила недостатність наукових досліджень у цій сфері [11, с. 201]».

Наше дослідження спирається на висновки, отримані такими всесвітньовідомими ученими, як І. Зязюн, О. Кононко, Л. Рубан, І. Федь, Л. Бозетті (Bosetti Lynn), Д. Пельт (Van Pelt Deani), С. Лін (Lyn Sandra), Г. Ноелла (Gould Odette Noella), М. Пеанн

(Meuse Reanne E.), Б. Рей (Ray Brian D.), М. Стівенз (M.L. Stevens), М. Віллано (Villano Matt), С. Вудраф (Woodruff Scott) та ін.

Для досягнення зазначеної мети було використано метод аналізу наукової, педагогічної та довідкової літератури, відповідних інтернет-ресурсів і метод узагальнення отриманої інформації.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні ми бачимо, наскільки виправдався прогноз Л. Бозетті щодо майбутнього сімейної освіти: «Механізми, які виникають для надання освіти, та швидке розповсюдження в Канаді дозволяє припустити, що певна форма домашнього навчання стане широко популярною і затребуваною у найближчому майбутньому [9]». Ми також не можемо не погодитися із твердженням, що домашня освіта «хоумскулінг» (від англ. *homeschooling* – домашня освіта) не буде існувати в чистому вигляді та бути відокремленою від школи та дистанційної форми навчання. «Маючи більш міцний зв'язок зі школою й онлайн-підтримкою для сімейної освіти, сімейна освіта більш не розглядається як надзвичайна практика радикальних груп батьків, але здебільшого визначається як популярна тенденція (*as more mainstream*) [9]».

Натомість думка Р. Брайана стосовно того, що батьки здатні виключно самостійно забезпечити успішну реалізацію надання освіти дітям, не може бути реалізована у нашій країні. «Батьки, котрі обрали домашню освіту, мають знайти засоби подолати свої хвилювання та страхи не знайти «експертів», професіоналів <...>, які були б залучені до навчання їхніх дітей. Однак досвід тисячолітнього існування людства в усіх націях по всьому світу, що ґрунтувався на навчанні дітей батьками вдома із залученням сусідів, а також дослідження сучасного глобального руху хоумскулінгу впродовж сорока років свідчить про здатність батьків і сімей успішно надавати освіту дітям. Крім того, вони здатні забезпечувати це без загальноосвітніх шкіл, без розроблених в університетах і схвалених державою засобів, ідей, цінностей і програм [12]». Слід зазначити, що успішна реалізація освітнього процесу вдома можлива в тих родинах, де «батьки (один чи обидва) задіяні в освіті власної дитини [9]». В Україні це можливо лише у фінансово стабільних сім'ях.

Вклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що кожна родина, у якій діти здобувають середню освіту за сімейною (домашньою) формою, повинні мати професійний супровід. За результатами дослідження, проведеного групою вчених двох канадських університетів (Конкордія та Маунт Аллісон), лише «домашні учні, які отримували багато батьківської уваги (наприклад, високі очікування, вклад у вибір навчальних курсів тощо), мали значно кращі результати на незалежних іспитах, ніж ті, батьки яких мало впливали на процес навчання [11, с. 196]».

Уважаємо, що всі мають право на отримання освіти за сімейною формою, однак, якщо батьки не в змозі (з різних причин) забезпечити якісне навчання, то їх треба або навчити, або підготувати фахівців у цій сфері освіти. Забезпечення успішного функціонування домашньої освіти в Україні є необхідністю, оскільки, за даними дослідження канадського вченого доктора філософії Брайана Рея, учні, які перебували на домашньому навчанні, показують набагато кращі результати на загальнодержавних іспитах, ніж випускники шкіл.

Сьогодні сім'ї опинилися в умовах хоумскулінгу вимушено. За звичайних умов батьки мають час оцінити свої можливості, належним чином підготувати навчальні програми та знайти тьюторів. Наприклад, у Канаді діти поступово звикають до навчання вдома. «Домашнє навчання створює сприятливі умови, за яких родина працює як один монолітний колектив. Члени сім'ї об'єднані спільними інтересами, справами та заняттями. «Домашні» діти мають змогу розвивати свої творчі здібності. Такі діти мають достатньо часу на читання, малювання, письмо тощо. Діти, які навчаються вдома, не обмежені часовими межами шкільного уроку. Батьки можуть у будь-який момент як розпочати, так і закінчити заняття зі своїми дітьми. Вони самостійно встановлюють тривалість уроку, зважаючи на різні фактори – самопочуття дитини, її фізичний і моральний стан тощо [5, с. 121]».

За умов карантину розпочався та триває активний процес підготовки фахівців для роботи у складній ситуації, що склалася. Учителі та батьки отримують інформаційну підтримку з багатьох джерел. Розглянемо освітні можливості для професійної підготовки фахівців у сфері організації домашньої освіти. Слід зазначити, що потреба у фахівцях для забезпечення навчання за домашніх умов зумовила активізацію процесів професійної підготовки, що забезпечується як із боку державних установ, так і на базі комерційних і громадських організацій.

По-перше, Міністерство освіти і науки України організує освітні дистанційні курси, вебінари, прямі трансляції для вчителів, на яких роз'яснюються особливості освітнього процесу за умов, що склалися.

По-друге, педагогічні університети провели корекцію змісту програм з урахуванням потреб, що виникли під час карантину. Триває процес створення адаптації навчальних програм і створення нових дистанційних навчальних курсів.

По-третє, слід згадати громадські організації, наприклад, ГО «Центр домашньої (сімейної) й альтернативної освіти «Веліцей» (м. Одеса) та ГО «Українська асоціація домашньої освіти» (Черкаська обл.), які проводять консультації та тренінги для батьків. Громадські організації проводять активну діяльність у цьому напрямі, роблять вагомий внесок у сприяння активізації професійної підготовки фахівців. У травні 2020 р. Міністерство

освіти та науки України у співпраці із громадською організацією «Смарт освіта» за підтримки міжнародного фонду «Відродження» видали підручник «Організація дистанційного навчання в школі. Методичні рекомендації» [1]. Як зазначили упорядники видання: «Цей посібник став відповіддю на пандемію коронавірусу і вимушений карантин в українських школах навесні 2020 р., коли українські діти понад два місяці не мали змоги відвідувати школи, а вчителі та вчительки вимушено й прискорено опанували технології та підходи дистанційного навчання [4, с. 70]».

У світі налічуються десятки подібних організацій: Національний науково-дослідницький інститут домашньої освіти (National Home Education Research Institute (США), Канадська асоціація юридичного захисту хоумскулінгу (Homeschool Legal Defense Association of Canada), Федерація батьків-освітян Онтаріо (Ontario Federation of Teaching Parents), Спілка батьків сімейної освіти провінції Вікторія (Victoria Home Learning Network (Канада) тощо.

Крім того, на період карантину всесвітні освітні платформи та масові відкриті онлайн-курси (MOOCS) надали доступ до своїх ресурсів на безоплатній основі. Серед найпопулярніших дистанційних інтерактивних курсів, що можуть стати у нагоді для вчителів і батьків, які опановують методику сімейного навчання, можна виділити такі, як Найл ІЛТ (Nile ELT), серед багатьох курсів на різну тематику фахівці курсу пропонують онлайн-тренінг «Навчись викладати онлайн» (Take your Teaching Online); курс від Клас Централ (Class Central) Як навчати онлайн: забезпечення безперервного навчання для студентів (How to Teach Online: Providing Continuity for Students); кілька курсів саме для сімейної освіти від ХоумСколар (The HomeScholar Helping Parents Homeschool High School (США); школа післядипломної освіти вчителів Рілей (Relay Graduate School of Education) пропонує корисний курс «Самоорганізуйтеся: як бути зібраним вчителем» (Get Organized: How to be a Together Teacher).

Не слід оминати увагою неформальну освіту та самоосвіту, оскільки вчителі роблять все можливе для оптимізації освітнього процесу, самостійно долучаються до освітніх хабів, вебінарів, онлайн-конференцій тощо. «Включаючись у програми неформальної освіти, людина отримує можливість освоїти потрібні для неї компетенції, збагатити внутрішній ресурс [8, с. 118–119]». Навчання за умов соціальної самоізоляції надало стимул учителям адаптувати свої знання та навички до особливостей навчального процесу під час карантину.

Висновки. Таким чином, умови роботи на відстані активізували процеси підвищення кваліфікації вчителів у цьому напрямі, але обмежили засоби її здобуття. Сьогодні професійна підготовка відбувається виключно дистанційно.

Безпосереднє вимушене залучення батьків до навчання власних дітей допоможе їм сформулювати особисте ставлення до сімейної (домашньої) форми здобуття середньої освіти та / або ствердитися у намірах навчати дітей удома (враховуючи переваги і результативність хоумскулінгу), або остаточно відмовитися від можливих намірів.

У будь-якому разі ситуація, що склалася, підтвердила необхідність у попередній підготовці фахівців. Таким чином, можна зробити висновок, що ускладнення, викликані пандемією COVID-19 і запровадженням карантину, стимулювали активізацію процесів підготовки фахівців для роботи за умов сімейної (домашньої) освіти в усьому світі, а головне – в Україні, де раніше цьому питанню приділялося недостатньо уваги.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Організація дистанційного навчання в школі. Міністерство освіти і науки України. Травень 2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/oglyad-platform-ta-instrumentiv-distancijnogo-navchannya-rekomendaciyidlya-organizaciyi-distancijki-u-shkoli-go-smart-osvita-ta-mon-pidgotuvali-posibnik>.
2. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 11–24.
3. Кононко О.Л. Методологія та методи дослідження з дошкільної педагогіки : навчальний посібник. Ніжин : НДУ ім. Гоголя, 2017. 165 с.
4. Лотоцька А., Пасічник О. Організація дистанційного навчання в школі : методичні рекомендації / ред. Звinyaцьківська З. ГО «Смарт освіта». Травень 2020. 71 с.
5. Освіта.ua. Щодо організації освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти під час карантину. Лист МОН № 1/9-173 від 23 березня 2020 р. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/71997/.
6. Рубан Л.М. Педагогічні науки: історія, інноваційні технології. *Сучасні тенденції поширення ідей про домашню освіту*. 2015. № 4 (48). С. 118–125.
7. Урядовий портал. Єдиний вебпортал виконавчої влади України. URL: <https://www.kmu.gov.ua/nras/pro-vnesennya-zmin-do-postanovi-kabinetu-ministriv-ukrm020420ayini-vid-11-bereznaya-2020-r-211>.
8. Федь І. Неформальна освіта як засіб підвищення ефективності професійної діяльності студентів педагогічного вищу. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Спецвипуск. С. 118–121.
9. Bosetti Lynn, Van Pelt Deani, Pro-Posiçõesvol. 28 № 2 Campinas. Provisions for Homeschooling in Canada: Parental Rights and the Role of the State. May/Aug. 2017. URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000200039&lng=en&tlng=en.
10. Homeschooling Through COVID-19. The Coalition for Responsible Home Education. URL: <https://responsiblehomeschooling.org/covid/>.
11. Lyn Sandra, Martin-Chang, Gould Odette Noella, Meuse Reanne E. *Canadian Journal of Behavioural Science*. № 43 (3). P. 195–202. July 2011 with 19,158 Reads DOI: 10.1037/a0022697. The Impact of Schooling on Academic Achievement: Evidence From Homeschooled and Traditionally Schooled Students.

12. Ray Brian D. National Home Education Research Institute. Pros And Cons Of Homeschooling For School Students Disrupted By COVID-19 (Coronavirus). URL: <https://www.nheri.org/pros-and-cons-of-homeschooling-for-students-disrupted-by-covid-19-coronavirus/>.

13. Stevens M.L. Kingdom of Children: culture and controversy in the homeschooling movement. Princeton University Press, 2001. 228 p.

14. Villano Matt How 'regular school' parents can homeschool their kids. CNN Updated 1619 GMT (0019 HKT) March 16, 2020. URL: <https://edition.cnn.com/>.

15. Woodruff Scott. Home School Legal Defense Association, COVID-19: School Closures and Homeschooling. March 26, 2020. URL: <https://hslida.org/content/hs/state/va/20200326-COVID-19-school-closures-and-homeschooling.aspx>.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ПЕРВИННОЇ ПРОФІЛАКТИКИ ВІЛ-ІНФЕКЦІЇ СЕРЕД СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

THEORETICAL SUBSTANTIATION OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE NURSING SPECIALISTS TO ORGANIZATION OF PRIMARY PREVENTION OF HIV INFECTION AMONG STUDENT YOUTH

Сучасні міжнародні вимоги підготовки фахівців у галузі медичної та медсестринської освіти мають на меті забезпечення підготовки компетентних, грамотних, психологічно і соціально компетентних медиків, фахівців сестринської справи та інших медичних працівників. Ситуація із досить стрімким розповсюдженням епідемії ВІЛ-інфекції в Україні та інших країнах змушує майбутніх фахівців сестринської справи шукати нові, ефективніші технології стримування епідемії. Тривалий перебіг, різноманітність клінічних проявів, несприятливий прогноз навіть за умов сучасної адекватної терапії диктують нагальну необхідність сучасних знань майбутніх фахівців сестринської справи з питань діагностики, лікування і профілактики ВІЛ-інфекції.

У статті проаналізовано інноваційні філософські ідеї, підходи та принципи організації процесу професійної підготовки майбутніх фахівців сестринської справи, визначено його основні завдання та результати. Узагальнення і систематизація наукових досліджень дозволили виокремити педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді як взаємопов'язану сукупність обставин освітнього процесу в закладах медичної освіти, які здійснюють значний вплив на позитивну динаміку формування досліджуваного феномену. Такими умовами визначено: актуалізацію ціннісно-сміслового ставлення майбутніх фахівців сестринської справи до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді; забезпечення синтезу соціально-гуманітарних, інфекційних і дерматологічних аспектів знань з урахуванням можливостей взаємного інтегрування їхніх елементів; залучення майбутніх фахівців сестринської справи в колективні форми спільної діяльності, які квазіпрофесійно моделюють потенційну діяльність у контексті організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді; індивідуалізацію самостійної роботи майбутніх фахівців сестринської справи щодо організації первинної профі-

лактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

Ключові слова: професійна компетентність, майбутні фахівці сестринської справи, первинна профілактика ВІЛ-інфекції, студентська молодь, педагогічні умови.

Modern international requirements for the training of specialists in the field of medical and nursing education are aimed at ensuring the training of competent, psychologically and socially competent physicians, nursing professionals and other medical professionals. The situation with a fairly rapid spread of the HIV epidemic in Ukraine and other countries is forcing future nursing professionals to look for new, more effective technologies to contain the epidemic. The long course, variety of clinical manifestations, unfavorable prognosis even in the conditions of modern adequate therapy dictate the urgent need for modern knowledge of future nursing specialists in the diagnosis, treatment and prevention of HIV infection.

The article analyzes innovative philosophical ideas, approaches and principles of organization of the process of professional training of future nursing specialists, defines its main tasks and results. The generalization and systematization of scientific research allowed to single out the pedagogical conditions for the formation of professional competence of future nursing professionals in the organization of primary HIV infection among students as an interconnected set of circumstances in the educational process that have a significant impact on the positive dynamics of research. Such conditions determine: actualization of the value-semantic attitude of future nursing specialists to the organization of primary prevention of HIV infection among student youth; ensuring the synthesis of socio-humanitarian, infectious and dermatological aspects of knowledge, taking into account the possibilities of mutual integration of their elements; Involvement of future nursing professionals in collective forms of joint activities that professionally model potential activities in the context of the organization of primary HIV infection among student youth.

Key words: professional competence, future nursing specialists, primary HIV infection, student youth, pedagogical conditions.

УДК 37.013.42:371.132
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.33>

Ткачук О.М.,
викладач інфектології вищої категорії,
викладач-методист
Хмельницького базового медичного
коледжу

Постановка проблеми у загальному вигляді. Розглядаючи проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи (далі – ФСС), необхідно відзначити, що нині у сфері медсестринської освіти найяскравіше виявляється позиція суб'єктивної значущості особистості (студента, пацієнта, викладача, адміністратора), суть якої полягає у розкритті індиві-

дуального внутрішнього потенціалу, резервів розвитку, особистісного досвіду й активних діяльнісних начал [4, с. 408]. За сучасних умов, коли особливості актуальності набуває компетентнісний підхід в освіті, професійні якості майбутніх ФСС актуалізуються в новому аспекті. Такий підхід, на відміну від усталеної парадигми, поєднує в єдине ціле освітній процес і його осмислення, в межах якого відбу-

вається становлення особистісної позиції майбутніх ФСС, їхнє ставлення до предмета діяльності.

З огляду на це можемо стверджувати, що на сучасному етапі зростає потреба в розвинених, професійно компетентних фахівцях, здатних враховувати в роботі за фахом взаємодію на основі принципів гуманізації. Тому формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді необхідно розглядати на декількох рівнях [10, с. 200]. По-перше, вона зумовлена вимогами суспільства і держави, що виявляються у виконанні державного і соціального замовлення на підготовку компетентних медсестринських кадрів, які вміють взаємодіяти задля первинної профілактики багатьох хворобливих станів (зокрема профілактики ВІЛ-інфекції) з різними категоріями населення, зокрема студентською молоддю. Це підтверджує державний і соціальний статус проблеми, що вимагає вдосконалення системи підготовки майбутніх ФСС у закладах медичної освіти.

Процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців сестринської справи до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді є невід'ємною частиною освітнього процесу в закладах медичної освіти, де найважливішу, якщо не основну роль, відіграють педагогічні умови. Це дозволить, по-перше, визначити чинники, які безпосередньо впливають на повноцінну підготовку майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції, її цілісності та замкнутості [8, с. 35]; по-друге, зрозуміти місце досліджуваного явища в освітньому процесі закладів медичної освіти і міру його вбудованості в реально складну систему взаємозв'язків компонентів такого процесу; по-третє, розкрити авторське бачення процесу формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні передумови вирішення проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх ФСС відображені у фундаментальних дослідженнях О. Варави, Н. Гуменної, Л. Кайдалової, С. Ястремської та ін. За сучасних умов науковцями активно вивчаються й обговорюються різні аспекти в комплексі заходів із профілактики ВІЛ / СНІДу. Розглядаються юридичні та медичні аспекти зниження зростання рівня захворюваності та розповсюдження ВІЛ-інфекції (С. Жульова, Н. Майструк, І. Хожило, Н. Чоба та ін.). Важливу роль у боротьбі зі СНІДом виконують етичні аспекти проблеми, що стосуються особливостей поведінки певних соціальних груп людей з урахуванням епідеміологічних наслідків (А. Кальченко, І. Круглякова, В. Покровський, М. Альтер (M. Alter), Л. Платт (L. Platt) та ін.). Водночас, попри значну різноманітність дослідницьких праць, проблема

формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді в закладах медичної освіти є недостатньо розробленою, що зумовило необхідність її вивчення.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Тому одним із важливих напрямів професійної підготовки визнано підготовку майбутніх фахівців ФСС, які зможуть надавати компетентну допомогу в первинній профілактиці ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, забезпечуючи запобігання появи різноманітних відхилень у поведінці студентів. Ефективність формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді залежить від визначення дієвих педагогічних умов, які розглядаємо важливим складником у системі сестринської освіти, що забезпечить формування досліджуваної компетентності майбутніх медичних сестер.

Мета статті – визначення концептуальних ідей для побудови теоретико-методологічної основи формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді. Завданнями статті є: аналіз інноваційних підходів до виокремлення педагогічних умов та обґрунтування сукупності підходів, що забезпечують формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, а також виокремлення ефективних чинників для розробки методичного забезпечення досліджуваного процесу.

Виклад основного матеріалу. У філософії категорія «умова» відображає те середовище, обстановку, в якій явище виникає, існує і розвивається. Водночас сам предмет розглядається як щось зумовлене, а умова – щось зовнішнє стосовно предмета різноманіття об'єктивного світу [7, с. 276]. Педагогічне тлумачення поняття «умова» найчастіше зводиться до обставин, що сприяють досягненню чи, навпаки, гальмуванню досягнень в освітньому процесі [2, с. 124]. На думку дослідників, педагогічні умови є істотним компонентом освітнього процесу, що виявляється як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення порушених у педагогіці завдань, які свідомо створюються в освітньому процесі, а їхня реалізація забезпечує найефективніший перебіг цих процесів, в основі яких є діяльність [3, с. 11].

У межах дослідження поділяємо думку Т. Федорченко, котра зазначає, що педагогічні умови становлять сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності освітнього процесу [6, с. 128]. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первин-

ної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді розглядаємо як взаємопов'язану сукупність обставин освітнього процесу в закладах медичної освіти, які здійснюють значний вплив на позитивну динаміку формування досліджуваного феномена. Реалізація таких заходів дасть змогу досліджуваному процесу вбудуватися в загальну систему професійної підготовки майбутніх ФСС у закладах медичної освіти, виявляючи водночас певну новизну, що відображається в теоретичних аспектах, структурі, змістовому і смислового наповненні, пов'язаному зі специфікою професійної підготовки, специфічними принципами навчання, а також сукупністю критеріїв і показників для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

Складність і багатоаспектність формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді вимагає визначення та реалізації спеціальних педагогічних чинників, оскільки окремі, випадково вибрані умови не зможуть істотно вплинути на ефективність досліджуваного процесу. Окрім того, сукупність педагогічних умов покликана виявляти властивості необхідності та достатності. Імпонує наукове бачення С. Терницької, яка зазначає, що необхідність обраних умов впливає з аналізу психолого-педагогічної літератури, досвіду роботи установи та результатів констатувального етапу експерименту, а достатність виводиться з результатів дослідно-експериментальної роботи [5, с. 169]. Тому необхідно не лише виокремити педагогічні умови, а й представити їхню змістову характеристику й обґрунтувати значущість кожної з них для дослідження. Отже, генеральною метою реалізації педагогічних умов є забезпечення ефективності процесу формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді. Важливо деталізувати цю мету і показати, на які складники компетентності впливають педагогічні умови, методологічні підходи, використані в дослідженні. Комплексний підхід дає змогу визначити сукупність педагогічних умов, а діяльнісний – їхнє змістовне наповнення для реалізації. У комплексному підході враховуються такі чинники:

- по-перше, визначення умов повинно здійснюватися шляхом комплексного урахування чинників зовнішнього і внутрішнього середовища досліджуваного педагогічного явища і його ключових характеристик; вибору як умови таких заходів, які володіють оптимальним співвідношенням зусиль на їхню реалізацію й отриманого у процесі використання результату;

- по-друге, комплексний підхід дає змогу визначити значення кожного чинника і здійснити їхню систематизацію;

- по-третє, опираючись на апарат комплексного підходу (комплексний аналіз, моделювання, класифікацію, абстрагування тощо), уможливлено виявлення комплексу найбільш значущих педагогічних умов.

У визначенні педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді виокремлено чинники, що впливають на ефективність досліджуваного процесу, а також ті обставини, якими зумовлено їхню фактичну наявність.

Так, зміст і особливості формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді зумовлено державним замовленням на підготовку компетентних медсестринських кадрів (Закон України «Про протидію поширенню хвороб, зумовлених вірусом імунодефіциту людини (ВІЛ), та правовий і соціальний захист людей, які живуть з ВІЛ»; Закон України «Про освіту»; Наказ Міністерства охорони здоров'я України «Про затвердження Концепції управління якістю медичної допомоги у галузі охорони здоров'я в Україні на період до 2020 р.» та ін.); державними освітніми стандартами вищої професійної освіти; реальною усталеною практикою організації освітнього процесу в закладах медичної освіти; традиціями профілактичної діяльності в закладах медичної освіти.

Соціальне замовлення суспільства на скорочення масштабів поширення ВІЛ-інфекції зумовлюється аналізом статистичних звітів ВООЗ і українського СНІД-центру щодо масштабів поширення ВІЛ-інфекції; результатами соціологічних опитувань майбутніх ФСС і студентів закладів медичної освіти щодо готовності організувати первинну профілактику ВІЛ-інфекції серед студентської молоді; системою заходів соціальної підтримки людей, котрих торкнулася епідемія ВІЛ-інфекції; діяльністю міжнародних і українських громадських організацій у сфері запобігання розповсюдженню ВІЛ / СНІДу.

Сучасні наукові досягнення у сфері підготовки майбутніх ФСС до первинної профілактики ВІЛ-інфекції базуються на теоретичних основах професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах медичної освіти; врахуванні методологічних підходів до формування здорового способу життя студентської молоді; концептуальних медико-біологічних, гігієнічних, епідеміологічних дослідженнях з діагностики та терапії ВІЛ-інфекції; підходах до організації превентивного навчання в напрямі профілактики ВІЛ / СНІДу.

З огляду на це у межах дослідження ми припустили, що формування професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської

молоді проходитиме ефективно за дотримання таких педагогічних умов:

1) актуалізації ціннісно-сміслового ставлення майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді;

2) забезпечення синтезу соціально-гуманітарних, інфекційних і дерматологічних аспектів знань з урахуванням можливостей взаємного інтегрування їхніх елементів;

3) залучення майбутніх ФСС у колективні форми спільної діяльності, які квазіпрофесійно моделюють потенційну діяльність у контексті організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді;

4) індивідуалізації самостійної роботи майбутніх ФСС щодо організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді.

З метою відображення змісту окреслених педагогічних умов, реалізація яких відбувалася під час вивчення дисциплін «Основи психології та міжособове спілкування», «Медсестринська етика та деонтологія», «Медсестринство в інфектології», «Громадське здоров'я та громадське медсестринство» та їхніх можливостей у формуванні професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, доцільно розкрити сутнісне наповнення кожної умови, що є метою подальших наукових розвідок.

Висновки. Вибір зазначених педагогічних умов зумовлений чітко визначеними чинниками. Реалізація першої педагогічної умови, запускаючи механізм мотивації, стимулює пізнавальну активність і дозволяє розкритися внутрішньому потенціалу майбутніх ФСС, який виявляється у правильно сформованій «стратегії вибору пріоритету» в контексті організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді [1, с. 8]. Друга педагогічна умова дає змогу сформувати інформаційне поле для усвідомленого прийняття рішення і становлення професійно-орієнтованого мислення студентів, тобто визначити «стратегію орієнтації» в контексті профілактичної діяльності щодо ВІЛ-інфекції [9, с. 1202]. Третя педагогічна умова спрямована на набуття студентами досвіду здійснення інформаційно-просвітницької діяльності профілактики ВІЛ-інфекції, що дозволяє сформувати обґрунтовану «стратегію діяльності». Реалізація четвертої педагогічної умови уможливорює аргументоване формування «стратегії виконання» діяльності щодо організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, що виявляється у здатності студентів приймати рішення і здійснювати дії з опорою на професійно

важливі якості. Реалізація сукупності педагогічних умов сприяє виробленню в майбутніх ФСС стратегії поведінки в контексті проблеми організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції з опорою на весь компонентний склад професійної компетентності, що здійснюється за алгоритмом: «стратегія вибору пріоритету» + «стратегія орієнтації» + «стратегія діяльності» + «стратегія виконання» = «стратегія поведінки». Загалом представлена сукупність педагогічних умов дає змогу диференційовано впливати на кожен окремо взятий компонент професійної компетентності майбутніх ФСС до організації первинної профілактики ВІЛ-інфекції серед студентської молоді, системно відбиваючись у кінцевому продукті інтегрального показника – її сформованості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Габора Л.І. Соціально-педагогічні умови профілактики ВІЛ/СНІДу серед старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ін-т проблем виховання НАПН України. Київ, 2010. 18 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям. Київ – Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.
3. Жульова С.І. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів основ здоров'я до ведення первинної профілактики захворювань на ВІЛ / СНІД : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 20 с.
4. Закусилова Т.О. Педагогічні умови формування основ професіоналізму майбутніх медичних сестер у процесі фахової підготовки. *Молодий вчений*. 2016. Вип 7. С. 407–410.
5. Терницька С.В. Соціально-педагогічні умови взаємодії державних та громадських організацій з профілактики ВІЛ / СНІДу серед учнівської молоді : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05 / Ін-т проблем виховання АПН України. Київ, 2009. 231 с.
6. Федорченко Т.Є. Соціально-педагогічні засади профілактики девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища : монографія. Черкаси : ЧП Чабаненко Ю.А., 2009. 358 с.
7. Философский энциклопедический словарь. Москва : ИНФРА, 2001. 576 с.
8. Casas C.P., Ajose O., Baggaley R. Technology landscape: HIV rapid diagnostic tests for self-testing. Geneva, 2016. 72 p.
9. Fenner L., Egger M. Preventing HIV in resource-limited settings: evidence for action, from cross-sectional surveys. *International Journal of Epidemiology*. 2008. № 37. P. 1201–1203.
10. Medley A., Kennedy C., O'Reilly K., Sweat M. Effectiveness of Peer Education Interventions for HIV Prevention in Developing Countries: A Systematic Review and Meta-Analysis. *AIDS Education and Prevention*. 2009. № 21 (3). P. 181–206.

PRACTICAL MEANS TO ACTIVATE LEARNERS' LANGUAGE SKILLS

ПРАКТИЧНІ ЗАСОБИ АКТИВІЗАЦІЇ МОВНИХ НАВИЧОК УЧНІВ

The article is devoted to the problem of elaboration and implementation into practice means aimed at activating learners' language skills. Having analyzed pedagogical literature, we highlight practical activities which give the opportunity to develop more than one skill of the pupils at a time. The term four skills is predominantly exploited with reference to productive skills: speaking and writing, and receptive skills: listening and reading. Researchers state that listening and reading as receptive skills are interactive processes, involving use of background knowledge by the learners. They that receptive activities play an important role in such forms of learning as understanding content of the given course, considering textbooks, works with reference. The problem of elaborating and implementation into practice language learning materials and activities involving all four skills holds an important place in scientific research. The main purpose of the article is to introduce practical materials and activities aimed at integrating all four skills. We suppose that activity Carousel generates a list of students' thoughts on a particular topic. Learners may work collaboratively, in small groups, to discuss their own ideas and to respond to others' ideas. The listening activities "Very short story" and "Jack and Jill" stimulate both speaking and writing skills of the learners. A dictogloss is a form of dictation, but the one in which the learners hear the whole text and are asked to reconstruct it. The research findings have proved the efficacy of implementation of activities in which different language skills of the learners are integrated. To conclude, the activities described in the article (carousel, dictogloss, listening activities "Very short story", "Jack and Jill") make it possible to develop more than one skill at a time deliberately. The prospects for further research in this field are to elaborate new methods and technologies aimed at activating learners' language competence, to study the psychological basis of this process.

Key words: skills, receptive, productive, activity, listening, reading, writing, speaking.

Стаття присвячена проблемі розробки та впровадження у практику засобів, спрямованих на активізацію мовних умінь та нави-

чок тих, хто навчається. Проаналізувавши педагогічну літературу, ми виокремили завдання, які дають можливість розвивати декілька мовних умінь та навичок учнів одночасно. Термін «чотири навички» в основному використовується з посиланням на продуктивні навички – говоріння та письмо – та навички сприймання – слухання та читання. Дослідники стверджують, що слухання та читання як навички сприймання являють собою інтерактивні процеси, котрі передбачають використання учнями опорних знань. Вони відіграють важливу роль у розумінні змісту навчального матеріалу. Проблема розробки та впровадження у практику навчальних матеріалів та засобів, які активізують усі чотири навички, займає важливе місце в наукових дослідженнях. Основна мета статті полягає у вивченні та розробці практичних завдань, спрямованих на інтеграцію всіх чотирьох навичок. Діяльність «Карусель» допомагає учням викладати свої думки з певної теми. Учні працюють спільно, в невеликих групах, щоб обговорити власні ідеї та відповісти на чужі. Якщо класифікувати цю діяльність під кутом зору продуктивних навичок та навичок сприймання, то можна сказати, що активізуються навички читання, письма та говоріння. Завдання із прослуховування «Дуже коротка історія» та «Джек та Джилл» одночасно стимулюють навички мовлення та письма учнів. Диктогос визначається запропонованим як форма диктанту, але така, в якій учні слухають увесь текст, а потім повинні його реконструювати. Підсумовуючи, зазначимо, що практичні завдання запропоновані у статті, дають можливість розвивати мовні навички та вміння учнів інтегровано. Перспективи подальших досліджень у цій галузі полягають у розробці нових методів та технологій, спрямованих на активізацію мовної компетенції учнів, вивчення психологічних основ цього процесу.

Ключові слова: навички, вміння, сприймання, продуктивність, діяльність, слухання, читання, письмо, говоріння.

UDC 373.3/.5.015.31:81'27

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.34>

Khromchenko O.V.,

Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of
English Grammar
Odesa I.I. Mechnikov National University

Zhuk V.A.,

Senior Lecturer at the Department of
English Grammar
Odesa I.I. Mechnikov National University

Statement of the problem. In the given challenging times the teachers urgently need to master new effective means to help the pupils to improve their language skills. In ELT the term four skills is predominantly exploited with reference to productive skills: speaking and writing, and receptive skills: listening and reading [3, p. 137; 6, p. 205–206]. The mentioned division into four skills has been a crucial one in terms of course design and lesson planning. Analyzing the general competences of an individual, the authors of the CEFR stress the reliance of skills on the ability to carry out procedures. It is underlined in the document that once the skills dealing with certain aspects of language learning have been honed, the pupils can be expected to be more self-assured [2, p. 10–11]. The problem of elaborating and implementation into practice language learning materials and activ-

ities involving all four skills, rather than practising them together holds an important place in scientific research, it cannot be considered completely solved.

Analysis of recent research and publications.

This issue still remains important among modern scholars: learners attitudes to speaking activities (Jolita Šliogerienė, Irena – Darginavičienė); designing writing (Burak Tomak, Ufuk Ataş); developing skills in isolation (J. Harmer, J. Scrivener); integrated skills (J. Edge, S. Garton). Scott Thornbury in his dictionary of terms and concepts used in ELT emphasizes that listening and reading as receptive skills are interactive processes, involving use of background knowledge by the learners [6, p. 123]. The CEFR underlines that receptive activities play an important role in such forms of learning as understanding content of the given course, considering textbooks, works with reference [2, p. 14].

The ultimate objective of the article is to introduce practical materials and activities aimed at involving all four skills.

Outline of the main material of the article. Bainbridge and Heydon mention the following opportunities created by reading aloud: positive attitudes towards books and reading; the understanding that written language is meaningful; the language of various genres of text and understanding of its structures; an understanding of what is fluid, proficient reading sounds and looks like.

Activity Carousel generates a list of students' thoughts on a particular topic. It is great for brainstorming what pupils already know or think about a new topic. The given activity can also be used for reviewing what they have retained about something recently explored and studied. Learners may work collaboratively, in small groups, to discuss their own ideas and to respond to others' ideas. We suggest the possible instructions which can be given to the learners.

Write your assigned question on a section of the white board closest to you.

Each pair has 2 minutes to respond to their question. After 2 minutes, when you hear the bell, rotate clockwise to the next question. To respond to each of the subsequent questions:

- 1) add any ideas that are not yet represented;
- 2) put a ✓ next to things you agree with, and put ? next to ideas you aren't sure about.

After you have visited all questions, return to your original question and review the responses.

- Can you categorize the ideas listed?
- Can you identify which ideas are most salient?
- Can you see any conflicting information in the responses given?

Share responses with the whole class.

If we categorise this activity in terms of receptive and productive skills, we can say that reading, writing and speaking skills are activated.

Let us look at how writing might work when lesson is based on integrated skills. Writing is always carried out with a specific purpose and for a distinct audience. People use different voices, styles, genres, formats and media, depending on the purpose of our writing and the audience the writing is intended for.

Narrative links a series of events together and its purpose is to entertain. Recount implies retelling of events with no attention paid to setting, plot, conflict/climax. Children should learn two things simultaneously: write and tell a story. Studies show that children begin to form stories from the age of two onward, but master story forming over time. As writers mature, stories become more complex and cohesive.

Expressive writing is personal writing we do informally as thoughts form in our mind. It can be found in blogs, diaries, journals for the presentation of thoughts, feelings, ideas, and interpretation of events.

Expository is intended to explain, persuade or instruct (e. g. reports, textbooks, memos, flyers).

Here are the examples of writing activities in which other language skills are integrated. The first one is called "Very short story". It can be fulfilled in different ways: individually: write a short story about a bunny, a turtle, and a pond; in groups: compare with others at your table. What are the similarities? Differences? by whole class: what is the purpose of this text (what is it trying to do?) Who is the audience that you imagined when you wrote it? How can you tell from the text what its purpose and intended audience are?

The second one is "Jack and Jill" writing activity. The teacher writes the short story by Mother Goose on the blackboard or gives them the printed version of it:

Jack and Jill went up the hill to fetch a pail of water
Jack fell down and broke his crown
And Jill came tumbling after.
Up got Jack, and home did trot
As fast as he could caper
He went to bed and bound his head
With vinegar and brown paper.

Then the teacher asks the pupils to divide into groups and fulfil some of the following tasks:

Group A: Write this incident as a **newspaper report**.

Group B: Write **the next chapter** of this story (not in a rhyme).

Group C: Write up the incident as a **police report**.

Group D: You are Jill, describe this incident in your **diary**.

Group E: You are Jack and Jill's teacher, write a **letter** to Jack and Jill's parents explaining what happened and why.

Group F: Write a **dialogue** between Jack, Jill and their mother about this incident.

The touched upon listening activities stimulate both speaking and writing skills of the learners.

Conversation reflects speaking and listening skills. Aural comprehension suggests receiving: experiencing sound and paying attention to it; understanding: making sense of sounds as information; evaluating: critical assessment of sounds; responding: verbal and non-verbal reaction; remembering: categorizing and retaining information. When the teachers implement a listening activity into the classroom, they ought to take into account the difficulties the learners may come across: idiosyncratic or regional pronunciations (warsh yer hands?); collapsed language (gonna, wanna); redundancy and false starts (what he said was, he said...); colloquialisms or slang (like, you know; howzitgoin?) speech speed, intonation, stress. Contexts for listening are also to be considered. Interpersonal listening involves taking part in party conversation; bus stop conversation about weather; phone conversation with friend and listening to someone recounting personal anecdote or someone tell-

ing a story. Informational includes taking part in job interview; giving directions or instructions; phone call inquiring about computer repair and listening to news on radio or TV, lecture, recorded phone information.

The following one-way listening activities can be used in the classroom: play 3 different sounds. Students make up a story that integrates all three sounds; listening for information; spot the Difference (two versions of a story); picture dictation (put the pictures in order); matching games (description).

In two-way listening activities the listening takes place in the context of a dialogue of some kind: asking for clarification: phrases need to be taught and posted; describe and draw (listening to instructions, describing objects); map game (identical maps, agree on starting place, one student gives directions and other follows); dictogloss.

A dictogloss is a form of dictation, but the one in which the learners hear the whole text and are asked to reconstruct it. The instructions for the pupils are the following:

1) listen to the story without taking notes (read two times at natural speed);

2) during the third reading (at natural speed), individually write down as much as you can as fast as you can. The goal is to get as much of the information (details) as you can;

3) don't try to write complete sentences. Just write key words and phrases;

4) in pairs, compare notes and start to reconstruct the text you heard. Two pairs should now join each other to form a group of four. Combine your information about the text to capture as accurately as possible a record of the original text;

5) write out one version of the text. Be sure to check your grammar and spelling;

6) compare your version of the text with the original (what are the differences?). We offer the following text by Thyra Heder as a kind of example for the dictogloss: the Bear Report recounts an adventure that a young girl named Sophie takes with a polar bear named Olafur. At the beginning of the story, Sophie's ignorance about and boredom with her research topic (polar bears) is depicted through her unhappy facial expression and her extremely brief research with just three vague facts.

When Sophie is watching TV (after having abandoned her research report), Olafur suddenly appears in her living room and invites Sophie on a journey through the Arctic. With Olafur as her guide, Sophie discovers the beauty and diversity of the Arctic's wild-

life as well as the eating, sleeping, and entertainment habits of Olafur.

Toward the end of the story, the issue of global warming is introduced when Sophie and Olafur awake from a nap and find themselves on a melting ice patch far from shore. While the problem of getting to shore is resolved (with the help of a whale), the problem of global warming is not; and it creates a sense of urgency to better understand and protect the rich natural world of the Arctic.

The story concludes with Sophie at home ensconced in her books, maps, and papers as she enthusiastically writes a detailed report on polar bears and their habitat.

We recommend that the following instructions should be followed by the learners:

1) look at your text and identify noun-pronoun combinations. If you see places where you could add some to help text cohesion, do so;

2) find words that indicate order or sequence. If you see places where you could add some to help text cohesion, do so;

3) if you have time, find other ways that you have created cohesion in your story summary.

Conclusions. The activities described in the article make it possible to develop more than one skill at a time deliberately. To sum it up, among the suggested activities the special attention must be paid carousel and dictogloss. These activities prepare the pupils for listening activity, but also develop their reading and writing skills.

The prospects for further research in this field are to elaborate new methods and technologies aimed at activating learners' language competence, to study the psychological basis of this process.

REFERENCES:

1. Bainbridge J., Hayden R. *Constructing Meaning*. Harcourt Brace, 2000. 447 p.
2. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. *Council of Europe*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 260 p.
3. Edge J., Garton S. *From Experience to Knowledge in ELT*. Oxford, 2012. 204 p.
4. Harmer J. *How to Teach English*. Pearson Education Limited, 2010. 288 p.
5. Scrivener J. *Learning Teaching*. Macmillan, 2005. 432 p.
6. Thornbury S. *An A-Z of ELT (A dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching)*. Macmillan, 2010. 256 p.

ПОНЯТТЯ «ЕКОНОМІЧНА КУЛЬТУРА» ТА ЙОГО ПРОЄКЦІЯ НА ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗВО

THE CONCEPT OF ECONOMIC CULTURE AND ITS PROJECTION ONTO INSTITUTIONS OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

У статті проаналізовано сутність поняття «економічна культура», його відношення до родового поняття «культура» та видового – професійна культура». Категорія «культура» належить до основоположних міждисциплінарних понять, які широко використовуються в багатьох гуманітарних науках. Досліджуване нами поняття економічної культури особистості може бути пов'язаним як із загальною культурою особистості, так і з її спеціальною культурою. Спеціальна культура охоплює пізнання, перетворювальну діяльність в окремій області й визначається професійною спрямованістю індивіда. Зроблено висновок про ієрархічні родо-видові відношення та складні зв'язки між видовими.

Процес формування економічної культури людини – багатоступінчастий і складний. Він розпочинається в сім'ї і продовжується в дитячому садочку, закладі загальної середньої чи вищої освіти, може тривати в аспірантурі, докторантурі й далі – в подальшій професійній діяльності. Економічна культура особистості являє собою цілісне особистісне утворення, котре характеризується високим рівнем оволодіння економічними знаннями і вміннями; сформованим соціально-ціннісним ставленням до економіки, її предметів, засобів і результатів; розвиненими якостями особистості, які дозволяють їй найбільш повно реалізувати себе в пізнавальній та соціально орієнтованій економічній діяльності. Проєкція поняття «економічна культура» на сучасний педагогічний ЗВО окреслює протиріччя між вимогами до підготовки учня початкових класів та вимогами до підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Підвищений інтерес до зазначеної проблеми пояснюється, на наш погляд, тим, що економічну культуру можна розглядати і як важливий фактор соціально-економічного прогресу, і як регулятор економічної поведінки людей.

Формування економічної культури – двосторонній процес, результати якого залежать не тільки від професорсько-викладацького складу, а і значною мірою від самого студента, який, уступаючи до ЗВО, має чітко усвідомлювати умови і проблеми своєї майбутньої професійної діяльності.

Ключові слова: економічна культура, професійна культура, педагогічний ЗВО, учень початкових класів, учитель початкових класів.

The article analyzes the concept of economic culture and its relation to culture and professional culture as generic and specific concepts, respectively. The category of culture belongs to fundamental interdisciplinary concepts widely used within humanities. The article shows that the concept of economic culture can be related to a person's general and special culture. Special culture includes cognition, transformational activity in a particular field and is determined by professional orientations. The article formulates certain conclusions about hierarchical genus-species relations and complex links between species.

The process of developing a person's economic culture is rather multi-stage and complex. It originates in the family and continues in preschool, secondary, higher and postgraduate education and, most importantly, professional activities.

Economic culture is a holistic personal quality, characterized by well-developed economic knowledge and skills; a social and values-based attitude towards the economy, its subjects, means and results; personality traits allowing one to fully realize oneself in cognitive and socially oriented economic activity. The projection of the economic culture concept onto modern institutions of higher pedagogical education reveals the contradictions between the requirements for the education of primary school pupils and those for professional training of future primary school teachers. An ever-increasing interest in this particular problem lies in the fact that economic culture can be considered as an important factor in socio-economic progress and as a regulator of the economic behaviour of people.

The development of economic culture is a two-way process, whose results depend not only on teaching staff but also pupils. Before entering the university, they should be aware of the conditions and problems of their future professional activities.

Key words: economic culture, professional culture, institution of higher pedagogical education, primary school pupil, primary school teacher.

УДК 378.017:330.16]:378.4
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.35>

Чучаліна Ю.М.,
викладач-стажист кафедри фахових методик та інноваційних технологій у початковій школі
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Сучасний стан суспільного розвитку багато в чому залежить не тільки від матеріально-речових факторів, але і значною мірою від якісних характеристик особистості. Конкурентні умови ринкового середовища постійно мотивують учасників економічного процесу до постійного коригування їх підприємницької поведінки, без якої неможливо забезпечити не тільки зростання їх конкурентоспроможності, а і збереження вже здобутих конкурентних позицій. Саме тому економічні суб'єкти під впливом конкуренції змушені постійно спостерігати за

змінами потреб цільових ринків і діями основних конкурентів, аналізувати їх, а це можливо тільки за умови наявності потужного людського ресурсу – як фізичного, так й інтелектуального.

Сучасна парадигма теоретичних поглядів на роль і місце людини у відтворювальному процесі передбачає високий рівень як загальної культури всіх його учасників, так й економічної культури зокрема. Процес формування і вдосконалення цих характеристик охоплює майже все свідоме життя людини і здійснюється в різних формах у різних закладах освіти – як у дошкільних, середніх

загальноосвітніх, так і в ЗВО. Звичайно, він триває і в майбутній діяльності людини, незалежно від того, працює вона за фахом чи ні. Однією з визначальних характеристик випускника закладу вищої освіти є рівень його економічної культури. Перехід від багаторічного формування теоретичного багажу знань, умінь і навичок у стінах ЗВО (хоч в освітніх програмах це й задекларовано як фахові та загальні компетентності) до практичної діяльності в зовсім інших умовах є переломним у житті кожного випускника вищого навчального закладу. Від рівня його економічної культури на порозі самостійної професійної діяльності багато в чому залежать перспективи реалізації особистісного потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі аспекти економічної культури перебували в контексті наукових інтересів економістів, соціологів, психологів, педагогів, представників різних шкіл і течій. Вони знайшли втілення у працях М. Владики, В. Доброштана, В. Москаленка, Г. Ребрової, Р. Ривкіної, Т. Заславської, М. Ховрича.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На жаль, сучасність засвідчує певне протиріччя між фактичними знаннями і вміннями випускників, які входять у систему відносин на ринку праці, з одного боку, й запитами суспільного виробництва, що постійно трансформуються, з іншого боку. Посередником у вирішенні цього протиріччя покликана бути система вищої професійної освіти. Під вищою професійною освітою розуміємо не тільки економічну, яку студенти здобувають у спеціальних закладах (економічних ЗВО), а передусім будь-яку вищу освіту, що дозволяє випускникові скласти конкуренцію на ринку праці.

Мета статті – проаналізувати сутність поняття «економічна культура», його відношення до родового поняття «культура» та видового «професійна культура» та його проєкцію на педагогічний заклад вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз проблеми формування економічної культури майбутніх учителів диктує необхідність проаналізувати сутність і субординацію таких категорій, як «культура», «економічна культура», «професійна культура» тощо. Категорія «культура» належить до основоположних міждисциплінарних понять, котрі широко використовуються в багатьох гуманітарних науках. Вітчизняна педагогіка, філософія, культурологія ті інше мають у своєму арсеналі значну кількість емпіричних праць, присвячених вивченню різних аспектів культури і взаємопов'язаних із нею проблем.

У «Філософському енциклопедичному словнику» І. Бойченко та Н. Хамітов пропонують дефінітивну багатозначність:

1. «Історично вихідне значення – обробіток землі й догляд за нею.

2. Догляд, поліпшення, ушляхетнювання тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а отже – і ступінь їх розвитку; відповідно розрізняють К. тіла, К. душі й духовну К. (іще від Цицерона йдеться про філософію як К. духу).

3. Сукупність способів і прийомів організації, реалізації та поступу людської життєдіяльності, способів людського буття.

4. Сукупність матеріальних і духовних надбань на певному історичному рівні розвитку суспільства й людини, які втілені в результатах продуктивної діяльності.

5. Локалізоване у просторі та часі соціально-історичне утворення, що специфікується або за історичними типами, або за етнічними, континентальними чи регіональними характеристиками суспільства» [13, с. 313].

У російському «Філософському енциклопедичному словнику» наведено узагальнене визначення: «Культура – це специфічний спосіб організації й розвитку людської життєдіяльності, представлений у продуктах матеріальної й духовної праці, в системі соціальних норм й установок, у духовних цінностях, у сукупності відносин людей до природи, між собою й до самих до себе. <...> Культура характеризує також особливості свідомості, поведінки й діяльності людей у конкретних сферах суспільного життя (К. праці, К. побуту, мистецтв, К., політична К.)» [12, с. 293]. В «Українському педагогічному словнику» С.У. Гончаренко дефінує, що культура – це «сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають історично досягнутий рівень розвитку суспільства й людини та втілюються в результатах продуктивної діяльності» [3, с. 182]. Наведені визначення дозволяють уважати економічну культуру однією із трансформованих форм загального поняття «культура» щодо певної сфери життя людського суспільства.

Звертає на себе увагу й факт розвитку значеннєвої парадигми, котрий свідчить про зміни в діяльності людини та усвідомлення нею різної сутності процесів, позначуваних цим словом. Первинна технократична семантика прогресувала до філософського розуміння явища: від обробітку, виховання, освіти, розвитку, пошанування до складної системи взаємодії внутрішніх і зовнішніх чинників.

У сучасній науковій літературі досить широко представлені різні погляди на сутність економічної культури та її особливості у взаємозв'язку з одноплановими категоріями. Підвищений інтерес до зазначеної проблеми пояснюється, на наш погляд, тим, що економічну культуру можна розглядати і як важливий фактор соціально-економічного прогресу, і як регулятор економічної поведінки людей. Потрактуювання економічної культури знаходимо в перших пострадянських

працях. Наприклад, Т.І. Заславська й Р.В. Ривкіна вважають її найважливішою передумовою, регулятором економічної поведінки, котрі виконують роль соціальної пам'яті економічного розвитку, що сприяє або заважає трансляції, відбору або оновленню цінностей, норм або потреб у сфері економіки та суб'єктів, які орієнтують її на ті чи ті форми діяльності [7, с. 111–112]. У цьому визначенні, від якого відштовхуються майже всі дослідники проблеми економічної культури, задекларований один із найважливіших її елементів – економічна поведінка.

М.В. Владика досліджує один з аспектів економічної культури – економічну культуру особистості, котру вважає компонентом загальної культури особистості. На її думку, економічна культура особистості становить цілісне особистісне утворення, яке характеризується високим рівнем оволодіння економічними знаннями і вміннями; сформованим соціально-ціннісним ставленням до економіки, її предметів, засобів і результатів; розвиненими якостями особистості, що дозволяють їй найбільш повно реалізувати себе в пізнавальній та соціально орієнтованій економічній діяльності» [2, с. 29].

У «Великому економічному словнику» до поняття «економічна культура» подано таке визначення: «система цінностей і мотивацій господарської діяльності, шанобливе ставлення до будь-якої форми власності й комерційного успіху як до значного соціального досягнення, успіху, неприйняття настроїв «зрівнялівки», створення й розвиток соціального середовища для підприємництва та інше» [1, с. 235].

На думку В.В. Москаленко, економічна культура особистості – це не тільки економічно-фінансова грамотність, але і психологічні якості, завдяки яким людина здатна діяти в певному соціально-економічному просторі [9, с. 8]. Через 5 років у колективній монографії «Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект» дослідник пропонує бачення економічної культури особистості в широкому й вузькому розумінні: «Економічна культура в широкому розумінні – це опредметнені матеріальні результати праці суб'єктів економічної діяльності. Економічна культура у вузькому розумінні слова – це сукупність цінностей, норм, стереотипів як особистісного, так й інституціонального характеру, що є регуляторами поведінки суб'єктів економічної діяльності, їхніх стратегій і взаємин у процесі економічної діяльності» [10, с. 36–37].

Як уважає В.М. Доброштан, економічна культура – це сукупність матеріальних цінностей, інститутів, норм і принципів господарсько-виробничої діяльності людей, характер економічних відносин і процес ефективного функціонування економіки країни, котрі утворюють спосіб і зміст економічної діяльності людей [5, с. 55].

М.О. Ховрич диференціює поняття «економічна культура» на два складники, узагальнено визначає її структуру. Дослідниця зазначає: «Економічна культура суспільства – це система цінностей і мотивів господарської діяльності, рівень і якість економічних знань, оцінок і дій людини, а також зміст традицій і норм, які регулюють економічні відносини й поведінку. Економічна культура особистості органічно поєднує свідомість і практичну діяльність. Вона визначає творчу спрямованість економічної активності людини у процесі професійної діяльності, виробництва, розподілу і споживання. Економічна культура особистості може відповідати економічній культурі суспільства, випереджати її, але може й відставати від неї, заважати її розвитку» [15, с. 311].

Г.О. Реброва, врахувавши кореляції культурних й економічних цінностей, регіональний і глобалізаційний масштаб, під поняттям «економічна культура» розуміє «міждисциплінарну категорію, яка позначає феномен сталого економічного розвитку певного суспільства (держави, країни, регіону) на основі конгломерату культурних цінностей, сучасних науково-технічних досягнень, традицій і норм, що регламентують культурно-економічні відносини, якість господарювання й культуру споживання, котре підвищує якість життя, та синхронізують економічний профіль країни із глобалізаційним вектором розвитку економік країн світу» [11, с. 45].

Можна наводити ще багато дефініцій понять «культура», «економічна культура», які засвідчують індивідуально-авторське розуміння їхньої сутності, оскільки людина переважно дає визначення крізь призму власного досвіду. Констатуємо, що ці явища динамічні, а тому будь-яку їх дефініцію, умовно кажучи, вже на момент опублікування можна вважати більшою мірою застарілою, аніж актуальною. Прокоментуємо міркування: економічну культуру вважають суспільно-історичним досвідом відтворення життя, реалізованим в економічній діяльності. Цей досвід може як існувати у формах логічного мислення, умовиводах, усній формі передачі досвіду, так і бути закріпленим на папері. Логічно припустити, що існування потужної культурної бази (а її має будь-яке розвинене суспільство, до якого з погляду історії можна зарахувати й українське) дозволяє реконструювати закладену в ній економічну культуру з високим ступенем достовірності. Водночас така форма рефлексії не завжди об'єктивна, а тому не потрібно аналізувати її окремо від безпосереднього суспільно-історичного буття. Підхід до вивчення економічної культури неможливий без представлення в ньому достатньою мірою історизму, якщо це філософський підхід. Це стосується й освітньої сфери, яка крізь призму філософського підходу має на виході продукт, значно відмінний від педагогічного.

Економічна культура проявляється в економічній поведінці, проте має суто прагматичний характер. Власне, цей прагматичний характер економічної культури виводить її зі сфери культурологічного знання. На нашу думку, необхідно виключити кваліфікацію економічної культури як об'єкта економічної теорії тому, що будь-яка економічна теорія вже є частиною економічної культури. Як і будь-яка культура, економічна має етнічне й соціальне маркування. Це маркування впливає з різних умов життя й детерміноване цими умовами. Завдяки наявності економічної культури етносоціальна група стає здатною виокремити із зовнішнього середовища підстави для самовідтворення й використовувати їх на практиці, оскільки постійні контакти етносоціальних груп між собою стирають властиві тій чи тій групі ознаки, надаючи економічній культурі глобалізаційного характеру.

Із поняттям «економічна культура» тісно пов'язане поняття «професійна культура». Л.М. Фільштейн, В.М. Журавльов так тлумачать його: «професійна культура – це цілісна, складної-єрархічна система професійної структури особистості, котра складається й функціонує у взаємодії двох форм: об'єктивної (мобікультурні об'єкти та реалії) та суб'єктивної (відбиток культури у свідомості). Професійна культура – це колективне програмування людського розуму, яке відрізняє членів певної групи людей від іншої. Професійна культура – це специфічна сукупність засобів, способів, форм, зразків та орієнтирів взаємодії людей у професійному середовищі, котрі вони виробляють у сумісній професійній діяльності. Професійна культура – це система колективних цінностей, переконань, зразків і норм виробничої поведінки, притаманних певній групі працівників-професіоналів» [14, с. 13]. Зауважимо, що ототожнювати поняття «економічна культура» і «професійна культура» в жодному разі не можна. «Економічну культуру» можна розглядати як одну з модифікацій культури в конкретній сфері людської діяльності. «Професійна культура» характеризує рівень предметно-трудової діяльності професійно підготовленого працівника. Тут радше спостерігаємо різне компонентне входження у структуру культури особистості. Наприклад, для осіб, чия діяльність пов'язана з фінансами, економічна культура є основним компонентом професійної культури, тоді як для працівників інших спеціальностей частка економічної культури коливається від периферійної до початкової зони їхньої професійної культури. Таким чином, у тріаді понять «культура», «економічна культура», «професійна культура» найбільш широким, всеохопним є поняття «культура». Однак усі ці категорії характеризують цільову спрямованість сучасної вищої професійної освіти.

Надважливою проблемою сучасної української економіки є забезпечення стабільності розвитку її, а також її регіонів, для чого необхідна стабільність підприємств, установ і галузей, що можливо отримати тільки через підготовку якісного фахівця. Процес формування економічної культури людини – багатоетапний і складний. Він розпочинається в сім'ї і продовжується в дитячому садочку, закладі загальної середньої чи вищої освіти, може тривати в аспірантурі, докторантурі й далі – в подальшій професійній діяльності. Складність процесу формування економічної культури випускника ЗВО полягає в тому, що в ньому беруть участь різні суб'єкти: викладачі, куратори, деканат(-и), батьки тощо. Кожен із них відрізняється від інших суб'єктів власним рівнем економічної культури, професіоналізмом, загальним і професійним кругозором, умінням донести до вихованця основи й тонкощі світоглядних і спеціальних знань, умінь і навичок. Наступність цілей і завдань, котрі вирішуються на кожному із зазначених етапів, є неодмінною умовою успішності формування загальної культури випускника закладу вищої освіти закладу та економічної культури зокрема.

Нині заклади вищої освіти здійснюють свою діяльність у складних економічних умовах, часто не розраховуючи на підтримку держави. Такі тенденції розвитку вищої освіти зумовлюють необхідність створення й удосконалення діяльності маркетингових структур у закладах вищої освіти для забезпечення їх ефективного функціонування на ринку освітніх послуг. Конкурентна боротьба як головний механізм функціонування ринкової економіки не оминула й ЗВО, діяльність і розвиток яких відбувається на тлі скорочення бюджетного фінансування, переходу на рівневу систему освіти, складну демографічну ситуацію у країні, запровадження нових норм контролю з боку Міністерства освіти й науки, розширення затребуваних спеціальностей і напрямків підготовки в кожному закладі, незважаючи на основний профіль підготовки, доступність вищої освіти та інше.

Формування економічної культури майбутніх учителів початкових класів в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини, який є одним із провідних вишів регіону, відбувається з урахуванням як загальних завдань вищої фахової освіти й науки, так і конкретних економічних та соціальних потреб регіону. Зауважимо, що, на відміну від періоду, коли навчальний план «початкових» спеціальностей містив спеціальну дисципліну «Основи економічної теорії», якій було відведено лівову частку у формуванні економічної культури студентів, нині систему формування утворюють окремі теми відповідних лекційних, практичних, семінарських занять, а також позааудиторна діяльність, до якої студенти долу-

чаються в університетському бізнес-центрі. Така ситуація створює своєрідну антиномію між вимогами держави до учнівських компетентностей та до майбутнього вчителя, який ці компетентності має формувати. У пункті 7 Державного стандарту початкової освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 року № 87, зазначено: «До ключових компетентностей належать: <...> 11) підприємливість та фінансова грамотність, котрі передбачають ініціативність, готовність брати відповідальність за власні рішення, вміння організувати свою діяльність для досягнення цілей, усвідомлення етичних цінностей ефективної співпраці, готовність до втілення в життя ініційованих ідей, прийняття власних рішень» [4]. Як подолати це неузгодження – запитання, покладене, очевидно, на заклад вищої освіти, який, ураховуючи міністерські рекомендації, вимушений пристосовуватись, звужуючи свої освітні програми від полізнання до суто фахового профілю, де немає місця навіть одній спеціальній економічній дисципліні.

Поділяємо думку О. Лобко про те, що «економічна культура бере безпосередню участь у формуванні професійних якостей особистості (працівника), зокрема й у становленні її цінностей, моралі, знань, етичних норм тощо», оскільки дозволяє зрозуміти і вдосконалити соціально-економічні фактори, зокрема умови праці, мотивація, компетентність, творча ініціатива, що безпосередньо впливають на якість надання нею освітніх послуг [8, с. 196]. Це спонукає в сучасних умовах по-іншому підійти до вирішення проблеми формування економічної культури майбутніх учителів початкових класів, кваліфікаційна характеристика яких передбачає високий рівень підготовки до професійної діяльності, де імпліцитно присутній компонент економічної культури. Вважаємо, що погодження професійних якостей випускників із високими вимогами зможе допомогти молодим фахівцям знайти своє місце в системі суспільного відтворення, реалізувати свій потенціал і досягти високих результатів своєї діяльності. Тільки за таких умов у студента в закладі вищої освіти можуть бути успішно сформовані найважливіші компоненти економічної культури.

Висновки. Отже, економічна культура є одним із найважливіших факторів, котрі впливають на зміст і результати майбутньої самостійної виробничої діяльності випускників закладів вищої освіти. Формування економічної культури – двосторонній процес, результати якого залежать не тільки від професорсько-викладацького складу, а і значною

мірою від самого студента, який, уступаючи до ЗВО, має чітко усвідомлювати умови і проблеми своєї майбутньої професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Борисов А.Б. Большой экономический словарь. Москва : Книжный мир, 2003. 895 с.
2. Владыка М.В. Формирование основ экономической культуры старшеклассников : дисс. канд. пед. наук : 13.00.01. Белгород, 1998. 217 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 373 с.
4. Державний стандарт початкової освіти. *Електронний ресурс*. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npras/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti>.
5. Доброштан В.М. О некоторых аспектах экономической культуры общества и личности. *Государственный советник*. 2013 № 2. С. 53–64.
6. Ефременко Т. Экономическая культура как социологическое понятие. *Социология: теория, методы, маркетинг*. 2005. № 3. С. 123–141.
7. Заславская Т.И., Рывкина Р.Р. Социология экономической мысли: очерки теории. Новосибирск : Наука, Сиб. отд-ние, 1991. 448 с.
8. Лобко О.Б. Роль економічної культури в інституційному перетворенні економічних відносин. *Вісник Полтавської державної аграрної академії*. 2010. Вип. 3. С. 195–198. *Електронний ресурс*. URL: https://www.pdaa.edu.ua/sites/default/files/visnyk/2010/03/195_198.pdf.
9. Москаленко В.В. Соціально-психологічні засади економічної культури особистості. *Соціальна психологія*. 2007. № 4. С. 3–16.
10. Москаленко В.В., Шайгородський Ю.Ж., Міщенко О.О. Економічна культура особистості: соціально-психологічний аспект. Київ : Вид-во «Центр соціальних комунікацій», 2012. 348 с.
11. Реброва Г.О. Формування економічної культури майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей засобами акмеологічних технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2020. 292 с.
12. *Философский энциклопедический словарь / редкол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-оглы, Л.Ф. Ильичев и др.* 2-е изд. Москва : Сов. энциклопедия, 1989. 815 с.
13. *Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук (гол. ред.).* Київ : Абрис, 2002. 742 с.
14. Фільштейн Л.М., Журавльов В.М. Професійна культура в аспекті підготовки фахівців. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*. 2016. Вип. 29. С. 12–18.
15. Ховрич М.О. Формування економічної культури майбутніх вчителів технологій при викладанні дисциплін електротехнічного профілю. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 144. С. 311–313.

РОЛЬ ТЕКСТОЦЕНТРИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ АКСИОЛОГИЧЕСКИХ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ У ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

РОЛЬ ТЕКСТОЦЕНТРИЧНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ АКСІОЛОГІЧНИХ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

ROLE OF TEXT-CENTRIC APPROACH TO FORMATION OF PROFESSIONALLY-ORIENTED AXIOLOGICAL COMMUNICATIVE SKILLS OF NON-LINGUISTIC FOREIGN STUDENTS

В данной статье определяется роль текстоцентрического подхода в формировании профессионально ориентированных аксиологических коммуникативных умений иностранных студентов неязыковых специальностей. Текстоцентрический подход, наряду с коммуникативно-деятельностным, акмеологическим и аксиологическим подходами к обучению иностранному языку, требует применения такого комплексного принципа организации учебного процесса, как принцип аксиологизации, который предполагает формирование ценностного аспекта вторичной языковой личности иностранного студента, включающего такие компоненты, как: 1) ценностное сознание; 2) ценностное отношение к изучаемому языку и культуре носителей этого языка; 3) умения ценностного коммуникативного поведения; 4) владение единицами языка, обеспечивающими реализацию ценностного поведения. При этом отбор языковых единиц для формирования всех перечисленных компонентов осуществляется на основе текста по специальности. Дается определение текста с точки зрения коммуникативного аспекта. Приводятся и поясняются такие основные характеристики текста, как интенциональность, модальность, смысловая, модальная, структурная и коммуникативная целостность; членность, структурированность, ситуативность, интертекстуальность, информативность, адресатность. Определяется понятие учебного текста. Подчеркивается строгая композиция научного текста, которую можно представить в виде графической модели, состоящей из характерных для языка специальности типовых фрагментов текста, соответствующей коммуникативной задаче: классифицировать предметы или явления в соответствии с различными параметрами, описать строение и состав, указать свойства, функции, область применения и так далее. Таким образом, акцентируется важность обучения речевой деятельности на основе текста-образца. Выделяются профессионально-ориентированный и ценностный аспекты обучения инофонтов.

Ключевые слова: иностранные студенты, неязыковые специальности, профессионально-ориентированные аксиологические коммуникативные умения, текст, текстоцентрический подход.

У цієї статті визначається роль текстоцентричного підходу у формуванні професійно

зорієнтованих аксіологічних комунікативних умінь в іноземних студентів немовних спеціальностей. Текстоцентричний підхід, поряд із комунікативно-діяльним, акмеологічним й аксіологічним підходами до навчання іноземної мови, вимагає застосування такого комплексного принципу організації навчального процесу, як принцип аксіологізації, який передбачає формування ціннісного аспекту вторинної мовної особистості іноземного студента, що охоплює такі компоненти, як ціннісна свідомість, ціннісне ставлення до мови, навчання та культуру носіїв цієї мови, навички ціннісної комунікативної поведінки, володіння одиницями мови, котрі забезпечують реалізацію ціннісної поведінки. Водночас відбір мовних одиниць для формування всіх зазначених компонентів здійснюється на основі текстів за фахом. Подається визначення тексту в комунікативному аспекті. Наводяться й пояснюються такі основні характеристики тексту, як інтенціональність, модальність, смислова, модальна, структурна й комунікативна цілісність, структурованість, ситуативність, інтертекстуальність, інформативність, адресатність. Визначається поняття навчального тексту. Підкреслюється чітка композиція наукового тексту, яку можна уявити у вигляді графічної моделі, що складається з характерних для мови спеціальності типових фрагментів тексту, котрі відповідають комунікативній меті: класифікувати предмети або явища відповідно до різноманітних параметрів, описати будову і склад, вказати властивості, функції, сферу застосування тощо. Таким чином, акцентується важливість навчання мовної діяльності на основі тексту-зразка. Виокремлюються професійно зорієнтований і ціннісний аспекти навчання інофонів.

Ключові слова: іноземні студенти, немовні спеціальності, професійно зорієнтовані аксіологічні комунікативні вміння, текст, текстоцентричний підхід.

The article considers the role of the text-centric approach to the formation of professionally-oriented axiological communicative skills of foreign non-linguistic students. A text-centric approach, along with communicative, acmeological and axiological approaches to foreign language teaching, requires the application of such an integrated principle of the educational process organization as the axiologization principle. It involves the value formation of the foreign student linguistic personality, including such components as value consciousness, value attitude to the foreign lan-

УДК 37.022

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.36>

Шалаева В.С.,
преподаватель кафедры языковой подготовки
Учебно-научного института
международного образования
Харьковского национального
университета имени В.Н. Каразина

guage and its native speakers culture; skills of valuable communicative behaviour; knowledge of language units that ensure the implementation of value-based behaviour. Moreover, the selection of language units for the formation of all these components is carried out on the basis of texts in the specialty. The term text is defined in the communicative aspect. The main characteristics of the text such as intentionality; modality; semantic, modal, structural and communicative integrity; structuredness; situationality; intertextuality; informational content; targeting are explained. The concept of the educational text is defined. A strict composition of the scientific text

is emphasized, which can be represented in the form of a graphic model consisting of typical text fragments, corresponding to the communicative task. The listed communicative tasks are to classify objects or phenomena according to various parameters, to describe the structure and composition, to indicate properties, functions, etc. Thus, the importance of speech activity teaching based on the sample text is emphasized. The professionally oriented and value aspects of foreign students training are highlighted.
Key words: foreign students, non-linguistic specialties, professionally-oriented axiological communicative skills, text, text-centric approach.

Постановка проблеми в общем виде. Отличительной особенностью современной концепции языкового образования является коммуникативная направленность обучения. Реализация принципа коммуникативности в настоящее время осуществляется с учетом синтаксической основы обучения. Приоритетом традиционной методики преподавания иностранного языка было формирование прежде всего лингвистической компетенции студентов, и основной единицей обучения выступало предложение. Однако на данном этапе ведущую роль в обучении иностранным языкам занимает текст, который определяется как «продукт речевой деятельности, реализующий поставленную цель», как «последовательность предложений, упорядоченная в целях передачи информации» [7, с. 14], как «способ формирования ценностных ориентаций, коммуникативной, лингвистической, культурологической компетенций, источник информации, объект понимания и изучения». При этом делается акцент на том, что «именно на уровне текста происходит семантизация слова, его понятийных связей, осознание стилистической дифференциации моделирования связного высказывания» [10, с. 30] (перевод здесь и далее наш – В. Ш.).

Под ценностной ориентацией обучения иностранных студентов понимаем необходимость использования аксиологического подхода к процессу обучения иностранных студентов неязыковых специальностей, подразумевающего ценностное сознание, ценностное отношение к изучаемому языку, умение ценностного коммуникативного поведения, а также владение единицами языка с оценочной семантикой.

Отметим, что речевая деятельность в процессе профессионально ориентированного обучения иностранному языку строится на основе текста. При текстоцентрическом подходе текст, точнее учебно-научный текст, рассматривается как языковая единица обучения.

Интересам формирования профессионально-ориентированных аксиологических коммуникативных умений иностранных студентов отвечает определение М. Пентилюк, рассматривающей текст как «способ формирования ценностных

ориентаций, коммуникативной, лингвистической, культурологической (украиноведческой) компетенций» [11, с. 77], «источник информации, объект понимания и изучения», подчеркивая, что «именно на уровне текста происходит семантизация слова, его понятийных связей, осознание стилистической дифференциации моделирования связного высказывания» [11, с. 77].

Однако на современном этапе обучения иностранным языкам отсутствует единая методика, обеспечивающая формирование у студентов способности полноценно связно и логично высказывать свое мнение в учебно-профессиональной сфере. Это умение носит название [1, с. 186] текстуальной грамотности, или текстообразующей компетентности, и предполагает умение воспроизведения устного или письменного монологического текста или диалогического единства на иностранном языке.

Анализ последних исследований и публикаций. Современная методика обучения иностранным языкам считает актуальным изучение текста как лингвистического и когнитивного феномена, анализ процессов текстообразования и речевой коммуникации (В. Алексенко, Ф. Бацевич, И. Гайдаенко, Е. Голобородько, О. Горошкина, И. Дроздова, К. Климова, И. Кочан, Л. Мацько, Г. Михайловская, А. Никитина, С. Омельчук, М. Пентилюк, М. Плющ, Л. Руденко, Л. Синельникова, В. Стаивка, Г. Шелехова), использование текстоцентрического подхода, предусматривающего понимание текста как речевого выражения, целью которого является формирование текстообразовательных умений учащихся в процессе изучения синтаксиса сложного предложения (Е. Божко) в соответствии с прагматическими, семантическими и коммуникативными аспектами, формирование коммуникативной компетентности (Л. Шиянюк) [13, с. 165].

О. Антонова [1] рассматривает текстоцентрический подход с целью использования информации, полученной из профессионально-ориентированных текстов для построения вторичных высказываний, таких, как реферат (устный и письменный), конспект, аннотация, адаптированный (упрощенный) текст. Автор описывает методы построения таких высказываний с помощью соответствующих

упражнений, в основе которых лежит умение студентов анализировать, устанавливая ассоциации, выделять слова в переносном значении, понимать подтекст.

Основа методики заключается в переходе от обучения анализу внешней структуры текста к пониманию его структуры и затем к процессам порождения «вторичного текста» на основе оригинала.

Основываясь на современных исследованиях [13, с. 163–167], можно утверждать, что уровень сформированности профессионально коммуникативной компетентности, а в нашем случае – уровень сформированности профессионально ориентированных аксиологических коммуникативных умений иностранных студентов неязыковых специальностей, зависит от уровня языковой компетентности, основой которой является учебная деятельность на занятиях языка, обучение с использованием учебно-профессиональных текстов в процессе текстообразующей деятельности, что способствует развитию указанных умений будущих специалистов.

Выделение нерешённых ранее вопросов общей проблематики. Тем не менее, на современном этапе наблюдается ряд недостаточно разработанных аспектов, связанных с формированием профессионально-ориентированных аксиологических коммуникативных умений иностранных студентов неязыковых специальностей на основе комплекса подходов (коммуникативно-деятельностного, акмеологического, аксиологического и текстоцентрического), что и предопределило актуальность настоящего исследования.

Цель статьи – определить роль текстоцентрического подхода в формировании профессионально-ориентированных аксиологических коммуникативных умений иностранных студентов неязыковых специальностей; охарактеризовать текст с точки зрения коммуникативного аспекта, раскрыть природу учебного текста с учетом принципа аксиологичности.

Изложение основного материала. Рассматривая профессионально-ориентированные аксиологические коммуникативные умения иностранных студентов как когнитивно-деятельностный конструкт, считаем логичным выделение *инвариантной составляющей* обучения иноязычных студентов (общей для различных специальностей), требующей от студентов владения общей коммуникативной компетентностью, и *вариативной составляющей* (формируемой в зависимости от специализации студентов), требующей владения предметной коммуникативной компетентностью. При этом *инвариантная составляющая* обучения иностранных студентов базируется на материалах общеучебных текстов, а *вариативная* – на основе текстов по специальности.

Необходимо выделить такие основные характеристики текста, как:

1. *Интенциональность* (коммуникативное намерение).

2. *Модальность* (выражение в тексте ценностных ориентаций автора). При этом учитываются такие характеристиками учебного научного текста, как достоверность, точность и важность сообщаемых фактов.

3. *Целостность* (смысловая, модальная, структурная и коммуникативная).

4. *Структурированность* (часть, глава, абзац, сверхфразовые единства).

5. *Информативность* (повествование, рассуждение, описание).

6. *Ситуативность* (ситуации учебно-профессиональной сферы обучения).

7. *Интертекстуальность* (создание вторичных текстов: конспектов, рефератов, аннотаций, комментариев).

8. *Адресатность*.

Учитывая профессионально-направленное обучение иностранному языку иноязычных студентов, актуальным считается выбор *научного текста* в виде основной единицы обучения.

Научный текст, или *учебный текст по специальности* (Е. Мотина), представляет собой коммуникативную единицу, раскрывающую содержание изучаемого объекта или явления, описывающую его характеристики и функции [8, с. 10–15]. При этом строгая композиция научного текста представляется в виде графической модели с типовыми фрагментами текста о классификации, составе, строении, форме, свойствах, функциях предметов.

Считаем эффективным применение разработанной теории функционально-коммуникативных блоков (ФКБ) научного текста (Н. Пиротти), из комбинации которых, по мнению автора, состоит любой научный текст. Учёный подчёркивает важность умения соотносить структуру учебного текста с объективно существующей логикой описания процесса познания и его этапов, что существенно облегчает ориентирование в материале по специальности [12, с. 193–198].

Выводы. Таким образом, можно говорить о том, что иностранные студенты неязыковых специальностей должны овладеть коммуникативной компетенцией, позволяющей дать определение предмету, явлению, классифицировать их в соответствии с различными параметрами, описать строение и состав, указать свойства, функции, область применения и так далее, используя общие для всех профилей обучения языковые структуры, но с вариативным специализированным лексическим наполнением.

Итак, именно на основе учебно-научного текста по специальности – языкового материала, включающего такие языковые единицы, как слово, слово-

сочетание, предложение, – с помощью упражне- ний, способствующих усвоению этого материала, с целью дальнейшего использования в формиро- вании собственных высказываний на основе име- ющихся текстов, реализуется текстоцентрический подход, заключающийся в умении иностранных студентов воспринимать, анализировать и воссоз- давать чужие, а также формулировать собствен- ные устные и письменные тексты.

Дальнейшей перспективой исследования явля- ется создание методики формирования професси- онально-ориентированных аксиологических ком- муникативных умений у иностранных студентов неязыковых специальностей с учетом текстоцен- трического подхода наряду с коммуникативно-дея- тельностным, акмеологическим и аксиологическим.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК:

1. Антонова О. Методика обучения студентов неязыкового вуза чтению профессиональных тек- стов с целью порождения различных форм вторич- ных высказываний. *Труды БГТУ. Серия 6: История, философия*. 2014. № 5(169). С. 186–188.
2. Бабайлова А. Текст как продукт, средство и объект коммуникации при обучении иностранному языку: социолингвистические аспекты. Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1987. 151 с.
3. Егоркина Ю., Петровская Д. Использо- вание текстоцентрической концепции в обучении РКИ. *Десятые чтения, посвящ. памяти профес- с. В.А. Карпова* : сборник научных статей : в 2 ч. Ч. 1. Минск, БГУ, 2016 г. С. 167–172.
4. Зимняя И. Психология обучения неродному языку. Москва : Русский язык, 1989. 221с.
5. Золотова Г. Грамматика как наука о чело- веке. *Русский язык в научном освещении*. 2001. № 1. С. 107–113.
6. Ипполитова Н. Текст в системе обучения русскому языку в школе. Москва : Флинта: Наука, 1998. 170 с.
7. Москальчук Г. Структурная организация и самоорганизация текста. Барнаул. 1998. 240 с.
8. Мотина Е. Язык и специальность: лингвомето- дические основы обучения русскому языку студен- тов-нефилологов. Москва, 1988. 176 с.
9. Пентилюк М. Аналіз тексту на уроках мови. *Дивослово*. 1999. № 3. С. 30–32.
10. Пентилюк М. Концепція когнітивної мето- дики навчання української мови. *Дивослово*. 2004. № 8. С. 5–9.
11. Пентилюк М. Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей. Київ : Ленвіт, 2011. 256 с.
12. Піротті Н. Типологія науково-дослідних завдань у викладанні іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки. Наукові дослідження, досвід, пошуки*. Харків, 2008. Вип. 12. С. 193–199.
13. Шиянюк Л. Роль методологических подходов в формировании коммуникативно-компетентной личности будущего профессионала на основе учеб- ных текстов. *Журнал научных публикаций аспиран- тов и докторантов*. Педагогические науки. Курск, 2014. № 5(95). С. 164–167.

РОЗДІЛ 2. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

СТУДЕНТСЬКА МОЛОДЬ – СУБ'ЄКТ ВІДПОВІДАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ТА БАТЬКІВСТВА В СУСПІЛЬСТВІ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

STUDENT YOUTH IS A SUBJECT OF RESPONSIBLE PARTNERSHIP AND PARENTHOOD IN A GENDER EQUALITY SOCIETY

У статті формування у молоді відповідального партнерства та батьківства визначено як цілеспрямовану системну діяльність, яка передбачає створення спеціальних умов, що сприяють засвоєнню молоддю ідеалів гендерної рівності та недискримінації, а також виробленню особистісної позиції щодо майбутнього сімейного життя і батьківства на засадах паритетності та врахування потреб усіх членів родини.

Із використанням комплексу теоретичних (аналізу наукової літератури) й емпіричних (методики О. Карабанової «Батьківський твір», анкети «Гендерні погляди», опитувальної методики М. Єрміхіної, Р. Овчарової «Свідоме батьківство»), методики Т. Лірі «Ідеальне батьківство» й анкети «Гендерні погляди») було здійснено оцінку рівня знань студентства щодо сутності сім'ї, соціальної ролі сім'янина, правил взаємодії з однолітками на засадах гендерної рівності та недискримінації, визначено рівень мотивації до створення сім'ї, прагнення підтримувати сімейні відносини та розвивати їх на засадах гендерної рівності. Проаналізовано реальні вчинки молодих людей, що співвідносяться з показниками когнітивної й емоційно-мотиваційної сфер особистості, гендерної обізнаності в контексті створення сім'ї, відтворення прогендерних стилів виховання.

Авторкою досліджено сучасний стан сформованості відповідального партнерства та батьківства у студентській молоді в педагогічному закладі вищої освіти, репрезентовано результати діагностичної роботи, що проводилася у 2018–2019 навчальному році у Харківському коледжі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Доведено необхідність вжиття невідкладних дій із вироблення у молоді уявлень про сімейне життя і батьківство, що відповідають реаліям сьогодення.

Обґрунтовано шляхи та заходи щодо формування у молоді відповідального партнерства та батьківства, зокрема: просвітницькі заходи з підвищення гендерної обізнаності; просвітницькі тренінги з підвищення рівня сімейної та батьківської культури; тренінгові заняття для подолання гендерних стереотипів; організація волонтерської активності з поширення гендерних ідей в освітньому середовищі й у суспільстві; створення у закладі освіти умов для поєднання освіти та батьківських обов'язків; збагачення змісту професійної освіти, поповнення бібліотечних фондів контентом із гендерного виховання, встановлення гендерної рівності та недискримінації у суспільстві.

Ключові слова: гендерна рівність, гендерна освіта, відповідальне батьківство, відповідальне партнерство, заклад вищої педагогічної освіти, студентська молоді, сімейне

життя, паритетний розподіл сімейних обов'язків, просвітницькі тренінги.

In the article formation of responsible partnership and parenthood in youth is defined as a purposeful systematic activity, which provides for creation of special conditions that promote the adoption of gender equality and non-discrimination ideals by the youth, as well as developing in the youth a personal position on the future of family life and parenthood on the basis of parity and taking into account the needs of all family members. The author investigates the current state of formation of responsible partnership and parenthood in student youth in higher education pedagogical institution, presents the results of diagnostic work conducted in the 2018–2019 academic year at the Kharkiv College of the Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council.

The set of methods was chosen as tools of the research: O. Karabanova's methodology of the "Parent's work" and the questionnaire "Gender views" to evaluate the level of students' knowledge regarding the essence of the family, the social role of the family man or woman, rules of interaction with peers on the basis of gender equality and non-discrimination, M. Ermikhina and R. Ovcharova's methodology "Conscious Parenthood" for assessing the desire to create family relationships and develop them on a gender basis, T. Leary's method "Ideal parenthood" and the questionnaire "Gender views" for the analysis of real actions, based on gender awareness in the context of a family formation, reproduction of gender parenting styles.

The results were found to be quite similar in the gender-disaggregated subgroups, although the boys' level of responsible partnership and parenthood was generally somewhat lower. A high level of responsible partnership and parenthood formation was demonstrated by 22.4% of girls and 19.8% of boys, average level – 33.6% of girls and 35.2% of boys, low level of conscious parenting was found in 44.0% of girls, 45.0% of the boys.

The necessity to take urgent actions to develop ideas about family life and parenthood in youth corresponding to the realities of the present by enriching the content of the education of student youth in higher education institutions with gender issues, involving young people as subjects of gender education in the community, volunteers able to disseminate gender ideas in society, creating conditions in higher education institutions for combining education and parenting responsibilities by youth, replenishing library holdings with contemporary gender education literature, popularization among the students of modern accessible editions, intended for a wide range of readers is proved.

Key words: gender equality, gender education, responsible parenthood, responsible partnership, higher education institution, student youth, family life, parity allocation of family responsibilities, educational training.

УДК 378.015.31:316.36:173.5(045)
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.37>

Петриченко Л.О.,

докт. пед. наук, доцент,
професор кафедри педагогіки,
психології, початкової освіти та
освітнього менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» Харківської обласної ради

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність вивчення проблеми відповідального партнерства та батьківства у сучасному суспільстві продиктована суперечністю між гостротою демографічних проблем, пов'язаних із падінням народжуваності, поширенням явища соціального сирітства, нестабільності інституту сім'ї, зростанням кількості випадків жорстокого поводження з дитиною та браком сучасних гендерно чутливих програм підготовки сім'ї, насамперед молоді до народження та виховання дитини тощо.

Соціалізація сучасної молоді відбувається на тлі становлення гендерної рівності в Україні, що відзначається ратифікацією міжнародних і затвердженням багатьох державних документів, покликаних забезпечити гендерну рівність і недискримінацію у суспільстві, розширення прав і можливостей жінок. Серед суттєвих кроків на цьому шляху – ухвалення Закону України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), на виконання якого розробляються та реалізуються державні програми забезпечення гендерної рівності. Організаційно-правові засади запобігання та протидії дискримінації з метою забезпечення рівних можливостей щодо реалізації прав і свобод людини та громадянина визначає Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні» (2013 р.). Базові засади гендерної рівності, до яких в останні роки прагне цивілізоване суспільство, можуть дієво допомогти вирішенню проблем сучасної української сім'ї, оскільки вони включають в себе нові підходи та стратегії поведінки, здатні оновити погляди на виховання молодого покоління.

З огляду на це важливою проблемою сьогодення є формування у молоді, насамперед у майбутніх фахівців відповідального ставлення до батьківства, ґрунтованого на усвідомленні ідеї гендерної рівності та недискримінації, від рівня і якості якого залежить здатність молоді повною мірою виконувати батьківські обов'язки, сприяти здоровому розвитку нового покоління в сім'ї, де паритетно розподілено сімейні обов'язки, враховано потреби усіх членів сім'ї, створено умови для поєднання самореалізації у професійній сфері та розвитку батьківської компетентності, де стосунки будуються на засадах соціальної відповідальності та взаємопідтримки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема підготовки молодих людей до батьківства перебуває в полі зору науковців різних галузей і досліджується у різних площинах. Так, із позицій соціології феномен формування в молоді усвідомленого батьківства розглядають Н. Головатий, І. Дементьєва, І. Кон та ін. Психологію батьківства вивчають Т. Андрєєва, О. Бондарчук. В аспекті педагогічної науки питання формування педагогічної культури батьків досліджують Т. Алек-

сєнко, О. Безпалько, Т. Голованова, А. Капська, В. Кравець, Т. Кравченко, В. Кузь, Н. Островська та ін.; формування культури материнства та визначення готовності до цього – І. Братусь, В. Брутман, Н. Максимовська; феномен батьківства та виконання ролі батька вивчають Ю. Борисенко, Н. Гусак та ін.; формуванню усвідомленого батьківства молоді приділяється увага у дослідженнях Л. Буніної, Т. Веретенко, Р. Овчарової. Питанням формування відповідальної поведінки людини на різних вікових етапах її онтологічного розвитку займалися І. Аземша, І. Акімова, П. Алексєєв, В. Андрущенко, Е. Бекірова, І. Бех, С. Братусь, О. Василенко, М. Васильєва, І. Вітковська, Е. Волчек, Х. Гальчак, В. Гришук, А. Єрмоленко, А. Капто, А. Кравченко, М. Левківський, О. Линовицька, М. Лукашевич, О. Мамчур, І. Маяк, П. Мінкіна, Т. Парсонс, В. Петрицький, Н. Стаднік, В. Тернопільська, Т. Фасолько та ін.

Феномен формування усвідомленого партнерства та батьківства молоді в гендерному контексті є малодослідженим, окремі праці у цьому напрямі належать О. Бєлоліпцевій, Т. Говорун, Ю. Нечитайло, О. Стрельник, І. Трубавіній.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність проблеми дослідження та недостатня розробленість питання щодо формування усвідомленого батьківства студентської молоді за умов розбудови суспільства гендерної рівності зумовили вибір мети дослідження – проаналізувати проблему формування відповідального партнерства та батьківства молоді на засадах гендерної рівності, дослідити сучасний стан сформованості відповідального партнерства та батьківства у студентської молоді в Харківському коледжі.

Мета статті – розглянути студентську молодь як суб'єкт відповідального партнерства та батьківства у суспільстві гендерної рівності, окреслити шляхи формування у молоді відповідального партнерства та батьківства.

На різних етапах наукового пошуку з метою вирішення завдань дослідження було використано комплекс загальнонаукових і спеціальних методів: теоретичних – аналітичного з метою вивчення теоретичних аспектів проблеми; емпіричних – методики О. Карабанової «Батьківський твір» та анкети «Гендерні погляди» для оцінки рівня знань студентства щодо сутності сім'ї, соціальної ролі сім'янина, правил взаємодії з однолітками на засадах гендерної рівності та недискримінації (когнітивний критерій); опитувальної методики М. Єрміхіної, Р. Овчарової «Свідоме батьківство» для визначення рівня мотивації до створення сім'ї, прагнення створювати сімейні відносини та розвивати їх на гендерних засадах (мотиваційний критерій); методики Т. Лірі «Ідеальне батьківство» й анкети «Гендерні погляди» для аналізу реальних

вчинків, що співвідносяться з показниками когнітивної та емоційно-мотиваційної сфер особистості, гендерної обізнаності в контексті створення сім'ї, відтворення прогендерних стилів виховання (поведінковий критерій).

Виклад основного матеріалу. Деформація соціальних і моральних цінностей, що відбувається в останні роки, значно вплинула на уявлення молоді про шлюб, створення сім'ї та народження дітей. Сучасна молодь, з одного боку, досить рано починає статеве життя, яке часто буває непорядкованим, а з іншого – психологічно не готова до створення сім'ї та відповідального партнерства та батьківства. Молода сім'я є головним людським ресурсом для відтворення, збереження, покращення кількісного та якісного показника населення України, основним джерелом виховання та формування майбутніх громадян незалежної України. Саме тому сьогодні активно розробляється сімейна та молодіжна політика держави, яка визначає механізми соціального захисту і підтримки молоді сім'ї, сімейного виховання, формування усвідомленого та відповідального батьківства як умови для гармонійного розвитку дитини.

Відповідальна поведінка людини в родині – один із найбільш складних і мало розроблених феноменів сучасної науки, що складається з партнерства та батьківства. Відомо, що суть партнерських відносин у сім'ї полягає в тому, що партнери відкидають свої упередження та стереотипи щодо родинних відносин, намагаючись вирішувати усі конкретні питання, домовляючись про все на рівних, тоді як батьківство тлумачиться як процес забезпечення батьками (рідними чи прийомними) необхідних умов для повноцінного розвитку, виховання та навчання дітей [2, с. 94]. Усвідомлене батьківство є найвищим рівнем батьківської компетентності, яка характеризується поєднанням когнітивно-чуттєвої та поведінкової системи [2, с. 22]. Посилаючись на О. Безпалько, можемо зазначити, що відповідальна батьківська позиція характеризується такими ознаками: адекватністю, гнучкістю, перспективністю [2, с. 47].

Гендерна рівність як умова відповідального партнерства та батьківства передбачає, що жінки та чоловіки разом будують стосунки, створюють родину, народжують і виховують дітей як «спільний проєкт», створений відповідно до власних потреб, маючи рівні можливості та права у родині. Такі рівні можливості для жінок і чоловіків, забезпечені на державному рівні, усвідомлені та сприйняті суспільством, мають бути визначені та зрозумілі для обох партнерів у шлюбі.

Задля встановлення стану сформованості у студентства відповідального партнерства і батьківства на засадах гендерної рівності у закладі вищої освіти було проведено емпіричне дослідження. Для дослідження ми обрали старших під-

літків – студентів і студенток Харківського коледжу, оскільки цей вік є переломним періодом у соціально-психологічному аспекті, коли в особистості активно формуються уявлення про майбутнє сімейне життя, народження та виховання дітей; особистість стає особливо чутливою до несприятливих чинників середовища, що можуть призвести до формування хибних уявлень і стереотипів про сімейне життя.

Діагностична робота проводилася у 2018–2019 навчальному році у Харківському коледжі Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, де підготовка майбутніх фахівців здійснюється за 5 освітньо-професійними програмами: Початкова освіта, Дошкільна освіта, Середня освіта (Музичне мистецтво), Середня освіта (Фізична культура), Соціальна робота. В експерименті брали участь студенти з 1 по 3 курс, загальною кількістю 336 осіб, із якими була проведена фокус-група, заповнювалася анкета й обговорювалися питання стосовно сімейного життя, народження та виховання дітей. Також додатково обговорювалися питання, про які підлітки хотіли б дізнатися. До участі у фокус-групі було залучено 245 дівчат і 91 хлопець віком 15–18 років, у відсотковому відношенні: 15 років – 19,9%, 16 років – 24,4%, 17 років – 23,2%, 18 років – 32,5%.

Визначаючи стан сформованості у молоді відповідального партнерства і батьківства, враховували: специфіку виховання у родинах підлітків; наявність / відсутність дезорієнтованості у соціальному середовищі; структуру та зміст стереотипів щодо створення родини та виховання дітей; розуміння / нерозуміння матеріальної сторони життя, навички планування бюджету й економії, переважаність негативним поведінковим досвідом, цінностями та прикладами тощо.

Критеріями та показниками стану сформованості усвідомленого батьківства у студентської молоді визначено: когнітивний (сформованість знань, визначальних у розумінні сутності соціальної ролі батька / матері та відображених у певних гендерних судженнях, уявленнях, розумінні соціальної значущості сім'ї та потреби розвитку якостей, необхідних для успішного виконання ролі сім'янина), емоційно-мотиваційний (установку на поглиблення знань, умінь і навичок гендерної взаємодії партнерів у ході створення сім'ї та виховання дітей, емоційно-позитивне ставлення до сім'ї, мотивацію на її створення, ціннісні орієнтації у полі гендерної рівності та недискримінації тощо) та поведінковий (поведінку, уміння застосовувати на практиці отримані знання та навички, взаємодію з людьми на засадах гендерної рівності, рівень гендерної обізнаності у стосунках із людьми).

Критерії та показники, обґрунтовані на основі теоретичного аналізу та вивчення практичного

досвіду роботи в закладі вищої освіти, дали нам змогу визначити та схарактеризувати три рівні сформованості відповідального партнерства і батьківства у молоді: низький, середній, високий.

Узагальнені результати проведеної діагностики у підгрупах дівчат і хлопців зображені на рис. 1 і рис. 2.

Очевидно, що отримані результати є досить подібними у розподілених за гендерною ознакою підгрупах, хоча у хлопців рівень сформованості відповідального партнерства та батьківства загалом дещо нижчий.

Високий рівень сформованості відповідального партнерства і батьківства, що продемонстрували 22,4% опитаних дівчат і 19,8% хлопців, засвідчив розуміння ними соціальної значущості сім'ї у житті людини, наявність ґрунтовних знань про сутність і функціонування сім'ї, принципи гендерної рівності на засадах гендерної рівності; показав наявність в опитаних прагнення створювати сімейні стосунки на засадах гендерної рівності, адекватну оцінку себе і партнера; дотримання моральних норм, діалогового спілкування, конструктивних способів поведінки у взаєминах із представниками протилежної статі, інтересу до внутрішнього світу представників протилежної статі, їхніх бажань, прагнень, життєвих цілей. Опитані знали основні сімейні функції та мали практичні навички їх виконання, мали уявлення про сімейний бюджет і паритетний

розподіл грошей у сім'ї, відрізнялися значно меншою кількістю вкорінених у свідомості гендерних стереотипів і більш критичним ставленням до них.

33,6% дівчат і 35,2% хлопців, котрі виявили середній рівень сформованості відповідального партнерства і батьківства, показали знання про сутність сім'ї, способи її створення, але продемонстрували прихильність до традиційного функціонально-рольового навантаження у родині; висловили погляди на деякі принципи паритетної взаємодії між партнерами як на хибні; віддали перевагу авторитарним засадам взаємодії та спілкування між чоловіками та жінками; виявили намагання мінімізувати врахування інтересів, прагнень, бажань партнера, підкорити їх власним.

Низький рівень сформованості усвідомленого батьківства (44,0% дівчат, 45,0% хлопців) включає в себе хибний зміст обізнаності про виховання, відповідним чином позначаючись на характері взаємин із представниками протилежної статі; віддається перевага суворому дотриманню норм традиційної патріархальної сім'ї стосовно ролі чоловіка або вияв безвідповідального ставлення до сімейних стосунків; сім'я не становить особистої цінності. Виявляються незнання елементарних гендерних норм сімейного спілкування, психологічна неготовність до виконання сімейних функцій. Реальна поведінка визначається непослідовністю у діях і вчинках, нерідко – використанням гру-

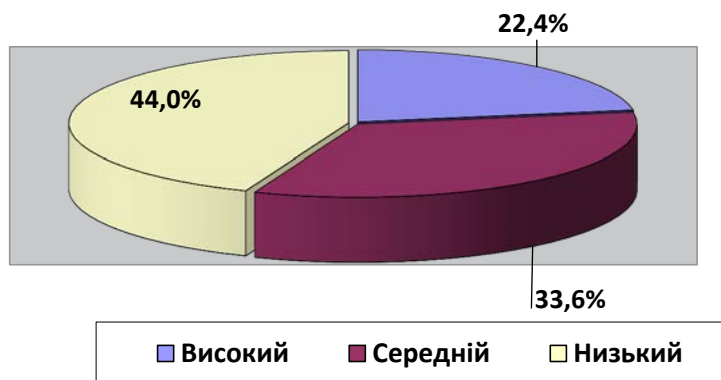


Рис. 1. Узагальнені результати діагностики сформованості відповідального партнерства і батьківства у респонденток

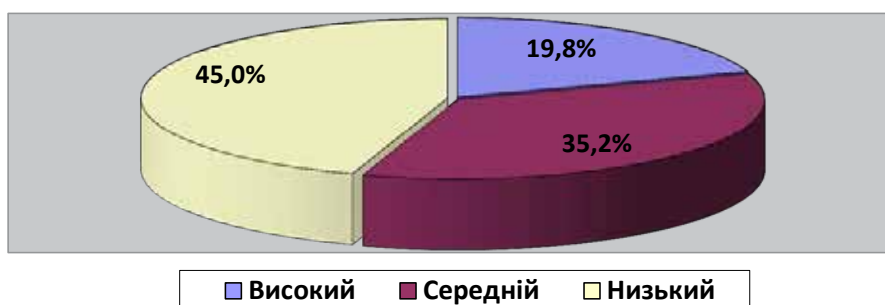


Рис. 2. Узагальнені результати діагностики сформованості відповідального партнерства і батьківства у респондентів

боців і нестриманістю у стосунках із дівчатами, жінками. Респондентам і респондентам, рівень сформованості відповідального партнерства та батьківства яких є низьким, притаманна велика кількість гендерних стереотипів, їхня взаємодія з партнерами по міжособистісній взаємодії далека від засад гендерної рівності.

Отже, спираючись на отримані узагальнені результати, можна зробити висновок, що сформованість відповідального партнерства і батьківства у молоді перебуває на переважно низькому рівні як у дівчат, так і у хлопців і потребує запровадження ефективних засобів гендерної освіти в освітній процес закладів вищої освіти, адже формування відповідального партнерства та батьківства може стати досить ефективним, тільки якщо воно базуватиметься на засадах гендерної рівності та недискримінації.

Сьогодні вченими [10, с. 135–136] розробляються шляхи та заходи щодо вдосконалення гендерного балансу у молодіжному середовищі, що можуть розглядатися нами як основа формування у молоді відповідального партнерства та батьківства. Це, зокрема: просвітницькі заходи серед молоді з підвищення гендерної обізнаності, зокрема з питань розвитку людей обох статей, врахування рівних можливостей для реалізації потреб людей молодіжного віку в освітньому процесі, професійній діяльності, сімейному житті; просвітницькі тренінги з підвищення рівня сімейної та батьківської культури; занять із гендерної обізнаності молоді з метою подолання гендерних стереотипів. Необхідно продовжувати процес збагачення змісту освіти майбутніх фахівців гендерною проблематикою, сприяти залученню молоді як суб'єктів гендерного виховання, активних волонтерів, здатних розповсюджувати гендерні ідеї в освітньому середовищі й у суспільстві загалом; створювати у закладі освіти умови для поєднання освіти та батьківських обов'язків тощо.

Суттєвим кроком на шляху формування відповідального партнерства та батьківства студентської молоді на засадах гендерної рівності є поповнення бібліотечних фондів, особливо в онлайн-доступі, сучасною літературою з гендерного виховання, встановлення гендерної рівності та недискримінації у суспільстві, орієнтованою на молодь, яка навчається. Це, зокрема, сучасні підручники з гендерної теорії, такі як «Гендер для медій» [3], створений для студентів бакалаврського рівня навчання соціальних і гуманітарних спеціальностей, де висвітлюються, зокрема, питання гендерної роботи (як ринок праці та хатня робота конструюють гендер), наводяться екскурси в історію гендерних стосунків, розкриваються питання гендерного конструювання в освіті.

Важливим інформаційним ресурсом для виховання сучасної молоді є наукові монографії, що

узагальнюють результати наукових розвідок різних наукових галузей, виконані у колі питань, дотичних до досліджуваної нами проблеми. Це, наприклад, науковий доробок Н. Островської [9] щодо вивчення соціально-педагогічної діяльності територіальної громади з формування усвідомленого батьківства або праця О. Стельник «Турбота як робота: материнство у фокусі соціології» [11], де запропоновано авторську концепцію материнства як соціальної практики, показано варіативність практик материнства в соціоісторичному вимірі тощо. Серед важливих здобутків сьогодення, якими має поповнюватися скарбниця викладача вищої школи, – методичні видання щодо гендерного виховання молоді, а саме: навчальний посібник для учнів 9–11 класів «Ми – різні, ми – рівні. Основи культури гендерної рівності загальноосвітніх навчальних закладів» [7], навчально-методичні матеріали до уроків гендерної грамотності «Ми – різні, ми – рівні» [8] тощо.

Необхідним для формування відповідального партнерства та батьківства студентської молоді є широка популяризація серед студентства сучасних доступних видань, розрахованих на широке коло читачів. Таких, як видана книга «Гендерне тяжіння» К. Левченко [6] або науково-популярне видання «Гендер іде» за загальною редакцією О. Андрусик, О. Маруценка, О. Масалітіної [4], де у зрозумілій і цікавій для молоді формі висвітлюються шлях і перспективи встановлення гендерної рівності в Україні, зокрема й у таких соціальних інститутах, як сім'я й освіта.

Відзначимо, що для майбутніх батьків необхідним є ознайомлення з дитячою бібліотекою, що пропонується сьогодні у напрямі виховання майбутнього покоління на засадах гендерної рівності та паритетності у розподілі обов'язків і прав у родині. Серед найновіших книг, корисних у цьому напрямі – книги К. Бабкіної та М. Левіна «Сила дівчат: маленькі історії великих вчинків» [1], Л. Денисенко «Майя та її мами» [5], книжкова серія «Це зробила вона» [13] і «Це теж зробила вона» [14] та багато інших.

Висновки. Вивчення проблеми формування відповідального партнерства і батьківства забезпечили такі узагальнення: проблема формування відповідального партнерства та батьківства в молоді є дуже гострою за умов розбудови суспільства гендерної рівності, тому потребує вжиття невідкладних дій із вироблення у молоді таких раціональних гендерних збалансованих характеристик, як розуміння сутності явища батьківства, особливостей усвідомленого батьківства, засвоєння цінностей сім'ї, знання стилів батьківської поведінки, усвідомлення батьківських функцій, розуміння етико-психологічних, економічних, педагогічних засад розвитку шлюбно-сімейних відносин у новітньому суспільстві тощо.

Формування відповідального партнерства та батьківства молоді на засадах гендерної рівності розуміється як цілеспрямована системна діяльність, яка передбачає створення спеціальних умов (збагачення відповідним контентом навчальних курсів, посилення виховної роботи, збагачення бібліотечного фонду тощо), що сприяють орієнтуванню когнітивної, емоційної та операційної складових частин партнерства та батьківства на ідеали гендерної рівності та недискримінації, а також виробленню особистісної позиції молоді щодо майбутнього партнерства і батьківства для створення сприятливих умов гармонійного розвитку дитини з використанням принципів і методів гендерного підходу.

Перспективним вважаємо розроблення комплексу технологій формування відповідального партнерства та батьківства на засадах гендерної рівності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабкіна К. Сила дівчат : маленькі історії великих вчинків. Київ : Книголав, 2018. 112 с.
2. Безпалько О.В. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини : методичні матеріали для тренера. Київ : Наук. Світ, 2003. 107 с.
3. Гендер для медій : підручник / за ред. М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової. Київ : Критика, 2013. 217 с.
4. Гендер іде / за заг. ред. О. Андрусик, О. Марущенка, О. Масалітіної. Харків : Планета. Принт, 2018. 128 с.
5. Денисенко Л. Майя та її мами. Київ, 2016. 62 с.
6. Левченко К. Гендерне тяжіння. Харків : Фоліо, 2019. 189 с.
7. Ми – різні, ми – рівні. Основи культури гендерної рівності : навчальний посібник / за ред. О. Семиколеної. Київ : Ніка-Центр, 2010. 176 с.
8. Ми – різні, ми – рівні : навчально-методичні матеріали до уроків гендерної грамотності / за заг. ред. О. Семиколеної. Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. 128 с.
9. Островська Н.О. Соціально-педагогічна діяльність територіальної громади з формування усвідомленого батьківства : монографія. Київ : Університет «Україна», 2017. 184 с.
10. Рассказова О.І., Чернецька Ю.І., Онпченко О.І. Гендерний аудит освітнього середовища педагогічного ВНЗ як інноваційна форма імплементації гендерного компонента у вищу освіту. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2015. Вип. 2. С. 123–136.
11. Стрельник О. Турбота як робота: материнство у фокусі соціології : монографія. Київ : Критика, 2017. 280 с.
12. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини: методичні матеріали / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Київ : Наук. світ, 2004. 107 с.
13. Це зробила вона / за наук. ред. Д. Вортмана; за літ. ред. А. Процук. Київ : Видавництво, 2018. 104 с.
14. Це теж зробила вона / за наук. ред. Д. Вортмана; за літ. ред. А. Процук. Київ : Видавництво, 2018. 104 с.

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

A COMPETENCE-BASED APPROACH TO FORMING THE SOCIAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL WORKERS

Актуальність теми дослідження зумовлена реформою вищої освіти, модернізацією вищої школи України на компетентнісній основі. Статтю присвячено розкриттю сутності компетентнісного підходу й окремим аспектам його імплементації у процес формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників за умов вищої школи. Для реалізації мети використано такі методи дослідження: аналіз і синтез наукової літератури (для з'ясування ключових понять дослідження), метод теоретичного узагальнення (для формулювання підсумкових положень і висновків). Визначено основні ідеї, принципи, функції компетентнісного підходу, вказано умови, переваги його впровадження у практику вищої школи. Розкрито основні положення щодо формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників за умов закладу вищої освіти з урахуванням компетентнісного підходу. Соціальну компетентність майбутнього соціального працівника представлено як інтегративну характеристику особистості, сукупність соціальних знань, умінь, навичок, досвіду, мотивів діяльності, цінностей і особистісних якостей, зокрема професійно значущих і здібностей, які дозволяють майбутньому фахівцю ефективно взаємодіяти із соціумом, встановлювати контакти з різними соціальними групами, брати участь у соціальних проєктах, реалізовувати соціальні технології в головних сферах діяльності та продуктивно виконувати соціальні ролі, функції в межах компетенції соціального працівника. Акцентовано увагу на тому, що реалізація компетентнісного підходу під час підготовки фахівців забезпечує спроможність випускника університету відповідати новим запитам ринку праці, сприяє принципу нерозривного зв'язку процесу та результату, у пріоритетній орієнтації на такі цілі (вектори освіти), як здатність до навчання, самовизначення (самоідентифікація), самоактуалізація, соціалізація, навчання протягом життя, набуття практичного досвіду та розвиток індивідуальності.

Ключові слова: компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, соціальна компетентність, майбутні соціальні праців-

ники, соціальна компетентність майбутніх соціальних працівників.

The article is about revealing the essence of a competent approach. The purpose of the article is. The author has analyzed some theoretical and methodological aspects of its implementation in the process of formation of social competence of future social workers at the university. Research methods: analysis and synthesis of scientific literature (to clarify the key concepts of the study); comparison, systematization (in order to identify available scientific approaches to solving the problem); method of theoretical generalization (for formulation of summary statements and conclusions). Research findings and key findings. The basic ideas, principles of competence approach in education, functions of competence approach in higher education, advantages of its implementation in higher education practice are determined. The conditions for adherence to the competence approach in the educational process are outlined. The basic positions of formation of social competence of future social workers in the conditions of higher education institution are considered taking into account the competence approach.

The author considers the social competence of the future social worker as an integrative characteristic of the individual, a set of social knowledge, skills, experience, motives of activity, values and personal qualities, including professionally significant ones, and abilities that allow the future specialist to interact with the institution, to interact effectively different social groups, participate in social projects, implement social technologies in major areas of activity and perform social roll productively, functions within the competence of a social worker.

The author concludes that the implementation of the competence approach promotes the principle of inextricable linkage of process and result, focuses on such goals (education vector) as the ability to learn, self-determination (self-identification), self-actualization, socialization, life-long learning, practical experience and development individuality.

Key words: competence, competence, competence-based approach, social competence, future social workers, social competence of future social workers.

УДК 378:37.013.42]:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.38>

Сидорук І.І.,

канд. пед. наук, доцент,
докторант кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи
Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Реформа вищої освіти, модернізація вищої школи України на компетентнісній основі зумовлені такими причинами: особливою актуалізацією глобалізації всіх сфер життєдіяльності особистості та суспільства за умов загальноцивілізаційних тенденцій [8, с. 6–7]; переходом світової спільноти до інформаційного суспільства, де пріоритетним вважається формування уміння вчитися, опанування навичками пошуку інформації, здатності до самонавчання упродовж життя, де ці новоутворення стають визначальною сферою професійної

діяльності людини [11, с. 10–11]; інтеграцією вищої освіти України до єдиного європейського простору вищої освіти [7, с. 3] на засадах принципу навчання впродовж життя та, як наслідок, включення компетентнісного підходу до стандартизації змісту освітніх галузей на основі власних культурних і науково-технічних здобутків; новими вимогами до системи поліпшення якості знань, навчальних і наукових досягнень студентів відповідно до європейських освітніх стандартів, вимог часу; потребою «прив'язки» освіти до виробничого сектору та підвищенням потенціалу індивідів [5, с. 13]; необ-

хідністю опанувати мистецтво швидких трансформаційних змін в освітніх системах як у локальному середовищі, так і в глобальному просторі.

Нормативно-правове регулювання запровадження компетентнісного підходу у вищу професійну освіту України зумовлено ратифікацією Угоди про асоціацію з ЄС (16 вересня 2014 р.), новою редакцією Закону України «Про вищу освіту» (№ 1556-УІІ від 01 липня 2014р.), прийняттям в Україні Національної рамки кваліфікацій (Постанова КМУ № 1341 від 23 листопада 2011 р., редакція від 25 червня 2020 р.), Постанови КМУ «Про утворення Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти» (№ 244 від 15 квітня 2015 р.), «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р.» (схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013), стандарту вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» для першого (бакалаврського) рівня (Наказ Міністерства освіти і науки України від 24 квітня 2019 р. № 557).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання компетентнісного підходу до організації навчання у вищій школі розглядають такі вітчизняні та закордонні науковці, як Г. Атанов та І. Пустиннікова, В. Болотов, І. Драч, Г. Єльнікова, І. Зимня, В. Маслова, О. Овчарук, О. Пометун, С. Трубачева, А. Хуторський та ін.

Питання впровадження компетентнісного підходу в навчальний процес закладу вищої освіти (ЗВО) під час підготовки соціальних працівників розглянуто у працях О. Бартош, Г. Біляченко, М. Боделан, М. Букач, Т. Веретенко, Р. Зозуляк-Случик, В. Корнєщук, Н. Останіної, О. Повідайчик, В. Поліщук, Л. Ребухи, Н. Суховєєвої, А. Ярошенко й ін.

На сторінках сучасних наукових видань активно обговорюється проблематика формування різних видів компетентностей і компетенцій: професійної компетентності (С. Архипова та Л. Смеречак, Г. Беленька, Н. Бібік, Л. Лісіна й О. Барліт), соціальної та життєвої (Т. Василюк, О. Гомонюк, О. Грибанова, М. Докторович, І. Єрмакова та Д. Пузіков, О. Жукова, І. Зарубінська, О. Мінкіна, Є. Муниц, А. Рибаківа, О. Субіна, А. Фатихова, С. Фурдуй, Г. Хлипавка, І. Шпичко), ключових і базових компетенцій (І. Зимня, П. Гусак і Л. Гусак, А. Хуторський) та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У контексті впровадження компетентнісного підходу у практику вищої школи, з огляду на зазначене вище, проблема формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників є актуальною та потребує спеціального вивчення.

Мета статті – розглянути сутність компетентнісного підходу та розкрити окремі аспекти його імплементації у процес формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників за умов вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукових праць уможливорює визначення основних позицій щодо компетентнісного підходу (КП):

- не є принципово новим для вищої освіти (В. Луговий, А. Хуторський);

- є базовою ідеєю реформування освіти у країнах Європейського Союзу та розглядається як стрижнева конструктивна ідея неперервної освіти (Б. Грудинін);

- гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежніна);

- є методом моделювання і проектування результатів освіти та їхніх відображень у стандарті (С. Лісова), навчальні цілі, закріплені у стандартах, сформовані ринком праці (В. Figueroa-Rodríguez, В. Figueroa-Sandoval, К. Figueroa-Rodríguez);

- перехід до КП означає переорієнтацію із процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі з огляду на потреби суспільства відповідно до нових запитів ринку праці (В. Байденко, Н. Бібік, Д. Іванов, О. Овчарук, О. Окуловський, Л. Овсієнко, А. Симонова, А. Субетто, Н. Суховєєва);

- особливістю КП є нова мета навчання, необхідна також адаптація до неї всіх компонентів навчального процесу (І. Родігіна), уключаючи оновлення змісту освіти тощо (В. Антипова, К. Колесіна, Г. Пахомова);

- основою КП є категорії «компетентність» і «компетенція» (Л. Акімова, О. Акімов);

- компетенції – кінцевий результат навчання та їх цілеспрямоване формування (О. Заблоцька, Т. Кобильник);

- компетентність не протиставляється знанням, умінням, навичкам (ЗУН) – вона їх уміщує, хоча не є їх простою сумою (В. Луговий, А. Хуторський), охоплює здібності, готовність до пізнання, професійної діяльності, соціальні навички тощо, що формуються у процесі професійної підготовки (Н. Кічук, А. Хуторський); вона уміщує не лише когнітивну й операціонально-технологічну складові частини, а й мотиваційну, етичну, соціальну, поведінкову; містить результати навчання, систему ціннісних орієнтацій;

- КП спрямований на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості (О. Овчарук, О. Пометун, Г. Селевко);

- реалізація КП «залежить від усієї загалом освітньо-культурної ситуації» [1, с. 130–135].

Перевага КП, на думку науковців, полягає в тому, що він сприяє гармонізації архітектури вітчизняної та європейської систем вищої освіти, уможливорює порівняння дипломів і ступенів різних країн, а це сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів (Ю. Татур); гарантує високий рівень і результативність підготовки спеціаліста (Г. Лежніна), сприяє підвищенню якості та практичної спрямованості освіти (В. Карпюк); ство-

рює можливість оцінити як знаннєву компоненту, так і особистісні зміни фахівця, котрі відбулися у процесі професійної підготовки у вищій школі (С. Фурдуй); формує узагальнену модель якості освіти, що абстрагує від конкретних дисциплін та об'єктів праці та дає змогу розширити поле діяльності випускника, що особливо важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці; сприяє оновленню змісту освіти, посилює її практичну орієнтацію (В. Антипова, К. Колесина та Г. Пахомова, І. Фрумін, Ю. Бойчук); забезпечує спроможність випускника ЗВО відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання життєвих проблем, пошуку свого «Я» у процесі навчання, у соціальній структурі (В. Байденко, Н. Бібік, А. Субетто, Л. Новікова, О. Заблоцька); орієнтує на побудову навчального процесу відповідно до очікуваного чи бажаного результату освіти (що знатиме й умітиме студент «на виході»).

Під час дослідження проблеми КП у вищій освіті в низці праць розкрито його функції. Зокрема, О. Жук визначила такі з них: операціональну, діяльнісно-технологічну, виховну, діагностичну. Дослідники (Г. Мітяєва, Л. Єлагіна, Г. Малик) визначають (узагальнено) методологічно-регулятивну, концептуально-теоретичну, проектно-технологічну, моделювально-прогностичну, критерійно-оцінювальну, квалітативну, практико-орієнтовану, адаптивну, гуманітарну або особистісно-розвивальну, стандартизаційно-нормотворчу, координаційно-гармонійну, інтеграційну функції компетентнісного підходу [10].

Щодо головних принципів КП в освіті, то науковцями виокремлено такі: опанування студентами наступної компетенції лише після демонстрації оволодіння попередньої; включення до компетенції чітких, вимірюваних, реальних навчальних цілей, які готують студентів до виконання професійних обов'язків; надання своєчасної диференційованої підтримки здобувачам вищої освіти, що базується на їхніх індивідуальних навчальних потребах; оцінювання, котре дає змогу студентам планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійного професійного розвитку; відбиття у компетенціях навчальних результатів, які включають застосування і створення знань, розвиток важливих умінь і ставлень [9, с. 143–144]; модульна побудова освітніх програм, що визначають можливості навчального процесу оперативного і динамічного реагувати на запровадження освітньо-інноваційних технологій [2, с. 31]; «прищеплення людині життєтворчої самостійності, в якій ключову роль відіграє <...> особистісна спроможність молоді людини віднаходити, формулювати і реалізовувати стратегії життєвого успіху в складних і мінливих умовах цивілізації» [6, с. 60].

С. Трубачева визначає умови, дотримання яких сприяє реалізації КП в освітньому процесі, зокрема вищої школи: 1) усвідомлення учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність» як педагогічної категорії, яка може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти; 2) чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості базових компетенцій учнів (студентів) і до основних етапів їх формування; 3) послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах і рівнях формування змісту освіти [14, с. 51–52].

Справедливо зауважує І. Родигіна [12], що для якісної практичної реалізації КП «необхідна екстраполяція його ідей на педагогічний процес».

Таким чином, компетентнісний підхід – це підхід, який реалізує діяльнісний характер освіти, внаслідок чого навчальний процес орієнтується на практичні результати, а знання виступають як основа діяльності. Тому компетентність – здатність мобілізувати отримані знання, вміння, досвід у конкретній ситуації, конкретній діяльності. За КП знання підпорядковуються вмінням. До змісту навчання включаються тільки ті знання, які необхідні для формування вмінь. Тому він підсилює практичну орієнтованість освіти, надає йому предметно-професійного аспекту спрямування [4].

Ураховуючи зазначене вище, окреслимо основні положення щодо формування соціальної компетентності (далі – СК) майбутніх соціальних працівників за умов ЗВО:

1) під терміном «компетенція» розуміємо наперед задану нормативну вимогу до підготовки спеціалістів певної галузі (у нашому випадку – майбутніх соціальних працівників), що виступає результатом навчання у ЗВО, є потенціалом, певним інформаційним, персональним ресурсом особистості, одиначною здатністю майбутнього професіонала виконувати певне соціальне чи професійне значущі завдання й зумовлює зміст освіти;

2) компетентність трактуємо як інтегративну характеристику особистості, цілісне динамічне утворення, що передбачає сукупність особистісних характеристик (якостей, ставлень, здібностей), компетенцій (здатностей – інтеграції знань, умінь, розуміння), цінностей та активної мотивації, що є рушійною силою діяльності (суспільної, професійної) й у якій виявляються компетенції, навички, досвід, що дають змогу діяти, передбачати зміни і заздалегідь бути до них готовим;

3) соціальну компетентність майбутнього соціального працівника розглядаємо як набуте інтегроване особистісне утворення, сукупність соціальних знань, умінь, навичок, досвіду, мотивів діяльності, цінностей та особистісних якостей, зокрема професійно значущих, і здібностей, які дають змогу майбутньому фахівцю ефективно

взаємодіяти із соціумом, установлювати контакти з різними соціальними групами, продуктивно виконувати соціальні ролі, функції в межах компетенції соціального працівника й у головних сферах діяльності людини [13, с. 176];

4) СК майбутнього соціального працівника представляємо як трирівневе інтегроване утворення, що включає: соціальну компетентність (ключову, надпредметну), структура якої ускладнюється, збагачується, набуває якісно нового змісту за рахунок професійної складової частини (будучи об'єктом соціально спрямованого професійного навчання) за умов навчання особистості у ЗВО (загальнопрофесійна компетентність), що, зі свого боку, включає спеціальну (предметну, академічну) СК;

5) формування СК майбутніх соціальних працівників – це керований процес оволодіння студентів компетенціями (соціальними, професійними), набуття досвіду їх реалізації в нових, нестандартних ситуаціях на практиці, розвитку особистісно-професійних соціально значимих характеристик, якостей і властивостей;

6) підготовлений фахівець – соціальний працівник, котрий на період завершення навчання на першому (бакалаврському) рівні вищої освіти володіє СК, яка має вектор розвитку, створює підґрунтя для навчання впродовж усього життя;

7) зміст формування СК майбутніх соціальних працівників слід розглядати через зміст компетентності та компетенцій, у контексті функціональних обов'язків і задач, що характеризують майбутню діяльність фахівця, а також з урахуванням вимог до соціально компетентних фахівців соціономічної сфери;

8) підготовка соціально компетентних майбутніх соціальних працівників повинна забезпечити формування у студентів якостей для реалізації професійної діяльності, потрібних для ринку праці, зокрема шляхом налагодження міжсекторної взаємодії та партнерства між університетом (студентом) і соціальними інститутами, організаціями, відповідними фахівцями тощо;

9) критерії та параметри оцінки сформованості складових частин СК уніфікуються і виражаються у термінах і результатах;

10) у формуванні СК майбутніх соціальних працівників, компетенцій як складових частин компетентностей, їх одиниць виміру важлива роль відводиться не лише змісту освіти, але й стимуляційному освітньо-виховному середовищу ЗВО, яке, вважаємо, повинно розвивати у студентів здатність самостійно розв'язувати проблеми в різних видах діяльності на основі використання соціального досвіду, елементом якого є і їхній власний, відповідної організації освітньо-виховного процесу з використанням відповідних інноваційних освітніх і виховних технологій.

Висновки. Таким чином, хоча ідеї КП сьогодні є дискусійними, проте його реалізація під час підготовки фахівців сприяє принципу нерозривного зв'язку процесу та результату, у пріоритетній орієнтації на такі цілі освіти, як здатність до навчання, самовизначення, самоактуалізацію, соціалізацію, навчання впродовж життя, набуття практичного досвіду та розвиток індивідуальності. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці ефективних технологій формування соціальної компетентності майбутніх соціальних працівників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойчук Ю.Д. Компетентнісний підхід як основа модернізації сучасної освіти. *Освітній простір. Глобальні, регіональні та інформаційні аспекти*. 2013. Вип. 13. С. 130–135.
2. Бондаренко О.О., Бондаренко О.С. Компетентнісний підхід як засіб управління якістю освіти. *Науково-методичні підходи до викладання управлінських дисциплін в контексті вимог ринку праці*: матеріали всеукр. наук.-практ. конф. Дніпропетровськ: Біла К.О., 2013. С. 72–79.
3. Жук О.Л. Беларусь: компетентностный поход в педагогической подготовке студентов университета. *Педагогика*. 2008. № 3. С. 99–105.
4. Карпюк В.А. Компетентнісний підхід як визначальний орієнтир змісту вищої освіти. *Педагогічні науки*. 2016. Вип. 70 (1). С. 51–54.
5. Антонюк Л.Л., Василькова Н.В., Ільницький Д.О. та ін. Компетентнісний підхід у вищій освіті: світовий досвід. Київ: КНЕУ, 2016. 61 с.
6. Капустін С.В. Модернізація освіти в контексті реалізації компетентнісного підходу до формування цілісного світогляду молоді. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Філософія*. 2017. Вип. 49. С. 57–68.
7. Кремень В.Г. Вступне слово президента АПН України. *Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України*: матеріали методологічного семінару. Київ: Педагогічна думка, 2009. С. 3–4.
8. Кремень В.Г. Нові вимоги до якісної освіти. *Освіта України*. 2006. № 45–46. С. 6–7.
9. Кудрявцева В.Ф. Впровадження компетентнісного підходу у практику комунікативного навчання. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Філологічні науки*. 2016. Кн. 2. С. 142–147.
10. Малик Г.Д. Особливості компетентнісного підходу. *Наука і життя: українські тенденції, інтеграція у світову наукову думку*: матер. шостої Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конференції, 18–20 травня 2010 р. Ч. 1. Київ, 2010. С. 37–46.
11. Овчарук О.В. Компетентнісний підхід до формування змісту середньої освіти: досвід зарубіжних країн. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ: «К.І.С.», 2004. С. 5–15.
12. Родигіна І. Компетентнісно спрямований педагогічний процес. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1963>. (дата звернення: 02.10.2019).

13. Сидорук І.І. Визначення сутності поняття «соціальна компетентність майбутнього соціального працівника». *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2019. Вип. 1 (44). С. 174–178.

14. Трубачева С.В. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи I* за заг. ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 53–58.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА ІЗ ЖІНКАМИ,
ЯКІ ПЕРЕБУВАЮТЬ У КОНФЛІКТІ ІЗ ЗАКОНОМSOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH WOMEN WHO ARE
IN CONFLICT WITH LAW

Сьогодні в Україні гостро постає питання про соціально-педагогічну роботу в пенітенціарній службі, яку організують і проводять працівники соціально-виховного та психологічного відділу виправних колоній і слідчих ізоляторів. На жаль, такий вид діяльності недостатньо розвинутий у напрямі зменшення кількості вчинених повторних злочинів, у т. ч. серед жінок. Вважається, що жінки більш агресивні та жорстокі під час вчинення особливо небезпечних, протиправних дій, пов'язаних із насильством проти іншої людини. Їм притаманна підвищена емоційна чутливість, що призводить до виникнення конфліктних ситуацій через несприйняття суспільством колишніх засуджених після їх повернення до соціуму після відбування встановленого вироком суду покарання.

У суспільстві панує думка, що людина, котра побувала у місцях позбавлення волі, не змінюється та залишається соціально небезпечною. Треба зауважити, що відбування покарання у пенітенціарних закладах сприяє формуванню у засуджених жінок особливого кримінального мислення та способів захисної поведінки, які залишаються у них на дуже тривалий час, а у декого на все життя. Саме тому в установах виконання покарань дуже важливо приділяти ретельну увагу соціально-педагогічній і психологічній роботі із жінками, які перебувають у конфлікті із законом, щоб запобігти або значно зменшити негативний вплив субкультурного кримінального середовища та зберегти у кожній із них загальнолюдські цінності, бажання виправитися, повернутися до соціуму, дотримуватися правослухняної поведінки, норм моралі та права.

У зв'язку з цим, перед соціальною педагогікою постає проблема наукового обґрунтування організації та проведення соціально-педагогічної роботи (соціально-виховної, як зазначено це у Кримінально-виконавчому кодексі України) з жінками, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі, щодо їх виправлення та ресоціалізації. Її вирішення можливо тільки спільними зусиллями, комплексно, із залученням працівників усіх відділів і служб установ виконання покарань.

Саме тому стаття присвячена аналізу наукового обґрунтування організації та проведення соціально-педагогічної (виховної) роботи із жінками, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі, щодо їх виправлення та ресоціалізації.

Ключові слова: алгоритм, жінки, закон, засуджені, злочин, конфлікт, соціальна профілактика, соціально-виховна робота, соці-

ально-педагогічна робота, соціально-психологічний портрет.

Today in Ukraine there is a question about the socio-pedagogical work in the prison service, which is organized and conducted by the workers of the socio-educational and psychological department of correctional colonies and pretrial detention centers. Unfortunately, this type of activity is not sufficiently developed in the direction of reducing the number of repeated crimes, including among women. It is believed that women are more aggressive and crueler during the commission of particularly dangerous, unlawful acts associated with violence against another person. They are characterized by increased emotional sensitivity, which leads to conflict situations, because of the lack of public perception of former convicts during their return to society after serving the sentence established by the court sentence.

There is an opinion in society that a person who has been in prison does not change and remains socially unsafe. It should be noted that punishment in prisons contributes to the formation of special criminal thinking and methods of protective behavior for female prisoners, which remain with them for a very long time, and for some for life. That is why, in penitentiary institutions it is very important to pay careful attention to social, pedagogical and psychological work with women who are in conflict with the law in order to prevent or significantly reduce the negative impact of the subcultural-criminal environment and to preserve universal values in each of them, the desire to improve, return to society, conduct law-abiding behavior, comply with moral standards and rights that exist in this society.

In this regard, social pedagogy faces the problem of the scientific justification of the organization and conduct of social work (social and educational work, as indicated in the Criminal Executive Code of Ukraine) with women who are serving sentences in prison, for their correction and re-socialization. Its solution is possible only by joint efforts, comprehensively, with the involvement of employees of all departments and services of penal institutions.

The article is devoted to the analysis of the scientific justification of the organization and conduct of socio-pedagogical (educational) work with women who are serving sentences in prison, for their correction and resocialization.

Key words: algorithm, women, law, convicts, crime, conflict, social prevention, social educational work, social educational work, socio-psychological portrait.

УДК 37.013.42:343.811–055.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/25-2.39>

Сулицький В.В.,

канд. психол. наук, доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Інституту людини
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Магрюк В.А.,

студент магістратури
Інституту людини
Київського університету
імені Бориса Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У суспільстві панує думка, що людина, котра побувала у місцях позбавлення волі, не змінюється та залишається соціально небезпечною. Треба зауважити, що відбування покарання у пенітенціарних закладах сприяє формуванню у засуджених жінок особливого кримінального мислення та способів

захисної поведінки, які залишаються у них на дуже тривалий час, а у декого на все життя. Саме тому в установах виконання покарань дуже важливо приділяти ретельну увагу соціально-педагогічній і психологічній роботі із жінками, котрі перебувають у конфлікті із законом, щоб запобігти або значно зменшити негативний вплив субкультурного кримі-

нального середовища та зберегти у кожній із них загальнолюдські цінності, бажання виправитися, повернутися до соціуму, дотримуватися правослухняної поведінки, норм моралі та права.

У зв'язку з цим перед соціальною педагогікою постає проблема наукового обґрунтування організації та проведення соціально-педагогічної роботи (соціально-виховної, як зазначено це у Кримінально-виконавчому кодексі України) із жінками, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі, щодо їх виправлення та ресоціалізації. Її вирішення можливо тільки спільними зусиллями, комплексно, із залученням працівників усіх відділів і служб установ виконання покарань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання соціально-педагогічної, соціально-виховної та психологічної роботи з різними категоріями засуджених, у т. ч. із жінками, досліджували такі вітчизняні науковці, як Т. Алексєєнко, І. Богатирьов, О. Беца, О. Джу́жа, В. Дука, В. Кривуша, Т. Кушнерова, І. Пахомов, М. Пузирьов, Г. Радов, О. Северов, В. Синьов, М. Супрун, Ю. Шевченко, І. Яковець та ін. Так, наприклад, Т. Алексєєнко звертає увагу на патріотичне виховання засуджених, І. Богатирьов і О. Джу́жа розкривають у своїй роботі соціально-правові основи відбування покарання засудженими жінками. О. Беца, В. Кривуша, О. Северов, В. Синьов пояснюють поняття «виправлення» та «ресоціалізація» стосовно осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі. І. Пахомов у своїй роботі звертає увагу на дотримання прав людини щодо жінок, котрі перебувають у конфлікті із законом. М. Супрун вивчав вплив релігійних переконань жінок, які вчинили насильницькі дії. Т. Кушнерова присвятила свої роботи гендерним проблемам, що існують у місцях позбавлення волі, та поведінковим аспектам засуджених жінок. Кожна робота містить у собі різноманітні соціально-педагогічні та психологічні рекомендації щодо подолання тієї чи іншої проблеми, які виникають у процесі відбування та виконання покарань у місцях позбавлення волі.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас проведений аналіз наукової літератури та статистичних звітів Державної кримінально-виконавчої служби України свідчить про недостатній рівень організації та проведення соціально-педагогічної роботи серед засуджених жінок. Особливу увагу треба звернути на ретельний аналіз змісту вже наявних форм і методів, що застосовуються для виправлення та ресоціалізації засуджених; причин і умов здійснення жінками повторних злочинів.

Мета статті – на основі аналізу сучасної теорії та практики розкрити стан соціально-педагогічної та соціально-виховної роботи із жінками, які перебувають у конфлікті із законом, щодо виправлення, ресоціалізації цієї категорії осіб.

Виклад основного матеріалу. Таке явище, як злочинність у місцях позбавлення волі як основний елемент дисципліни «Пенітенціарна педагогіка», є найбільш небезпечним відхиленням від соціальних норм у середовищі засуджених. Її можна визначити як відносно масове, історичне, соціально-правове явище, що має тенденцію до змін залежно від реального стану специфічного середовища засуджених та інших, що впливають на неї, явищ.

Соціально-педагогічна робота спрямована на формування та закріплення у засуджених прагнення до суспільно корисної діяльності, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог законів і прийнятих у суспільстві правил поведінки, підвищення їх загальноосвітнього та культурного рівнів. Участь засуджених у виховних заходах, які проводяться в колоніях, враховується при визначенні ступеня їхнього виправлення, при застосуванні заходів заохочення та стягнення. Розпорядком дня колоній можуть бути передбачені виховні заходи, участь у яких для засуджених є обов'язковою. Стимулювання правослухняної поведінки засуджених здійснюється за допомогою програм диференційованого виховного впливу з урахуванням їхньої поведінки, психічного стану і ступеня соціальної занедбаності.

Міжнародні стандарти поводження із засудженими виділяють жінок як окрему категорію. Жінки за своїми фізіологічними особливостями відрізняються від чоловіків, і в Україні існують певні особливості виконання покарання у вигляді позбавлення волі стосовно них [1].

Виховна робота із засудженими жінками починається з перших днів їхнього прибуття у виправну колонію. Перебуваючи у дільниці карантину, діагностики та розподілу, з ними працюють згідно із затвердженим графіком представники відповідних служб і, звісно ж, психологи установи, оскільки тільки психологи, проаналізувавши поведінку засуджених, вивчивши склад злочину, можуть дати певні рекомендації для подальшої роботи із засудженими [2].

Організуючи виховний процес, треба зважати на специфіку ставлення засуджених жінок до проблем внутрішньої політики й міжнародних відносин, невміння, а часто небажання розбиратися в їхній суті. Організуючи лекції, бесіди, вечори запитань і відповідей, аналіз телепередач, необхідно приділяти увагу не тільки змісту, але й емоційному аспекту виховання, урахувати позицію аполітично налаштованих правопорушниць, вузькість їхнього політичного кругозору. Виховання в цьому разі буде набагато успішнішим, якщо воно побудоване навколо прославлення жінки-трудівниці, жінки-матері. Важливе значення відводиться розгляду проблеми «Жінка, колектив і суспільство». Це дозволяє охопити всі сторони життя колективу

та пов'язати його із життям суспільства; показати роль і значення жінки, розкрити красу й велич жіночої долі на прикладах, узятих із нашої дійсності [3].

У пенітенціарній педагогіці під формою виховного впливу прийнято вважати організацію (певні заходи) виховного процесу в місцях позбавлення волі, яка найбільш доцільна для досягнення мети – виправлення та ресоціалізації.

Жіноча злочинність відрізняється від чоловічої деякими показниками. Можна назвати дві сфери суспільного життя, де жіноча кримінальна активність виявляється найчіткіше. По-перше, це побут, де жінок штовхають до злочину негативні обставини сімейно-шлюбних, родинних і сусідських відносин. У цій сфері жінки здебільшого вчиняють такі насильницькі злочини: убивство, зокрема своєї новонародженої дитини, заподіяння тяжких тілесних ушкоджень тощо. По-друге, це сфера, де жінка виконує професійні функції, передусім пов'язані з можливістю вільного доступу до матеріальних цінностей. Особливості жіночої злочинності зумовлені їхнім місцем у системі суспільних відносин, типовими для них соціальними функціями та ролями, а також деякими психофізіологічними ознаками. Участь жінок у вчиненні насильницьких злочинів незначна. Їх учиняють жінки здебільшого на ґрунті сімейно-побутових конфліктів, інколи – із ревнощів та корисливості [4].

Визначаючи ступінь тяжкості насильницького злочину жінкою, треба враховувати певну специфіку її злочинної поведінки. Низький рівень культури взаємин у сім'ї на фоні систематичного фізичного та психічного насилля проти жінки, побутовий алкоголізм, незадовільне матеріальне становище зумовлюють питому вагу жіночої злочинності. Побутові злочини, вчинені жінками, є типовими та мають питому вагу серед видів насильницької злочинності. Як свідчить наше дослідження, в однієї групи жінок учинення умисного убивства – це реакція на тривалу психотравмуючу ситуацію, коли накопичення негативного напруження у стосунках переросло в агресивні насильницькі дії. У другій групі вчинення вбивства спричинено безпосередньо конкретно негативною ситуацією, що раптово виникла, але знову ж на підставі застосування до жінки протиправних дій із боку чоловіка. Це свідчить про наявність прихованого побутового насильства, на яке жінка відповідає насильницькими діями. Наші висновки повністю підтверджують і збігаються з результатами дослідження Н. Краснова [5].

Збільшення частини жінок серед «тюремного населення» України свідчить про їхню високу вразливість, про невміння вирішувати свої проблеми некримінальним способом, низьку захищеність і адаптивність до нових соціально-економічних умов у період тривалих масштабних реформ. У ситуації, що склалася, засуджені матері значною

мірою є не тільки злочинцями, гідними покарання, але й жертвами соціального неблагополуччя, які потребують допомоги та підтримки. Удвічі жертвами стають їхні діти, відхилення та різні деформації у розвитку котрих за відсутності матері набувають характеру неминучості й часто безповоротності. Замінити дитині матір украй складно, а в період раннього дитинства через особливу біопсихічну залежність – майже неможливо [6].

Беручи до уваги, що жінки відіграють особливу роль у збереженні сім'ї, у процесі відбування покарання у вигляді позбавлення волі треба вживати спеціальні заходи, які б забезпечували засудженим жінкам збереження родинних контактів зі своїми дітьми та членами сім'ї. Оскільки тюремних установ для жінок набагато менше, то жінки-злочинці часто перебувають у місцях позбавлення волі далеко від дому, що призводить до обмеження їх контактів зі своїми рідними або взагалі їх припинення [7].

Від негативного впливу соціальних обмежень у засуджених жінок зростає занепокоєність і підозріливість, які з часом набувають хронічного характеру, нагнітаючи постійну внутрішню напруженість. Зненацька може настати момент «емоційного вибуху» – афективної розрядки («короткого замикання»), що супроводжується бурхливою агресією, на перший погляд, невмотивованою. Наслідки вчинку набагато перевищують значимість приводу, що його викликав.

Такий поведінці досить часто передують зовнішній спокій, але він лише маскує глибокі психічні переживання, робить їх непомітними для стороннього ока. Однак причина агресивності завжди існує: вона полягає у гранично сконцентрованій внутрішній напрузі, для миттєвої розрядки якої буває достатньо зовсім незначного зовнішнього поштовху. Геніальний письменник Ф.М. Достоєвський із цього приводу зауважив, що такий вибух – це «тоскний, зсудомлений вияв особистості, інстинктивна туга за самим собою, бажання заявити про себе, про свою принижену особистість, що раптом з'являється і доходить до злоби, до шаленства, до потьмарення розуму» [8].

Постійне переживання негативних емоційних станів призводить до відповідних трансформацій характеру, а саме до зростання серед засуджених питокої ваги акцентуїзованих і психопатизованих осіб. За даними К. Леонгарда, акцентуїзованих особистостей серед законослухняних громадян немало (близько 40%), але переважній більшості з них вдається компенсувати, врівноважити відповідні якості. У засуджених, навпаки, акцентуації посилюються, і частка акцентуїзованих серед них часом сягає 90% [9]. Особливо багато їх в установах виконання покарань для жінок (96%), а також у виховних колоніях для неповнолітніх злочинців. Це пов'язане з тим, що жінкам і підліткам важче

компенсувати свої біологічні та соціальні потреби, відповідно ускладнюються процеси їхньої адаптації до нових умов життя.

Окрім цього, психіка засуджених (психічні стани, психічні процеси, психічні властивості) характеризується певною загальною динамікою. Динаміка особистості за умов позбавлення свободи – це сукупність «критичних» змін у психічному стані особи від арешту до завершення відбування покарання.

У період перед звільненням занепокоєність посилюється, а внутрішня напруга зростає. Здавалося б, мусить бути навпаки: наближення очікуваної волі повинне приносити відчуття задоволення та спокою. Але працівники установ виконання покарань знають, що це досить небезпечний час у житті засуджених, коли вони починають поводитися всупереч здоровому глузду: провокують насильницькі ексцеси, демонстративно порушують режимні вимоги, навіть намагаються тікати, вчинити спробу самогубства. У психології це явище визначається як «ефект уникнення об'єкта» – виникнення нездоланного страху перед моментом досягнення давно очікуваної мети.

Відповідно до цих принципів визначимо, що складання психологічного портрета має свій алгоритм, який дозволяє порівнювати, інтегрувати й аналізувати зібрану інформацію. З правового погляду, портрет є сукупністю поведінкових ознак, що формують характерний спосіб дій або емоційні реакції, які вказують на психологічний стан індивіда.

Соціально-педагогічна робота (соціально-виховна, як це прописано на законодавчому рівні) із жінками, які перебувають у конфлікті із законом – це організація індивідуальних, групових і масових форм заходів на основі психолого-педагогічних принципів і методів.

Соціально-педагогічна робота спрямована на формування та закріплення у жінок, котрі перебувають у конфлікті із законом, прагнення до суспільно корисної діяльності, сумлінного ставлення до праці, дотримання вимог законів і суспільно прийнятих правил поведінки, а також підвищення їх загальноосвітнього і культурного рівнів.

Для стимулювання правослухняної поведінки жінок, які перебувають у конфлікті із законом, існують програми диференційованого виховного впливу з урахуванням поведінки, психічного стану і ступеня соціальної занедбаності.

Кожна засуджена обов'язково має брати участь у програмах диференційованого виховного впливу з урахуванням її потреб. Існують такі програми диференційованого виховного впливу на жінок, які перебувають у конфлікті з законом:

1. «Освіта» – це здатність навчатися у школі для закінчення освіти; навчання у технічному професійному училищі для отримання професії (швачки, кравчині); навчання на курсах (наприклад, курсах перукарів).

2. «Професія» – це сама праця, отримання практичних знань, навичок, які засуджені жінки могли б використовувати після звільнення з установи виконання покарання.

3. «Правова просвіта» – це отримання консультації, знань щодо документів або певних судових процесів (актуальним питанням для жінок завжди були та будуть їхні діти, усиновлення, процес повернення дитини до матері після звільнення з колонії).

4. «Духовне відродження» – це участь і саморозвиток засуджених жінок за допомогою релігійних організацій, просвіти слова Божого, релігійні церемонії у церквах по неділях.

5. «Творчість» – це візити до творчих гуртків, вишивання, малювання, організація концертів на честь свят, участь у конкурсах талантів.

6. «Фізкультура і спорт» – це участь у певних змаганнях, турнірах (наприклад, проведення для жінок, які перебувають у конфлікті із законом, заняття з йоги, певного виду танцю).

7. «Подолання алкогольної та наркотичної залежності» – це програми для засуджених, які отримали до ув'язнення наркотичну або алкогольну залежність. Оскільки такі речі заборонені на території установ виконання покарань, засудженим жінкам потрібна як допомога психолога для подолання такої залежності, так і педагогічна допомога для обізнаності та змоги переконати себе в тому, чи потрібно це насправді. Через такі залежності кожна засуджена стикається з проблемами як психологічними, так і фізіологічними. Тому для допомоги подолання створюються певні групи засуджених, психологом проводяться тренінгові заняття на різні теми з підведенням підсумків.

8. «Підготовка до звільнення» – це підготовка засуджених жінок для суспільства (їх повернення), підготовка документів, обізнаність щодо резюмевання та співбесіди на отримання роботи, підготовка жінок, які перебувають у конфлікті із законом, до суспільної реальності.

Вплив виховного характеру – це такий вплив, що втілює в собі зміст виховної діяльності за зовнішніми ознаками, спрямований на виправлення засуджених жінок. Саме форма не вказує на те, яким чином буде діяти працівник установи або жінки, які перебувають у конфлікті із законом.

Проведене анкетування 300 співробітників виправних колоній мінімального, середнього і максимального рівнів безпеки, котрі проходять службу на різних посадах (начальника відділення соціально-психологічної служби, оперуповноваженого, інспектора відділу охорони, інспектора відділу нагляду і безпеки, психолога, начальника відділу нагляду і безпеки) показало, що 60% із них найефективнішим засобом виправлення та ресоціалізації засуджених вважають режим; 15% – сус-

пільно корисну працю; 31% – соціально-виховну роботу; 17% – загальноосвітнє та професійно-технічне навчання; 57% – громадський вплив. Поряд із цим значна кількість респондентів пропонує комплексне застосування усіх перелічених у законі основних засобів виправлення та ресоціалізації засуджених (73%).

Висновки. Сьогодні питання щодо організації соціально-педагогічної роботи із жінками, котрі перебувають у конфлікті із законом, залишається відкритим. Програми диференційованого виховного впливу на таких жінок повинні враховувати можливості виховної функції режиму відбування покарання; загальноосвітнього та професійно-технічного навчання; заходів заохочення та стягнення, що застосовуються до осіб, позбавлених волі; роботи самодіяльних організацій засуджених; діяльності громадських, благодійних і релігійних організацій; стимулювання та направлення засуджених жінок до самовиховання.

Така підтримка жінок, які перебувають у конфлікті із законом, – найкраща форма допомоги у поверненні до нормального безпечного життя, до їх виправлення та ресоціалізації.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бараш Є.Ю. Кримінально-виконавче право України : підручник. Київ : НАВСУ, ФОП Кандиба Т.П., 2018. 622 с.
2. Джужа О.М. Кримінологічні засади запобігання злочинам в установах виконання покарань України (пенітенціарна кримінологія) : посібник. Київ : НАВСУ, 2013. 620 с.
3. Женщины в местах лишения свободы : сборник материалов международной конференции 11–13 октября 2007 г. Гомель, Москва : PRI, 2008. 238 с.
4. Демченко А. Особливості виховного процесу із засудженими дівчатами. Соціальна політика і соціальна робота. 2002. № 1. С. 86.
5. Краснов Н.П. Особливості процесу виховання засуджених жінок. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2012. № 3. С. 102.
6. Михайленко О.В. Особливості соціально-виховної роботи із засудженими жінками в установах виконання покарань. *Педагогічні науки*. 2014. С. 176.
7. Пташинський О.Б. Пенітенціарна система України : монографія. Київ : Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАНУ, 2004. 204 с.
8. Достоевский Ф.М. Записки из мертвого дома. Санкт-Петербург, 2019. С. 121.
9. Леонгард К. Акцентуация характера. Москва, 2000. С. 83.

НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ



Причорноморський
науково-дослідний інститут
економіки та інновацій

Шановні колеги! Питання академічної доброчесності є надзвичайно актуальними у наш час. Враховуючи великі масиви інформації, що з'являються у всесвітній мережі, жоден вчений не може бути впевненим, що його авторське право захищене. Крім того, поширеною є ситуація, коли декілька вчених в одній галузі науки користуються однаковими джерелами інформації, а в результаті безкоштовні програми пошуку плагіату засвідчують стовідсот-

кові збіги тексту, що може призвести до безпідставних звинувачень у плагіаті, особливо після перевірки за базою даних авторефератів та дисертацій. Це викликано тим, що порівняння з іншими дисертаціями не вказує на використання спільних першоджерел (статей, монографій, статистичних щорічників, словників тощо), а однозначно визначає тільки збіг тексту, ігноруючи навіть цитати. Важливим є також те, що чинне законодавство однозначно визначає, що перевірку може здійснювати виключно установа за профілем дослідження, а не поширені в мережі безкоштовні програми. Для уникнення подібних ситуацій ми пропонуємо Вам скористатися науковою **послугою оцінки технічної унікальності наукового тексту** за допомогою ліцензованого програмного забезпечення, яке гарантує похибку перевірки до 3%. Переваги такої перевірки порівняно з іншими методами:

- Ви укладаєте угоду про надання послуг;
- Ваш файл *не розміщується у мережі*, тобто інформація і авторство залишаються анонімними;
- Ви отримуєте *звіт*, підготовлений за допомогою ліцензованого програмного забезпечення; *порівняльну таблицю* однакових фрагментів тексту із зазначенням джерела; *офіційний звіт про надану послугу* із зазначенням результатів;
- Ви отримуєте вичерпну інформацію про текстові збіги у Вашому дослідженні та дослідженнях інших авторів не тільки українською, але і російською та англійською мовами;
- Ви користуєтесь програмним забезпеченням, яке використовується *тільки спеціалізованими науковими та освітніми установами* і розроблене виключно для пошуку текстових збігів *саме у наукових дослідженнях*, а не у публіцистиці, рекламних веб-сайтах тощо;
- Виключна робота з авторами – ніхто, крім автора тексту, не зможе замовити у нас перевірку цього тексту, що забезпечить Вас від *перевірок третіми особами*;
- Ви отримуєте можливість коректно оформити посилання на першоджерела;
- Існує можливість перевірки *будь-яких наукових досліджень*: статей, рефератів, авторефератів, дисертацій, доповідей, тез, звітів тощо.

Терміни і вартість перевірки і надання звіту:

Характер наукової роботи	Терміни (робочих днів)	Вартість
Докторська дисертація	5 – 10	5500 грн
Кандидатська дисертація	3 – 7	3500 грн
Автореферат	1 – 2	500 грн
Стаття (обсягом до 12 сторінок)	1 – 2	500 грн
Інші види робіт	За домовленістю	За домовленістю

Для того, щоб замовити послугу, Вам необхідно звернутись електронною поштою до Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій, вказавши у темі листа «Оцінка унікальності тексту». У листі вкажіть адресу для листування, додайте файл у форматі MS Word з текстом наукового дослідження. Фахівець відповідного відділу надасть Вам відповідь щодо процедури здійснення експертизи.

Контактна особа:

Партенюха Дар'я – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

info@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 25

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 23,49. Ум.-друк. арк. 23,25.
Підписано до друку 29.07.2020. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
65101, м. Одеса, вул. Інглєзі, 6/1
Телефон +38 (048) 709 38 69, +38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.