

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 19

Том 2



Видавничий дім
«Гельветика»
2019

Редакційна колегія:

Благу́н Ната́лія Миха́йлівна – доктор педагогічних наук, професор

Пушка́рєва Тама́ра Олексі́ївна – доктор педагогічних наук, професор

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор

Невмержицька Олена Василівна – доктор педагогічних наук, доцент

Терешкінас Артурас – доктор соціальних наук, професор (Каунас, Литва)

Пагу́та Миросла́в Ві́кторович – кандидат педагогічних наук, доцент

Пермінова Владислава Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Кочарян Артур Борисович – кандидат педагогічних наук, доцент

Віталія Гражієне – доктор педагогічних наук (Вільнюс, Литва)

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 № 11 від 25.11.2019 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

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)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Коростіянець Т.П. ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	9
Кошук О.Б. ОСНОВНІ ФАКТОРИ ВІДБОРУ ТА ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ.....	13
Курлянд З.Н., Осипова Т.Ю. ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	17
Куцин Е.К. СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА.....	22
Лещенко А.М. АКМЕОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ДИСЦИПЛІНИ «МЕНЕДЖМЕНТ МОРСЬКИХ РЕСУРСІВ».....	26
Липчанко-Ковачик О.В., Варга Л.І., Фельцан І.М., Білак М.В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	31
Лукьянов Д.В. АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ТВОРЧОСТІ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ УЯВИ.....	34
Магрламова К.Г. УДОСКОНАЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ.....	37
Маєвський М.І. ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ.....	41
Ноздрова О.П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ.....	48
Онищук І.А. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА ТИПИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	53
Повстин О.В. ЦІННІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА.....	58
Ракітянська Л.М. ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ.....	62
Рибалко П.Ф. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ В НАПРЯМІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	67
Семененко І.Є. ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	71
Середа Л.В. ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ТА ЕРГОТЕРАПЕВТІВ.....	75

Слюсарук-Літвін С.С. ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДОШКІЛЬНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ.....	79
Смолякова І.Д., Махарадзе Г.Т. ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА СВІТОВЕ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ВОДНОГО ПОЛО.....	83
Тетерюк-Кінч Ю.С. СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО В КОШИЦЬКІЙ КОНСЕРВАТОРІЇ.....	87
Тимошук Н.М. ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ.....	91
Тітова О.А. ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ.....	95
Тушко К.Ю. МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКАМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ ВВНЗ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ.....	99
Фодор К.Й. ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ¹	102
Фрумкіна А.Л. АНАЛІЗ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ.....	107
Фурсикова Т.В. ВІТЧИЗНЯНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ.....	113
Харченко Ю.Т. КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	121
Чорна А.В. АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ.....	125
Юник І.Д. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АКТИВІЗАЦІЄЮ ІНТРИНСИВНОЇ ТА ЕКСТРИНСИВНОЇ МОТИВАЦІЇ.....	130
Якименко П.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ.....	136
РОЗДІЛ 2. ДОШКІЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Богдан Т.М., Смолянюк Ю.М. ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	140
Гончарук О.М. ПАРТНЕРСТВО ДОРОСЛОГО І ДИТИНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНЯТ.....	145
Демченко Ю.М., Нікітіна О.О. ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ LEGO-КОНСТРУКТОРА.....	149

Ярушак М.І., Клим М.І. САМОРОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	154
РОЗДІЛ 3. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ	
Генсерук Г.Р., Мартинюк С.В. РОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	158
Гнедко Н.М., Войтович І.С. ГРАФІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	162
Ібрагімова Л.А. ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ІНФОРМАЦІЇ ТА КОДУВАННЯ».....	168
Моргунова Н.С. СКРАЙБІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СПОСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ.....	172
Середа Х.В. ЕЛЕКТРОННИЙ ДОКУМЕНТООБІГ НАУКОВИХ УСТАНОВ ГАЛУЗІ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ «ЦИФРОВІЗАЦІЇ».....	176
НОВИЙ ВИД НАУКОВИХ ПОСЛУГ.....	180

CONTENTS

SECTION 1. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Korostiianets T.P. TO THE PROBLEM OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL TRAJECTORIES OF STUDENTS IN HIGHER SCHOOL.....	9
Koshuk O.B. THE MAJOR FACTORS OF SELECTION AND DESIGNING OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES.....	13
Kurliand Z.N., Osypova T.Yu. FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE PEDAGOGICAL POSITION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING.....	17
Kutsyn E.K. ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF ART-THERAPEUTIC COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	22
Leshchenko A.M. ACMEOLOGICAL ESSENCE OF THE DISCIPLINE "MARINE RESOURCES MANAGEMENT".....	26
Lypchanko-Kovachyk O.V., Varha L.I., Feltsan I.M., Bilak M.V. PECULIARITIES OF GRAMMAR SKILLS FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	31
Lukianov D.V. ACTIVATION OF PROJECT CREATIVITY THROUGH THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC IMAGINATION.....	34
Mahrlamova K.H. IMPROVEMENT OF THE DOMESTIC TRAINING SYSTEM OF FUTURE DOCTORS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES.....	37
Maievskiy M.I. FACTORS AFFECTING THE FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS TO THE EMPLOYMENT OF PHYSICAL EDUCATION.....	41
Nozdrova O.P. PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL.....	48
Onyshchuk I.A. CRITERIA, INDICATORS AND TYPES OF DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS' CULTURE OF SELF-EXPRESSION IN ARTISTIC ACTIVITY.....	53
Povstyn O.V. THE VALUE OF ADMINISTRATIVE EDUCATION IN TERMS OF TRANSFORMATION OF THE UKRAINIAN SOCIETY.....	58
Rakitianska L.M. FORMATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART: ORGANIZATIONAL-METHODICAL FOUNDATIONS.....	62
Rybalko P.F. TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE IN UKRAINE IN THE DIRECTION OF ORGANIZATION OF PHYSICAL AND FITNESS ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION.....	67
Semenenko I.Ye. PRACTICAL USE OF SOME TECHNIQUES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS.....	71

Sereda L.V. INDUSTRIAL PRACTICE AS A MEANS OF ACHIEVING THE GOAL OF FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS AND ERGOTHERAPISTS.....	75
Sliusaruk-Litvin S.S. PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF VOCATIONAL TRAINING FOR FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL COLLEGE.....	79
Smoliakova I.D., Makharadze H.T. HISTORICAL ORIGINS AND WORLDWIDE DISTRIBUTION OF WATER POLO.....	83
Teteriuk-Kinch Yu.S. THE SPECIFICS OF THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE PIANO TEACHERS AT THE KOSICE CONSERVATORY.....	87
Tymoshchuk N.M. FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF TECHNICAL SUBJECTS OF AGRARIAN UNIVERSITIES.....	91
Titova O.A. TECHNOLOGY FEATURES OF THE PROCESS FOR DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL ENGINEERING STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL.....	95
Tushko K.Yu. METHODICAL RECOMMENDATIONS TO THE REPRESENTATIVES OF THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COMPOSITION OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE FORMATION OF THE ABILITY TO PROFESSIONAL INTERACTION IN THE CURRENTS-BORDERS.....	99
Fodor K.Y. DEFINITIVE ANALYSIS OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF ARTS IN FOREIGN LANGUAGES.....	102
Frumkina A.L. ANALYSIS OF METHODS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOREIGN LANGUAGES IN UKRAINIAN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE.....	107
Fursykova T.V. NATIONAL STRATEGIES FOR THE PROFESSIONAL MEDIA CULTURE DEVELOPMENT OF FUTURE MASTERS OF EDUCATION.....	113
Kharchenko Yu.T. COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE CONCERTMASTER IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY.....	121
Chorna A.V. ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE PROGRAMMING ENGINEERS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE.....	125
Yunyk I.D. FORMATION OF COMMUNICATIVITY OF TRANSLATORS BY ACTIVISATION OF INTRINSIVE AND EXTRINSIVE MOTIVATION.....	130
Yakymenko P.V. PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIALIZED TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS.....	136

SECTION 2. PRESCHOOL PEDAGOGY**Bohdan T.M., Smolianko Yu.M.**FORMATION OF BASICS OF SENIOR PRESCHOOL
AGE CHILDREN'S ECONOMIC EDUCATION..... 140**Honcharuk O.M.**PARTNERSHIP BETWEEN ADULT AND CHILD IN THE PROCESS
OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS..... 145**Demchenko Yu.M., Nikitina O.O.**FORMATION OF ELEMENTAL MATHEMATICAL PERCEPTIONS
IN PRESCHOOL CHILDREN BY LEGO-CONSTRUCTOR..... 149**Yarushak M.I., Klym M.I.**SELF-DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM..... 154**SECTION 3. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION****Henseruk H.R., Martyniuk S.V.**DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE
OF FUTURE TEACHERS IN THE DIGITAL EDUCATION CONDITIONS
OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 158**Hnedko N.M., Voitovych I.S.**GRAPHIC COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL
COMPETENCE OF FUTURE DIGITAL ENGINEERS..... 162**Ibrahimova L.A.**USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN THE STUDY
OF "INFORMATION AND CODING DISCIPLINE"..... 168**Morhunova N.S.**SCRIBING AS AN INNOVATIVE METHOD OF VISUALIZING INFORMATION
IN THE PROCESS OF LANGUAGE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS..... 172**Sereda Kh.V.**ELECTRONIC DOCUMENT MANAGEMENT OF RESEARCH INSTITUTIONS
IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION..... 176**A NEW TYPE OF SCIENTIFIC SERVICES..... 180**

РОЗДІЛ 1. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

ДО ПОСТАНОВКИ ПРОБЛЕМИ ІНДИВІДУАЛЬНИХ
ОСВІТНИХ ТРАЄКТОРІЙ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІTO THE PROBLEM OF INDIVIDUAL EDUCATIONAL
TRAJECTORIES OF STUDENTS IN HIGHER SCHOOL

У статті ставиться проблема індивідуальних освітніх траєкторій студентів у вищій школі. Відзначається, що дуже актуальними стають компетенції переробки значного обсягу інформації, застосування інноваційних технологій і методів у їх діяльності. Тобто відзначається, що на сучасному етапі розвитку суспільства істотним стає вміння адаптуватися в умовах мінливості середовища. Це все відповідає потребам студентів в умовах сучасного глобалізованого інформаційного суспільства. Зазначається, що система вищої освіти виступає значущим чинником суспільного прогресу, який визначає долю соціуму на значну перспективу. Вища освіта зумовлює якість інтелектуального потенціалу, здатного сформулювати нові ідеї для формування більш досконалих систем управління і організації. Сучасне суспільство підійшло до такого стану, коли доля людської цивілізації визначається інтелектуально-освітньою можливістю як окремої людини зокрема, так і суспільства в цілому.

Необхідність осмислення поняття «індивідуальна освітня траєкторія» зумовлена низкою соціальних чинників, що стимулюють реформування вищої школи. Однією з підстав реформ є принцип індивідуалізації, який закріплений в Законі України «Про освіту». Основна увага зосереджується на пошуку можливих умов реалізації індивідуальних освітніх траєкторій студентів у практиці університетів, який стає важливим напрямком їх діяльності. Вибір, вибудовування і реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дозволяють студенту розвивати саме ті якості особистості, які затребувані сучасним суспільством. Зазначається, що індивідуальна освітня програма студента являє собою перший і найбільш загальний рівень проєктування освіти. Висвітлюється, що конкретизація індивідуальної освітньої програми проявляється в розробленому індивідуальному освітньому маршруті й індивідуальній освітній траєкторії студента.

Ключові слова: індивідуалізація навчання, індивідуальні траєкторії освіти, професійне середовище, розвиток індивідуальності.

The article deals with the problem of individual educational trajectories of students in higher education. It is noted that competences of processing a considerable amount of information, application of innovative technologies and methods in their activity become very relevant. That is, it is noted that at the present stage of development of society, the ability to adapt in the changing environment becomes essential. This all meets the needs of students in today's globalized information society. It is noted that the higher education system is a significant factor of social progress, which determines the fate of the society for a significant perspective. Higher education determines the quality of intellectual capacity that is able to formulate new ideas for the formation of more sophisticated systems of management and organization. Modern society has come to a state where the fate of human civilization is determined by the intellectual and educational ability of both the individual in particular and society as a whole. The need to understand the concept of "individual educational trajectory" due to a number of social factors that stimulate reform of higher education. One of the reasons for the reforms is the principle of individualization, which is enshrined in the law of Ukraine "On Education". The main focus is on the search for possible conditions for the implementation of individual educational trajectories of students in the practice of universities, which is becoming an important area of their activity. The choice, construction and realization of an individual educational trajectory allow the student to develop the very qualities of personality that are required by modern society. It is noted that the individual educational program of the student represents the first and most general level of designing education. It is shown that the concretization of the individual educational program is manifested in the developed individual educational route and the individual educational trajectory of the student.

Key words: individualization of learning, individual trajectories of education, professional environment, development of individuality.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-1>

Коростіянець Т.П.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри математики і методики
її навчання

Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді. Наше суспільство характеризується як суспільство епохи глобалізації та інформатизації. Фахівцю сучасності необхідно вміти правильно знаходити орієнтири в інформаційному просторі. Активне впровадження інновацій в систему вищої освіти в сучасному суспільстві інтенсифікує багато процесів у цій сфері, сприяючи підвищенню ефективності і якості навчального процесу. До інновацій слід віднести такий процес, як вдосконалення

механізмів управління системою освіти, а також процес вдосконалення методології та стратегії відбору змісту, методів і організаційних форм навчання. Стають дуже актуальними компетенції переробки значного обсягу інформації, застосування інноваційних технологій і методів у діяльності, іншими словами, сьогодні день важливим стає вміння адаптуватися в умовах мінливого середовища. Це все цілком відповідає потребам студентів у самовизначенні і самовираженні в умо-

вах сучасного глобалізованого інформаційного суспільства. Внаслідок цього з'являється гостра необхідність в пошуку нових засобів і методів навчання, нових технологій і підходів до навчання. Одним з таких підходів є побудова індивідуальних освітніх траєкторій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питанням використання індивідуальних форм навчання у вищій школі займалось широке коло як закордонних, так і вітчизняних вчених. Їх роботи стосуються як загальних положень, так і окремих аспектів, зокрема індивідуалізації навчання (А.О. Богопольський, М.В. Володько, М.М. Солдатенко, В. Гашимова, Н.С. Завієна, Л.Є. Смально, Т.А. Некрасова та інші), індивідуальної та індивідуально-творчої роботи (Л.В. Кондрашова, В.К. Буряк, В.Г. Моторіна), реалізації індивідуального підходу (С.М. Овчаров, М.М. Сосяк, І.А. Шайдур, А.О. Кірсанов), формування індивідуального стилю діяльності в процесі навчання (В.С. Мерлін, Є.О. Клімов, А.В. Хуторський).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість наукових праць, питання індивідуальної освітньої траєкторії залишається відкритим.

Мета статті – визначення суті поняття «індивідуальна освітня траєкторія» та виявлення шляхів реалізації індивідуальних освітніх траєкторій в умовах реального навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Індивідуалізація процесу навчання має на увазі активну участь студента у формуванні професійних компетенцій, виборі навчальних дисциплін, методів контролю успішності. Одна з найважливіших сторін сучасної парадигми освіти – це взаємозв'язок і взаємодоповнення навчально-теоретичного матеріалу і наочності практики. Для ефективної реалізації освітніх програм ВНЗ повинен мати стабільні бази практики в такій кількості, щоб дозволити студенту вибір. Деякі дослідники розділяють поняття індивідуального підходу та індивідуалізації навчання, посилаючись на те, що індивідуальний підхід здійснюється з метою підтримки ефективності самого навчання, а мета індивідуалізації полягає в тому, щоб допомогти студенту керувати своєю освітньою траєкторією, тобто стати її співавтором. Роблячи акцент на індивідуалізації освіти у вищій школі, варто відзначити, що основою є саме навчання як процес засвоєння професійно значущих знань, навичок і умінь, оскільки найбільш спільним завданням вищої освіти є підготовка фахівців-професіоналів для різних галузей народного господарства. Тобто індивідуальна освітня траєкторія розуміється як процес формування і реалізації певного алгоритму, заснованого на прагненні до досягнення цілей професійного становлення, планування кар'єри, культурного, соціального та освітнього рівня.

Індивідуалізація навчання орієнтована не на спробу підігнати кожного студента під загальний шаблон, а на індивідуальний супровід кожного протягом усього періоду навчання. Саме тому розвиток розумових якостей тих, хто навчається, передбачає наявність відповідних педагогічних засобів. Індивідуалізація навчальної діяльності вимагає значних матеріальних витрат, оскільки призводить до збільшення (не завжди виправданого) навчальної зайнятості студента (як аудиторної, так і позааудиторної), а також до посилення навантаження на викладача, якому доводиться створювати велику кількість дидактичних і контрольних-вимірних матеріалів для діагностування рівня розвитку особистості того, хто навчається.

Індивідуальний підхід в навчанні включає положення особистісного і диференційованого підходів, проте не зводиться до них. Весь процес діяльності повинен будуватися диференційовано, цілеспрямовано, а також залежно від рівня знань, умінь, навичок того, хто навчається. Індивідуалізація – це діяльність педагога і студента з підтримки і розвитку одиничного, своєрідного, що закладене в конкретному індивіді і що було придбане в індивідуальному емпіричному досвіді. Варто відзначити, що О.С. Газман вважає, що індивідуалізація передбачає індивідуально орієнтовану допомогу учням в реалізації базових потреб, а також створення умов для максимальної реалізації спадкових, фізичних, інтелектуальних, емоційних здібностей і можливостей, характерних саме для даного індивіда, підтримку того, хто навчається в автономному, духовному саморозвитку, в розвитку здатності до самовизначення. Варто зазначити, що необхідність індивідуалізації виховання зумовлена тим, що в учнів є різні детермінанти, що впливають на освітній процес. Мета індивідуалізації полягає в одночасному збереженні і подальшому розвитку індивідуальності учня. Часто в реальній практиці індивідуалізація є умовною, а причини цієї умовності є різноманітними.

Поняття «індивідуальна освітня траєкторія» – це досить непросте загальне поняття, яке прийшло в педагогічну науку з фізики. Активне використання в рамках педагогіки терміна фізики має характерне і специфічне значення. Як зазначив Е. Кассирер, ідея руху і його сліду виступає інтелектуальним задумом поняття індивідуальної освітньої траєкторії.

Система української вищої освіти останнім часом актуалізує проблему індивідуалізації освітнього процесу. Один з найбільш популярних способів здійснення індивідуалізації освітнього процесу – це уявлення можливості кожному окремому студенту будувати індивідуальну освітню траєкторію.

Ці процеси продиктовані реаліями сучасності, а необхідність індивідуалізації освітнього процесу

зафіксована Законом «Про освіту», а також позначена в освітніх стандартах.

З огляду на це студент стає суб'єктом освітнього процесу, який вибудовує на основі вибору свою індивідуальну освітню траєкторію. Це сприяє формуванню внутрішньої свободи того, хто навчається, адекватній оцінці своєї діяльності на основі результатів рефлексії, актуалізації і реалізації цілей, що виходять за межі запропонованих стандартів. Дослідження свідчать про прояв нових реалій у вищій школі. Однак не всі з них і не завжди можна охарактеризувати позитивно. Наприклад, проблема вибору, вибудовування і реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дозволяє студенту розвинути затребувані сучасним суспільством якості особистості, такі як самостійність, мобільність, гнучкість, креативність. Однак в ВНЗ не створюються всі умови для формування таких якостей.

Розробка індивідуальних траєкторій навчання вимагає нових підходів до структурування змістовної складової частини і діагностики підсумків процесу навчання. У зв'язку з цим особливо актуалізується значення засобів навчання. Серед них в умовах інформатизації освіти особливою важливістю наділяються кошти інформаційних і комунікаційних технологій. Побудова індивідуальних траєкторій навчання також актуальна в контексті переходу до системи безперервної освіти. Цей перехід спричинить трансформації в традиційній методичній системі навчання.

Варто зауважити, що нині жорсткі системні уявлення про те, як побудувати індивідуальну траєкторію навчання і як керувати навчальним процесом в таких умовах, не сформовані у теорії навчання. У педагогічній науці сьогодні є певний заділ, який використовується для усвідомлення проблеми. Цікавою, на наш погляд, є позиція Е.В. Шепель, яка пропонує типологізувати вивчення індивідуальних траєкторій навчання так [3]:

по-перше, дослідження можливих типів індивідуальних освітніх траєкторій, що спираються на мотиваційну сферу і самостійні освітні потреби;

по-друге, дослідження обставин організації підготовки студентів до навчання за індивідуальними освітніми маршрутами в комплексі з питаннями педагогічного моделювання, пізнавальної самостійності, контекстного навчання;

по-третє, аналіз індивідуальних освітніх траєкторій у вигляді складових елементів багаторівневої системи вищої педагогічної освіти.

Заслуговує на увагу також позиція Ф.Г. Мухаметзянової, Р.В. Забірова і В.Р. Вафіної, які вважають, що індивідуальна освітня програма – це цілеспрямовано спроектований варіант індивідуально диференційованої освітньої програми, яка забезпечує студенту позицію суб'єкта навчально-професійної діяльності. Крім цього, ними зазначається, що викладач вузу здійснює психолого-педагогічну

підтримку студента в його самовизначенні і само-реалізації. Як особливості індивідуальних освітніх траєкторій студента вищої школи виділяють такі чинники: індивідуальна програма формується спеціально для конкретного студента і є умовою успішного освоєння освітньої програми; студент є суб'єктом, для якого декларується його активність за допомогою розробки і реалізації освіти; для студента забезпечується педагогічна підтримка в освіті, оскільки вона модифікує особистісно орієнтований освітній процес в індивідуальну освітню траєкторію. Психолого-педагогічна підтримка полягає також у наданні студенту можливості змін індивідуальних освітніх траєкторій. Відзначається також, що зміни визначені особистісними детермінантами і реалізуються за допомогою різноманітних способів, які передбачають зміну індивідуальних освітніх траєкторій шляхом вибору іншої освітньої програми, зміну навчальних планів і гармонізацію освітніх програм та додаткових освітніх програм, особистісних орієнтирів змісту освіти, особистісних орієнтирів технологічних інструментів освітніх програм, організаційно-педагогічних умов реалізації освітньої програми [1].

На нашу думку, індивідуальна освітня траєкторія може бути спрямована не тільки на вибір освітньої програми студента, але і на вибір його власної траєкторії вивчення окремих навчальних дисциплін.

Індивідуальна траєкторія навчання – це особистісно значущий вектор вивчення освітньої програми. Зміст і структура цього вектора визначаються з урахуванням освітніх потреб, а також пізнавальної самостійності студентів. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку студента повинна розумітися як шлях саморозвитку та самовдосконалення особистості, в тому числі і в майбутній професійній діяльності. Це реалізується за допомогою моделювання професійного середовища, надання допомоги в особистісному професійному зростанні.

У сучасних соціально-економічних умовах принцип індивідуалізації наповнюється новими організаційно-методологічними рішеннями. Р.М. Петрунева зазначає: «Прийнято вважати, що одним із шляхів індивідуалізації вищої освіти може стати проектування індивідуального освітнього маршруту. Розробка індивідуального освітнього маршруту для кожного учня передбачає його власні шляхи досягнення загальних і індивідуальних цілей освіти – такий перспективний вектор створення освітніх програм нового покоління. Однак такий маршрут немислимий поза соціальним контекстом» [2].

В індивідуальному підході в освіті закладений певний парадокс: з одного боку, індивідуальний підхід повинен реалізувати індивідуальні потреби особистості в кількості і якості освіти, а

з іншого – це крайні форми індивідуалізації, які можна вважати вираженням соціального замовлення суспільства на фахівців вузького профілю, підготованих для вирішення певної технологічної або виробничої проблеми. Тобто індивідуалізація освіти певною мірою дозволяє зменшити розрив між потребами практики і можливостями системи вищої освіти шляхом запровадження вузької спеціалізації [2]. У сучасному суспільстві професійні проблеми набувають більш комплексного і міждисциплінарного характеру, тому потрібні фахівці якомога ширшого профілю, здатні орієнтуватися в суміжних галузях знань. Варто також відзначити, що особливо безглуздо бачиться індивідуалізація освіти в умовах інформаційного суспільства. Знання стали настільки доступними, джерела навчальної інформації стали дуже різноманітними, а технології навчання стали досить ефективними, що в змістовному сенсі освіта кожного студента є індивідуально орієнтованим процесом освоєння знань, так би мовити, за визначенням. При цьому обсяг одержуваних знань у кожного студента буде індивідуально різним за кількістю і якістю навіть в умовах поточної лекційної організації навчального процесу.

Висновки. Таким чином, система вищої освіти виступає важливим чинником суспільного прогресу, який визначає долю країни у значній перспективі. Вища освіта зумовлює якість інтелектуального потенціалу, здатного згенерувати свіжі ідеї для формування більш досконалих систем управління і організації. Сучасне суспільство підійшло до такого стану, коли доля людської циві-

лізації визначається інтелектуально-освітньою можливістю як людини, так і суспільства. Одним з ключових завдань вищої освіти є збереження, розвиток, поширення соціального досвіду і знань в різноманітних формах за допомогою наукового дослідження і інтелектуальної творчості. В умовах глобалізації якість адаптації людини до мінливої соціокультурної реальності не завжди враховується в освітній системі. Реалізація індивідуальних траєкторій навчання можлива у разі виконання умов, пов'язаних з компетентнісним підходом як однією з моделей професійної підготовки, а також одним із засобів орієнтування освіти на значущі практико-орієнтовані результати.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мухаметзянова Ф.Г., Забиров Р.В., Вафина В.Р. Индивидуальная образовательная траектория и индивидуальный образовательный маршрут студента как фактор успешной подготовки будущего бакалавра в вузе. *Модернизация образования: проблемы и перспективы* : материалы XXII Рязанских педагогических чтений, посв. 100-летию РГУ имени С.А. Есенина. 2015. С. 81–85.
2. Петрунева Р.М. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса: иллюзии и реальность. *Высшее образование в России*. 2011. № 5. URL: <http://puma/article/n/individualno-orientirovannaya-organizatsiya-uchebnogo-protsessa-illyuzii-i-realnost>.
3. Шепель Э.В. Индивидуальные траектории обучения в структуре государственных стандартов образования. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология»*. 2012. № 3(II). С. 95–99.

ОСНОВНІ ФАКТОРИ ВІДБОРУ ТА ПРОЄКТУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ

THE MAJOR FACTORS OF SELECTION AND DESIGNING OF INNOVATIVE LEARNING TECHNOLOGIES

У статті висвітлено теоретичні аспекти розроблення та застосування інноваційних педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Важливими є інноваційність, концептуальність, системність, дидактичне цілепокладання, оптимальність, корегуваність, відтворюваність і гарантованість результатів.

Визначено такі основні ознаки інноваційних технологій навчання: діяльнісний характер навчання; домінування практико-орієнтованих і проблемних методів навчання; міждисциплінарний характер навчально-професійних завдань; орієнтація освітнього процесу на розвиток ключових і спеціальних компетенцій майбутніх кваліфікованих робітників; орієнтація навчального процесу на розвиток самостійності і відповідальності за результати своєї діяльності.

Науково обґрунтований проєкт логічно структурованої системи педагогічної взаємодії відображений для гарантованого досягнення бажаних результатів на основі алгоритмічного, послідовного впровадження в практику оригінальних, інноваційних методів, прийомів, педагогічних дій і засобів.

Для цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників необхідно впроваджувати технології, що мають певні відмінності від загальноприйнятих технологічних схем.

Зроблено висновок про те, що лише комплексне врахування факторів відбору та проєктування (цілі; зовнішні умови – часові, виробничі, економічні тощо; складність змісту навчання; технічна оснащеність педагогічного процесу; рівень методичної компетентності викладача тощо) забезпечує вибір технології, що гарантує досягнення запланованих результатів навчання.

Вказано, що ефективність інноваційного навчання повинна визначатися не тільки на етапі оцінки результатів впровадження нової технології, але і на етапах її проєктування і функціонування.

Ключові слова: інноваційна педагогічна технологія, кваліфікований робітник, фактори відбору, проєктування, технологізація.

The article describes the theoretical aspects of the development and application of innovative pedagogical technologies in the training of future skilled workers. The characteristics of innovative learning technologies are defined: innovativeness, conceptuality, consistency, optimality, adjustment, reproducibility and guarantee of results. The characteristic features are given: activity character of training; domination of practical-directed and problem methods of training; interdisciplinary character of educational and professional tasks; orientation of educational process on development of key and special competences of future skilled workers; orientation of educational process on development of independence and responsibility for results of the activity. The scientifically grounded project of a logically structured system of pedagogical interaction is reflected for guaranteed achievement of the planned results on the basis of algorithmic, system-consistent introduction into practice of original, innovator methods, methods of pedagogical actions and means.

For the purposeful formation of the professional competence of future skilled workers, it is necessary to implement technologies that have certain differences from the conventional technological schemes.

The conclusion is made that only complex consideration of factors of selection and designing (goals; external time conditions, production, economic, etc.; complexity of training content; technical equipment of pedagogical process, level of methodical competence of the teacher, etc.) provides a choice of technology, guarantees achievement of planned learning outcomes.

It is pointed out that the effectiveness of innovative training should be determined not only at the stage of assessing the results of the implementation of the new technology, but also at the stages of its design and functioning.

Key words: innovative pedagogical technology, skilled worker, factors, designing, technologization.

УДК 377.091.3:001.895

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-2>

Кошук О.Б.,

докт. пед. наук,
пров. науковий співробітник лабораторії
дистанційного професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні модернізація педагогічного процесу є неможливою без упровадження в практику інноваційних педагогічних технологій навчання. У закладах професійної (професійно-технічної) освіти у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників розуміння педагогами сутності педагогічної технології досить неоднозначне. Найчастіше називають педагогічною технологією узвичаєну організацію навчання, ототожнюючи технологічність із сукупністю методів, форм, прийомів навчання чи з технічними засобами навчання. На жаль, застосування тих чи інших усталених у педагогіці технологій (ігрових, модульних, розвивальних, проєктних тощо) в реальній практиці лише декларується.

Існує досить мало методичних рекомендацій щодо проєктування та застосування конкретних технологій навчання. Проблемою є недостатньо розроблена теорія та система оцінювання ефективності педагогічної технології. З огляду на це визначення основних факторів відбору та проєктування інноваційних педагогічних технологій є актуальним та потребує ґрунтовного наукового дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження проблем технологічності навчання пов'язане з іменами таких зарубіжних вчених, як Дж. Брунер, В. Беспалько, Т. Сакамото, Д. Карнега, М. Вулман, Г. Грейс, Б. Скіннер, М. Кларк, П. Мітчелл, Г. Селевко, Р. Томас, А. Хуторський та ін. Серед українських вчених, що займалися

розробленням, застосуванням та оцінюванням ефективності педагогічних технологій, відомі такі дослідники, як А. Алексюк, С. Амеліна, С. Гончаренко, В. Євдокимов, П. Лузан, В. Манько, А. Нісімчук, Н. Ничкало, О. Падалка, О. Пехота, І. Прокopenко, В. Радкевич, Г. Романова, С. Сисоєва, В. Кручек та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід наголосити, що незважаючи на певну кількість досліджень, аспекти сутності, структури, особливостей функціонування, фактори відбору та проектування інноваційної педагогічної технології ще досі не були висвітлені, а дана проблема ще потребує розв'язання.

Мета дослідження – визначити сутнісні характеристики, конкретизувати основні фактори відбору та проектування інноваційних педагогічних технологій навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто погодитися з тим, що педагогічна технологія прямо пов'язана із системним підходом в освіті й охоплює всі складники системи педагогічного процесу – мету, зміст освіти, методи, форми і засоби навчання, перевірку і корекцію результатів педагогічної взаємодії тощо. Таким чином, на зміну усталеній роками підготовці фахівців має прийти цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних і новаторських способів, прийомів і педагогічних дій. Ідеться про те, що з упровадженням інноваційної технології навчання має змінитися сама система навчання. При цьому, на наше глибоке переконання, мають модернізуватися усі елементи системи, інакше усталена роками організація не зміниться, адже незначні збурення не виведуть систему з рівноваги.

Впровадження педагогічних інновацій в практику підготовки кваліфікованих робітників неодмінно викликає низку проблем, серед яких головними є такі [2]:

- необхідність співіснування в одному навчальному закладі прихильників різних концепцій навчання;

- підвищення вимог до перепідготовки й підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, забезпечення їх професійних запитів щодо міжпредметної професійної комунікації;

- постійний пошук і розроблення засобів науково-методичного супроводу інновацій – нових навчальних і методичних посібників, довідників, підручників тощо;

- зміна системи управління педагогічною взаємодією, що функціонує в інноваційному режимі; забезпечення умов активного залучення учнів до інноваційного процесу.

Сучасна інноваційна технологія навчання є синтезом досягнень педагогічної науки і практики, поєднанням усталених методичних розро-

бок минулого досвіду з новітніми результатами актуальних наукових розвідок. З огляду на це до джерел інноваційної технології навчання варто віднести наукові дослідження – педагогічні, психологічні, соціологічні, технічні тощо; модернізаційні зміни в суспільстві, в освіті; нове педагогічне мислення; передовий педагогічний досвід; досягнення науково-технічного прогресу; вітчизняний і зарубіжний досвід.

Беручи до уваги дослідження проблеми розроблення та застосування педагогічних технологій ученими [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8], ми виокремлюємо такі характерні ознаки інноваційної технології навчання:

- інноваційність – це технологія, що передбачає продуктивну педагогічну взаємодію вчителя та учня на основі співробітництва, діалогічного спілкування, інтерактивних підходів до навчання;

- концептуальність – це технологія, що розробляється під конкретний педагогічний задум, інноваційну ідею, за якими простежується певна методологічна, філософська, психолого-педагогічна позиція автора;

- системність – це технологічна послідовність логічно впорядкованих кроків, дій, етапів, комунікацій, яка вибудовується суворо з цільовими настановами, що мають форму конкретного очікуваного результату;

- корегувальність – це можливість оперативного зворотного зв'язку, орієнтованого на чітко поставлені цілі;

- відтворюваність і гарантованість результатів – це інноваційна технологія навчання, що може бути відтворена в реальному процесі підготовки фахівців, для яких вона була спроектована, і забезпечувати гарантоване досягнення запланованих результатів.

Для виконання своїх основних функцій інноваційна технологія навчання (освітня, виховна, розвивальна, проєктувальна, методологічна тощо) має проєктуватися та реалізовуватися за певними принципами, до основних з яких ми відносимо цілісність (гармонійна взаємодія усіх складників інноваційної технології), варіативно-особистісну організацію навчання (можливість адаптування технології до особистісних особливостей учнів, до їх інтересів, здібностей, уподобань, настанов), професійну спрямованість (цілеспрямоване формування та розвиток компетентностей майбутніх кваліфікованих робітників відповідно до сучасних та перспективних вимог), інформаційну підтримку технологічності навчання (застосування в освітньому процесі інформаційних освітніх ресурсів).

З усього розмаїття підходів учених до структури технології навчання зупиняємося на такому композиційному складі: освітні цілі; зміст навчання; засоби педагогічного впливу, зокрема мотивація і засоби навчання; організація навчального про-

цесу; суб'єкти процесу навчання; результат діяльності, зокрема й рівень професійної підготовки.

Зазначимо, що у процесі технологічного проектування навчальної діяльності детально виписуються завдання і способи їх розв'язання, зокрема:

- визначення концептуальних завдань, наприклад, сформувані умінь у майбутніх *трактористів-машиністів (слюсарів з ремонту с/г машин)* раціонально комплектувати зернозбиральні агрегати в імітованих умовах (технологія імітаційного моделювання); забезпечити системне й послідовне оволодіння учнями майбутньою професійною діяльністю (технологія контекстового навчання); розвинути умінь учнів розв'язувати прості виробничі проблеми (технологія проблемного навчання);

- проектування результативних характеристик, що формуються у процесі навчання, наприклад, розвинути самостійність учнів в оволодінні новими знаннями; розвинути у них здатність працювати в команді;

- аналіз наявних засобів навчання. Аналізуються можливості використання реальних об'єктів техніки, тренажерів, макетів, муляжів, стендів, засобів унаочнення, а також інформаційних освітніх ресурсів (персональних комп'ютерів, мультимедійних комплексів, мережі «Інтернет» тощо);

- розроблення інструментарію діагностики рівня педагогічної взаємодії на кожному етапі, на кожному технологічному кроці реалізації дидактичного конструкту.

Найскладнішою проблемою технологізації є вибір конкретної технології. У процесі наших експериментальних досліджень констатовано, що

серед всього розмаїття дидактичних технологій має бути одна системостворююча технологія навчання загальнопедагогічного рівня, якій мають ієрархічно підпорядковуватися модульно-локальні мезотехнології і мікротехнології [2, с. 101]. Необхідно знайти баланс між різними технологіями навчання. Для вибору технології необхідно визначитися з такими положеннями, як класифікація технологій, цільові характеристики технологій навчання, критерії вибору.

Притримуємося такого підходу класифікації технологій [2]: загальнопедагогічній, системостворюючій технології навчання підпорядковується технологія навчання дисципліни (залежно від факторів вибору це можуть бути різні технології вивчення дисциплін); підпорядкованим складником вказаної технології є технологія вивчення модулю, теми, яка підпорядковує технології навчальних занять тощо.

Розробляючи інноваційні технології навчання, необхідно враховувати навчальні, виховні і розвивальні цілі навчальної дисципліни, завдання вивчення теми, розділу, для оволодіння якими і планується розроблення технології, наприклад, з огляду на мету і завдання навчального курсу, для якого проектується педагогічна технологія (рис. 1).

Як фактор вибору педагогічної технології трудомісткість навчального процесу для учня нині обліковується в кредитах (1 кредит = 54 год). Тривалість програми в годинах є основним критерієм трудомісткості навчання.

Крім індивідуальної трудомісткості навчання, важлива загальна трудомісткість, на величину якої впливає кількісний контингент учнів. Навчальна

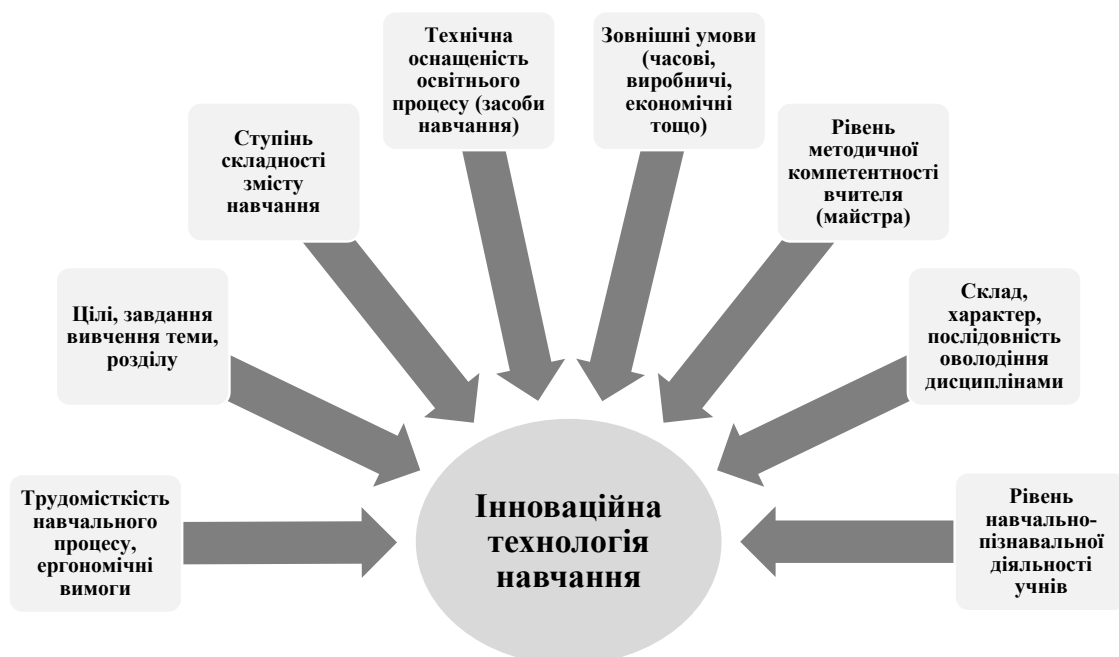


Рис. 1. Основні фактори відбору та проектування інноваційної технології навчання

програма може бути спрямована на групу учнів кількістю в 15–20 осіб. При традиційних методах навчання спрацьовує схема «зниження трудомісткості – погіршення якості підготовки». Водночас розподіл груп на підгрупи веде до збільшення трудових витрат. Нерідко заняття з малочисельними групами є індивідуальними заняттями з учнями. З наведеного можемо зробити висновок, що загальна трудомісткість освітньої програми залежить від контингенту учнів та наповнюваності груп [3]. Однак під час планування інноваційного навчання маємо враховувати ергономічні вимоги до організації навчальної праці учнів. Ідеться про те, що сучасну інноваційну технологію навчання не можна уявити без комп'ютерної техніки, інших технічних об'єктів. Це вимагає оптимізації діяльності учня в системі «людина – машина».

Отже, під час проектування чи вибору технології навчання слід враховувати ергономічні вимоги до алгоритмів діяльності учня, до конструювання та оснащення робочих місць, до величини й форми робочих приміщень, до фізичних факторів (шуму, вібрації, мікроклімату, статичних полів, електромагнітного випромінювання тощо), до організації раціональних режимів праці та відпочинку, а також до методів організації навчання й тренування.

Під час вибору інноваційної технології навчання варто враховувати рекомендації психологів та фізіологів щодо забезпечення чергування видів діяльності. Ми рекомендуємо час від часу переводити увагу учнів на інші роботи – письмові, графічні, м'язові дії тощо.

Під час вибору технологій навчання слід враховувати учнівський рівень володіння навчально-пізнавальною діяльністю, пізнавальні можливості – рівень розвитку пізнавальних здібностей, сформованість пізнавальних умінь та навичок, самостійність у виконанні індивідуальних навчальних завдань, організованість, наполегливість тощо. Нехтування цим фактором призводить або до надмірної інтелектуальної складності, або, навпаки, ненапруженої розумової діяльності, яка не сприяє цілеспрямованому формуванню професійних здатностей учнів, не розвиває творчий потенціал особистості.

У педагогічній взаємодії домінують роль відіграє вчитель (майстер виробничого навчання). У цьому творчому процесі суб'єкти педагогічного процесу мають діяти в унісон, розподіляти відповідальність за кінцеві результати навчання. Природно, що це потребує значної майстерності, творчого пошуку, кваліфікованого володіння педагогічною технікою, тому професійна компетентність вчителя (майстра), його особистісні якості, методична підготовка є основними чинниками вибору технологій навчання.

Важливим фактором вибору технології навчання вважаємо складність змісту навчального

матеріалу. Для прикладу зазначимо, що серед всього розмаїття навчальних об'єктів, що пропонуються для засвоєння освітньою програмою підготовки кваліфікованих робітників аграрної галузі, є технічні об'єкти (сільськогосподарські машини, трактори, автомобілі, агрегати, вузли, технічне устаткування, деталі тощо). Цей факт спонукає визначити ступінь складності об'єктів техніки для їх засвоєння учнями.

Висновки. Таким чином, під час розроблення та застосування інноваційної педагогічної технології варто враховувати такі фактори відбору та проектування: цілі, завдання оволодіння навчальною дисципліною (модулем, темою); характер, послідовність оволодіння дисциплінами освітньої програми; рівень методичної компетентності викладача; рівень навчально-пізнавальної діяльності студентів; зовнішні умови (часові, виробничі, економічні тощо); трудомісткість навчального процесу, ергономічні вимоги; ступінь складності змісту технологічного навчання.

Одним із перспективних напрямів у подальших наукових розвідках є висвітлення методики розроблення, застосування та оцінювання основних компетентісно орієнтованих технологій підготовки майбутніх кваліфікованих робітників професійної (професійно-технічної) освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. Київ : Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
2. Интегративные основы инновационного образовательного процесса в высшей профессиональной школе : монография / Л.И.Гурье, А.А. Кирсанов, В.В. Кондратьев, И.Э. Ярмакеев ; под редакцией В.В. Кондратьева. Москва : ВИНТИ, 2006. 288 с.
3. Кузьмина Е.Е. Маркетинг образовательных услуг : учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва : Издательство «Юрайт», 2014. 330 с.
4. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. Москва : Издательство московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 320 с.
5. Лузан П.Г. Наукові основи організації педагогічного процесу в аграрному вищому навчальному закладі : монографія. Київ : Міленіум, 2015. 330 с.
6. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, В.М. Воловик та ін. ; за ред. С.О. Сисоєвої. Київ : Віпол, 2001. 502 с.
7. Романова Г.М. Підготовка викладачів вищих економічних навчальних закладів до проектування навчальних технологій : монографія. Київ : КНЕУ, 2009. 252 с.
8. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие для вузов. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. 437 с.

ФОРМУВАННЯ ТВОРЧОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПОЗИЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

FORMATION OF FUTURE TEACHERS' CREATIVE PEDAGOGICAL POSITION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Стаття присвячена розгляду проблеми творчої педагогічної позиції майбутніх учителів, пошуку шляхів її формування в педагогічних закладах вищої освіти. Розглянуто підходи сучасних дослідників до визначення сутності понять «позиція», «професійна позиція», «педагогічна позиція», «творча позиція». Подано визначення дефініції «педагогічна творча позиція», яка розуміється як складне й полікомпонентне особистісне утворення, що характеризується позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, настановою на творчу педагогічну діяльність, емоційним сприйняттям і задоволеністю результатами творчої праці, прагненням до розвитку особистісних і професійних якостей у процесі спільної з учнями творчої взаємодії і вирішення нестандартних професійних ситуацій на підставі особистісно-гуманного підходу. Акцентовується, що від того, яку педагогічну позицію оберуть майбутні вчителі, буде залежати успішність їхньої подальшої професійної діяльності.

Зазначено, що формуванню педагогічної творчої позиції майбутніх учителів під час навчання в закладах вищої освіти не надається належної уваги. Виявлено, що формуванню означеної якості у студентів найбільш ефективно сприяє впровадження в освітній процес інтерактивних методів навчання в ході вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» (проблемні лекції, евристичні бесіди, дискусії, диспути, мозковий штурм, рольові і ділові ігри, кейс-стаді, розв'язання педагогічних задач тощо), а також їхня участь у науково-дослідницькій діяльності (наукові гуртки, конкурси наукових робіт, студентські конференції), творчих заходах у позааудиторний час (конкурс педагогічних ідей, педагогічний KBK, педагогічний квест, конкурси педагогічних плакатів, кросвордів, ребусів тощо), виконання самостійної творчої роботи (аналіз передового творчого педагогічного досвіду, інтерпретації висловів видатних педагогів, рецензування педагогічних статей, художніх фільмів, у яких порушуються проблеми шкільного життя).

Ключові слова: майбутні вчителі, професійна позиція, творча позиція, творча педагогічна позиція

The article is devoted to the consideration of the problem of future teachers' creative pedagogical position in search of ways of its formation in higher education pedagogical institutions. The approaches of modern researchers to defining the essence of the concepts "position", "professional position", "pedagogical position" "creative position" are considered. The definition of "pedagogical creative position" is considered as a complex multicomponent personal education, characterized by a positive attitude to future professional activity, an orientation to creative pedagogical work, emotional perception and satisfaction with the results of creative work, desire to develop personal and professional qualities in the process of joint creative interaction with students and solving non-standard professional situations on the basis of personal-humane approach. It is emphasized that the success of their further professional activity will depend on the pedagogical position chosen by future teachers.

It is noted that the formation of future teachers' pedagogical creative position in the process of education in higher education institutions is not given due attention. It is revealed that formation of the defined quality is effectively promoted by the implementation of interactive teaching methods in the course of studying "Pedagogics" (problem lectures, heuristic conversations, discussions, disputes, brainstorming, role and business games, case method, solving of pedagogical problems, etc.), as well as their participation in research activities (scientific works competitions, student conferences), creative activities in extra-curricular time (competition of pedagogical ideas, pedagogical KVC, pedagogical quest, competitions of pedagogical posters, crossword puzzles, creative puzzles, etc.), performing creative works (analysis of best creative experience, interpretation of statements of outstanding teachers, pedagogical articles peer review, feature films, which violate the problems of school life, etc.).

Key words: future teachers, professional position, creative pedagogical position.

УДК 378.937 + 371.03

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-3>

Курлянд З.Н.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету імені
К.Д. Ушинського

Осіпова Т.Ю.,

докт. пед. наук, професор,
професор кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Реформування освіти в Україні ставить підвищені вимоги до підготовки майбутніх учителів, які повинні володіти не лише відповідними професійними компетентностями, а й бути конкурентоспроможними в сучасному освітньому просторі. Тобто сьогодні перед закладами педагогічної вищої освіти постає завдання підготовки ініціативних фахівців, здатних постійно самореалізовуватись у професії, творчо підходити до вирішення поставлених перед ними завдань щодо навчання й виховання школярів, формування і становлення їхньої особистості, бути не лише носіями предметних знань, а й

будувати освітній процес на засадах партнерства, взаємодії, що вимагає від них розуміння свого місця в професії, тобто сформованої чіткої педагогічної позиції.

Оскільки педагогічна професія є творчою, доцільно говорити про необхідність формування в майбутніх учителів під час навчання в закладах вищої освіти творчої педагогічної позиції, від якої, на нашу думку, значною мірою залежатиме успішність їхньої подальшої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукового фонду дозволив дійти висновку, що дослідниками здебільшого розглядається

поняття «професійна позиція вчителя». Вони потрактовують цю позицію як систему ставлень до професії (М. Боритко, С. Вершловський, О. Гуторова, Л. Красовська, А. Маркова, К. Лаптева, І. Луценко, О. Руденко та ін.), необхідну умову ефективної професійно-педагогічної діяльності (О. Заїр-Бек, І. Ісаєв, С. Кульневич, В. Сластьонін, В. Семиченко та ін.), невід'ємний складник професійної компетентності та професійної культури (С. Вершловський, І. Колесникова, А. Маркова та ін.). Увагу вітчизняних учених привертає і проблема формування професійної позиції майбутніх учителів під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти (О. Гуторова, Л. Красовська, С. Щербина), психолого-педагогічні умови формування професійної позиції (С. Будникова, О. Темченко, О. Цимбал та ін.). Натомість проблема формування творчої педагогічної позиції майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки в наукових джерелах висвітлена недостатньо.

Мета статті. Метою статті є розгляд сутності феномену «творча педагогічна позиція майбутнього вчителя» й окреслення шляхів її формування під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зазначимо, що існують різні підходи до трактування поняття «позиція». Так, одні науковці (А. Асмолов, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Петровський та ін.) розглядають соціальну позицію, трактуючи її як стан у суспільстві чи групі. Інші вчені (Л. Божович, Б. Паригін, С. Рубінштейн, В. Ядов та ін.) досліджують позицію особистості з погляду ставлення людини до дійсності в цілому або до різних її галузей. Треті науковці (Б. Ананьев, А. Венгер, В. Ляудіс та ін.) зосереджують увагу на рольовій позиції, яка визначає місце людини в безпосередній взаємодії з іншими.

Найбільш загальним розумінням дефініції «позиція» в сучасному науковому тезаурусі є таке. Зокрема, позиція розглядається як стан, поведінка, характер дій, що зумовлені певним поглядом і відповідним ставленням [2, с. 1021]; стійка система ставлення людини до певних аспектів діяльності, що виявляється у відповідній поведінці та вчинках [12, с. 347]. За словами С. Рубінштейна, позиція є сталим внутрішнім утворенням, якому притаманні активність та ініціативність, яке виступає сполучною ланкою між свідомістю й особистістю, де особистість завдяки свідомості займає певну позицію у відносинах людини зі світом, тобто особистість формується лише завдяки усвідомленню й утвердженню своєї позиції стосовно людей, суспільства на підставі власного бачення світу та розуміння взаємодії з ним через систему ціннісного ставлення до довколишньої дійсності й до самої себе [10, с. 436–437].

Сьогодні поняття «позиція» здебільшого розглядається у двох основних значеннях: 1) як

складна, відносно усталена система ставлень, настанов, мотивів, цінностей людини, якими вона керується у процесі своєї життєдіяльності; 2) як положення індивідуума в статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі [6, с. 263]. Основними параметрами, що характеризують позицію особистості, є такі: спрямованість (ціннісні орієнтації, інтереси, потреби, мотиви, цілі, життєві перспективи, ідеали); сфера функціонування цінностей (моральна, релігійна, громадянська, професійна тощо); стійкість позиції особистості (її незалежність від ситуації, наполегливість дій, твердість намірів); активність (здатність ініціювати ідеї, приймати рішення, відповідати за їх наслідки, виявляти творче ставлення до життя) [4, с. 88]. Тобто позиція передбачає усвідомлене ставлення особистості до довколишньої дійсності, розуміння свого місця в ній і характеризується сформованістю ціннісних орієнтацій, наявністю потреб і мотивів у здійсненні певної діяльності.

Що стосується професійної позиції, то вона визначається відповідно до вимог тієї чи іншої професії. За словами О.І. Мешкова, професійна позиція є позицією активного суб'єкта, який самостійно приймає рішення відповідно до внутрішніх цінностей, мотивації, переконань. Вона є важливим показником професійного розвитку, характеристикою, що визначає вибір суб'єктом свого професійного шляху, здійснення діяльності й поведінки. При цьому науковець акцентує на суб'єктному складнику, що відображає спосіб самореалізації, самоствердження і саморозвитку фахівця як професіонала, розвиває індивідуальність, авторство, вироблення перспектив подальшого саморозвитку, надає діяльності неповторної, особистісної своєрідності [7].

Аналогічної думки дотримується й О. Резван, зазначаючи, що професійна позиція є стійкою, усвідомленою сукупністю ставлень фахівця до обраної професії, способом самовизначення, прийняття та реалізації ним професійно-діяльничої і особистісної концепції, включає когнітивно-діяльничий, мотиваційно-ціннісний і рефлексивний аспекти, що виявляються через діяльність; тією професійною й особистісною характеристикою, що відображає ціннісні ставлення особистості до професійної діяльності та її результатів, учасників професійної діяльності і до себе й забезпечує умови для реалізації професійно-рольових функцій під час вирішення фахових завдань. При цьому джерелом формування професійної позиції, на переконання автора, є світогляд особистості, набуті знання та вміння, система мотивів і життєвих цінностей, рефлексивні вміння. Професійна позиція визначає рівень активності фахівця, стимулює високу продуктивність професійної діяльності [9, с. 56].

Професійну позицію як чинник життєвої позиції розглядає О. Іванова, наголошуючи, що вона

зумовлюється рівнем ідентичності людини із професійною групою і визначається психологічними настановами, що необхідні для її професійної діяльності. Слушним є твердження авторки про те, що визначну роль у формуванні професійної позиції відіграють професійні цінності, що надають сенсу діяльності, визначають образ професійної кар'єри [5, с. 133].

Оскільки у статті порушена проблема професійної підготовки майбутніх учителів у процесі навчання в педагогічних ЗВО, важливого значення набувають дослідження щодо сутності педагогічної позиції.

Студіювання наукового фонду засвідчило, що науковці по-різному трактують поняття «педагогічна позиція». Так, одні з них (Р. Желбанова, І. Ісаєв, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.) наголошують на тому, що педагогічна позиція є системою інтелектуальних, вольових й емоційно-оцінних ставлень вчителя до світу, педагогічної діяльності та педагогічної реальності загалом. Вони продовжують, що, з одного боку, вона визначається вимогами й очікуваннями суспільства до фахової компетентності вчителя та його особистісно-професійних якостей, а з іншого – є результатом його власної активності як прояву певних переживань, мотивів, ціннісних орієнтацій тощо. Саме в педагогічній позиції вчителя, на думку авторів, виявляється його загальна соціальна спрямованість і тип професійної діяльності.

На думку інших дослідників, педагогічна позиція – це спосіб реалізації базових цінностей особистості під час її взаємодії з іншими людьми, в якому відбивається єдність її свідомості та діяльності (Н. Боритко); інтегральна характеристика, що свідчить про сформованість у вчителя сталої системи ставлень до об'єктивних і суб'єктивних умов професії, поглядів, уявлень, настанов, теоретичних орієнтацій, поведінки та вчинків, які відстоюються та реалізуються ним у професійній діяльності (А. Чернявська).

Слушним є твердження І. Бега, який наголошує на унікальності педагогічної позиції, що водночас є і особистісною, і професійною. Учитель, як зазначає автор, у своїй дійсно педагогічній позиції ніде і ніколи не зустрічається з дитиною як об'єктом (якщо він дійсно вчитель), в особистісній позиції він завжди зустрічається з іншою людиною, а у професійній – з умовами її становлення і розвитку [1, с. 36].

У професійній діяльності вчителя, як зауважує Є. Галицьких, і з цим важко не погодитися, педагогічна позиція виявляється в системі його ставлення до основних цілей і цінностей освіти, що суттєво впливають на професійне самовизначення особистості, до викладання та змісту освіти, на підставі чого накопичується досвід педагога-дослідника, до учня як до унікального сенсу, мети

й цінності освітньої діяльності й водночас як автономного суб'єкта власної життєдіяльності, що забезпечує гуманістичне підґрунтя педагогічної взаємодії зі школярами, до себе як до індивідуальності, що розвивається, здатної до творчого діалогу з іншими учасниками педагогічного процесу, що є необхідною передумовою для ефективного професійного самовдосконалення [3, с. 90].

Ми суголосні з науковцями (І. Зязюн, Л. Крамуценко, І. Кривонос та ін.), які стверджують, що сформованість педагогічної позиції вчителя сприяє ефективності його діяльності щодо інтелектуального й духовного розвитку учнів, дозволяє формувати в них широкий світогляд, систему культурних і суспільних цінностей на підставі власного життєвого досвіду, забезпечує результативність форм, методів і засобів педагогічного впливу, які вчитель застосовує під час роботи з дітьми, а також сприяє формуванню людини як особистості. Педагогічна позиція виражає готовність педагога до виконання свого професійного призначення відповідно до вимог і запитів суспільства й визначається усвідомленим, відповідальним ставленням до професійної діяльності, до себе як суб'єкта діяльності, до результатів розвитку учнів [8].

В аспекті порушеної проблеми доцільно розглянути сутність поняття «творча позиція». Слід зазначити, що науковцями творча позиція трактується по-різному. Зокрема, вона розуміється як культурно-історичне явище, що характеризується особистісним і процесуальним психологічними аспектами, передбачає наявність у особистості здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється оригінальний продукт, унікальний твір людської діяльності (Т. Матвєєва); як якість особистості, яка виявляється в здатності створювати щось суб'єктивно нове і долати стереотипи, що склалися, незалежно від матеріалу і сфери діяльності (Н. Козирєва); як компонент особистості, що відображає цілісну систему її ціннісно-сміслового ставлення до різних аспектів життя (до творчої реалізації життя, до людей, що творчо проявляють себе в житті, до себе як до автора життя, до життя як до концепції (О. Пурло)).

Розглядаючи процес становлення творчої позиції особистості, Р. Серьожникова визначає його як діалектичний процес, що включає набуття нового через перехід потенційного в актуальне, нівеляцію застарілих утворень і формування нових за умов інтенсифікації творчої діяльності. Отже, на думку авторки, йдеться про еволюцію життєвого потенціалу студента, тобто поступальний розвиток його творчих, професійних, особистісних та інших можливостей і ресурсів у реальній професійно-педагогічній підготовці [11, с. 21]. Вона продовжує, що найбільшого розвитку творча позиція досягає тоді, коли студент свідомо обирає цінність творчого буття. З огляду на це Р. Серьожникова пропо-

нує розглядати стратегію професійної підготовки через типологію навчальної активності студентів «ініціатива – відповідальність». Дослідниця акцентує, що усе це виявляється в педагогічній позиції, що виступає у ставленні до педагогічної діяльності як до відкритого (творчого) завдання, коли необхідно вийти за межі своєї визначеності в зону вільної самодетермінації, коли студент сам повинен усвідомлено культивувати цінності й мету професійно-педагогічного буття, нарощувати адекватний для них творчий педагогічний потенціал, коли студент творить себе від репродуктивного виконавця до майстра, творця [11, с. 22].

На підставі зазначеного педагогічну творчу позицію майбутніх учителів розглядаємо як складне і полікомпонентне особистісне утворення, що характеризується позитивним ставленням до майбутньої професійної діяльності, настановою на творчу педагогічну працю, емоційним сприйняттям і задоволеністю результатами творчої праці, прагненням до розвитку особистісних і професійних якостей у процесі спільної з учнями творчої взаємодії і вирішення нестандартних професійних ситуацій на підставі особистісно-гуманного підходу. На нашу думку, від того, яку педагогічну позицію оберуть майбутні вчителі, буде залежати успішність їхньої подальшої професійної діяльності.

Натомість формуванню педагогічної творчої позиції майбутніх учителів під час навчання в педагогічних закладах вищої освіти, на жаль, не надається належної уваги. Тривалі спостереження і власний педагогічний досвід дозволив дійти висновку, що формуванню й розвитку означеної якості у студентів найбільш ефективно сприяє впровадження в освітній процес інтерактивних методів навчання в ході вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка».

Так, формуванню творчої уяви, ухваленню нестандартних рішень, розвитку комунікативних і творчих здібностей, що є необхідними для творчої педагогічної позиції, сприяють проблемні лекції, евристичні бесіди, дискусії, диспути, мозковий штурм, рольові і ділові ігри, кейс-стаді, розв'язання педагогічних задач тощо). Ми помітили, що такі методи навчання викликають більший інтерес у студентів, ніж традиційні лекції і практичні заняття. Саме впровадження в освітній процес інтерактивних методів сприяє розвитку творчого потенціалу майбутніх учителів, умінь відстоювати свою творчу педагогічну позицію як під час навчання в педагогічному ЗВО, так і в подальшій професійній діяльності.

Великого значення у формуванні творчого мислення, умінь логічно мислити, виважено аргументувати свій погляд, набуває залучення майбутніх учителів до участі в науково-дослідницькій діяльності (студентські наукові гуртки, конкурси студентських наукових робіт, студентські конференції). Розвитку цих якостей сприяє й виконання

самостійної творчої роботи. Зокрема, аналізуючи передовий творчий досвід педагогів-новаторів, інтерпретуючи вислови видатних педагогів щодо особистості вчителя, рецензуючи педагогічні статті, художні фільми, в яких порушуються проблеми шкільного життя, студенти вчать ся виокремлювати головну думку чи проблему, робити власні висновки, аргументувати власну позицію, яка може не збігатися з думкою авторів.

Значний інтерес викликають у майбутніх учителів творчі заходи в позааудиторний час, що забезпечують настанову на творчу педагогічну працю, емоційне сприйняття і задоволеність результатами творчої праці, спонукають до розвитку особистісних і професійних якостей. Такими заходами є конкурси педагогічних ідей, педагогічних плакатів, кросвордів, ребусів, педагогічний КВК, педагогічні квести, вікторини тощо. Саме неформальна обстановка, доброзичлива психологічна атмосфера, якими характеризується проведення позааудиторних творчих заходів, сприяють тому, що студенти стають не тільки розкутішими, впевненішими, виявляють творчий підхід у вирішенні творчих завдань, а й впливають на формування колективістських якостей, покращення психологічного клімату в студентській групі, доброзичливого ставлення один до одного, оскільки ці заходи здебільшого мають змагальний характер.

Висновки. Підсумовуючи, доходимо висновку, що педагогічна професія є творчою. Сучасна школа потребує вчителів, які здатні творчо підходити до вирішення різноманітних проблем, ситуацій, якими насичене шкільне життя. Успішність подальшої професійної діяльності майбутніх учителів багато в чому залежатиме від того, наскільки творчою буде їхня педагогічна позиція, формуванню якої необхідно приділяти увагу під час їхнього навчання в педагогічних закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Законопростір сучасного виховного процесу. *Педагогіка і психологія*. Київ, 2001. № 1. С. 33–40.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В.Т. Бусел. Київ – Ірпінь : Перун, 2005. 1021 с.
3. Галицких Е.О. Интегративный подход как теоретическая основа профессионально-личностного становления будущего педагога в университете : монография. Санкт-Петербург : РГПУ имени А.И. Герцена, 2001. 262 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008, 1040 с.
5. Іванова О. Поняття «професійна позиція» у науковому дискурсі. *Молодь і ринок*. Дрогобич, 2019. №1 (168). С. 130–135.
6. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2 изд., расш., испр. и доп. Ростов-на-Дону : изд-во «Феникс», 1999. 512 с.

7. Мешков О.І. Особливості суб'єктної складової професійної позиції майбутнього вчителя. URL : <http://vuzlib.com/content/view/993/94/>.

8. Педагогічна майстерність : підручник / за заг. ред. І.А. Зязюна. Київ : Вища школа, 1997. 349 с.

9. Резван О.О. Формування професійно-рефлексивної позиції майбутніх фахівців автомобільно-дорожньої галузі : монографія. Харків : «Точка», 2014. 400 с.

10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. 720 с.

11. Серьожникова Р.К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2009. 48 с.

12. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2005. 347 с.

СУТНІСНА ХАРАКТЕРИСТИКА АРТТЕРАПЕВТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF ART-THERAPEUTIC COMPETENCE OF FUTURE MUSIC TEACHERS

У статті розглянуто особливості формування арттерапевтичної компетенції студентів – майбутніх учителів музичного мистецтва. Конкретизовано поняття «арттерапія». Виділено етапи її реалізації, визначено основні принципи роботи над формуванням арттерапевтичної компетенції, її складники. Проаналізовано створення умов для досягнення суті процесу психологічної допомоги з використанням мови образотворчої експресії, формування готовності до використання здоров'язберігаючих технологій при створенні психологічно комфортного та безпечного освітнього середовища в установі. Проведено знайомство з базовими поняттями і методами арттерапії, сучасними напрямками, концепціями, видами і формами арттерапії та концепцією створення основи подальшого професійного зростання майбутнього учителя музичного мистецтва. Автором розглянуто, чому на уроках музики можуть бути використані лише науково обґрунтовані та експериментально перевірені елементи арттерапії у формі різних вправ, цілеспрямовано відпрацьованого музичного матеріалу для слухання і виконання, а також музично-творчих завдань, що сприяють самопізнанню, творчому самовираженню, саморозвитку і самокорекції особистості. Доведено, що метод арттерапії можна застосовувати для розвитку командної поведінки та групової згуртованості, він може допомогти дитині висловити те, для чого у неї не знаходиться слів, те, що вона не може озвучити. У дослідженні була виділена така проблема: при визначенні основних компетенцій педагога-музиканта залишається незрозумілим, як відбивається в процесі їх формування специфіка викладання музики. Окремо під час дослідження було виділено музично-творчу компетентність, музично-виконавську компетентність, а також арттерапевтичну компетентність.

Ключові слова: арттерапевтична компетентність, арттерапія, комунікативно-культурологічна та особистісна компетенції.

The article explores the features of the formation of art-therapeutic competence of students-future

teachers of musical art; the concept of "art therapy" is concretized; stages of its implementation are highlighted; defines the basic principles of work on the formation of art-therapeutic competence, its components. The author analyzes the creation of conditions for understanding the essence of the process of psychological assistance using the language of graphic expression, the formation of readiness for the use of health-saving technologies when creating a psychologically comfortable and safe educational environment in an institution; familiarity with the basic concepts and methods of art therapy, modern trends, concepts, types and forms of art therapy and the creation of the foundation for further professional growth of a future teacher of musical art. Psycho-pedagogical support solves a very important task of prevention and correction of many psychic phenomena, which are particularly aggravated in the period of adaptation. Special attention is paid to the use of art therapy techniques and methods rather than to theoretical aspects of the child's adaptation to school. Art-therapeutic work in the period of adaptation favours to the development of students' ability of solving problems in various situations as well as to interpersonal competence, communication skills, creativity. The author explains why music lessons can only use scientifically validated and experimentally tested elements of art therapy in the form of various exercises, purposefully fulfilled music material for listening and performing, as well as musical and creative tasks that promote self-recognition, creative expression and expression, self-correction of personality. It has been proven that art therapy can be used to develop team behavior and group cohesion, it can help a child express what he or she cannot say or say. The problematic of the study was the following: in determining the basic competencies of the music teacher remains unclear, as reflected in the process of their formation, the specificity of teaching music. Musical and creative competence, musical and performing competence were singled out separately during the study, and art-therapeutic competence was also singled out to date.

Key words: art-therapeutic competence, art therapy, communicative-cultural, personal competences.

УДК [37.013.82:7] :378.011.3-057.87:78
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-4>

Куцин Е.К.,

аспірант кафедри співу, диригування та музично-теоретичних дисциплін Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Термін «арттерапія» (art therapy – зцілення мистецтвом) означає зцілення за допомогою творчості з метою висловлення людиною свого психоемоційного стану. Принципи впливу творів мистецтва на людей цікавили вчених в усі часи. Історичні витоки свідчать, що в давнину жерці, а потім лікарі, філософи, педагоги використовували мистецтво для лікування душі і тіла. Досліджуючи механізм впливу на людську психіку живопису, театру, музики, танцю, стародавні вчені намагалися визначити роль і місце мистецтва як в процесі відновлення функцій організму, так і в формуванні духовного світу особистості.

У практиці викладання музики в школі арттерапевтичні методи і технології поки застосовуються рідко. Однак арттерапевтичні методики, які широко використовуються психотерапевтами, в окремих педагогічних дослідженнях останніх років вже адаптовані до роботи зі звичайними дітьми з метою профілактики та корекції їх негативних емоційних станів, нормалізації емоційно-вольової сфери особистості. Це сприяє як духовно-моральному, так і фізичному оздоровленню. Звісно, на уроках музики можуть бути використані тільки науково обґрунтовані й експериментально перевірені елементи арттерапії в формі різних вправ, цілеспрямовано відпрацьованого музичного мате-

ріалу для слухання і виконання, а також музично-творчих завдань, що сприяють самопізнанню, творчому самовираженню, саморозвитку і самокорекції особистості [6, с. 8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних дослідженнях, присвячених професійній підготовці педагога-музиканта, спостерігається деяка хаотичність у визначенні його компетенцій і компетентностей. Вчені виділяють музично-творчу компетентність, музично-виконавську компетентність, а зараз окремо почали виділяти й арттерапевтичну компетентність.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. При визначенні основних компетенцій педагога-музиканта (ціннісно-сміслової, загальнокультурної, пізнавальної, інформаційної, комунікативної, соціально-трудової, компетенції особистісного самовдосконалення) залишається незрозумілим, як відбивається в процесі їх формування специфіка викладання музики.

Метою статті є аналіз арттерапевтичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Виклад основного матеріалу. Останнім часом з'явилося багато досліджень, присвячених проблемі компетентності вчителів, в тому числі і вчителів музики. Деякі роботи засновані на загальноприйнятій класифікації компетенцій. Наприклад, в дослідженні Н.М. Бібіка приведена така структура компетенцій вчителя музики: ціннісно-смілова, загальнокультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова компетенції [2, с. 47].

Інші дослідники шукають нові моделі професійної компетентності педагога-музиканта. Наприклад, в роботі Ю.Г. Татура компетенції педагога-музиканта об'єднані в такі основні блоки: психолого-педагогічний, методико-технологічний, мотиваційно-дослідний, професійно-музичний, художньо-творчий. Але в будь-якій структурі професійної компетентності педагога-музиканта одне з особливих місць будуть займати компетенції в галузі розпізнавання й інтерпретації музичного тексту [7, с. 20].

Арттерапевтична компетентність викладача мистецтва пов'язана з конкретними предметними знаннями, виконавськими вміннями і навичками майбутнього педагога-музиканта, які розкривають особливості його духовної взаємодії з учнями. Не заперечуючи необхідності отримання професійних знань, умінь і навичок, відзначимо, що сучасна система професійної освіти спрямована на формування компетенцій, що дозволяють випускникові успішно здійснювати свою діяльність.

Більшість професійних компетенцій формулюється як здатність або готовність виконувати певні операції і дії в сфері професійної діяльності. У такому ж формулюванні сучасні дослід-

ники представляють критерії та показники компонентів професійної або особистої культури. Так, О.В. Сорока, характеризуючи арттерапевтичну компетентність вчителя музики, критеріями її сформованості визначає ціннісне ставлення, теоретико-педагогічну, вокально-виконавську і технологічно-педагогічну готовність [5, с. 79].

Відомо, що визначення необхідних професійних компетенцій для випускників ВНЗ пов'язане зі специфікою їх професійної діяльності. Нині до професії педагога-музиканта відносять фахівців кількох напрямів. У системі загальної освіти такими фахівцями є музичні керівники дошкільних установ і вчителі музики загальноосвітніх навчальних закладів, в системі професійної освіти – викладачі музично-виконавських дисциплін (інструменталісти, вокалісти, диригенти), музично-історичних, музично-теоретичних дисциплін на всіх освітніх рівнях, тобто від початкових навчальних закладів (дитячих музичних шкіл і шкіл мистецтв), установ середньої професійної освіти (музичні коледжі та коледжі мистецтв) до музичних факультетів ВНЗ і консерваторій.

У професійній діяльності перерахованих категорій фахівців багато спільного, але також є і певна різниця. У дошкільних та шкільних загальноосвітніх установах педагоги-музиканти займаються загальним музичним розвитком і вихованням дітей. У різні історичні періоди цей процес називався дитячим музичним вихованням, масовою музичною освітою, загальним музичним навчанням і вихованням.

Програма розвитку арттерапевтичної компетенції майбутнього викладача мистецтв включає низку таких блоків:

- творча спрямованість особистості (підвищена творча чутливість до проблем і проблемних ситуацій);
- творче мислення як властивість інтелекту (творча ініціатива, творча самостійність, евристичність, гнучкість тощо);
- творче мислення як процес (орієнтовний, виконавчий, контрольно-оцінний);
- творче мислення як діяльність, в результаті якої створюється новий і оригінальний продукт [7, с. 24].

У дитячих музичних школах та школах мистецтв педагоги-музиканти здійснюють спеціальну музичну освіту за напрямками виконавських спеціальностей. Сьогодні в цих навчальних закладах існують дві освітні програми – передпрофесійна, спрямована на підготовку юних музикантів до подальшого навчання, і розвиваюча, що має просвітницьке значення та дає навички побутового музикування.

Важливим напрямом роботи вчителя музики є розробка цілей і завдань здоров'язбереження, методів і прийомів, використання яких в освіт-

ньому процесі йде на користь здоров'я учнів. Такі методи і прийоми не актуалізовані в сучасних програмах з музики.

З позиції музичної педагогіки структура і зміст арттерапевтичної компетентності педагога визначається специфікою його професійної діяльності. Для занять музичною діяльністю будь-якій людині, тим паче педагогу, необхідно мати почуття ритму, музичний слух, музично-слухові уявлення [1, с. 25]. З огляду на це ключовими компетенціями арттерапевтичної компетентності педагога є метро-ритмічна, інтонаційно-гармонійна, інтелектуальна і жанрово-стилістична компетенції.

З виділених основних сторін арттерапевтичної компетентності педагога слід визнати особистісний творчий компонент як інтегративний і системоутворюючий. Дійсно, арттерапевтична компетентність, на наш погляд, не має нічого спільного з компетентністю педагогічною. І лише заломлюючись через компетентність творчу, вони набувають рис органічної єдності. Крім цього, з'являються нові інтеграційні, вторинні компетенції – фалсилітаторська, еврилогічна, виконавська, композиторська, слухацька, комунікативна та ін.

На успішне навчання в школі впливають багато факторів, зокрема здоров'я, фізичний або психічний стан, який позначається на якості освіти учнів. Універсальною сферою знань, що впливає на зміцнення здоров'я школярів, є музика. Вона впливає на багато сфер життєдіяльності через три таких основних чинники: вібраційний, фізіологічний і психологічний. Тому в сучасній освітній ситуації актуальним є питання використання унікальних можливостей уроку музики як засобу реалізації здоров'язберігаючих технологій.

Уроки з використанням художніх засобів будять увагу, розвивають образне мислення, створюють прецедент проживання дітьми досліджуваного матеріалу, розширюють кругозір, формують мобільність особистості. Такі уроки розширюють особистий досвід ситуативної поведінки учня, навчають його правилам і прийомам виходу з критичних ситуацій, прискорюють освоєння процесів говоріння і спілкування [6, с. 10].

Використання різних елементів арттерапії в школі покликане сприяти духовно-моральному вихованню дітей, відкриваючи перед ними все нові й нові простори для самопізнання та вільного творчого самовираження. Вільне самовираження необхідне або бажане, щоб допомогти дитині усунути прояви негативного психоемоційного стану, вирішити наявні психологічні проблеми тощо. Можливості арттерапії дозволяють стримувати виплескування негативної й агресивної енергії на оточуючих або всередину себе.

Нині термін «арттерапія» в методичній літературі включає в себе такі види, як музикотерапія,

казкотерапія, імаготерапія, тобто театралізація процесу навчання, фототерапія, ігрова терапія, ізотерапія. Практичне застосування елементів арттерапії на уроках музики в початковій школі включає в себе підбір фонової музики, яка здійснює сприятливу дію на психіку дітей, успішним є використання класичної музики різноманітних композиторів, різних творчих завдань. Повинна бути чітка організація і тимчасове планування творчого завдання з урахуванням конкретних цілей і завдань уроку [6, с. 10].

Відомо, що найбільш важливі думки і переживання дитини проявляються у вигляді образів. Емоційно-образна природа мистецтва дозволяє активно впливати на роботу правої півкулі головного мозку, а через неї й на всю структуру особистості, формуючи і трансформуючи систему її духовно-моральних цінностей та ідеалів.

Традиційні для вітчизняної культури образи-ідеали людини і людських відносин, значущість яких в сучасних умовах особливо відчутна, відображені в народних піснях і творах класичної музики. Ці образи можуть транслюватися і закріплюватися в структурі особистості дитини за допомогою арттерапевтичних методів. У цьому полягає особлива педагогічна значущість таких методів, їх роль у вирішенні гострих соціальних проблем і виховних завдань, що стоять перед сучасною школою. Ці методи можуть бути застосовані для розвитку навичок спілкування та є ідеальним інструментом для підвищення самооцінки і зміцнення впевненості в собі (і те й інше лежить в основі бажання учнів ризикувати в процесі навчання, робити помилки і пробувати нове).

Метод арттерапії можна використовувати для розвитку командної поведінки та групової згуртованості, він може допомогти дитині висловити те, для чого у неї не знаходиться слів, те, що вона не може озвучити. Це приносить задоволення.

Висновки. Отже, арт-терапевтична компетентність майбутнього викладача музики включає систему знань, умінь, навичок, здібностей і особистісних якостей, необхідних йому для творчості. Творчий компонент може бути присутнім в будь-якому вигляді в педагогічній, комунікативній, організаторській діяльності викладача. У даному контексті акцент робиться на дослідному компоненті його професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підручник для студ., аспірантів та молодих викладачів вищ. навч. закладів. Київ : Либідь, 2014. 557 с.
2. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики*. Київ : КІС, 2013. С. 47–52.

3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : Перун, 2007. 1736 с.

4. Енциклопедія освіти АПН України / голов. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

5. Сорока О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арттерапевтичних техноло-

гій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2016. 534 с.

6. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : науково-методичний журнал. 2012. Випуск 1. С. 8–16.

7. Татур Ю.Г. Компетентність в структурі моделі якості підготовки спеціаліста. *Высшее образование сегодня*. 2011. № 3. С. 20–26.

АКМЕОЛОГІЧНА СУТНІСТЬ ДИСЦИПЛІНИ «МЕНЕДЖМЕНТ МОРСЬКИХ РЕСУРСІВ»

ACMEOLOGICAL ESSENCE OF THE DISCIPLINE “MARINE RESOURCES MANAGEMENT”

У статті актуалізується увага на тому, що завдання, які ставлять міжнародні морські організації щодо формування особистості майбутнього фахівця морського та річкового транспорту, тісно взаємопов'язані із основними принципами акмеологічної педагогіки. Зазначено, що саме реалізація цих принципів у вищих навчальних морських закладах в контексті навчально-освітнього процесу можлива при вивченні циклу гуманітарних дисциплін, які сприяють формуванню у здобувачів вищої освіти педагогічної компетентності, а остання сприяє готовності здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив та самовплив з метою забезпечення максимально високого рівня актуалізації власних людських, особистісних та професійних ресурсів для забезпечення надійності професійного реагування на борту судна в умовах психотравмуючого середовища.

Визначено, що в структурі педагогічної компетентності майбутніх моряків далекого плавання можна виділити три основні компоненти: 1) базові психолого-педагогічні знання, що зумовлюються науковими знаннями про основні закономірності функціонування та можливості власної психіки та про суть, значення та техніку використання педагогічного інструментарію для цілеспрямованого впливу та самовпливу (принципів, форм, методів, прийомів та окремих цілісних педагогічних технологій); 2) уміння та навички користування педагогічним інструментарієм з метою забезпечення професійно доцільних якостей та властивостей, зокрема високого рівня психоемоційної стійкості, культури безпеки, зібності, рис характеру; 3) наявність педагогічно спрямованих властивостей, зокрема мотивації до реалізації процесу професійного самовдосконалення та саморозвитку, самокомунікативних зібностей (рефлексії, емпатії, мімічної та пантомімічної виразності, культури та техніки мови тощо), динамізму, професійної спрямованості тощо.

Зазначено, що базово значущим для процесу формування у здобувачів вищої освіти вищих морських навчальних закладів педагогічної компетентності виступає навчальний курс «Менеджмент морських ресурсів», на прикладі якого проаналізовані особливості реалізації принципів акмеологічної педагогіки

Ключові слова: акмеологічна педагогіка, педагогічна компетентність, педагогічний

вплив та самовплив, менеджмент морських ресурсів.

The article draws attention to the fact that the tasks set by international maritime organizations in shaping the identity of the future marine and inland waterway transport specialist are closely interconnected with the basic principles of acme-pedagogy. It is stated that the implementation of these principles in higher educational maritime institutions in the context of the educational process is possible in the study of the cycle of humanities, which contribute to the formation of pedagogical competence in higher education applicants, and the latter, in turn, contributes to the willingness to carry out a purposeful commitment to ensure the highest level of actualization of one's own human, personal and professional resources to ensure the reliability of professional response on board but in a traumatic environment.

It is determined that in the structure of pedagogical competence of future sailors of long-distance sailing can be distinguished three main components: 1) basic psychological and pedagogical knowledge, which is conditioned by scientific knowledge about the basic laws of functioning and possibilities of one's own psyche and about the essence, meaning and technique of using pedagogical tools for purposeful influence and self-influence (principles, forms, methods, techniques and separate holistic technologies); 2) the ability and use of pedagogical tools to ensure professionally appropriate qualities and properties, including a high level of psycho-emotional stability, culture of safety, abilities, character traits; 3) the presence of pedagogically directed properties, in particular motivation to realize the process of professional self-improvement and self-development, self-communicative abilities (reflection, empathy, mimic and pantomimic expressiveness, culture and technique of language, etc.), dynamism, professional orientation.

It is stated that the training course "Management of marine resources" is of great importance for the process of formation of higher education institutions of higher education of maritime educational institutions, on the example of which the peculiarities of the implementation of the principles of acme-pedagogy are analyzed.

Key words: acme-pedagogy, pedagogical competence, pedagogical influence and self-influence, management of marine resources.

УДК 338.242:655.60. (075.8)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-5>

Лещенко А.М.,

докт. філос. наук, доцент,
професор кафедри гуманітарних
дисциплін
Херсонської державної морської
академії

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Завдання, які висувують світові міжнародні морські організації щодо підвищення рівня надійності професійного реагування сучасних моряків через актуалізацію їх людського, особистісного та професійного ресурсу, органічно переплітаються із основними принципами акмеологічної педагогіки. Продуктивна реалізація цих принципів у вищих навчальних морських закладах в контексті навчально-освітнього процесу при вивченні кур-

сантами циклу гуманітарних дисциплін зумовлюється формуванням педагогічної компетентності. Така компетентність майбутнього моряка сприяє готовності здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив та самовплив з метою забезпечення максимально високого рівня актуалізації власних людських, особистісних та професійних ресурсів для забезпечення надійності професійного реагування на борту судна в умовах психотравмуючого середовища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасних наукових дослідженнях питання професійної компетентності розробляють Н.А. Репін, Л.Д. Герганов, С.М. Єгорова. Проблеми методики викладання окремих дисциплін для студентів морських навчальних закладів вивчають Т.Г. Зайцева, В.В. Чернявський, В.Б. Смелікова та інші. Крім того, в дослідженні ми звертаємось до акмеологічної педагогіки як інструментарію формування педагогічної компетентності майбутніх професіоналів морського та річкового транспорту, тому ми звертаємось до робіт, що присвячені проблемам акмеології. Зокрема, це дослідження О.О. Деркач, Л.В. Маркелова, С.С. Пальчевського.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Особливу увагу в дослідженні треба зацентувати саме на структурі педагогічної компетентності майбутнього моряка, яка складається із таких елементів: 1) базові психолого-педагогічні знання, що зумовлюються науковими знаннями про основні закономірності функціонування та можливості власної психіки та про суть, значення та техніку використання педагогічного інструментарію щодо цілеспрямованого впливу та самовпливу (принципів, форм, методів, прийомів та окремих цілісних педагогічних технологій); 2) уміння та навички користування педагогічним інструментарієм з метою забезпечення професійно доцільних якостей та властивостей, зокрема високого рівня психоемоційної стійкості, культури безпеки, здібностей, рис характеру; 3) наявність педагогічно спрямованих властивостей, зокрема мотивації до реалізації процесу професійного самовдосконалення та саморозвитку, самокомунікативних здібностей (рефлексії, емпатії, мімічної та пантомімічної виразності, культури та техніки мови тощо), динамізму, професійної спрямованості тощо. Таким чином, з огляду на специфіку суті та структури педагогічної компетентності моряка та навчальних дисциплін, що затверджені навчальним планом, зокрема Херсонської державної морської академії, базово значущим для процесу формування у здобувачів вищої освіти вищих морських навчальних закладів педагогічної компетентності виступає навчальний курс «Менеджмент морських ресурсів».

Мета статті – на прикладі навчальної дисципліни «Менеджмент морських ресурсів» розглянути особливості реалізації принципів акмеологічної педагогіки, що сприятиме формуванню педагогічної компетентності здобувачів вищої освіти морських навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. Навчальний курс «Менеджмент морських ресурсів» має на меті актуалізацію людських, особистісних та професійних ресурсів, щоб на цьому підґрунті забезпечити рівень надійності професійного реагування моряків-професіоналів та підвищити рівень надій-

ності морського судноплавства. Ці завдання реалізуються шляхом формування умінь управління судовим екіпажем та актуалізації особистісного професійно значущого ресурсу через оволодіння специфікою та технологією використання суто педагогічного інструментарію. Оскільки специфіка роботи моряка вимагає значного підвищення рівня психоемоційної стійкості, культури безпеки морського судноплавства, більш ефективного протистояння факторам втоми й професійного вигорання тощо, то об'єктивно виникає необхідність забезпечення значного рівня психічної культури майбутнього моряка, саме цьому і сприяє вивчення дисципліни «Менеджмент морських ресурсів», який впроваджений у початковий процес вищих морських навчальних закладів країни-учасниць Конвенції ПДНВ-78 [4] як обов'язковий з 2012 року.

Ініціатором впровадження курсу MMP була компанія «Star Cruises». Навчання на першому етапі за програмою курсу представників страхових компаній дало значний позитивний ефект щодо збільшення рівня культури їх взаємодії з іншими представниками виробничого процесу. На наступному етапі експертної перевірки дієвості курсу позитивний ефект був отриманий в процесі навчання технологіям професійної комунікації працівників світової нафтової компанії «Shell». Ініціативу впровадження відповідного курсу підтримала одна з найбільших світових круїзних компаній «Marlow Navigation», що є членом Німецького державного фонду інвестицій і розвитку DEG разом зі Шведським клубом страхових компаній на транспорті. Цей курс планувався як обов'язковий для працівників усіх спеціальностей та професійних статусів, зокрема представників офіцерського складу – судноводіїв, механіків, лоцманів і берегового персоналу. Саме тому у наукових розвідках відзначали, що ще до 2010 року курс «Менеджмент морських ресурсів» викладався більш ніж 40 провайдерами в 21 країні світу, серед яких були Австралія, Китай, Фінляндія, Великобританія, Німеччина, Швеція та США. До цього процесу також має відношення Греція, Індія, Індонезія, Малайзія, Нідерланди, Норвегія, Пакистан, Філіппіни, Румунія, Росія, Сінгапур, Таїланд, ОАЕ [1, с. 94–95]. На підставі Наказу Міністерства освіти та науки України від 25.10.2010 р. № 1001 розробка українського варіанту навчального курсу «Менеджмент морських ресурсів» була доручена колективу Херсонського державного морського інституту [3].

Специфіка українського варіанту курсу «Менеджмент морських ресурсів» полягає в органічному поєднанні його матеріалу зі змістом окремих тем навчальних курсів «Психологія», «Англійська мова (за професійним спрямуванням)», «Управління ресурсами навігаційного містка», «Безпечно управління СЕУ та менеджмент машин-

ної команди», «Організація та управління екіпажем», «Практика несення штурманської вахти», «Організація дій екіпажу в екстремальних умовах» тощо [2].

Головні завдання курсу «Менеджмент морських ресурсів»: надати знання майбутнім морякам щодо власних людських, особистісних та професійних ресурсів; сформувавши вміння ними користуватись з метою підвищення рівня надійності особистого професійного реагування на борту судна. Особлива увага приділяється активізації комунікативних умінь та забезпеченню через них міцних професійних відносин між усіма членами суднового екіпажу, забезпеченню позитивного психологічного клімату на борту судна. Це виступатиме фактором підвищення рівня безпеки міжнародного морського судноплавства. Додатковим завданням курсу є підвищення рівня культури та техніки мови, умінь прийняття відповідних рішень у різних ситуаціях тощо.

Разом із поставленими авторами завданнями навчального курсу «Менеджмент морських ресурсів» звертаємо увагу на його суто педагогічну спрямованість, яка має пряме значення для формування у майбутніх моряків саме педагогічної компетентності. Ця спрямованість проявляється у фактичній акцентуації уваги здобувачів вищої освіти на наявності власних ресурсів, зокрема людських, а не на безмежній кількості морських ресурсів взагалі. Саме така спрямованість відповідає змісту курсу, що містить дев'ять таких основних тем: «Методологічні основи управління людськими ресурсами», «Значення культурних відмінностей в багатонаціональному екіпажі», «Лідерство та управління на судні», «Соціально-психологічні основи керівництва судновим екіпажем», «Зворотний комунікативний зв'язок: обґрунтований сумнів та висновок», «Процес прийняття рішень», «Вплив людського фактору на аварійність суден», «Вплив рівня автоматизації на безпеку управління судном», «Шляхи запобігання впливу людського фактору на морі». Аналіз курсу дозволяє зробити висновок про бінарність значення його тем. Так, з одного боку, теоретичний матеріал спрямований на знайомство курсантів з інформацією, що є корисною для встановлення позитивної та надійної взаємодії на судні між усіма членами суднового екіпажу та має суто психологічне значення. З іншого боку, його педагогічна спрямованість зумовлюється донесенням до свідомості майбутніх моряків суті принципів, форм, методів та прийомів міжособистісної взаємодії, що мають пряме педагогічне походження.

Так, кожна з тем містить інформаційний матеріал про суть та значення категорій суто педагогічного та психолого-педагогічного значення, що торкається проблем управління судновим екіпажем.

Тема № 1 («Методологічні основи управління людськими ресурсами»): «принципи управління», «форми організації», «цілі управління», «функції управління», «методи управління», «класифікація методів», «розвиток», «самовдосконалення», «виховання командного духу», «контроль думок та поведінки», «мотивація».

Тема № 2 («Значення культурних відмінностей у багатонаціональному екіпажі»): «професійна компетентність», «знання», «індивідуальна та групова робота», «стиль керівництва», «культура та її види», «комунікативна система», «невербальна комунікація», «дисциплінованість», «морально-етичні орієнтири», «трудова етика», «менталітет», «національний характер», «поведінка», «етнічний стереотип».

Тема № 3 («Лідерство та управління на судні»): «управлінська культура», «відповідальність», «стиль управління», «лідерство», «навчання», «вміння», «справедливість», «порядність», «людяність», «колективний результат», «стратегія поведінки», «розвиток», «самовдосконалення», «психологічна культура», «характер», «принциповість», «чесність», «рішучість», «нахабність», «егоїзм», «акуратність», «здібності», «помилка вибору».

Тема № 4 («Соціально-психологічні основи керівництва судновим екіпажем»): «підвищення кваліфікації», «вміння», «засоби», «контроль», «обов'язки», «стандартність професійної діяльності», «функціональні обов'язки», «відповідальність», «безвідповідальність», «професійна придатність», «професійна діяльність», «здібності», «комунікабельність», «самооцінка», «самовпевненість», «самоконтроль», «риси характеру», «дисциплінованість», «витриманість», «порядність», «недбалість», «безтурботність», «морально-психологічний клімат».

Тема № 5 («Зворотний комунікативний зв'язок: обґрунтований сумнів та відповідь»): «комунікація», «особливості комунікації», «невербальна комунікація», «взаємопідтримка», «взаємоповага», «партнери комунікації», «відповідальність», «система перевірки та контролю рішень», «інструктаж», «контроль», «форми діалогу», «запитання», «позитивний психологічний клімат», «вимоги», «обов'язки», «принципи спілкування», «стиль спілкування», «види спілкування», «комунікативний процес», «комунікативний зв'язок».

Тема № 6 («Процес прийняття рішень»): «управлінське рішення», «складання плану», «принципи управління», «оцінка», «оцінювання», «система заохочень і покарань», «контроль», «моделі прийняття рішень», «ситуація», «загальні принципи управління», «помилки», «особистість керівника», «відповідальність», «цілеспрямованість».

Тема № 7 («Вплив людського фактору на аварійність суден»): «помилки при виконанні», «самовпевненість», «методи», «навички», «навички».

самоконтролю», «методи управління», «стратегія поведінки».

Тема № 8 («Вплив рівня автоматизації на безпеку управління судном»): «помилки», «причини помилок», «кваліфікація», «контроль», «професіоналізм», «практичні навички роботи», «рівень самоконтролю», «інструкція», «тренажерна підготовка», «навчання», «відповідальність».

Тема № 9 («Шляхи запобігання впливу людського фактору на морі»): «особистість», «мета», «професійні знання», «вміння», «кваліфікація», «професійна підготовка», «рівень освіти», «компетентність», «управління», «контроль», «система контролю», «досвід», «професійний досвід», «професійні обов'язки», «принципи», «моральний стан», «моральна поведінка», «відповідальність», «рівень відповідальності», «загальна дисциплінованість», «професійні вміння», «форми поведінки», «професійна культура моряка», «повага», «організованість», «довіра», «порядність», «відкритість», «психологічна стабільність», «безконтрольність», «саморозвиток», «самоконтроль», «програма самоконтролю», «рівень самоконтролю», «самопідкріплення», «самопокарання», «саморегуляція», «позитивна комунікація», «відповідальне ставлення», «зауваження», «мотивація», «комунікативні процеси», «культура», «мікрогрупа».

Другий блок в структурі педагогічної компетентності майбутнього моряка, зокрема уміння та навички користування педагогічними формами, методами, прийомами та цілісними педагогічними технологіями, забезпечується в процесі виконання курсантами професійно спрямованих практичних завдань, зміст яких прямо пов'язується зі специфікою їх роботи на борту судна. Так, майбутнім морякам пропонується самостійно вирішити такі завдання:

– самостійно проаналізувати зміст сучасної концепції управління людськими ресурсами на морі та порівняти його зі змістом концепції, що існувала в попередні часи. З позиції необхідності формування у курсантів педагогічної компетентності майбутні моряки поглиблюють свої знання про суть та значення таких факторів в їх особистій професійній підготовці: «форми навчання», «стиль керівництва», «індивідуальні, професійні та особистісні якості працівника флоту», «особливості групової взаємодії на борту судна», «мотивація до праці» тощо, а також завдяки природним психологічним механізмам інтеріоризації усвідомлюють їх значення для власної майбутньої роботи;

– навести приклади з особистого досвіду проходження морської практики щодо значення високого рівня сформованості комунікативних здібностей старших офіцерів, аргументувати значення цього позитивного фактору, порівняти з особистісним практичним досвідом професійної комунікації на борту судна. Ці та інші завдання сприятимуть появі та закріпленню в свідомості кур-

сантів мотивації до процесу професійного розвитку та саморозвитку;

– навести приклади з особистого досвіду проходження морської практики щодо значення низького рівня правової та моральної культури членів судового екіпажу. Виконання цього завдання стимулює майбутніх моряків на актуалізацію особистісних професійно значущих моральних якостей і підвищення рівня індивідуальної та групової правової культури, що може досягатися шляхом професійного розвитку та саморозвитку;

– навести приклади ситуацій, що відбувались в період проходження морської практики, в яких проявились негативні наслідки високого індексу влади капітана чи старших офіцерів, проаналізувати ці наслідки, запропонувати педагогічно доцільні шляхи подолання цього негативного управлінського фактору. Завдяки прояву природних психологічних механізмів екстраполяції виконання цього завдання дозволяє переносити відповідні закономірності професійної взаємодії між старшими офіцерами та підлеглими на себе та усвідомлювати необхідність формування умінь майстерного володіння особистісними комунікативними якостями;

– довести значення складників трудової етики для підвищення рівня надійності роботи кожного з представників морського екіпажу (відповідальність за справу, позитивне ставлення до членів екіпажу як представників інших культур, чистота робочого місця, індивідуальні звички, оцінка роботи з боку керівництва судна, кар'єрне просування тощо). Різноманіття ситуативних прикладів за умови групового обговорення на практичних заняттях дозволяє майбутнім морякам акцентувати увагу на значенні різноманіття їх особистісних якостей, на необхідності формування власної професійної культури, забезпеченні поваги до представників інших народностей, формуванні морально-естетичних якостей, що може досягатися в процесі професійного розвитку, саморозвитку, тобто в процесі забезпечення педагогічно доцільної системи суб'єкт-об'єктних відносин;

– скласти ситуативні монологи та комунікативні діалоги, які можуть відбутися на судні під час проведення брифінгу (3–4 приклади), та озвучити їх в межах дидактичної ділової гри. Це завдання сприяє актуалізації у майбутніх моряків культури та елементів техніки мови, умінь професійно доцільної комунікації між усіма членами судового екіпажу, виявленню недостатнього рівня сформованості цих вмінь та розробки плану щодо їх актуалізації;

– навести 2–3 приклади і проаналізувати причини та наслідки виникнення на судні надзвичайних ситуацій, безпосередніми учасниками яких були самі курсанти в період проходження плавальної практики, з'ясувати характер свого емоційно-вольового стану, визначити шляхи підвищення його рівня та надійності особистого про-

фесійного реагування. Виконання цього завдання спонукає курсантів звертатись до індивідуальних психологічних методів психологічного самовпливу в процесі професійного саморозвитку та самовдосконалення;

– переглянути фрагмент відеофільму та проаналізувати помилки у діях екіпажу, визначити вірогідні причини цих помилок. Виконання цього завдання акцентує увагу на необхідності формування різних професійно доцільних вмінь, навичок, здібностей, рис характеру, рівня емоційно-вольової стійкості, морально-естетичних ознак тощо, що можуть бути актуалізованими в процесі індивідуального педагогічно обґрунтованого професійного саморозвитку;

– переглянути фрагмент відеофільму та визначити помилки у діях членів екіпажу та умови, що стали їх причиною. Виконання цього завдання сприяє збагаченню емоційного та професійного досвіду майбутніх працівників морського та річкового флоту, стимулює на процес професійного самовдосконалення;

– назвати основні фактори негативного впливу на якість професійної діяльності членів суднового екіпажу. Це завдання спрямоване на акумуляцію життєвого та професійного досвіду майбутніх моряків та формування умінь бачити причинно-наслідкові зв'язки;

– виконати декілька вправ на удосконалення умінь інтонаційної виразності (зокрема, одну фразу промовляти з інтонаціями, різними за значенням, тобто з вимогливістю, байдужістю, здивуванням тощо);

– навести конкретні приклади з практики міжнародного морського судноплавства щодо прийняття капітаном вірного рішення в екстремальній ситуації, аргументувати значення лідерських якостей. Це завдання сприятиме усвідомленню педагогічних шляхів набуття кожним майбутнім морським фахівцем якостей лідера;

– через звернення до інформаційних джерел знайти приклади 3–4 аварій на морі, що відбулися внаслідок порушення основних принципів та правил безпеки морського судноплавства. Це завдання спрямоване на усвідомлення значення професійної підготовки майбутнього моряка ще на етапі навчання в вищому навчальному морському закладі тощо.

Саме вивчення навчального курсу «Менеджмент морських ресурсів» сприятиме формуванню в процесі професійного самовдосконалення та саморозвитку педагогічно зумовлених властивостей та якостей, зокрема рефлексії, емпатії, мімічної та пантомімічної виразності, культури та техніки мови, динамізму, професійної спрямованості тощо. Курс спрямований на ознайомлення здобувачів вищої освіти морських навчальних закладів із педагогічно значущою інформацією та на формування умінь користуватись педагогічними методами і прийо-

мами свідомого педагогічного впливу, самовпливу та впливу на інших членів суднового екіпажу.

Отже, акмеологічна педагогічна спрямованість навчального курсу «Менеджмент морських ресурсів» розкривається у зумовленні педагогічно спрямованих шляхів актуалізації у майбутніх моряків їх природних психологічних механізмів шляхом формування педагогічної компетентності. Під категорією «педагогічна компетентність» майбутнього моряка розуміється його готовність здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив та самовплив з метою забезпечення максимально високого рівня актуалізації власних людських, особистісних та професійних ресурсів для забезпечення надійності професійного реагування на борту судна в умовах психотравмуючого середовища. Вивчення заявленої навчальної дисципліни сприяє забезпеченню структурних елементів педагогічної компетентності майбутнього моряка, зокрема знань, умінь та специфічних навичок (психолого-педагогічні знання про суть, актуальні та потенційні можливості особистої психіки, педагогічно забезпечені уміння свідомо керувати ними), а також педагогічно спрямованих властивостей (мотивація до процесу професійного самовдосконалення та саморозвитку), самокомунікативних здібностей (рефлексія, емпатія, мімічна та пантомімічна виразність, культура та техніка мови тощо), динамізму, професійної спрямованості тощо.

Висновки. У подальших дослідженнях є необхідність розкрити основні принципи акмеологічної педагогіки через викладання інших дисциплін гуманітарного циклу, зокрема курсу «Психологія», з метою формування педагогічної компетентності у здобувачів вищої освіти морських навчальних закладів, яка сприятиме поглибленню готовності здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив та самовплив з метою забезпечення максимально високого рівня актуалізації власних людських, особистісних та професійних ресурсів для забезпечення надійності професійного реагування на борту судна в умовах психотравмуючого середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Теорія і практика самоменеджменту психофізичних станів моряка з активізації людського ресурсу та подолання проблеми аварійності на флоті : монографія / Т.Г. Зайцева, В.Ф. Ходаковський ; за ред. Т.Г. Зайцевої. Херсон : ХДМА, 2012. 136 с.
2. Менеджмент морських ресурсів : навчальний посібник / уклад. О.П. Безлуцька, А.П. Бень, М.О. Колегаєв, Л.Д. Кошелік, Л.Б. Кулікова, А.М. Лещенко та інші. Херсон : ХДМА, 2012. 92 с.
3. Щодо розроблення навчального курсу «Менеджмент морських ресурсів» : Наказ Міністерства освіти та науки України від 25.10.2010 р. № 1001.
4. ПДНВ руководство для моряков. Международная федерация транспортников. С учетом новых Манильских поправок 2010 года. URL: http://www.sur.ru/upload/files/STCW_guide_russian_file_35_4617.pdf.

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГРАМАТИЧНИХ НАВИЧОК У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

PECULIARITIES OF GRAMMAR SKILLS FORMATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Стаття присвячена особливостям формування граматичних навичок у майбутніх учителів іноземної мови. У статті охарактеризовано методичну цілісність майбутнього вчителя іноземної мови через призму формування професійно орієнтованих граматичних навичок. На основі аналізу особливостей професійно орієнтованої граматичної компетентності майбутніх учителів іноземної мови та цілей, які реалізує вчитель у процесі її формування, визначено методичні граматичні навички та вміння, якими повинні оволодіти майбутні вчителі іноземної мови для ефективної професійно-методичної діяльності з формування у студентів зазначеної компетентності. Автори статті трактують граматичні навички як здатність розуміти і висловлювати смисл (значення), породжувати і розпізнавати фрази, побудовані за певними принципами, а не запам'ятовувати і відтворювати їх як готові формули. У статті також наголошено, що оволодіння граматичним матеріалом майбутніми вчителями іноземної мови має бути повністю свідомим, оскільки йдеться про високий кінцевий рівень володіння іноземною мовою. Високий рівень сформованості професійно орієнтованої іншомовної граматичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови є необхідною передумовою для реалізації іншомовної комунікативної діяльності, зокрема професійної та професійно-методичної, а науковці обґрунтовують і пропонують до впровадження у навчальний процес дотичні методики. У статті визначено, що успішне освоєння граматики забезпечується створенням полісенсорного середовища, тобто за допомогою використання графічних, звукових, вербальних і невербальних засобів. Навчання граматиці неможливе без урахування принципу системності. Сприйняття інформації різними каналами дозволяє успішно оволодівати граматичними знаннями, навичками і вміннями. Освоєння граматики як системи сприяє розумовому розвитку майбутніх педагогів та досягненню високих результатів при виконанні граматичних тестів і складних завдань.

Ключові слова: майбутній вчитель, методичні знання, граматичні навички, граматична компетентність, іноземна мова.

The article is devoted to the peculiarities of the formation of grammar skills of future foreign language teachers. The article describes the methodical integrity of the future foreign language teacher through the prism of forming vocationally oriented grammatical skills. On the basis of the analysis of the peculiarities of vocationally oriented grammatical competence of future foreign language teachers and the goals that the teacher realizes in the process of its formation, methodical grammatical skills and competences that the future foreign language teachers must master for effective professional and methodical competence of students' competence are determined. The authors of the article interpret grammatical skills as the ability to understand and express meaning (meaning), to generate and recognize phrases that are built on certain principles, not to memorize and reproduce them as ready-made formulas. The article also emphasized that the acquisition of grammar material by future foreign language teachers should be fully conscious, as it is a high final level of command of a foreign language. After all, the high level of formation of vocationally oriented foreign language grammatical competence in future foreign language teachers is a necessary prerequisite for the implementation of foreign language communication activities, professional and professional-methodical in particular, and scientists, in turn, substantiate and propose teaching methods. The article determines that successful grammar development is ensured by the creation of a poly sensor environment: the use of graphic, sound, verbal and non-verbal means. Learning grammar is impossible without taking into account the principle of system. Mastering grammar as a system contributes to the mental development of future educators and achieves high results in the performance of grammar tests and complex tasks. The perception of information through different channels allows you to successfully master grammatical knowledge, skills and abilities.

Key words: future teacher, methodical knowledge, grammatical skills, grammatical competence, foreign language.

УДК 37.013;371

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-6>

Липчанко-Ковачик О.В.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов

Мукачівського державного університету

Варга Л.І.,

канд. пед. наук,

ст. викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов

Мукачівського державного університету

Фельцан І.М.,

ст. викладач кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов

Мукачівського державного університету

Білак М.В.,

асистент кафедри англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Високий рівень сформованості професійно орієнтованої іншомовної граматичної компетентності у майбутніх учителів іноземної мови є необхідною передумовою для реалізації іншомовної комунікативної діяльності, зокрема професійної та професійно-методичної, а науковці обґрунтовують і пропонують до впровадження у навчальний процес дотичні методики. Підходам і методам навчання граматиці присвячено безліч робіт. Традиційно методисти виділяють два основних підходи до навчання граматиці – експліцитний і

імпліцитний. Експліцитний підхід вирізняється поясненням граматичних правил і явищ. Імпліцитний, навпаки, характеризується повторенням і заучуванням граматично вірних структур без вивчення самих правил.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах вітчизняних і зарубіжних учених висвітлене широке коло питань із проблеми формування граматичних навичок. Зокрема, встановлені етапи формування рецептивних і репродуктивних граматичних навичок (Ю.І. Пассов), сформульовані принципи організації й навчання грама-

тичного матеріалу (Н.К. Скляренко), досліджена організація граматичного матеріалу (О.І. Москальська), розроблені вправи для навчання практичної граматики (П.Б. Гурвич, М.С. Ільїн, Б.А. Лапідус, С.П. Шатілов та ін.).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Як показує історичний досвід, спроби відмови від будь-якої граматики, а також перебільшення її ролі в навчальному процесі негативно позначається на результатах практичного володіння мовою. Отже, з погляду дидактики одним із головних завдань для вчителя іноземної мови є визначення місця граматики в програмі або курсі вивчення іноземної мови, що знаходиться в безпосередньому зв'язку з такими факторами, як контингент учнів, мета вивчення іноземної мови.

Мета статті – теоретично обґрунтувати методичні особливості формування граматичних навичок вчителів іноземної мови у процесі їх фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Ступінь важливості навчання граматиці диктується сферою її застосування (усна і письмова мова). Процес формування і розвитку навичок і умінь усного мовлення передбачає тільки періодичне звернення до граматики, адже у такому разі вона відіграє другорядну роль. Формування і розвиток навичок і вмінь писемного мовлення (наприклад, складання листівки, написання своєї адреси) вимагає постійної й цілеспрямованої роботи над граматиною. З аналізу наукової й методичної літератури випливає, що положення про граматичні уміння має не тільки теоретичний і термінологічний, а й практичний характер. Воно передбачає необхідність:

- 1) рясної мовної практики на етапі відтворення образу граматичного явища;
- 2) створення контрольних-вимірних матеріалів для етапу становлення граматичних умінь.

Успішне освоєння граматики забезпечується створенням полісенсорного середовища, тобто використанням графічних, звукових, вербальних і невербальних засобів.

Сприйняття інформації різними каналами дозволяє успішно оволодівати граматичними знаннями, навичками і вміннями. Методика формування граматичної навички мови характеризується сукупністю певних дидактичних і методичних принципів. Одним з основних методичних принципів навчання граматики англійської мови є принцип послідовного навчання, за якого граматичний матеріал викладається в певній послідовності.

Методика формування граматичних навичок мовлення передбачає принцип двоплановості, за якого навчання організовується таким чином, що в процесі опанування граматики ставляться і вирішуються не тільки прямі, але і непрямі завдання. Двопланове навчання розширює межі інтелекту

і пам'яті і дає вчителю можливість успішно керувати мимовільною увагою і пам'яттю учнів.

Одним з найбільш важливих методичних принципів навчання граматиці є чергування синтезу та аналізу при роботі з граматичним матеріалом. Під час навчання майбутніх вчителів іноземної мови здійснюється багаторазове поетапне чергування синтетичної і аналітичної діяльності. Традиційний принцип ситуативності, який використовується в різних методах, широко застосовується і в процесі формування граматичної навички мови. У процесі побудови навчального тексту використовуються ситуації, в яких виправдано вживається якесь конкретне граматичне явище (граматична форма або конструкції з неособовими формами дієслова, або модальні дієслова).

Тут вводиться і варіативність навчання. Навчання граматиці неможливе без урахування принципу системності. Освоєння граматики як системи сприяє розумовому розвитку майбутніх педагогів та досягненню високих результатів при виконанні граматичних тестів і складних завдань.

Диференційований підхід до формування граматичної навички мовлення передбачає використання різних методів і прийомів навчання, різних вправ залежно від цілей навчання, видів мовленнєвої діяльності, етапів навчання, мовного матеріалу і особливостей молодших школярів. Диференційований підхід характеризується, крім того, відмовою від граматичної метамови, виділенням конкретних орієнтирів, систематизацією граматичного матеріалу і переважним використанням способу навчання-пошуку [3].

Культурно зумовлений компонент граматики мови необхідно також шукати в системі цінностей, способі життя, моделях поведінки носіїв культур. Важливо вчити студентів усвідомленим розумовим операціям при оволодінні граматичними формами.

Психологічною основою навчання граматиці є формування рецептивних і продуктивних граматичних навичок як важливих компонентів граматичної компетенції майбутніх вчителів іноземної мови. При дотриманні певних умов вони повинні переходити у вміння. Формування граматичних навичок і вмінь іншомовного мовлення є складною розумовою діяльністю. В її ході здійснюються складні розумові операції, що ведуть до порівняння, диференціації, знаходження спільних і відмінних рис у граматичних формах, їх розуміння, подальшого використання граматичної інформації в породженні висловлювань. Успішність виконання названих операцій залежить значною мірою від готовності учнів до функціонального узагальнення граматичних структур в ході вирішення комунікативних завдань в різних ситуаціях спілкування.

Для навчання граматичному аспекту іноземної мови доцільно також використовувати спеціально створені комп'ютерні програми. Навчальна цін-

ність таких програм полягає в раціональному апараті управління процесом формування граматичних навичок.

Виняткова роль перерахованих принципів впливає з того, що внаслідок наступності навчального матеріалу розташовується не тільки лінійно, але й концентрично, що дає змогу пропорційно у кількісному і часовому співвідношенні організувати ознайомлення з новим навчальним матеріалом, його повторення та систематизацію, що сприяє ефективному засвоєнню граматичних явищ. Що стосується принципу систематичності й послідовності, то він передбачає засвоєння знань, формування навичок і розвиток умінь та вимагає регулярної систематизації засвоєного і своєчасного відновлення прогаєлих у мовленнєвому досвіді студентів.

Побудові науково обґрунтованої підсистеми вправ для формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання сприятиме реалізація таких методичних принципів, як принцип інтегрованого навчання аспектів іноземної мови при домінантній ролі одного з них, принцип поєднання диференційованого й інтегрованого навчання мовних аспектів та видів мовленнєвої діяльності, принцип опори на першу іноземну мову, принцип урахування рідної мови, принцип концентричності в організації мовного матеріалу.

Для успішної організації та проведення навчання з формування усномовленнєвої граматичної компетенції необхідно відбирати граматичні структури, за допомогою яких відбуватиметься формування у студентів граматичних навичок усного мовлення. Відбір граматичних структур доцільно проводити на основі комунікативно-когнітивного підходу, який уможлиблює системний відбір граматичних засобів для здійснення усномовленнєвої діяльності.

Сформовані граматичні навички використовуються в мовних вміннях, які розвиваються за допомогою методу застосування. Граматичні навички є компонентами різних видів мовної діяльності і відрізняються один від одного настільки, наскільки різні самі ці види мовної комунікації.

Спочатку слід визначити основні види граматичних навичок в говорінні і письмі. Під граматичною навичкою говоріння розуміється стабільно правильне і автоматизоване, комунікативно-мотивоване використання граматичних явищ в усному мовленні. Основними якостями граматичної нави-

чки говоріння є цілісність у виконанні граматичних операцій, єдність форм і значень, комунікативна зумовленість функціонування.

Грамматичні навички, що забезпечують правильне і автоматизоване формоутворення і формовикористання слів в усному мовленні цією мовою, можна назвати мовними морфологічними навичками. До них відносяться навички правильного вживання в усному мовленні відмінкових закінчень іменників і їх детермінативів, особистих закінчень дієслів в німецькій, англійській і французькій мовах.

Мовні граматичні навички, що забезпечують стабільно правильне і автоматизоване розташування слів (порядок слів) у всіх типах речень в аналітичних і флективно-аналітичних мовах в усному мовленні, відповідно до мовних напрямів можна визначити як синтаксичні мовні навички, тобто навички володіння основними синтаксичними схемами речень.

Висновки. Отже, формування граматичної компетенції має відбуватися на основі дидактичних принципів наступності, систематичності й послідовності. Підводячи підсумки, можна констатувати, що існують різні принципи і підходи в навчанні граматиці і різні погляди на те, кого і як навчати граматиці. Також відмінності усного та писемного мовлення, про які написано в психологічних працях, зумовлюють шляхи і способи навчання граматичної сторони різних видів мовлення. Грамматичні вміння мови формуються в діяльності на всіх етапах становлення. Отже, мовні граматичні навички та вміння можуть відпрацьовуватися одночасно під час виконання комунікативних мисленнєвих завдань з урахуванням індивідуальності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Годник С.М. Процесс преемственности высшей и средней школы. Воронеж : Изд- во Воронежского ун-та, 1981. 208 с.
2. Зайченко І.В. Педагогіка: навчальний посібник для студ. вищих педагогічних навчальних закладів: 2-е вид. Київ : Освіта України. 2008. 528 с.
3. Орловська Л.К. Формування граматичної компетенції в усному мовленні на засадах інтегрованого навчання у майбутніх учителів англійської мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 301 с.
4. Подласый И.П. Педагогіка. Новый курс : учебник для студ. пед. вузов в 2 кн. Москва : ВЛАДОС, 1999. 576 с.

АКТИВІЗАЦІЯ ПРОЄКТНОЇ ТВОРЧОСТІ ЧЕРЕЗ РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ УЯВИ

ACTIVATION OF PROJECT CREATIVITY THROUGH THE DEVELOPMENT OF ARTISTIC IMAGINATION

У статті розглядається підхід до професійної підготовки художників декоративно-прикладного мистецтва з опорою на розвиток художньої уяви як важливої складової категорії проєктного образу і оволодіння професійним ремеслом. Основна увага зосереджується на технологічній формі твору і проєктному образі. На основі аналізу ролі художнього образу в проєктованому об'єкті декоративно-прикладного мистецтва обґрунтовується, що дієвими засобами активізації проєктної діяльності виступають як прийоми розвитку творчої уяви, спрямованої на створення особливого художнього образу, так і варіювання сучасних і традиційних технологій, які застосовуються для реалізації проєкту. Зазначається рівноцінність обох складових, звертається увага на істотну роль технологічної складової при проєктуванні об'єктів майбутніми художниками декоративно-прикладного мистецтва.

Зокрема, розкривається сутність таких понять, як художньо-естетичне сприйняття, художня уява. Зазначається, що художньо-естетичне сприйняття є особливим способом сприйняття. Характер сприйняття твору мистецтва або естетичного об'єкта дійсності визначається не тільки їх якостями, а й особливостями сприймання суб'єкта, рівнем розвитку уяви, тому тільки художнє сприйняття перетворює ці об'єкти на факти художньо-естетичної свідомості людини.

Зазначається, що творча уява – це здатність людини до побудови нових образів шляхом переробки психічних компонентів, придбаних в минулому досвіді; психічний процес створення образу предмета чи ситуації шляхом перебудови наявних уявлень; частина свідомості особистості, один з пізнавальних процесів, який характеризує високий ступінь наочності і конкретності.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури уяву можна визначити як психічний пізнавальний процес, в результаті якого створюються нові образи, ідеї, створюються ситуації і їх можливий розвиток на основі наявних уявлень, знань, накопиченого досвіду.

Творча уява є одним з найважливіших внутрішніх проявів особистості, властивим кожній людині. Саме в своїй уяві, яка переходить у фантазію, людина бере силу для подолання труднощів за допомогою своєї власної діяльності. Зазначається, що творча уява – це такий вид уяви, в ході якого людина самостійно створює нові образи та ідеї, що представляють цінність для інших людей або суспільства в цілому і які втілюються (кристалізуються) в конкретних оригінальних продуктах діяльності. Уява передбачає самостійне створення образу, речі, ознаки, які не мають аналогів.

Ключові слова: проєктна діяльність, народне декоративне мистецтво, художня

уява, категорії проєктної діяльності, творча діяльність, активізація проєктної діяльності.

The article deals with the approach to the professional training of artists of arts and crafts with the emphasis on the development of artistic imagination as an important component of the project image category and mastering the professional craft. In the considered structure of project activity the author distinguishes technological form of things and project image. The role of the artistic image in the designed object of decorative and applied art is analyzed.

It is substantiated that the techniques of development of creative imagination aimed at creating a special artistic image, as well as variations of modern and traditional technologies used for project realization are an effective means of activating the project activity. The author emphasizes the equivalence of both components, paying attention to the essential role of the technological component in the design of objects by future artists of arts and crafts.

In particular, the essence of such concepts as artistic and aesthetic perception, artistic imagination is revealed. It is noted that artistic and aesthetic perception is, above all, a special way of perception. The nature of the perception of a work of art or aesthetic object of reality is determined not only by their qualities, but also by the features of perception of the subject, the level of development of the imagination. Therefore, only artistic perception transforms these objects into facts of artistic and aesthetic consciousness of man.

It is noted that creative imagination is the ability of a person to construct new images by processing the psychic components acquired in the past experience; the mental process of creating an image of an object or situation by restructuring existing ideas. Part of the consciousness of the individual, one of the cognitive processes that characterizes a high degree of clarity and concreteness.

On the basis of the analysis of the psychological and pedagogical literature, imagination can be defined as a mental cognitive process, as a result of which new images, ideas, situations are created and their possible development on the basis of existing ideas, knowledge, and accumulated experience.

Creative imagination is one of the most important manifestations of personality inherent in every person. It is in his imagination, which turns into fantasy, that man takes the strength to overcome the present through his own activity, to strive for the future. It is noted that creative imagination is a kind of imagination in which a person creates, on his own, new images and ideas that are of value to other people or society as a whole, and which are embodied (crystallized) into specific original products of activity, involves self-creation images, things, signs that have no analogues.

Key words: project activity, folk decorative art, artistic imagination, categories of project activity, creative activity, activation of project activity.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-7>

Луцьков Д.В.,

аспірант кафедри теоретичних дисциплін і професійного навчання Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

Постановка проблеми в загальному вигляді. Проектна творчість розглядається нами як чинник розвитку у студентів творчого мислення, формування самостійності, креативності та комунікабельності, як важлива умова становлення особистості у просторі існування. Але проектна творчість є невід'ємною складовою частиною проектної діяльності.

Проектна діяльність – це конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату, що реалізується через цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування виступає як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [2].

Виклад основного матеріалу дослідження.

М.М. Близнюк розглядає професійну художньо-проектну діяльність фахівця в галузі декоративно-прикладного мистецтва в ідеологічному та культурному аспекті, оскільки продукт праці – це не тільки авторські та промислові зразки, але й концептуальні моделі та об'єкти, призначені для індивідуального користування. Зрештою, проектується не окремі речі або об'єкти, а стиль і спосіб життя людини [1].

Нині народне декоративне мистецтво розглядається як важлива художня цінність, що виконує численні функції, зокрема пізнавальну, комунікативну, естетичну та ін. Життя підтверджує, що декоративно-ужиткове мистецтво збагачується новими аспектами філософсько-естетичного звучання, його змістовна краса потрібна людині, а його художньо-культурна, естетична цінність постійно зростає. Важливо зазначити, що декоративно-ужиткове мистецтво – особлива галузь художньої діяльності людей, у продуктах якої призначення для практичної мети зливається з естетично доцільним розв'язанням [7].

О.О. Смирнова зазначає: «Активізуючи емоції, мистецьку ерудицію, пізнавальні потреби та інтереси студентів, декоративно-прикладне мистецтво, відображуючи серед інших видів художньої практики предметно-духовний світ людини, розвиває їх художні здібності, мобілізує інтелектуально-творчий потенціал, увагу, зорову пам'ять, креативне мислення, уяву, стимулює в процесі колективної творчості готовність до взаємодопомоги і вимогливості, що закладає основи фаховості майбутнього вчителя образотворчого мистецтва. Оволодіння специфікою художньої образності декоративно-прикладного мистецтва, дотичного до щоденної життєвої творчості, формує у студентів водночас із досвідом естетичного наповнення і перетворення

навколишнього середовища прагнення естетизувати процес художньо-педагогічної діяльності» [5].

У структуру проектної діяльності художника декоративно-прикладного мистецтва входять категорії проектної діяльності, сам процес проектування і засоби художнього конструювання і проектування. До категорій проектної діяльності відносять проектний образ, функції об'єкта, морфологію і технологічні форми об'єкта.

Активувати проектну діяльність студентів ми можемо через розвиток художньої уяви. Якщо говорити про стимулювання самого процесу уяви, то така уява проявляється при активному оперуванні образами або через підключення несвідомого (асоціативно-синектичного методу) [6].

На думку Н.М. Мраки, уява завжди спирається певною мірою на минулий досвід, а образне відтворення так чи інакше перетворює відтворюване, адже між уявою і образною пам'яттю, безперечно, існує зв'язок. Але не менш безперечним є те, що між ними існують відмінності. Якщо керуватися широким розумінням уяви, яке охоплює будь-який психічний процес, що полягає у створенні образів, то цей термін включатиме у такому разі і пам'ять. Доводиться вносити подвійність до термінів, позначати уяву у вузькому і специфічному сенсі в її відмінностях від пам'яті. Уява – це відлуння минулого досвіду, перетворення даного і створення нових образів, що є і продуктами творчої діяльності людини, і прообразами для неї [3].

Існує кілька способів створення образів у мистецтві, через усвідомлення і застосування яких можна розвивати творчу уяву, впливаючи на конкретний образ [6]:

1) типізація – узагальнення істотного через індивідуальне, виділення повторюваного в однорідних фактах, предметах, явищах і створення складного цілісного образу, що має синтетичний характер;

2) схематизація – абстрагування від другорядних ознак, тобто уявне виключення будь-яких властивостей, предметів або явищ, представлених в образі, і узагальнення уявлень, з яких він конструюється. Схематизація застосовується при створенні символічних зображень, тобто при створенні декоративного символічного образу. У декоративному мистецтві до цього терміна близький термін «стилізація», тобто пошук конструкції;

3) реконструкція – створення цілісної структури образу за окремими ознаками або властивостями, доповнення образу. Відсутність важливих елементів провокує уяву на добудовування відповідно до подання, фактично у такий спосіб з'являється новий образ. Відтворення предметів декоративно-прикладного мистецтва здійснюється на основі збережених фрагментів;

4) аглютинація – синтез, «склеювання» різнорідних елементів (властивостей, якостей, ознак)

предметів і явищ, використання в одному виробі різних художньо-виразних прийомів;

5) акцентування – загострення, підкреслення певних ознак предметів і явищ шляхом їх перебільшення (гіперболізації) або применшення (мініатюризації), де враховуються такі умови:

а) кількісна характеристика образу (узагальнене зображення птаха, риби в розпису);

б) пропорційне співвідношення елементів образу (зміна відносних розмірів). Гіперболізація і мініатюризація присутні в художньому образі одночасно (виділення характерних для птахів форм голови і хвоста, крил);

б) аналогія – уподібнення одного елемента (властивості, якості, ознаки) як за предметними, так і за функціональними особливостями (уподібнення форми букв певних шрифтів, впізнаваний силует тварини). Аналогія тісно пов'язана з асоціативними процесами.

Усі названі операції пов'язані з психічними процесами відчуття, сприйняття і є прийомами створення нових образів. Розвиток змістовного боку створення образів відбувається через невербальні прийоми створення даних образів і оперування ними. Отже, істотну роль грають такі способи створення зображень:

1) зміна фізичних і просторових властивостей предметів (форми, величини, пропорції, конструкції, кольору, тону);

2) зміна кількості зображуваних предметів або деталей одного предмета;

3) зміна взаємного розташування предметів;

4) вільне формоутворення нового просторового образу шляхом з'єднання різних узагальнених форм (наприклад, геометричних), випадкового хаотичного нагромодження мас.

Наведені вище прийоми реалізуються в художньому творі завдяки використанню композиційних прийомів введення ритму, симетрії, асиметрії, контрасту, нюансу.

Ці прийоми є логічними закономірностями природи, побаченої і усвідомленої людиною. Вони сприяють організації пластичного мотиву, допомагаючи розкриттю запланованого художником образу. Для творів декоративно-прикладного мистецтва вони є важливими складниками під час вироблення самим автором художнього стилю, прояснення конструктивної ідеї твору [7].

Декоративно-прикладне мистецтво пов'язане зі створенням матеріальних предметів. У професійні обов'язки митців входить володіння матеріалом, технікою виконання. Технологія в декоративно-прикладному мистецтві відіграє головну роль під час створення проєкту нового об'єкта. Матеріал, його пластичні властивості, прийоми обробки – основи художньої мови декоративного мистецтва.

Художник декоративно-прикладного мистецтва постійно експериментує з різними передовими і

стародавніми технологіями, які допомагають йому не тільки освоїти мову даного виду мистецтва, а й знайти свій особливий стиль, який буде значною мірою впливати на образи, які втілюються. Технологічна форма об'єкта – це перенесення процесу виготовлення на матеріал речі, коли в структуру і зовнішню форму самого об'єкта вплітаються способи його створення і перетворення, характерні для матеріалу (так, для металу – техніки лиття, кування, різання).

Художник декоративно-прикладного мистецтва сприймає технологію як одне з джерел задуму проєкту твору. Проєкт твору повинен виражати природу матеріалу і способи його обробки. У декоративному мистецтві в образі виражаються й інші сенси, але домінуючими залишаються матеріали і технології.

На початковому етапі формування майбутнього художника декоративно-прикладного мистецтва має велике значення оволодіння технологією, мовою матеріалу, а також задум образу. Пошук виразних засобів матеріалу повинен проходити на заняттях водночас із освоєнням основних технологічних операцій. Кожний освоєваний студентом технологічний ланцюжок передбачає велику різноманітність нових, новітніх, старих прийомів під час проєктних пошуків. Ці технологічні пошуки є важливим компонентом, вони беруть участь у формуванні зі студента професіонала-художника, якій впевнено володіє технологією.

Висновки. Таким чином, активізація проєктної діяльності майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва повинна будуватися на двох головних пріоритетах – розвитку художньої уяви як важливої складової категорії проєктного образу і оволодінні професійним ремеслом, що визначає технологічну форму речі, демонструє глибину знання виробничого процесу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Близнюк М.М. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія «Педагогічна». № 24. 2018.
2. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремінь. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
3. Мрака Н.М. Розвиток творчої уяви студентської молоді в особистісно-мотиваційному аспекті. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. № 19. 2012.
4. Ролло Мэй. Мужество творить. Очерк психологии творчества. Москва: Институт общегуманитарных исследований, 2008. 160 с.
5. Смірнова О.О. Методика формування художньо-педагогічної компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва в процесі навчання декоративно-прикладного мистецтва: автореферат. Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2010. 20 с.
6. Творча діяльність в ускладнених умовах / за заг. ред. В.О. Моляко. Київ, 2007.
7. Чугай Р.В. Народне декоративне мистецтво Яворівщини. Київ: Наукова думка, 1979. 152 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ У КОНТЕКСТІ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

IMPROVEMENT OF THE DOMESTIC TRAINING SYSTEM OF FUTURE DOCTORS IN THE CONTEXT OF EUROPEAN INTEGRATION PROCESSES

У статті проаналізовано удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх лікарів у контексті євроінтеграційних процесів. Таке удосконалення посилиться на основі урахування можливостей творчого використання прогресивних ідей досвіду Великої Британії в умовах інтеграційних, демографічних і міграційних процесів, а також динамічних змін на ринку праці на загальнодержавному і регіональному рівнях, а також на рівні вищого навчального закладу. Надано основні підходи до професійної підготовки майбутніх лікарів у вітчизняній системі медичної освіти. Виокремлено умови успішної реалізації реформування вищої медичної школи в Україні. Названо інтегровані характеристики якості підготовки випускників вищих медичних навчальних закладів, серед яких пріоритетними названо такі: властивість, уміння, здатність, здібність, компетентність, навички тощо. Автор серед завдань вищої медичної освіти виокремлює зміст і організацію освітнього процесу, націленого на формування особистості майбутнього лікаря, його цивільної відповідальності, правової культури і правової самосвідомості, духовності, ініціативності, самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації у суспільстві, професійної зрілості. Підвищення професійної компетенції фахівців у галузі охорони здоров'я у всьому світі визнається як найважливіший чинник реформування системи охорони здоров'я. Поряд із загальними вимогами до лікаря, який би міг задовольнити потреби як індивіда, так і спільноти в цілому, зростають вимоги до навчальних медичних закладів щодо постійного вдосконалення професійної освіти. Наголошується, що рівень державної підтримки цих інституцій повинен пов'язуватися з якістю підготовки спеціалістів, їхньою соціальною значущістю.

Ключові слова: професійна підготовка, вітчизняна медична освіта, вищі медичні

навчальні заклади, компетентність лікаря, реформування медичної освіти.

Improvements of the national system of training of future doctors in the context of European integration processes are analyzed in the article. It will be strengthened on the basis of taking into account the possibilities of creative use of progressive ideas of the experience of Great Britain in the conditions of integration, demographic and migration processes, as well as dynamic changes in the labor market at the national and regional level. educational institution. The basic approaches to the professional training of future physicians in the national medical education system are presented. The conditions for successful implementation of the reform of the higher medical school in Ukraine have been singled out. The integrated characteristics of the quality of training of graduates of higher medical educational establishments are named, among which the following are named: property, ability, ability, ability, competence, skill, etc. Among the tasks of higher medical education, the author emphasizes the content and organization of the educational process aimed at shaping the personality of the future doctor, his civil responsibility, legal culture and legal consciousness, spirituality, initiative, autonomy, tolerance, ability to socialize successfully. Increasing the professional competence of healthcare professionals worldwide is identified as a major factor in health care reform. Along with the general requirements for a physician who can meet the needs of both the individual and the community as a whole, there is a growing demand for educational institutions for continuous improvement of vocational education. It is emphasized that the level of state support of these institutions should be directly related to the quality of training of specialists, their social importance.

Key words: professional training, national medical education, higher medical schools, doctor's competence, reform of medical education.

УДК 378.091(477).614.253.4:331.546-048.78:61
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-8>

Магрламова К.Г.,

докт. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Дніпропетровської медичної академії
Міністерства охорони здоров'я України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Якість підготовки випускника медичного вузу залежить від таких чинників, як професіоналізм викладачів, умови і забезпеченість учбового процесу, склад елементів в освітньому процесі, мотивація до навчання, сучасні технології навчання, системи контролю знань, мотивація педагогічної праці, організація учбово-дослідницької роботи студентів як невід'ємної частини освітнього процесу, виконання індивідуальних завдань і наукових проєктів з елементами досліджень, участь у модернізації учбово-лабораторної бази медичного університету та методичного забезпечення учбового процесу. Процеси модернізації вищої медичної освіти орієнтовані на створення умов для повноцінного розвитку особових функцій усіх суб'єктів освітнього процесу [14].

На сучасному етапі під час розробки та реалізації Національної стратегії побудови нової системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2025 рр. пріоритетним є надання професійних медичних послуг, що стає можливим за умови якісної медичної освіти. Стратегія реформування вищої медичної школи має за мету підготовку лікаря-спеціаліста з широкими теоретичними знаннями, ерудицією, належним рівнем практичних умінь, здатністю приймати логічні, патогенетично обґрунтовані рішення в клінічних ситуаціях [11]. Визначальним критерієм розвитку суспільства є стан здоров'я населення. Професійна підготовка медичних працівників виступає одним із регуляторів і показників соціального розвитку, оскільки вона фактично формує і підтримує доктрину життєздатності суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Світова медична наука зобов'язана багатьма досягненнями провідним лікарям і водночас видатним педагогам М.І. Пирогову, І.М. Сеченову, С.П. Боткіну, І.П. Павлову, Н.В. Скліфосовському, Н.Ф. Філатову, С.С. Корсакову, В.Ф. Снегирьову, Н.Н. Бурденко, Н.А. Семашко, І.В. Давидовському, Г.Н. Сперанському, А.Л. М'ясникову. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх лікарів у вищих медичних навчальних закладах представлені в дисертаційних роботах останніх років. Так, формування професійно-етичної культури майбутнього лікаря досліджувала А. Агаркова, питання виховання гуманності у студентів медичного коледжу – О. Андрійчук, формування толерантності як професійної компетентності майбутнього медика – П. Бабенко, виховання толерантності в студентів вищих медичних навчальних закладів – Л. Лозинська, формування професійної мовленнєвої культури в студентів медичних університетів – О. Крсек, організаційно-педагогічні умови виховної роботи в медичному коледжі – Х. Мазепа, формування професійно значущих якостей майбутніх лікарів засобами проєктних технологій – Т. Воробйова, психологічні особливості формування емпатійності майбутніх лікарів – О. Юдіна, психологічні особливості формування деонтологічної культури майбутніх медиків засобами іноземної мови – І. Камінська, формування професійно-етичної культури майбутніх фахівців у процесі гуманітарної підготовки в медичних коледжах – Ю. Колісник-Гуменюк, формування полікультурної компетентності в студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу – А. Щербакова [12].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність розробки та впровадження сучасної системи підготовки фахівців для охорони здоров'я зумовлена:

– динамічними змінами в охороні здоров'я та соціальними й кадровими проблемами в галузі, економічними, етичними, правовими особливостями діяльності суб'єктів системи охорони здоров'я в Україні;

– сучасними вимогами до рівня якості підготовки медичних кадрів;

– масштабністю і темпами перетворення у світі в сфері накопичення, передачі, використання інформації з питань медичної науки і практики, запровадженням інноваційних технологій у систему охорони здоров'я;

– створенням та впровадженням єдиного освітнього середовища, безперервною професійною підготовкою лікарів та провізорів з широким застосуванням нових інформаційних технологій;

– інтенсифікацією міжнародного співробітництва у сфері медичної та фармацевтичної освіти,

виходом на світові ринки із консультативними медичними послугами.

Мета статті – проаналізувати та розкрити основні удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх лікарів у контексті євроінтеграційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Підвищення професійної компетенції фахівців у галузі охорони здоров'я у всьому світі визначається як найважливіший чинник реформування системи охорони здоров'я. Поряд із загальними вимогами до лікаря, який би міг задовольнити потреби як індивіда, так і спільноти в цілому, зростають вимоги до навчальних медичних закладів щодо постійного вдосконалення професійної освіти. Наголошується, що рівень державної підтримки цих інституцій повинен пов'язуватися з якістю підготовки спеціалістів, з їхньою соціальною значущістю.

Інтернаціоналізація медицини виступає однією з підстав для виділення критеріїв професійних ролей, які є такими: а) вимога формалізованої спеціальної підготовки, що супроводжується інституціалізованими моделями контролю за адекватністю освіти і компетенцією навчених індивідів; б) наявність навичок реалізації отриманих професійних знань; в) наявність у вільних професіоналів впевненості в тому, що їх компетенція використовується в інтересах всієї соціальної системи, тобто існує альтруїстична мотивація праці (Т. Парсонс). Систему умов підготовки іноземних фахівців у медичному вузі можна розділити на два блоки – необхідні і достатні умови. До необхідних умов відносять всі, що пов'язані з навчальним процесом, до достатніх – все, що його супроводжує, але ним не є, тобто середовище неформального спілкування, умови життя і побуту, способи задоволення культурних та інших неосвітніх потреб. Для забезпечення необхідних і достатніх умов підготовки іноземних фахівців-медиків в медичному вузі передбачається наявність зворотного зв'язку між цими умовами і об'єктом їх впливу. Цей зворотний зв'язок виявляється та проявляється студентами щодо інтеріоризації професійних ролей. Дослідженнями підтверджено, що активність інтеріоризації має не етнічний чи соціальний, а психологічний характер, вона заснована на ієрархії мотивів оволодіння професією лікаря. На цій підставі емпірично виділені чотири типи особистостей студентів. Головними агентами соціалізації іноземних студентів у медичному вузі є викладачі як носії професійних цінностей і як представники культури, в тому числі і мовної. Викладачі свідомо вибирають роль агентів соціалізації в роботі з іноземними студентами, широко інтерпретуючи її функціональні параметри. При цьому на першому місці у них стоять цінності професії, а на другому – соціокультурні компоненти адаптації іноземних студентів в інонаціональному середовищі.

Ефективність виконання агентами соціалізації своєї ролі зумовлена їх професіоналізмом [13].

У Болонській декларації панує квалітативний підхід до проблем освіти, тому термін «компетенція» використовується для позначення інтегрованих характеристик якості підготовки випускників, для опису результату освітнього процесу. У сучасному світі саме професійна компетентність майбутнього фахівця розглядається як показник якості освіти, тому вивчення та аналіз особливостей процесу її формування в усіх галузях, зокрема медичній, є пріоритетним завданням педагогічної науки [4, с. 85].

М. Smith, описуючи походження поняття «компетентність», зазначає, що воно має грецьке та латинське коріння, адже голландські вчені М. Mulder, Т. Weigel і К. Collins зіставляють поняття «компетентність» з грецьким поняттям «ικανότης», яке в працях Платона фігурує в сенсі можливості особистості чогось досягати. Пізніше воно з'являється в латинській мові в формі «competens», що трактувалось як поняття «здатність». У XVI столітті поняття було сприйняте англійською, французькою та голландською мовами [10, с. 2].

У словнику «Професійна освіта» С. Гончаренко компетентність визначає як сукупність знань і вмінь, які необхідні для ефективної професійної діяльності, серед них він виділяє вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності та використовувати інформацію [3]. У словнику В. Дубічинського компетентним вважається той, хто має ґрунтовні знання в певній галузі, тямущий, має певні повноваження [6, с. 119]. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «компетентність» визначається як властивість, тобто за значенням слова «компетентний» (поінформованість, обізнаність, авторитетність) [2, с. 560]. Терміни «універсальні навички і вміння» та «загальні компетентності» інколи ототожнюються. Вони відносяться до загальних компетентностей [8, с. 56]. Учасники Міжнародного проєкту «DeSeCo» визначають компетентність як здатність діяти та виконувати поставлені завдання, бути успішним в індивідуальних і соціальних потребах [7].

Концепція розвитку вищої медичної освіти орієнтована на модель підготовки медичних кадрів, яка створить необхідні умови для збереження і відновлення здоров'я населення шляхом надання гарантованого рівня медичної допомоги. Умовами забезпечення високої якості вищої медичної освіти є організація діяльності викладачів і студентів, їх взаємодія у навчально-виховному процесі і побудова відповідного освітнього середовища. Оскільки всі види діяльності взаємопов'язані, то і відповідні компетенції не піддаються чіткому розмежуванню. Будь-який поділ буде досить умовним. Відзначимо, що класифікація компетенцій може

мати й інші підстави. Важливо зрозуміти, що компетентність не є сталим показником спеціаліста, вона змінюється відповідно до умов сучасного світу, має діяльнісний характер узагальнених умінь та навичок. Особистість майбутнього лікаря, його етичні і професійні якості формуються у процесі навчання на медичному факультеті, тому формування змісту й організації освітнього процесу, націленого на формування особистості майбутнього лікаря, його цивільної відповідальності, правової культури і правової самосвідомості, духовності, ініціативності, самостійності, толерантності, здатності до успішної соціалізації у суспільстві, професійної зрілості, є одним із завдань вищої медичної освіти [14, с. 321].

Формування компетентного фахівця базується на уявленні про сучасну модель спеціаліста з вищою медичною освітою. Серед її складників основними є мотивація до навчання протягом всього життя, вміння вчитися, володіння навичками самостійного отримання знань та наукового пошуку, а також вміння перетворювати отримані знання в інноваційні технології [5, с. 109].

Майбутні медичні спеціалісти повинні розуміти необхідність постійно розширювати межі своєї пізнавальної діяльності, виходячи за рамки навчальної програми, що є запорукою стрімкого прогресу, адже, щоб стати компетентним лікарем, лише базових знань недостатньо [5, с. 109].

Висновки. Таким чином, у контексті викладеного вище робимо висновок про те, що першочерговим завданням є формування науково обґрунтованої стратегії охорони здоров'я населення, опрацювання державних комплексних і цільових програм, які мають забезпечувати її реалізацію. Суспільні потреби з оптимізації діяльності системи охорони здоров'я України в епоху глобалізації вимагають пошуку нових шляхів щодо формування та реалізації державної політики в здравоохоронній галузі з використанням інноваційних підходів та передового зарубіжного досвіду. Необхідність вирішення ключових проблем галузі визначила основні напрями державної політики України у сфері охорони здоров'я. При цьому слід особливо наголосити на тому, що в сучасних умовах ефективна реалізація державної політики України в галузі охорони здоров'я неможлива без здійснення стратегії інтеграції до Європейського Союзу, розширення і зміцнення міжнародних зв'язків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білинська М. Стандарти вищої медичної освіти як шлях до міжнародної акредитації медичної школи. *Вісник УАДУ*. 2002. № 4. С. 150–155.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови: близько 170000 сл. та словосполучень / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ ; Ірпінь, 2001. 1440 с.

3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ, 2005. 486 с.
4. Кульбашна Я.А. Принцип безперервності освіти у формуванні професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 2013. Вип. 3–4. С. 85–89.
5. Кульбашна Я.А. Формування науково-дослідної компетентності у майбутніх стоматологів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2013. Вип. 3. С. 109–116.
6. Макаренко В.І., Макаренко О.В., Макаренко К.С. Творчість як елемент компетентності майбутнього лікаря. *Інноваційний розвиток вищої освіти: глобальний та національний виміри змін* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 26–27 березня 2015 р., м. Суми. Т. 2., 2015. С. 119–121.
7. Огородников И.Т., Шимбирев П.Н. Педагогика : учебник для учительских институтов. изд. 2-е переработанное и дополненное. Москва, 1950. 431 с.
8. Оленович О.А. Пашковська Н.В., Павлович Л.Б., Ілюшина А.А. Науково-дослідницька робота студентів як компонент професійної підготовки майбутніх фахівців. *Актуальні питання вищої медичної та фармацевтичної освіти: досвід, проблеми, інновації та сучасні технології* : матеріали навчально-методичної конференції. Чернівці, 2012. С. 56–81.
9. Паламаренко І.О. Вимоги до підготовки лікарів загальної практики у Великій Британії. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 5 (42). С. 120–125.
10. Петраш А.І., Юркова В.П. Організація самостійної навчальної діяльності майбутніх перекладачів з використанням засобів інформаційно-комунікаційних технологій. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки»*. 2014. № 4 (73). С. 298. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnarv_ppn_2014_4_27.
11. Скрипник І.М., Гопко О.Ф., Маслова Г.С. Формування клінічного мислення як засіб удосконалення якості освіти лікарів. *Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах*. URL: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2740/1/formuv_klin_mysl_jak_zasib.pdf.
12. Федорова К.В. Формування професійно-етичних якостей майбутніх лікарів у виховному просторі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. педагогічних наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ, 2016.
13. Фомина Т.К. Иностранные студенты в медицинском вузе России: интериоризация профессиональных ценностей. URL: <http://www.dissercat.com/content/inostrannye-studenty-v-meditsinskom-vuze-rossii-interiorizatsiya-professionalnykh-tsennostei#ixzz51YL5v6tJ>.
14. Хоменко К.П. Формування професійної компетентності майбутніх лікарів. *Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Григорія Сковороди*. 2015. Вип. 36 (62). Т. 2. Дод. 1. С. 321–330.

ФАКТОРИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТІВ ДО ЗАНЯТЬ ФІЗИЧНОЮ КУЛЬТУРОЮ

FACTORS AFFECTING THE FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS TO THE EMPLOYMENT OF PHYSICAL EDUCATION

У статті обґрунтовуються фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій студенток педагогічних спеціальностей до занять фізичною культурою. Важливого значення тут набуває врахування різних факторів, які можуть прямо або опосередковано впливати і визначати міру успішності формування ціннісних орієнтацій на фізичну культуру. Ці фактори можуть бути внутрішні чи зовнішні, зумовлені навчальним середовищем. Проаналізовані отримані попередні експериментальні дані для визначення того, які фактори впливають на формування ціннісних орієнтацій студенток до занять фізичним вихованням – лімітуючі чи стимулюючі. Ми виявили такі лімітуючі фактори: теоретична підготовленість, стан здоров'я, мотиваційні установки на досягнення успіху та на навчання, мотиваційні установки студентів на заняття фізичною культурою і спортом. Стимулюючими є такі фактори: аксіологічний, фактор орієнтації на здоровий спосіб життя, фактор образу фізично культурної людини, комунікативний, фактор врахування інтересів студенток до видів спорту та фізичних вправ, фактор опори на ігрові традиції українського народу. Здійснено аналіз термінальних та інструментальних цінностей, згідно з яким у цінностях-цілях виокремлено такі змістові блоки: блок особистого життя, матеріальний блок, блок міжособистісного спілкування, блок професійної самореалізації, естетичний блок, блок самовдосконалення. У цілому за термінальними й інструментальними цінностями дівчат педагогічного ЗВО виявлено орієнтацію на особисті конкретні цінності життя і фактичне неприйняття альтруїстичних. Цінності блоку професійної самореалізації у двох випадках є недовідомими, адже вони перебувають у структурному резерві та на периферії, що свідчить про неусвідомлення цінностей педагогічної професії і про здобуття педагогічної освіти не так за покликанням, як через безвихідь.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, термінальні цінності, інструментальні цінності,

лімітуючі фактори, стимулюючі фактори, фізична культура.

The article substantiates aspects of factors that influence the formation of value orientations to physical education of students majoring in pedagogical education. It is important to take into account various factors that can directly or indirectly influence and determine the success of the formation of value orientations towards physical education. These factors may be internal or external, driven by the learning environment. The preliminary experimental data are analyzed to determine what factors influence the formation of students' value orientations for physical education - limiting or stimulating. The following limiting factors were identified: theoretical readiness, physical well-being; motivational settings (motivational settings for success and learning, students' motivational settings for physical education and sports). The stimulating factors are: axiological; a healthy lifestyle orientation factor; the image of physically-oriented person; communicative; taking into account students' interests in sports and exercise; a factor of reliance on the gaming traditions of the Ukrainian people. The analysis of terminal and instrumental values by was carried out, according to which the following content blocks concerning values and goals are distinguished: personal life, material, interpersonal communication, professional self-realization, aesthetic, and self-development. In general, the orientation and instrumental values of the girls of the pedagogical institutions of higher education revealed the orientation to the personal specific values of life and the actual rejection of altruistic ones. The values of the unit of professional self-realization are ineffective in both cases, because they are in the structural reserve and the periphery, which indicates that the values of the pedagogical profession and obtaining pedagogical education are still obscure since being chosen not so much by vocation, but by hopelessness.

Key words: value orientations, terminal values, instrumental values, limiting factors, stimulating factors, physical education.

УДК 796:[378.017:17.022.1]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-9>

Маєвський М.І.,

канд. наук з фізичного виховання і спорту,

доцент кафедри спортивних дисциплін Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Формування ціннісних орієнтацій на фізичну культуру в студенток педагогічних спеціальностей є завданням досить складним, адже ідеться не лише про предмет, до якого варто залучати дівчат, але й про подальшу їх орієнтацію на здоровий спосіб життя. Важливого значення тут набуває врахування різних факторів, які можуть прямо або опосередковано впливати і визначати міру успішності формування ціннісних орієнтацій на фізичну культуру.

Все частіше науковцями України проголошується необхідність врахування аксіосфери педагогіки задля успішного вирішення навчально-виховних завдань. Так, А.В. Осіпцов стверджує:

«У сучасних умовах соціально-економічного розвитку України особливої соціально-педагогічної значущості набуває ідея інноваційних підходів до формування ціннісних орієнтацій особистості підростаючого покоління, якому буде притаманна морально-духовна вихованість, громадянськість, професійна компетентність і мобільність в умовах ринкової економіки, високий рівень самореалізації й професійної самовизначеності» [9, с. 340].

Для формування ціннісних орієнтацій студента на сучасному етапі необхідний широкий спектр інновацій. Так, Г. Шевчук систематизує теоретичні і практичні аспекти впровадження інноваційних технологій у вищій школі, розкриває сутність і особливості передових інноваційних технологій в освіті,

визначає мотиви та проблеми їх впровадження, переваги і недоліки [11], які можуть бути прямо використані у формуванні орієнтації студентів педагогічних спеціальностей на фізичну культуру і спорт. Цими інноваційними технологіями, за словами І.М. Дичківської, можуть виступати такі: проблемне навчання, метод мозкового штурму, дискусія, кейс-метод, робота в групах, ділова та рольова гра, метод анкетування, проєктне навчання тощо [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Формування ціннісних орієнтацій студентів характеризується поліваріантністю підходів, адже доведеним і незаперечним є той факт, що за допомогою лише одного якогось напрямку мети не можна досягти. Для комплексного формування ціннісних орієнтацій студентської молоді педагогічних спеціальностей необхідно використовувати засоби і методи фізичної культури, які дозволяють виховати не однобокого фахівця, а різнобічно розвинутою особистість. Науковцями встановлено [5], що саме потенціал фізичної культури сприяє формуванню ціннісних орієнтацій студента. Отже, розглянемо різні підходи щодо формування у студентів ціннісної орієнтації на сферу фізичної культури і спорту.

Н.М. Ключнікова розробила психолого-педагогічну технологію формування ціннісних орієнтацій в студентів у процесі професійного розвитку студентів. Дана технологія не передбачає форсування і розрахована на весь період навчання студентів у ВНЗ. Повна реалізація програми проходить п'ять етапів, де кожен етап – це курс [7, с. 52].

О.І. Матвієнко акцентує увагу на тому, що формування ціннісних орієнтацій майбутніх учителів не передбачає нав'язування, а потребує певного циклу їх становлення. На її думку, цикл формування ціннісних орієнтацій майбутніх фахівців може мати такі етапи: 1) виявлення цінностей; 2) усвідомлення ціннісних орієнтацій особистістю; 3) прийняття ціннісної орієнтації; 4) реалізація даних орієнтацій в діяльності; 5) актуалізація потенційної ціннісної орієнтації [8, с. 37–38].

С.М. Воронін, Л.Ю. Шалайкін, В.В. Новіков обґрунтували і розробили педагогічну модель формування ціннісних орієнтацій у студентів ВНЗ з використанням засобів фізичної культури. Ними доведена ефективність моделі у вигляді того, що випускники експериментальної групи переважно працювали за спеціальністю (93,7%) на відміну від студентів контрольної групи (67,3%). Дана модель розрахована на всі роки навчання студентів у ВНЗ і включає в себе три етапи [4, с. 34].

С.О. Сичов у концептуальних засадах формування цінностей фізичної культури у студентської молоді пропонує надавати студентам особистий досвід самоорганізації фізичної активності як джерело формування потенціалу фізичної культури особистості і вважає його одним із важливих показників результативності фізичного виховання [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри існування наукових розробок з даної теми, питання формування ціннісних орієнтацій студентів на заняття фізичною культурою залишається відкритим.

Мета статті – здійснити аналіз термінальних та інструментальних цінностей студентів та визначити фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій студентів на заняття фізичною культурою.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Вивчення ціннісних орієнтацій студенток педагогічного ЗВО здійснювалося за досить розповсюдженою методикою М. Рокича, який серед цінностей, з якими людина найчастіше має справу у своєму житті, виокремлює два види – термінальні та інструментальні. Термінальні цінності у вітчизняній науковій традиції прийнято інтерпретувати як цінності-цілі, тобто смисложиттєві цінності, які зумовлюють поведінкову орієнтацію особистості, а інструментальні є засобом досягнення цих смисложиттєвих цінностей.

Визначальною в методиці є інтерпретація ієрархії цих двох груп цінностей, для чого застосовуються різні групування. За цим групуванням можна більш-менш об'єктивно оцінити сформованість чи відсутність таких ціннісних орієнтацій.

У роботі ми використовуємо групування термінальних та інструментальних цінностей Н.О. Антонової, згідно з яким у цінностях-цільях виокремлені такі змістові блоки: *блок особистого життя, матеріальний блок, блок міжособистісного спілкування, блок професійної самореалізації, естетичний блок, блок самовдосконалення*. Цінності-цілі об'єднані в такі змістові блоки: *вольові, інтелектуальні, міжособистісного спілкування, професійної самореалізації, емоційні, самовдосконалення* [1].

Здійснюючи аналіз ціннісних орієнтацій, ми використовуємо характерний для цього типу дослідження розподіл цінностей на чотири групи, виділяючи ядро, структурний резерв, периферію та хвіст.

Ієрархія термінальних цінностей дівчат трьох факультетів неоднакова. Нами виявлено, що студентки філологічного і економічного факультетів (на відміну від факультету дошкільного виховання) мають майже однакові пріоритетні та відкинуті цінності, що дозволяє нам порівнювати групи цінностей у такій опозиції факультетів. Однак є дві цінності, ранги яких збігаються у студенток усіх факультетів. Це найголовніша смисложиттєва цінність – здоров'я, а також відкинута цінність – краса природи та мистецтва. Однак, якщо розглядати загальну суму рейтингів, можна помітити, що студентки економічного факультету у своєму ранжуванні цінностей здоров'ю віддали кращі бали (74 бали), ніж студентки дошкільного (88 балів)

та філологічного факультетів (131 бал). За сумою рейтингових балів кращим вважається менший кількісний результат.

Друге місце в ієрархії термінальних цінностей філологічного й економічного факультетів відведене любові, а у дівчат дошкільного факультету – наявності хороших і вірних друзів. Любов у студенток факультету дошкільного виховання на четвертому рейтинговому місці.

Третє місце за важливістю у студенток філологічного й економічного факультетів – щасливе сімейне життя, а наявність хороших і вірних друзів у них знаходиться на четвертому місці. Дівчата факультету дошкільного виховання третій ціннісний ранг відвели активній життєвій діяльності.

Отже, ядро термінальних цінностей вказує на те, що дівчата філологічного, економічного і дошкільного факультетів, попри незначні відмінності в рангах, орієнтуються на ті самі блоки цінностей – особистого життя та міжособистісного спілкування, які сьогодні у них у пріоритеті.

Досить високі рангові позиції відведені таким цінностям, як життєва мудрість та активна життєва діяльність. Так, життєва мудрість вищій позиції зайняла в студенток філологічного факультету (5-е місце), на економічному – 6-е і на дошкільному – 7-е. Цінність активної життєвої діяльності у структурний резерв помістили студентки економічного (5-е місце) і філологічного факультетів (7-е місце). У дівчат факультету дошкільного виховання ця цінність у ядрі (3-е місце).

Структурний резерв та периферія цінностей не настільки однакові для різних факультетів, як ядро, що зумовлює окремий їх розгляд та аналіз. Блоками цінностей, які складають резерв та периферію, є професійна самореалізація та самовдосконалення. Такий розподіл у блоках цінностей свідчить про неповне усвідомлення важливості в житті людини її професії, роботи над собою, внутрішньої гармонії. Наприклад, цікаву роботу найвище оцінили студентки економічного факультету – 7-е місце, у їхніх колег із факультету дошкільного виховання ця цінність на 11-му місці, а у філологів взагалі на 14-му місці. Розвиток на 8-му місці у майбутніх філологів та економістів і на 9-му в студенток дошкільного виховання. Вочевидь, дається взнаки студентська безтурботність і відсутність досвіду роботи. Продуктивне життя, яке, безсумнівно, пов'язане із майбутньою професійною діяльністю, лише на 11-му місці в дівчат економічного факультету і на 13-му місці в майбутніх філологів і вихователів дошкільних закладів. Суспільне визнання як плід продуктивного життя має 10-е місце у дівчат факультету дошкільного виховання, 12-е місце у філологів, і аж 15-е – в економістів.

Матеріально забезпечене життя як окремий блок має певні, але несуттєві відмінності. Най-

більше цінують цю термінальну цінність студентки факультету дошкільного виховання (8-е місце), менше – дівчата економічного факультету (9-е місце), а найменше – філологи (10-е місце).

У так званому хвості цінностей (відкинутими цінностями) є краса природи і мистецтво (17–18 місця), щастя інших (17–18 місця у дівчат дошкільного факультету, 17-е місце у дівчат філологічного факультету, 14-е місце у дівчат економічного факультету), творчість (16-е місце в дівчат дошкільного та філологічного факультетів, 17-е місце у дівчат економічного факультету) та розваги (15-е місце в майбутніх філологів і вихователів дошкільних установ, 16-е місце в економістів). За відкинутими цінностями проглядається незрілість і нездатність осягати естетичну красу, нерозуміння важливості суспільного благополуччя у вигляді щастя інших людей та підтвердження неготовності підходити до роботи творчо і з натхненням.

Інструментальні цінності студенток II курсу трьох факультетів виключної орієнтації на якийсь один із блоків цінностей не відображають. Ядро цінностей-засобів складають цінності міжособистісного спілкування, вольові та інтелектуальні цінності. На двох факультетах (дошкільному й філологічному) ядро більше згруповане навколо цінностей міжособистісного спілкування, а на економічному – навколо вольових. Проте найголовнішою (першою за рейтингом) інструментальною цінністю студентки трьох факультетів визначили вихованість, яка входить саме до блоку міжособистісних цінностей. Друге за рангом місце в дівчат дошкільного та філологічного факультетів посіла інструментальна цінність охайності, а в дівчат економічного факультету – цінність сили волі. Третє місце в цій групі цінностей на всіх трьох факультетах різне. У студенток дошкільного факультету – інтелектуальна цінність освіченості, у філологів – чесність, а у економістів – охайність. Цінність освіченості є пріоритетною на філологічному і економічному факультетах, адже вона має 5-й ранг.

Останню позицію ядра блоку емоційних цінностей займає життєрадісність (у дівчат філологічного й економічного факультетів вона на 4-му місці, а в дівчат факультету дошкільного виховання – на 5-му), що входить в блок емоційних цінностей. Отже, головними інструментальними цінностями, які підживлюють цінності-цілі, дівчата педагогічного ВНЗ обирають такі інтелігентні цінності: вихованість, охайність, освіченість, життєрадісність.

Структурний резерв цінностей-засобів у дівчат факультетів дошкільного виховання та філологічного подібний до резерву термінальних цінностей і переважно представлений блоком професійної самореалізації. Сюди входять старанність (6-е місце на факультеті дошкільної освіти, 9-е – на філологічному) та відповідальність (8 і 9-е місця).

Окрім професійної самореалізації, гарних позицій дівчата надали цінностям, які входять до блоку вольових цінностей (сила волі на 7-му місці) та цінностей міжособистісного спілкування (чуйність на 6-му місці у філологів і на 8-му місці в студенток факультету дошкільного виховання).

У студенток економічного факультету структурний резерв чітко представлений міжособистісним блоком цінностей: чесність (6-е місце), терпіння (7-е місце) та чуйність (8-е місце). Такі цінності професійної самореалізації, як старанність (12-е місце) та відповідальність (14-е місце), що були в структурному резерві цінностей у дівчат попередніх двох факультетів, у студенток цього факультету відійшли на периферію.

На межі структурного резерву та периферії для студенток усіх трьох факультетів виявилася така цінність, як сміливість у відстоюванні власної думки (10-е місце). Також до периферії інструментальних цінностей потрапили самоконтроль (12-е місце у студенток дошкільного факультету, 14-е – у філологічного, 10–11 – в економічного), терпіння (12-е місце у філологів, 13-е місце у дівчат дошкільного факультету), широта поглядів (13-е місце в студенток економічного факультету) та незалежність (у дівчат факультету дошкільного виховання та філологів 11-е місце, а студентки економічного факультету незалежність цінують вище – 9-е місце).

Хвіст цінностей-засобів на всіх трьох факультетах приблизно однаковий. Так, спільними відкинутими цінностями є нетерпимість до власних і чужих недоліків (18-е місце) та високі запити (17-е місце). Інші хвостові цінності мають незначне розходження: ефективність у справах займає 14–15-е місця в студенток факультету дошкільного виховання, 15-е – у філологів, 16-е – в економістів; раціоналізм посідає 16-е місце в студенток дошкільного та 15-е в студенток економічного факультету.

Фактори формування ціннісних орієнтацій на фізичну культуру в студенток педагогічних спеціальностей можуть бути внутрішні (світогляд студенток) чи зовнішні, зумовлені навчальним середовищем. Проаналізуємо додатково отримані попередні експериментальні дані для визначення того, які фактори впливають на формування ціннісних орієнтацій студенток на заняття фізичним вихованням (лімітуючі чи стимулюючі).

Ми виявили **лімітуючі фактори**, що мають значення для формування ціннісних орієнтацій на заняття фізичним вихованням у студенток педагогічних спеціальностей. Цими факторами є такі:

– *теоретична підготовленість*, недостатність якої в студенток педагогічних спеціальностей свідчить про відсутність цікавості до знань із фізичної культури і ненадання належного значення такій підготовці з фізичного виховання під

час навчального процесу. Цей фактор обмежує самостійність і ставить у залежність студенток від фахівця фізичної культури навіть в елементарних питаннях. Ця залежність вирішується не пошуком знань і консультаціями викладача, а простим ігноруванням потенціалу фізичної культури. Дівчата всіх трьох факультетів не проти отримувати пасивну інформацію про свій фізичний стан, але бути активними самостійно не надто бажають;

– *стан здоров'я*. На стан здоров'я як перешкоду до занять спортом скаржаться 30% дівчат економічного факультету, 36,7% – філологічного і 16,7% – дошкільної освіти. Тобто третина студенток двох факультетів свідомо обмежує себе заняттями фізичними вправами з метою убезпечитись від можливого погіршення загального стану здоров'я, вони побоюються нашкодити собі. Вони потребують теоретично-інформаційної підтримки, що проявляється у необхідності отримати знання щодо того, як правильно і без шкоди організму займатися фізичними вправами, маючи проблеми чи відхилення в стані здоров'я;

– *мотиваційні установки*. Цей фактор є вкрай важливим і багатокомпонентним, тому до розгляду будуть включені мотиваційні установки на досягнення успіху та навчання і мотиваційні установки студентів на заняття фізичною культурою і спортом (з урахуванням ставлення до предмета «Фізичне виховання»);

– *мотиваційні установки на досягнення успіху та навчання*. Цей фактор згідно з результатами нашого дослідження виявився лімітуючим. У студенток педагогічних спеціальностей, які брали участь у дослідженні, виявлене домінування середнього рівня мотивації до успіху, що характеризується тим, що продуктивна діяльність і активність дівчат певною мірою залежать від зовнішнього контролю. Має бути чітка орієнтація виключно на власні сили. Що стосується докладання зусиль, то тут існує прогалина, адже студентки переважно працюють без надмірного ентузіазму, а перешкоди залежно від ступеня їх складності вони можуть спробувати як подолати, так і уникнути, тобто дівчата працюють без наполегливості та волі. Високої мотивації до успіху, яка відзначається намаганням досягти конструктивних позитивних результатів і котра дійсно є важливою для реалізації себе як активної людини, не виявлено, що свідчить про несформованість мотивації бути успішними. Проте низький рівень має щонайменше третина дівчат, а це свідчить про їхню безініціативність, низьку активність, щоб убезпечити себе від критики чи можливих негативних наслідків. При всій своїй пасивності більшість студенток усвідомлює неуспіх і пов'язує його із відсутністю необхідних для того власних зусиль.

Цей висновок підтверджує і доповнює раніше опубліковані дані Г.В. Безверхньої про лімітуючі

фактори, які перешкоджають формуванню мотивації до успіху у студентів.

Лімітуючими факторами є такі: слабка зацікавленість видами робіт, що виконуються; слабка вимогливість до себе, відсутність самоконтролю; фактори осуду, що превалюють над заохоченням; відсутність відповідальних завдань, що стимулюють активність; низький рівень честолюбства; невпевненість у власних силах; несистематичність роботи (від атестації до атестації); неспроможність виділяти пріоритети в роботі; слабка сила волі; відсутність планування роботи (необізнаність у поточних завданнях із предметів); стан нервовості та тривоги під час невдач [2].

Вивчення мотивації до навчання показало, що студентки факультету дошкільної освіти найкраще розуміють важливість здобуття знань із майбутнього фаху для особистого та професійного зростання, тому й не обмежуються рамками і вимогами програми. У студенток філологічного та економічного факультетів, у яких мотив отримання диплома є пріоритетним у мотивації до навчання, пізнавальний інтерес зосереджений у сфері професійно орієнтованих предметів. Очікувати завзяття до занять фізичним вихованням із таким рівнем навчальної мотивації не варто, максимально це будуть відвідування занять для забезпечення себе від можливих проблем із атестаціями та заліками. Це було підтверджено відповідями на питання про головні мотиви відвідування занять з фізичного виховання. З'ясовано, що немає жодної студентки на трьох факультетах, яка б відвідувала заняття з фізичного виховання з метою навчання новим вправам.

Мотиваційні установки студентів до занять фізичною культурою і спортом. На мотиваційні установки студентів до занять фізичною культурою і спортом впливають зовнішні та внутрішні чинники. Зовнішні чинники, які опосередковано стосуються фізичної культури, розглянуті в мотиваційних установках на досягнення успіху та навчання. Вони, виявляється, не на боці фізичної культури. Чинники, які безпосередньо можуть впливати на мотивацію до занять фізичною культурою, досить вичерпно наводить Є.А. Біліченко: 1) престиж бути здоровим у суспільстві та в кроссередовищі; 2) місце, яке займає фізичне виховання у навчально-виховному процесі ЗВО; 3) наявність збірних команд за видами спорту та успіх їх виступів на міжвузівських та міжнародних змаганнях; 4) наявність плану та календаря спортивно-масових заходів ЗВО; 5) наявність спортивних стендів та галерей видатних спортсменів, які навчалися у ЗВО; 6) наявність секцій за видами спорту, що відповідають інтересам студентів; 7) організаційно-методичні умови проведення навчального

процесу з фізичного виховання, що відповідають сучасним вимогам [3, с. 9].

Взявши до уваги наведені вище чинники у зовнішній мотивації до занять фізичною культурою і спортом та реальні дані мотивації студенток педагогічних спеціальностей, ми отримуємо чітке підтвердження, що цей вид мотивації у них є лімітуючим. Результати залученості до занять фізичною культурою і спортом студенток різних факультетів і їх цільових установок свідчать, що дівчата не вірять у те, що предмет «Фізичне виховання» може бути потрібним для їх майбутньої роботи. Так, серед студенток філологічного факультету фізична підготовка має значення лише для 26,7%, а решта 73,3% не надають цьому предмету жодної необхідності. Відсутність ґрунтовних пояснень про користь занять фізичними вправами для професійної роботи створює упереджене ставлення до занять.

Кількість студенток 2-го курсу різних факультетів педагогічного ЗВО, залучених до занять спортом, досить низька: найменше їх на філологічному та економічному факультетах – лише 33,3%, однак у ЗВО діють спортивні доступні секції. Причина криється в неналежній внутрішній мотивації.

Внутрішня мотивація до занять фізичним вихованням і спортом, яка здатна нівелювати несприятливі зовнішні чинники, оскільки в її основі вже є переконання, що така діяльність є важливою і потрібною, у студенток педагогічних спеціальностей вказує на проблеми. Аналіз мотивів виявив, що в 16,7% студенток дошкільного та економічного факультетів та у 10% філологічного сформоване стійке небажання займатися руховою активністю. Додаткове порівняння мети відвідування занять фізичним вихованням і спортом та також форм дозвілля лише підтверджує відсутність у майбутніх педагогів внутрішньої усвідомленої мотивації до рухової активності та тяжіння до пасивного відпочинку й розваг (прослуховування музики, художня література).

Стимулюючі фактори. Аксиологічний фактор. Домінування ціннісних орієнтацій і їх кореляція із фізичною культурою і спортом. В ієрархії ціннісних орієнтацій студенток педагогічних спеціальностей здоров'я належить до ядра термінальних цінностей. У цілому, як було встановлено, дівчата філологічного, економічного і дошкільного факультетів, попри незначні відмінності, орієнтуються на ті самі блоки цінностей – блок особистого життя та блок міжособистісного спілкування. Гіпотетично це свідчить про те, що фізичній культурі вони відводять вагоме місце в ціннісних орієнтаціях і за умови формування установки, що без занять фізичними вправами здобуття і підтримання належного рівня здоров'я досягти неможливо, можна скерувати прагнення дівчат у фізкультурне русло.

Фактор орієнтації на здоровий спосіб життя. У більшості дівчат сформоване негативне ставлення до поганих звичок. Наркотичні речовини не вживала жодна зі студенток трьох факультетів педагогічного ЗВО. Кількість дівчат, які палять, незначна: взагалі немає таких на економічному факультеті, лише одна студентка (3,3%) – на факультеті дошкільного навчання, три студентки (10%) – на філологічному. Не вживають алкогольні напої 26,7% дівчат економічного факультету, 16,7% дівчат дошкільного факультету і всього 3,3% філологів. Решта з різною частотою (переважно на свята) дозволяє собі вживати алкоголь. Але ЗСЖ – це не лише відсутність шкідливих звичок, але й повноцінне харчування, рухова активність. Остання ж найбільше вказує на відсутність стійких мотиваційних установок на ведення повноцінного здорового способу життя. Але все-таки є добрі вихідні дані, що можуть бути віднесені до стимулюючих факторів.

Фактор образу фізично культурної людини. У рейтингу визначення студентками фізично культурної людини дівчата трьох факультетів на 1 і 2 місця поставили того, хто займається спортом і дотримується ЗСЖ. З і 4 місцями всі респонденти педагогічного ЗВО визначили тих, хто досягнув гармонійності фізичного і духовного розвитку і хто підтримує фізичне здоров'я на високому рівні. Менше всього дівчата називають фізично культурними тих, хто володіє знаннями та певними навичками з видів спорту.

Комунікативний фактор (стосунки між викладачем і студентом). Ставлення студенток до фізичного виховання як до предмета визначається педагогічною майстерністю викладача. Так, усі студентки зізнаються, що перебувають в добрих стосунках із викладачем і досить високо оцінюють пояснення та показ ним вправ на заняттях з фізичного виховання.

Фактор врахування інтересів студенток до видів спорту та фізичних вправ. Із різних видів спорту найбільше приваблюють дівчат трьох факультетів спортивні ігри. Особливо багато таких дівчат на дошкільному (53,3%) і економічному (60%) факультетах, значно менше таких на філологічному (30%). Що стосується фізичних вправ, то більшість студенток віддає перевагу таким, які не вимагають надмірних фізичних зусиль, а побудовані на координації та координаційних проявах (рівновага), володіють новизною та є досить амплітудними (пов'язані із розвитком гнучкості).

Фактор опори на ігрові традиції українського народу. Цей фактор доповнює попередній, адже ігрова культура українського народу якнайкраще здатна забезпечити запит на види спорту і фізичні вправи, які в студенток педагогічних спеціальностей викликають найбільший інтерес.

Висновки. Отже, в цілому за термінальними й інструментальними цінностями дівчат педагогічного ЗВО виявлена орієнтація на особисті конкретні цінності життя і фактичне неприйняття альтруїстичних цінностей. Цінності блоку професійної самореалізації у двох випадках є недовірними, адже вони перебувають в структурному резерві та на периферії, що свідчить про неусвідомлення цінностей педагогічної професії і про здобуття педагогічної освіти не так за покликанням, як через безвихідь. Враховано різні фактори, які можуть прямо або опосередковано впливати і визначати міру успішності формування ціннісних орієнтацій на фізичну культуру. Ці фактори бувають внутрішні або зовнішні, вони зумовлені навчальним середовищем. Проаналізовані попередні експериментальні дані для визначення того, які фактори впливають на формування ціннісних орієнтацій студенток до занять фізичним вихованням – лімітуючі чи стимулюючі.

Подальші наші наукові дослідження будуть спрямовані на дослідження впливу ціннісних орієнтацій студенток II курсу педагогічних спеціальностей на фізичну культуру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова Н.А. Ценностные ориентации в системе личностных качеств студентов высшего педагогического учебного заведения : дис... канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 198 с.
2. Безверхня Г.В. Мотивационные приоритеты к успешной деятельности студентов факультета физического воспитания. *Физическое воспитание студентов*. 2012. № 1. С. 18–23.
3. Биличенко Е.А. Гендерные аспекты личностно-мотивационной сферы студентов к занятиям физическим воспитанием и спортом. *Физическое воспитание студентов*. 2013. № 6. С. 8–14.
4. Воронин С.М., Шалайкин Л.Ю., Новиков В.В. Психолого-педагогическая модель формирования ценностных ориентаций у студентов вузов с использованием средств физической культуры. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2010. Т. 70. № 12. С. 32–35.
5. Гончаров В.И. Физическое воспитание в классическом университете как педагогическое условие социальной адаптации и профессиональной подготовки молодежи. Томск : Изд-во Томского гос. ун-та, 2003. 162 с.
6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
7. Кремень В.Г. Якісна освіта і нові вимоги часу. *Педагогічна і психологічна науки в Україні*. Київ : Педагогічна думка. 2007. Т. 1. С. 11–24.
8. Матвієнко О.І. Психолого-педагогічні особливості формування ціннісних орієнтацій у майбутніх учителів. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2006. Вип. 21. С. 34–39.

9. Осіпцов А.В. Дослідження проблеми формування моральних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі фізичного виховання. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка*. 2011. Вип. 91. Т. 1. С. 339–342.

10. Сичов С.О. Концептуальні засади формування цінностей фізичної культури у студент-

ської молоді. *Вісник Національного технічного університету України. Серія «Філософія, психологія, педагогіка»*. 2009. № 3. Ч. 2. URL: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/VKPI_fpp/index.html.

11. Шевчук Г. Інноваційні технології у вищій школі. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 3. С. 35–44.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНІЙ ПРОСТІР НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR THE INTRODUCTION OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE EDUCATIONAL SPACE OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL

Статтю присвячено проблемі підготовки майбутніх педагогів загальноосвітніх шкіл до реалізації інклюзивної освіти дітей з обмеженими можливостями в умовах масової школи. Обґрунтовано, що це питання потребує розроблення програм підвищення кваліфікації та психологічного супроводу учасників інклюзивного процесу. У статті порушено питання про необхідність розроблення методичних рекомендацій для динамічної оцінки параметрів процесу інклюзії в загальноосвітніх установах, одним із яких варто розглядати підготовку майбутнього вчителя до професійної діяльності в умовах інклюзії.

Розкрито способи включення дітей з особливими потребами в навчальний процес. Описано моделі спільного навчання звичайних школярів і школярів з особливими потребами. Визначено проблеми інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, розроблено підходи до навчання, виховання їх в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, виділено педагогічні вимоги до роботи майбутніх педагогів із такими дітьми. Визначено особливості створення комфортного інклюзивного освітнього середовища, яке має велике значення для успішного виховання та соціалізації не тільки дітей із порушеннями психофізичного розвитку, а й інших учнів.

Доведена необхідність подальшого педагогічного та психологічного супроводу учасників інклюзивного процесу, а саме: організації цілеспрямованої фахової допомоги сім'ї у вирішенні проблем адаптації дитини соціуму; формування соціально-педагогічної компетентності сім'ї – набуття її членами соціально-педагогічних знань і навичок, достатніх для реалізації повсякденного життя; забезпечення всебічного розвитку дитини відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, формування в неї моральних норм і створення умов для її соціалізації; надання комплексної психолого-педагогічної, корекційно-розвивальної допомоги дітям, які потребують корекції фізичного або розумового розвитку, тривалого лікування та реабілітації; допомога батькам у створенні доцільних психолого-педагогічних умов виховання дитини відповідно до її віку, індивідуальних особливостей та потреб своєчасного і всебічного розвитку.

Представлено організацію роботи майбутніх фахівців із визначенням основних напрямів: підвищення ступеня участі учнів у навчальному процесі та позашкільних заходах й одночасне зменшення рівня ізоляваності частини школярів; зміни в політиці навчального закладу, практиці та шкільній культурі із метою узгодження їх із різноманітними потребами учнів, які навчаються в даному навчальному закладі; подолання бар'єрів на шляху здобуття якісної освіти та соціалізації всіх учнів, а не тільки

учнів з інвалідністю та учнів з особливими освітніми потребами; проведення реформ і змін, спрямованих на користь усіх учнів; формування активної громадської позиції учнів і компетенцій; зниження рівня тривожності як умова повноцінного співіснування в навчально-виховному закладі; просвітницькі заходи для того, щоб сформувати наявність знань у всіх учасників навчально-виховного процесу щодо особливих освітніх потреб; зниження рівня агресивності загалом і в окремих ситуаціях; протидія та превентивна робота щодо профілактики булінгу; налагодження психологічного клімату в закладі.

Акцентується увага на ранкових зустрічах, які створюють позитивний настрій у дітей, навчають комунікувати, підтримувати друзів, планувати свій день. Кожна зустріч учителя з учнем – це один крок до становлення особистості, формування та розвитку ключових і життєво необхідних компетентностей, пізнання навколишнього світу, формування вміння спілкуватися з однолітками й дорослими, розвитку творчих інтелектуальних здібностей, потреби в саморозвитку, самореалізації, нестандартного мислення, уміння використовувати набуті знання в реальних, іноді складних, життєвих ситуаціях.

У статті зазначено використання широкого спектру завдань, практичних вправ і матеріалів для навчання, що відповідають рівню розвитку дитини; визнання педагогом необхідності використання різноманітних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту особистості; адаптації навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі; використання різних варіантів об'єднання дітей у групи; налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу.

Ключові слова: інклюзивна освіта, підготовка майбутніх учителів, успішність інклюзивного процесу, психологічний супровід, співнавчання, методичні рекомендації, вимоги до педагога.

The article is devoted to the problem of preparation of future teachers of secondary schools for realization of inclusive education of children with disabilities in the conditions of mainstream school. It has been substantiated that this issue requires the development of training programs and psychological support for the participants of the inclusive process. The article raises the question of the need to develop methodological recommendations for the dynamic assessment of the parameters of the process of inclusion in general education institutions, one of which should be to prepare the future teacher for professional activity in the conditions of inclusion.

The ways of inclusion of children with special needs in the educational process have been revealed. The models of joint training of ordinary and special needs pupils have been described.

УДК 378: 37.011.3–051: 37.042–056.2/3
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-10>

Ноздрова О.П.,
канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
Південноукраїнського національного
педагогічного університету
імені К.Д. Ушинського

The problems of integration of children with special educational needs have been defined, the approaches to learning have been developed, their upbringing in general educational institutions, pedagogical requirements for the work of future teachers with such children have been allocated. The features of creating a comfortable inclusive educational environment, which is important for the successful education and socialization of not only children with disabilities, but also of other students, have been identified. The necessity of further pedagogical and psychological support of the participants of the inclusive process has been proved, namely: organization of purposeful professional help of the family in solving the problems of adaptation of the child to the society; the formation of social and pedagogical competence of the family – acquiring by its members socio-pedagogical knowledge and skills sufficient for realization of daily life; ensuring the full development of the child in accordance with his or her inclinations, abilities, individual, mental and physical characteristics, cultural needs, the formation of moral norms and creating conditions for its socialization; providing comprehensive psychological and pedagogical, correctional and developmental assistance to children in need of correction of physical or mental development, long-term treatment and rehabilitation; assisting parents in creating appropriate psychological and pedagogical conditions for the child's upbringing according to his age, individual characteristics and needs for timely and comprehensive development. The organization of the work of future specialists with the definition of the main directions has been presented: increasing the degree of participation of students in the educational process and extracurricular activities and at the same time reducing the level of isolation of some students; changes in educational policy, practice and school culture in order to bring them into line with the diverse needs of students studying at the institution;

overcoming barriers to quality education and socialization for all students, not just students with disabilities and students with special educational needs; carrying out reforms and changes aimed at the benefit of all students; the formation of active public position of students and competences; reducing anxiety as a condition for full co-existence in an educational institution; educational activities in order to form the knowledge of all participants of the educational process regarding special educational needs; reducing the level of aggressiveness in general and in individual situations; counteraction and preventive work on the prevention of bullying; adjusting the psychological climate in the institution.

Emphasis has been placed on morning meetings that create a positive mood for children, teach communication, support friends, planning their day. Each meeting of the teacher with the pupil is another step to becoming a person, forming and developing key and vital competences, knowledge of the outside world, forming the ability to communicate with peers and adults, developing creative intellectual abilities, self-development needs, self-realization, non-standard thinking. Acquired knowledge in real, sometimes difficult, life situations.

The article describes the use of a wide range of tasks, practical exercises and teaching materials that are appropriate for the child's level of development; the teacher's recognition of the need to use different approaches, taking into account different learning styles, personality temperament; adaptation of educational materials for use in a new way, supporting the child's independent choice in the classroom learning process; using different options for grouping children establishing cooperation and support among the pupils of the class.

Key words: *inclusive education, preparation of future teachers, success of inclusive process, psychological support, co-teaching, methodical recommendations, requirements for teacher.*

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Світові процеси глобалізації, зростання конкуренції економічних моделей різних держав та інтеграції зумовлюють системні зміни у сфері освіти, що стає одним з основних чинників інноваційного розвитку суспільства. Ураховуючи все це, як пріоритетний напрям розвитку сучасної освіти можна розглядати інклюзивну освіту, що забезпечує рівний доступ до освіти всім, хто навчається, з урахуванням різноманітності особливих освітніх потреб та індивідуальних можливостей особистості.

Сьогодні в Україні відбувається зміна тенденцій у галузі соціальної політики держави стосовно людей з особливими потребами. Одним з основних напрямів державної політики в освітній сфері є впровадження інклюзивної освіти, яка виключає будь-які форми дискримінації учнів: за фізичним, національним показником або через певні особливості поведінки, а також створює для всіх учасників освітнього процесу відповідні умови для здобуття повноцінної якісної освіти. Основна теза інклюзії полягає в тому, що всі діти можуть і мають право повноцінно навчатися, а також брати участь у соціальному, політичному й економічному житті суспільства [1, с. 12].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Науковій проблематиці підготовки сучасного педагога до роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, присвячено багато досліджень вітчизняних і закордонних науковців, а саме: Є. Агафонової, М. Алексєєвої, С. Альохіної, В. Бондаря, М. Гордона, Л. Гречко, О. Денисової, В. Зарецького, В. Засенка, Л. Журавльова, А. Колупасвої, О. Кутепової, О. Леханової, С. Митник, Н. Назарової, В. Поникарової, Н. Попової, Л. Савчук, Т. Сак, В. Синьової, О. Суворової, В. Тарасун, О. Таранченка, В. Тищенко, О. Хохліної, А. Шевцова, А. Шеманова, О. Ямбург, Л. Яценюк та ін.

Проте недостатньо розглядалося питання запровадження комплексу методичних розробок для майбутніх вчителів в інклюзивному навчанні.

Переваги інклюзивної освіти очевидні для дітей з особливими потребами: завдяки цілеспрямованому спілкуванню з однолітками поліпшується когнітивний, моторний, мовний, соціальний і емоційний розвиток дітей; ровесники відіграють роль моделей для дітей з особливими освітніми потребами; оволодіння новими вміннями та навичками відбувається функціонально; навчання проводиться з орієнтацією на сильні якості, здібності

й інтереси дітей; у дітей є можливості для налагодження дружніх стосунків зі здоровими ровесниками й участі у громадському житті [4, с. 23].

Учні класу вчаться природно сприймати й толерантно ставитися до людських відмінностей; налагоджувати й підтримувати дружні стосунки з людьми, які відрізняються від них; співпрацювати; поводитися нестандартно, бути винахідливими, а також співчувати іншим.

Рекомендації для майбутніх педагогів та фахівців: учителі інклюзивних класів краще розуміють індивідуальні особливості учнів; оволодівають різноманітними педагогічними методиками, що дає їм змогу ефективно сприяти розвитку дітей з урахуванням їхньої індивідуальності; спеціалісти (медики, педагоги спеціального профілю, інші фахівці) починають сприймати дітей більш цілісно, а також вчать дивитися на життєві ситуації очима дітей [2, с. 44].

Мета статті – проаналізувати методичні складники впровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти й дати методичні поради майбутнім вчителям щодо покращення соціалізації дітей з особливими потребами засобами інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу. Алгоритм діяльності майбутнього педагога у процесі супроводу дитини з особливими освітніми потребами:

1. Ознайомлення з особовою справою дитини, історією й особливістю перебігу захворювання.

2. Консультація з дитиною та її батьками з метою визначення рівня можливостей дитини (самообслуговування, спілкування, пізнавальних можливостей, самоконтролю поведінки тощо).

3. Оцінка освітнього середовища, визначення його відповідності потребам і можливостям дитини, надання пропозицій із внесення змін.

4. Вивчення індивідуальних особливостей дитини.

5. Участь у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини.

6. Проведення зустрічі з батьками й учнями класу (школи), педагогами з метою формування їхньої психологічної готовності до взаємодії з дитиною з особливими освітніми потребами.

7. Дослідження соціально-психологічного клімату в колективі та статусу дитини у групі.

8. Сприяння соціальній інтеграції дитини: залучення до позакласної та позашкільної діяльності.

9. Моніторинг рівня адаптованості й інтегрованості дитини, здійснення відповідної індивідуальної програми її розвитку [1, с. 54].

У загальноосвітніх закладах необхідно створити умови для дітей з особливими освітніми потребами. На уроках та в позаурочний час надати можливість дітям змінювати різні види діяльності з метою кращого засвоєння матеріалу та відчуття своєї рівності з іншими учасниками навчально-

виховного процесу. Відвести спеціально організовані місця, де дитина з особливими освітніми потребами має змогу займатися, не заважаючи класу. Також ці місця повинні бути обладнані різноманітними допоміжними засобами для стимуляції, мотивації та розвитку дитини.

Повинен бути організований спеціально комфортний простір для того, щоб діти з особливими освітніми потребами мали змогу спілкуватися у великих і малих групах, знаходити собі друзів. Корекційно-виховна робота з логопедом обов'язкова, вона сприяє розвитку мовленнєвих навичок, активного словника, сенсорно-моторної сфери, слухової та зорової уваги дитини. Логопедом повинна використовуватися комплексна система занять із розвитку мовлення. Працювати з дітьми повинен практичний психолог, застосовуючи корекційно-відновлюючі вправи для розвитку пізнавальної сфери, моторних функцій, комунікативних навичок дітей.

На сучасному етапі розвитку освіти дітей з особливими освітніми потребами пріоритетного значення набуває створення інклюзивного освітнього середовища. У такому середовищі всі діти навчаються разом у системі масової освіти за загальноосвітніми навчальними програмами, що пристосовані до потреб такої дитини.

Необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в загальноосвітніх навчальних закладах є: визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання; темпераменту дитини; адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання у класі; використання різних варіантів об'єднання дітей у групи; налагодження співробітництва та підтримки серед учнів класу; використання широкого спектра занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини [2, с. 23].

Мета цього середовища – орієнтуватися на розвиток особистості та відповідати запитам соціального оточення й сподіванням людини.

Освітнє середовище тільки тоді буде інклюзивним, коли матиме низку ознак:

– спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять;

– наявність сприятливого соціального й емоційного клімату;

– створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату [4, с. 20].

Одним із найперспективніших шляхів виховання й навчання учнів з особливими освітніми потребами, озброєння їх необхідними вміннями та навичками є впровадження активних форм і методів навчання, серед яких чільне місце поси-

дають **дидактичні ігри, інтерактивні технології навчання** Повільний і своєрідний розвиток таких психічних процесів, як сприймання, довільна увага, пам'ять, у школярів з особливими освітніми потребами ускладнює формування їхньої навчальної діяльності. Засвоєння навчального матеріалу потребує багаторазового повторення, застосування варіативних вправ. **Використання дидактичних ігор** реалізує навчальну мету значно швидше та надійніше, ніж інші педагогічні засоби. Отже, навчальна діяльність визріває в надрах ігрової й лише поступово стає провідною.

Використання технологій інтерактивного навчання – це спеціальна форма організації пізнавальної розумової діяльності. Однією з багатьох пріоритетних цілей, які вона реалізує, є створення комфортних умов для навчання. Найчастіше пропонуємо використовувати такі форми роботи:

«Хоровод» – 4–5 учнів утворюють внутрішнє коло (статичне). У кожного з них табличка з літературним або історичним, географічним поняттям. Учні стоять спиною один до одного. Інші 4–5 учнів у зовнішньому колі розказують про ті чи інші літературні, історичні або географічні поняття, рухаючись по колу. Проходячи повне коло, учень розкриває всі поняття.

«Кубування». На кожному боці куба написано: «спишіть», «порівняйте», «наведіть приклад», «проаналізуйте», «знайдіть застосування», «визначте своє ставлення до персонажа». Кидаючи куб, кожна група отримує завдання.

«Мікрофон». Кожний учень висловлює свої думки та враження в уявний мікрофон. Говорять по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку.

Мозковий штурм застосовується для вироблення кількох рішень і конкретної проблеми. Мета – зібрати якомога більше ідей щодо неї.

«Акваріум». Кілька учнів обговорюють якусь проблему у групі. Усі інші учні спостерігають за тим, як відбувається обговорення. Мета – вдосконалення вміння дискутувати й аргументувати свою думку.

«Коло ідей». Учні вирішують проблемні питання, складають перелік ідей. До обговорення залучаються всі. Розігрування ситуацій за ролями. Учні розігрують у ролях визначену ситуацію. Мета – набути досвід шляхом гри, допомогти навчатися через досвід та почуття.

«Ажурна пилка». Використовується для створення на уроці ситуації, яка дає змогу учням працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу.

«Пласт». Учні складають відповідь на поставлене запитання за поданим початком.

1. Я думаю <...>
2. Тому що <...>
3. Наприклад <...>

4. Отже, <...>

«Ти – мені, я – тобі». Учні в парі обмінюються питаннями на задану тему.

«Діалог автора з персонажем». Учні працюють у парі. Один з учнів – автор, інший – персонаж. Ідеться про інших персонажів книги.

«Ланцюжок». Учні по черзі характеризують якогось літературного героя. Кожний промовляє одне речення.

«Літературний турнір». Учень викликав до себе іншого учня, називаючи на ім'я, ставить якесь запитання за літературним твором. Якщо відповідь правильна, то викликається інший учень і запитання ставиться йому.

Для активізації творчої роботи необхідно використовувати різні типи нестандартних уроків. Серед них такі: урок-конференція, урок-кінозйомка, урок-прес-конференція, урок-проба на роль, урок-КВК, урок-аукціон, урок-диспут, урок-ярмарок, урок-концерт, урок-мандри, урок-змагання, урок-знайомство з автором твору, урок-інтерв'ю, урок-суд, урок-спогад, урок-лабораторна робота, урок-практикум, урок-тренінг.

Важливим у такій праці є комфортні умови, атмосфера доброзичливості й взаємопідтримки учнів. Це сприяє розвитку пізнавальної активності, переводить її на вищий рівень – кооперативної співпраці.

Активні методики на вищому рівні (рівні інтерактивності) забезпечують індивідуалізацію процесу навчання. У його основі – розуміння можливостей дитини, її задатків, потреб і бажань.

Створення атмосфери комфортності навчання завдяки інтерактивній роботі сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок; формуванню громадянської позиції; допомагає встановленню емоційних контактів взаємодії (учитель – учень, учень – учень); виконує виховну функцію, тобто привчає працювати в команді, зважаючи на думки тих, хто поряд.

Нова українська школа ставить перед вчителем завдання, які спрямовані на формування ключових компетентностей школярів, зокрема: спілкування державною мовою, вміння вчитися впродовж життя, соціальної та громадянської компетентностей, компетентності у природничих науках і технологіях, загальнокультурної й екологічної грамотності, ініціативності та підприємливості, а також здорового способу життя [1, с. 12].

Одним із засобів розвитку соціальних компетентностей школярів з особливими освітніми потребами є ранкові зустрічі. Кожен учитель ідеальним початком робочого дня бачить бадьорий настрій своїх учнів, їхні усмішки, енергійність, бажання активно працювати на уроках.

Ранкові зустрічі – ефективний засіб розвитку соціальних навичок та створення позитивного настрою в дітей.

Ранкові зустрічі – ліки від булінгу. Завдяки їм кожна дитина може розкритися як особистість, розповісти, що її бентежить, та отримати підтримку однокласників. Кожен учень може порушити питання, яке його цікавить, діти можуть обговорити певну ідею, більше дізнатися один про одного. Висловлюючись, школярі вчаться формулювати власні думки, розвивати мовленнєві навички й уважно слухати. Слухання передбачає активну участь, щоб потім доречно коментувати інформацію чи відповідати на питання. Розвиваються навички вільно висловлюватись перед однолітками. Збираючись разом, діти вчаться виражати власні емоції та розуміти емоції інших. Таким чином у школярів розвивається емоційний інтелект [3, с. 34].

Особливу увагу майбутні фахівці мають приділяти просвітницькій роботі з батьками. Адже проблема в тому, що значна частина батьків намагаються приховати ваду своєї дитини, примушуючи відвідувати уроки в навчальному закладі за загальною навчальною програмою, сподіваючись, що ситуація зміниться на краще сама собою. Водночас не усвідомлюючи, що власними діями вони не створюють необхідних умов для розвитку та самореалізації дитини. Такі діти приречені на самотність і соціальне відчуження [4, с. 22].

В основі системної підтримки сім'ї – соціально-педагогічна діяльність, спрямована на оптимізацію системи виховних відносин сім'ї шляхом створення умов, що сприяють розкриттю особистісного потенціалу членів сім'ї та підвищенню рівня їхньої педагогічної освіченості, а також допомоги в подоланні труднощів.

Висновки. Інклюзивна освіта – це система освітніх послуг, що ґрунтується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права здобувати її за місцем проживання, що передбачає навчання дитини з особливими освітніми потребами в умовах загальноосвітнього закладу.

Тому можна виділити такі складові частини моделі інклюзивної освіти:

- командний підхід;
- задоволення індивідуальних потреб дітей;
- співпраця з батьками;
- створення сприятливої атмосфери в дитячому колективі [2, с. 11].

Досягти забезпечення рівних можливостей можна лише в тому суспільстві, де інвалідність розглядається через соціальну концепцію, де відсутня дискримінація інвалідів словами й діями здорових людей.

Якщо правильно підготувати суспільну свідомість, налагодити внутрішні й зовнішні взаємозв'язки та сформувані чітке уявлення щодо особливостей сприйняття відмінностей між людьми, то можна буде констатувати правильний підхід до освітніх процесів в освітньому просторі Нової української школи. Інклюзивна освіта – це різні можливості, але рівні права.

Перспективами подальших розвідок буде робота над підготовкою методичних рекомендацій для подальшого їх запровадження в заклади загальної середньої освіти щодо створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини, яка навчається в інклюзивному класі.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в загальноосвітній школі. *Соціально-педагог.* 2011. № 1. С. 26–35.
2. Сабельникова С. Развитие инклюзивного образования. *Справочник руководителя образовательного учреждения.* 2009. № 1. С. 42–54.
3. Таланчук П. Актуальні проблеми навчання і виховання людей з особливими проблемами. Харків : Основа, 2016. 189 с.
4. Таранченко О. Виховання дітей з особливими потребами. *Позашкілля.* 2018. № 6. С. 23.
5. Щербань П. Дидактичні ігри в навчально-виховному процесі школи. Київ : Освіта, 1993. 120 с.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА ТИПИ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ В ХУДОЖНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

CRITERIA, INDICATORS AND TYPES OF DEVELOPMENT OF FUTURE EDUCATORS' CULTURE OF SELF-EXPRESSION IN ARTISTIC ACTIVITY

Стаття присвячена експериментальному дослідженню розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в художній діяльності, оскільки основним завданням ЗВО, відповідно до нормативних документів, є впровадження особистісно орієнтованої моделі освіти на відміну від авторитарної. У цьому контексті створення сприятливих умов для розвитку індивідуальності студентської молоді, формування здатності до культурного самовираження має особливе значення. Найважливішою цінністю європейської культури, як зазначають фахівці, є самостійність, свідоме ставлення до життя й індивідуальність особистості.

Саме завдяки вищій освіті майбутні педагоги модернізують світогляд, систему ціннісного ставлення до світу та себе, формують особистий спосіб життя, компетентну поведінку, відповідний рівень культури, здатність виражати своє «Я» гармонійно, у соціально прийнятний спосіб. На основі аналізу праць науковців можна стверджувати, що культура самовираження, що виявляється в самоорганізованій діяльності майбутнього вчителя, є основним елементом індивідуальної культури, а її головні характеристики:

– незалежний від зовнішніх впливів предмет вираження;

– здатність самостійно організувати, виконувати, контролювати, регулювати та коригувати свою поведінку, проявляти свої індивідуальні особливості, прагнення, переваги, що не суперечать нормам культури. Культура самовираження майбутнього вихователя закладів дошкільної освіти проявляється в: особливостях (відмінні від інших властивості); методах (систематизовані сукупності дій, спрямовані на досягнення мети); результатах (проміжні та кінцеві продукти) самоорганізованій діяльності.

Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми дозволив констатувати значну роль становлення культури самовираження у формуванні майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти та визначити теоретико-методичну основу розвитку досліджуваного явища. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: особистісно орієнтована освіта, критерії, культура самовираження, майбутні вихователі закладів дошкільної освіти, художня діяльність, організаційно-педагогічні умови, чинники розвитку культури самовираження.

The article goes about experimental research in the sphere of future educators' (preschool educational establishments) artistic activity and development of culture of self-expression, as the primary task of higher education institutions in the pedagogical profile, in accordance with the normative documents, is the introduction of a personally oriented model of education in contrast to the authoritarian one.

In this context, the creation of favorable conditions for the development of the individuality of student youth, the formation of the ability to cultural expression, is of particular importance, since the most important value of European culture, as noted by experts, is independence, a conscious attitude to life and individual peculiarity of the personality.

It is through higher education that future educators are modernizing the worldview, the system of value attitudes toward the world and themselves, forming a personal way of life, competent behavior, an appropriate level of culture, the ability to express their "Self" in a socially acceptable and harmonious way. On the basis of the analysis of the specialists' works it can be noted that the culture of self-expression, which manifests itself in the self-organized activity of the future teacher, is the fundamental element of the individual culture, and its main characteristics are: independent from external influences of the subject of expression; the ability to independently organize, execute, control, regulate and correct their behavior, present their individual characteristics, aspirations, advantages that do not contradict the norms of culture. The culture of self-expression of the future educator of pre-school establishments has a manifestation in the following: features (distinct from other people's properties); methods (systematized sets of actions aimed at achieving the goal); results (intermediate and final products) of self-organized activities.

The analysis of the psychological and pedagogical literature on this problem, made by us, allowed to state the significant role of the formation of the culture of self-expression in the formation of future educators of pre-school establishments and to determine the theoretical and methodological foundations of the development of the phenomenon under study.

It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects.

Key words: person-oriented education, criteria, culture of self-expression, future educators of pre-school establishments, artistic activity, organizational and pedagogical conditions, factors of development of culture of expression.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-11>

Онищук І.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методик
дошкільної освіти
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Інтеграція освіти нашої держави в міжнародний простір зумовила значуще реформування системи вищої школи. Сьогодні особлива увага при-

діляється професійній підготовці висококваліфікованих та конкурентоспроможних фахівців у нових соціально-економічних умовах державної політики у сфері вищої освіти, зокрема підготовки майбут-

ніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО). У законах «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») зазначено, що одним із пріоритетних напрямів реформування вищої освіти, що визначатиме її ефективність, є створення нової системи методичного й інформаційного забезпечення вищої школи. Отже, майбутній педагог, зокрема вихователь ЗДО, повинен реалізувати себе через здобуття педагогічної освіти як фахівець, сформована професійно-культурна та високоосвічена особистість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемі професійної підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти присвячено праці Л. Артемової, Г. Бєленької, А. Богуш, В. Бондаря, Н. Гавриш, Н. Гузій, І. Дичківської, Л. Зданевич, Е. Карпової, І. Коновальчука, О. Кононко, І. Княжева, Н. Лисенко, О. Лисенко, О. Листопада, В. Ляпунової, С. Нечай, Т. Поніманської, Л. Пісоцької, О. Семенова, Г. Сухорукової, Т. Танько й інших. Результати експериментально-дослідної діяльності вказаних фахівців були основоположними в розробленні концептуальних засад нашого дослідження.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Наявність значного інтересу до проблеми самореалізації особистості майбутнього фахівця дошкільної освіти в умовах реформування вищої освіти та відсутність фундаментальних досліджень вказаного напрямку зумовили необхідність організації експериментально-дослідницької діяльності.

Мета статті – уточнити структурні компоненти поняття «культура самовираження майбутніх вихователів у художній діяльності»; з'ясувати критерії та показники, визначити типи сформованості досліджуваного явища.

Виклад основного матеріалу. На основі аналізу праць із філософії, психології та педагогіки нами розроблено програму та методiku експериментального дослідження особливості розвитку в майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження в художній діяльності [1; 2; 3; 4; 5].

Під час експерименту ми виходили з розуміння, що культура самовираження є особистісним феноменом, яким засвідчується здатність студента самостійно організувати свою художню діяльність, співвідносити соціальні вимоги зі своїми можливостями, досягати успіху у професійно-педагогічній діяльності, реалізувати в освітньому процесі свої здібності, виявляти самостійність і творчість, об'єктивно оцінювати якісно-кількісні характеристики кінцевого результату навчальної та науково-експериментальної роботи та вкладені в них особисті зусилля.

Мета полягала у виявленні особливостей культури самовираження студентської молоді в худож-

ній діяльності та визначенні критеріїв і показників досліджуваного явища.

Завдання експериментальної діяльності:

– визначити структурні компоненти досліджуваного явища;

– виокремити критерії, показники культури самовираження;

– охарактеризувати типи розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО в художній діяльності.

Для вирішення вищевказаних завдань було розроблено методiku, що складалася з окремих дослідницьких процедур. Методика була комплексною за своїм характером і передбачала як колективні, так і індивідуальні форми роботи зі студентами.

Програма експерименту реалізовувалася в такі етапи:

– підготовчий;

– апробація та застосування методики для збору інформації про досліджуване явище;

– обробка й інтерпретація отриманих в експерименті емпіричних даних.

На першому, підготовчому етапі здійснювалися підбір, розроблення діагностичних методик для вивчення особливостей розвитку в досліджуваних культури самовираження та впливу на неї різних видів і форм організації художньої діяльності.

Ми базувалися на визначеному О. Кононко, О. Омельченко концептуальному підході до вивчення культури самовираження як особистісного феномену й інтегрованого за своєю структурою явища та запропонованих даним автором вимірників її розвитку. В організації експериментальної роботи враховувалася специфіка художньої (художньо-педагогічної) діяльності як інтегрованої форми організації продуктивної праці студентів. Ми виходили з розуміння, що для повноцінного особистісного самовираження майбутнім педагогам ЗДО необхідні як інструментальні, так і комунікативні та креативні уміння, позитивна «Я-концепція», оптимістичне світобачення, повага до надбань світової та національної культури [3; 4].

Під час визначення критеріїв та показників розвитку в майбутніх вихователів культури самовираження в художньо-педагогічній діяльності ми керувалися визначеним провідними фахівцями підходом, згідно з яким основними культурно-гуманістичними функціями освітнього процесу закладу вищої освіти є [1; 2; 3; 4; 5]:

1. Розвиток духовних сил, здібностей і умінь.

2. Забезпечення можливостей для особистісного і професійного зростання та самореалізації.

3. Створення умов для саморозвитку творчої індивідуальності та розкриття потенційних сил.

Відправним у дослідженні взагалі, у розробленні критеріїв та показників досліджуваного явища слугувало розуміння вищої педагогічної освіти як засобу прищеплення культури, завдяки якій не лише уможливується їх гармонійна адаптація до плінних умов соціуму, але й розвивається власна суб'єктність, формується відчуття тісного зв'язку з реаліями сучасного життя, гармонійно розвиваються особистісні якості та професійні компетентності.

З метою вивчення особливостей прояву майбутніми вихователями ЗДО культури самовираження в художній (художньо-педагогічній) діяльності та з урахуванням викладених вище функцій освіти було розроблено **критерії та показники** розвитку вказаного особистісного феномену: *організаційно-конструктивний; аксіологічний; креативний; комунікативний.*

Кожний критерій оцінювався за наведеними показниками, а саме [4; 7]:

організаційно-конструктивний: здатність чітко визначати мету, зважено планувати свої дії та прогнозувати результати художньо-педагогічної діяльності та вчинків; уміння діяти упорядковано, відповідально, цілеспрямовано, наполегливо, зібрано, упевнено, послідовно; спроможність збалансовувати власний інтерес із соціальними вимогами; уміння доцільно організувати художньо-педагогічну діяльність, підбирати необхідні матеріали й інструменти, свідомо підпорядкувати свої дії поставленій меті, розумно розподіляти та використовувати час, відведений на роботу, самостійно контролювати, регулювати та корегувати власні дії та їхні результати, виявляти ретельність; в оцінці результату брати до уваги якісно-кількісні характеристики кінцевого продукту та вкладені в нього особисті зусилля;

– **аксіологічний:** ставлення до себе та людей як до вищої цінності; сформованість світоглядної позиції, переконань, переваг, індивідуальної ієрархії цінностей; вибіркове ставлення до моральних, педагогічних, естетичних цінностей; орієнтація в понятті «культура самовираження», у чеснотах і вадах (власних та близьких людей); усунення суперечностей між думками, почуттями, діями, вчинками; здатність співвідносити свої можливості, суб'єктивні потреби з обов'язками й обставинами; гуманістична спрямованість активності; осмислення, визнання, актуалізація та створення цінностей у художньо-педагогічній діяльності; уміння презентувати іншим свої можливості та досягнення; уміння ухвалювати відповідальні рішення, здійснювати самостійні вибори, обстоювати власну позицію, аргументувати її, чинити опір несправедливості;

креативний: наявність інтересу до нового, незвичного, складного, ризикованого; здатність відходити від шаблону, уникати відтворення гото-

вого зразка, виявляти творчу ініціативу, схильність до перетворювальної активності; уміння продукувати цікаві задуми та реалізовувати їх; знаходження у знайомому нового, у новому – знайомого; уміння варіювати зміст, засоби та прийоми виконання художнього завдання, урізноманітнювати матеріал та знаряддя, продукувати оригінальні ідеї, ухвалювати нестандартні рішення, виявляти самобутність у результатах освітньої та художньої діяльності; прагнення творчо самовиражатися та самореалізуватися у процесі й продуктах художньо-педагогічної діяльності;

комунікативний: відкритість контактам, довірливе ставлення до людей; впевнена поведінка в соціальному довір'ї; уміння виступати перед аудиторією; свідоме ставлення до критичних оцінок; здатність налагоджувати партнерську взаємодію, продуктивне ділове й особистісне спілкування, організувати та підтримувати ефективну роботу в команді; уміння домовлятися, узгоджувати свої плани та наміри, поступатися, визнавати свої помилки та досягнення інших, аргументувати й обстоювати доцільність своїх ініціатив і пропозицій; поєднувати особисті інтереси з колективними, уникати прояву егоцентризму й егоїзму; урегулювання конфліктів у мирний спосіб, готовність до компромісів; уміння ініціювати свою допомогу та підтримку; володіння вербальними й невербальними засобами налагодження взаємодії; відчуття задоволення від спілкування та спільної діяльності з колегами.

Наведений вище перелік критеріїв та показників досліджуваного явища дозволив одержати інформацію про характер самовираження майбутніх вихователів ЗДО в художній діяльності. Висока або низька стійкість прояву самовираження засвідчувала переважання ситуативного чи сталого інтересу до художньо-педагогічної діяльності, наявності чи відсутності тенденції до високого рівня самовираження. Усвідомленість мети та мотивів діяльності дозволяла робити висновки щодо активності та характеру внутрішніх спонук, здатності контролювати та коректувати поведінку й діяльність. Повнота представленості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів засвідчувала їх збалансованість як особистісного феномену.

Когнітивний компонент засвідчував адекватність, глибину, складність, широту, систематизованість знань досліджуваними різними аспектами культури самовираження: її суті та важливості, характеру світоглядної позиції, впливу на систему цінностей та вибір професії, оцінки себе як особистості та фахівця, ставлення до молоді особистості та художньо-педагогічної діяльності. **Когнітивний компонент** досліджувався за допомогою анкети та бесіди, які дозволили визначити особливості знань і уявлень студентів про досліджуване явище.

Якісно-кількісна характеристика типів культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в художній діяльності

Тип сформованості досліджуваного явища	Характеристика культури самовираження	Кількість досліджуваних (%)	
		ЕГ	КГ
Духовно орієнтований	Гармонійно поєднані організаційні, аксіологічні, креативні й комунікативні вміння та базові якості. <u>Збалансовані когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.</u>	2,5	2
Особистісний	Розвинені організаційні, аксіологічні, креативні й комунікативні вміння та базові якості. <u>Когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти загалом збалансовані.</u>	10	12,5
Суб'єктний	Організаційні, аксіологічні, креативні й комунікативні вміння та базові якості розвинені недостатньо і нерівномірно. <u>Когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти незбалансовані.</u>	27,5	28
Базовий	Організаційні, аксіологічні, креативні й комунікативні вміння та базові якості розвинені недостатньо. <u>Когнітивний, емоційно-ціннісний і поведінковий компоненти більш-менш збалансовані, проте їхня модальність середнього ґатунку, інтенсивність прояву невиразна, стабільність невисока.</u>	52,5	50,5
Деструктивний	Організаційні, аксіологічні, креативні й комунікативні вміння та базові якості особистості перебувають на зародковому рівні. Знання морально-духовних цінностей безсистемні та примітивні. <u>Ціннісні орієнтації пов'язані переважно з елементарними життєвими потребами й інтересами, світоглядна позиція не визначена.</u>	7,5	7

Емоційно-ціннісний компонент дозволяв визначити міру сформованості у студентів свідомого ставлення до вимог педагогів, до освітнього процесу, до художньої діяльності, до однокурсників, до власної здатності самовиражатися в художньо-педагогічній діяльності. Ним засвідчувався рівень розвитку в досліджуваних ціннісних орієнтацій, ставлення до художньо-педагогічної діяльності, до професії вихователя ЗДО, до самих себе як особистостей, до дітей дошкільного віку.

Для дослідження міри сформованості в майбутніх вихователів *емоційно-ціннісного* компонента використано проєктивну методику та метод незакінчених речень.

Поведінковий компонент характеризував ступінь розвитку в майбутніх педагогів ЗДО організованості, шанобливості, доброзичливості та креативності як базових якостей особистості. Ним засвідчувалася здатність студентської молоді виявляти самостійність у різних сферах життя, видах художньої діяльності та формах її організації; сформованість організаційних, аксіологічних, комунікативних і креативних умінь, навичок, досвіду.

Провідним методом визначення *поведінкового компонента* виступило спостереження за виконанням студентами, які брали участь в експериментально-дослідницькій діяльності. Це дозволило зафіксувати реальну поведінку.

З метою вивчення визначених вище структурних компонентів досліджуваного явища використано різні діагностичні методи, які були взаємопов'язані один з одним та надали у своїй сукупності цілісну інформацію щодо проявів культури самовира-

ження майбутніх педагогів як в освітньому процесі взагалі, так і у процесі художньої діяльності.

Для вирішення окреслених вище завдань застосовано комплексну методику, якою були охоплені всі учасники експерименту – досліджувані експериментальної та контрольної груп.

Зіставлення даних, отриманих завдяки всім використаним у процесі експерименту діагностичним методам, орієнтація на виділені в дослідженні критерії, показники та компоненти, урахування модальності та стабільності зафіксованих проявів дозволили розробити типологію культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти в художній діяльності, а саме: духовно орієнтований; особистісний; суб'єктний; базовий; деструктивний.

Характеристику кожного типу культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО в художній діяльності подано в таблиці 1.

Висновки. Проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури з даної проблеми дозволив констатувати значну роль формування культури самовираження в розвитку майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, визначити теоретико-методичну основу розвитку досліджуваного явища. Концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

- Бех І. Особистість у контексті орієнтирів розв'язального виховання. *Іноватика у вихованні*. 2015. Вип. 1. С. 7–13.
- Зязюн І. Проблема розвитку особистості в теорії мистецької освіти. *Мистецтво в розвитку осо-*

бистості : монографія / за ред. Н. Ничкало. Чернівці : Зелена Буковина, 2006. С. 14–36.

3. Кононко О. Культура самовираження майбутніх педагогів як особистісний феномен. *Психологія та педагогіка – необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні* : збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції, м. Львів. 2017. С. 13–18.

4. Омельченко Е. Самовыражение и культура самовыражения педагогов и студентов педагогических вузов. *Теория и практика образования в современном мире* : материалы II Международной научной конференции, г. Санкт-Петербург, 2012. С. 11–14.

5. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці : монографія / Г. Бельська та ін. ; за заг. ред. І. Загарницької. Київ : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.

ЦІННІСТЬ УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВИТИ В УМОВАХ
ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВАTHE VALUE OF ADMINISTRATIVE EDUCATION IN TERMS
OF TRANSFORMATION OF THE UKRAINIAN SOCIETY

У статті розглянуто особливості та тенденції підготовки фахівців до ефективного менеджменту в умовах трансформації українського суспільства. Проаналізовано функціональну та психологічну структуру управлінської діяльності, фундаментальні положення необхідності цілеспрямованої підготовки людини до виконання адміністративних функцій. Обґрунтовано цінність управлінської освіти крізь призму поглядів дослідників, які системно аналізують професійну компетентність управлінців різного профілю, особливості підготовки фахівців у контексті управлінської діяльності, методологію, шляхи і методи вдосконалення підготовки управлінців різного рівня. Представлені особливості соціально-економічних трансформацій в Україні на сучасному етапі її розвитку, досліджено проблеми освітньої галузі, що виникають у процесі підготовки управлінських кадрів. Наголошено на важливості формування управлінської культури керівників різних рівнів і профілів (державних структур і органів, виробництва, культури, науки, освіти тощо) та її цілеспрямованому розвитку впродовж всієї життєдіяльності фахівців, на кожному етапі функціонування суспільства. Зосереджено увагу на необхідності вивчення й осмислення кращого досвіду організації управлінської освіти в різних країнах, що дає змогу у процесі модернізації вітчизняної підготовки майбутніх фахівців різних галузей до управлінської діяльності брати до уваги апробовані заходи, спрямовані на імплементацію міжнародних освітніх норм, угод, стандартів; використовувати загальноприйнятні стратегії, ідеї та теорії, спрямовані на вдосконалення управлінської підготовки фахівців, урахувати найбільш вагомий світовий тенденції розвитку управлінської освіти.

Ключові слова: управління, управлінська діяльність, управлінська освіта, цінність управлінської освіти, трансформаційні процеси, інформаційне суспільство.

The article deals with the peculiarities and tendencies of specialists' preparation for effective management in the conditions of transformation of Ukrainian society. The functional and psychological structure of management activity, the basic provisions of the need for purposeful preparation of a person for performing administrative functions are analyzed. The value of management education is grounded through the prism of the views of researchers who systematically analyze the professional competence of managers of different profiles, peculiarities of training specialists in the context of management activities, methodology, ways and methods of improving the training of managers of different levels. The peculiarities of socio-economic transformations in Ukraine at the present stage of its development are presented. The importance of forming the managerial culture of leaders of different levels and profiles (state structures and bodies, production, culture, science, education, etc.) and its purposeful development throughout the life of specialists, at every stage of development and functioning of society, is emphasized. The necessity of studying and comprehending the best experience of the organization of management education in different countries is also mentioned, which allows in the process of modernization of the future preparation of future specialists of various branches for management activity, to take into account the tried and tested measures aimed at the implementation of international educational norms, agreements, standards; to use common strategies, ideas and theories aimed at proving management training of specialists, to take into account the most important global trends in the development of management education.

Key words: management, management, management education, value of management education, transformational processes, information society.

УДК 130.122:37
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-12>

Повстин О.В.,

докт. пед. наук, доцент,
завідувач кафедри права та
менеджменту у сфері цивільного
захисту
Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми в загальному вигляді. Освіта належить до вищих цінностей розвинутого суспільства, водночас освітні інституції є тим плацдармом, на якому формуються стратегічні смисли розвитку країни, базові цінності, які варто закладати в освітні практики. В освітній галузі послідовно розвиваються здібності та формуються професійні компетентності особистості, що є не лише персональним надбанням, але й надбанням соціуму та держави. Вагомим чинником інноваційних процесів у системі неперервної освіти є розвиток управлінської компетентності керівників усіх типів установ, підприємств, організацій. Підготовка сучасного менеджера в системі неперервної освіти потребує міждисциплінарного підходу, поєднання точних наук (необхідні результати і можливість їх перевірки) з гуманітарними (система цінностей, переконань і практичного досвіду).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливий крок у розробці теоретичних основ наукового управління зроблено на рубежі 30-х рр. ХХ ст., коли в межах поведінкової концепції у процесі управління науковці запропонували зосереджувати основну увагу на працівнику, а кожну організацію розглядати як соціальну систему [1, с. 66].

Дослідженню методологічних основ організаційно-управлінської діяльності присвячені праці Г. Атаманчука, І. Бабаєва, С. Бир, Г. Блейка, П. Друкера. Концепції менеджменту представлені М. Армстронгом, У. Бреддиком, П. Лендом, Ф. Тейлором, А. Файоном, Ч. Бернардом, І. Адієсом. Наукові розвідки в галузі психології управління здійснювались Ф. Геновим, Л. Гілбрет, А. Китовим, Б. Ломовим, Г. Саймоном, Г. Щокіним. У цих та інших працях проблематика управління висвітлена в науково-методологічному та широкому

соціальному аспектах: від сутності та природи цього явища до його організаційних процесів і тенденцій, характерних для сучасного суспільства.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Науковці розкривають функціональну та психологічну структуру управлінської діяльності, системно аналізують професійну компетентність управлінців різного профілю, особливості підготовки фахівців у контексті управлінської діяльності, методологію, шляхи і методи вдосконалення підготовки управлінців різних рівнів. Інтерес до проблеми підготовки фахівців різного профілю до управлінської діяльності останнім часом значно зростає, а управлінська освіта як важливий ресурс забезпечення якісних перетворень у суспільних соціально-економічних системах потребує подальшого ґрунтового наукового аналізу та пошуку.

Мета статті – обґрунтувати цінність управлінської освіти в умовах нових політичних і соціально-економічних реалій, які спонукають українську вищу школу до осмислених змін, пов'язаних передусім з урахуванням вимог ринку праці, а також суттєво іншим ставленням до потреб учнів і студентів. Це актуалізує вивчення, осмислення, пошук і застосування новітніх методик управлінської освіти.

Виклад основного матеріалу. Управління – це діяльність керівника в підпорядкованому йому колективі, яка об'єднує роботу всіх його членів шляхом безперервної управлінської діяльності, що передбачає не лише поточні розпорядження керівника (дискретний процес), а й постійне корегування, спрямування, уточнення, оцінювання тощо (безперервний процес), за допомогою яких здійснюється управлінський вплив. Із метою забезпечення оптимального функціонування об'єкта управління можуть застосовуватися різноманітні форми впливу на нього й окремі його елементи, а також змінюватися способи його функціонування, відбуватися заміни складу тощо. Підготовка до управлінської діяльності в освітньому процесі закладу вищої освіти передбачає розвиток управлінських здібностей як потенційних властивостей особистості керівника. Як відомо, здібності людини залежно від різних чинників і обставин, передусім пов'язаних з активністю самої особистості, можуть набувати якісно іншого характеру. Як складові частини особистісного розвитку здібності є одним із найбільш загальних психологічних понять. Це системне утворення, що містить низку складових частин, без яких людина не здатна до конкретної діяльності; комплекс властивостей, що відтворюються лише у процесі організованої певним чином діяльності [2, с. 584–601]. Чим більш розвинені в особистості здібності, тим швидше вона опановує і тим легше виконує певну діяльність. Більшість дослідників пов'язують загальні здібності з інтелектом індивіда [3].

Проблема формування управлінських знань, умінь і навичок, безперечно, здавна привертала увагу науковців. Фундаментальні положення про необхідність цілеспрямованої підготовки людини до виконання функцій управління знаходимо ще в соціально-політичних доктринах античної філософії. І нині варта уваги основоположна праця Платона «Держава» [4], у якій стверджується, що для раціонального управління недостатньо природних задатків і здібностей, а потрібне також особливим чином зорієнтоване навчання та виховання [5, с. 386].

За висловом, який приписують державному діячу стародавніх Афін, стратегу й уславленому оратору Периклу (приблизно 494–429 рр. до н. е.), «мистецтво управляти людьми – найважче та найвище з усіх мистецтв». Ці слова, які стали крилатими, залишаються актуальними донині. Завдання управління, що виникли ще на етапі первіснообщинного ладу з моменту організації спільної праці, коли вожді родів і племен уособлювали керівне начало в усіх видах діяльності, були й надалі залишатимуться чи не найскладнішими для вирішення. Уже давньогрецькі та давньокитайські філософи визначали управління особливою цариною діяльності, проголошуючи принцип універсальності управління. Також наголошувалось на потребі самоуправління; відомий афоризм давньоримського філософа, поета та державного діяча Сенеки (4 р. до н. е. – 65 р. н. е.): «Володіти собою – найбільша влада».

Становлення ринкової економіки в Україні та відмова від командно-адміністративної системи організації суспільних відносин змусили керівників різних рівнів кардинально переглянути підходи до управління. Коли ми аналізуємо трансформаційні процеси в нашій країні, варто враховувати неоднорідність соціально-економічного простору, яка історично склалася в Україні й істотно впливає на структуру й ефективність національної економіки, стратегію і тактику інституціональних перетворень, а також на соціально-економічну політику нашої держави. Міжрегіональна невідповідність значною мірою посилилась із зростанням кризових явищ в економіці. На наш погляд, це пов'язано як із механізмами ринкової конкуренції, що диференціювали регіони відповідно до їхніх конкурентних переваг і пріоритетів, так і з наявністю різних можливостей до адаптації територій із неоднаковою структурою економіки та менталітету населення. Такі обставини зумовлюють нові вимоги до теоретичної та практичної підготовки фахівців усіх галузей до управлінської діяльності, зокрема щодо вмінь реалізовувати управлінські функції з урахуванням потенційних можливостей і потреб працівників.

На початку нового, XXI ст., коли відбувається зміна типів цивілізаційного розвитку, щоб упоратися із труднощами, пов'язаними зі зміною соці-

ального середовища, що є тривалим, суперечливим і конфліктогенним процесом, суспільство має зробити якісний стрибок в управлінській діяльності, у найкоротший термін переналаштувати або створити нові структури і механізми управління, здатні адекватно реагувати на швидкоплинні, подекуди вельми несприятливі обставини. Прагнення до стабільності, соціальної організованості, добробуту та стійкого розвитку змушує управлінські структури вдаватися до нескінченних реформаторських новацій. Ці процеси неможливі без відповідної цілеспрямованої діяльності державних органів, спрямованої на досягнення позитивних результатів реформ у всіх царинах життя, в усій системі життєдіяльності суспільства. Для цього потрібно забезпечити адаптивність управлінських структур та їх персоналу до різних і несподіваних змін, часто негативного характеру, шляхом підвищення ефективності їхньої діяльності у складних, нестандартних умовах [6, с. 26].

Формування управлінської культури керівників різних рівнів і профілів (державних структур і органів, виробництва, культури, науки, освіти тощо) та її цілеспрямований розвиток упродовж всієї життєдіяльності фахівців були важливими на кожному етапі розвитку та функціонування суспільства. У зв'язку із цим цілеспрямована підготовка фахівців до управлінської діяльності як менеджерів із широким науковим, професійним і управлінським світоглядом, розвинутим практичним мисленням, високою управлінською компетентністю, спроможних ефективно розв'язувати весь комплекс управлінських завдань, що стоять перед ними, а також постійно нарощувати свій управлінський потенціал і практичний досвід творчого вирішення проблем в умовах глобалізованого інформаційного суспільства, є актуальною організаційно-управлінською, психологічною та соціально-педагогічною проблемою будь-якої країни [7, с. 291].

Цілком закономірним є формування на загальнодержавному рівні настанови щодо гармонізації управлінської ситуації та нормалізації управлінської діяльності для ухвалення адекватних, науково обґрунтованих управлінських рішень із метою оптимального розвитку соціуму. У зв'язку із цим зростають вимоги до рівня підготовленості управлінського персоналу, готового працювати в непередбачуваних, зокрема екстремальних, ситуаціях. Отже, проблема вдосконалення професійної підготовки та новітніх методів формування управлінського потенціалу характерна нині для всіх аспектів і рівнів суспільних відносин. Загалом тенденції розвитку людських ресурсів, зокрема управлінських кадрів, мають глобальний характер і відображають запити економіки, виробництва та сфери обслуговування щодо пошуку високоєфективних систем реалізації творчого та продуктивного персоналу (трудова ресурсів).

Як відомо, відбувається становлення постіндустріального, інформаційного суспільства – суспільства знань (knowledge society). Об'єкти управлінського впливу багаторазово ускладнюються і диференціюються, підвищується освітній рівень населення, кола його інтересів і активності стають дедалі більш різноманітними, законодавство – усе більш складним і об'ємним. Для успішного виконання своїх функцій управлінці повинні мати глибокі професійні знання в різних галузях, володіти стратегічним мисленням і тактичними навичками, бездоганно дотримуватися законодавчих норм і моральних правил, бути стійкими до зловживання владою та корупційних дій. Це зумовлює підвищення ролі суб'єктивного, людського чинника в соціальних змінах, значення компетентності керівника та якості його управлінської діяльності.

Однак зростання цінності освіти загалом відбулося здебільшого і із прагматичних, утилітарних причин, зумовлених трансформаційною ситуацією, коли формальне свідчення освітнього рівня (диплом) стало необхідним інструментом життєвого успіху, деякі характерні ознаки якого (гроші, престиж і влада – за Е. Фроммом, основні цінності сучасного суспільства) стають головними спонукальними мотивами та цілями людини [9].

Нині актуальна підготовка висококваліфікованих фахівців із навичками ефективного менеджменту та самоуправління [8, с. 4]. Це актуалізує вивчення, осмислення та застосування кращого досвіду організації освітніх систем у розвинутих країнах, передусім Європейського Союзу, з огляду на проголошене Україною прагнення до євроінтеграції. Приєднання вітчизняної вищої школи до єдиного освітнього простору, спонукає нас дослідити в контексті обраної проблеми першочергові заходи, спрямовані на імплементацію міжнародних освітніх норм, угод, стандартів, а також світові стратегії, ідеї та теорії щодо вдосконалення навчання майбутніх управлінців.

Вивчення й осмислення кращого досвіду організації управлінської освіти в різних країнах дає змогу у процесі модернізації вітчизняної підготовки майбутніх фахівців різних галузей до управлінської діяльності брати до уваги апробовані заходи, спрямовані на імплементацію міжнародних освітніх норм, угод, стандартів; використовувати загальноприйняті стратегії, ідеї та теорії щодо вдосконалення управлінської підготовки фахівців, урахувати найбільш вагомні світові тенденції розвитку управлінської освіти. Передусім уважаємо доцільним взяти до уваги концепцію радикального оновлення неперервної професійної підготовки і підвищення кваліфікації керівників усіх рівнів шляхом застосування цільового підходу на основі сучасних дидактичних концепцій, зокрема запозичених із неформальної освіти та підвищення кваліфікації. Під час реформування

доцільно узгоджувати інновації з національними освітніми стандартами, усталеними цінностями і спільними цілями.

Висновки. Духовно-культурна діяльність сучасного буття актуалізує проблему людиноцентризму в її сучасних вимірах. Сьогодні є необхідність переосмислення проблем професійності, праці, свідомостей, цінностей, а разом із ними права, влади, культури, ідеології тощо, які часто розуміються без урахування світоглядних смислів ринкової економіки, помножених на людські прагнення. Останні мають особливе значення, адже вони стають основою самовизначень як суспільства, так і окремої людини [10]. Українське суспільство переживає складний період переходу до цінностей нової епохи, формуються нові смисли розвитку країни. Саме тому цілеспрямована підготовка фахівців до управлінської діяльності як менеджерів із широким науковим, професійним і управлінським світоглядом, розвинутим практичним мисленням, високою управлінською компетентністю, спроможних ефективно розв'язувати весь комплекс управлінських завдань, постійно нарощувати свій управлінський потенціал і практичний досвід творчого вирішення проблем в умовах глобалізованого інформаційного суспільства, є актуальною організаційно-управлінською, психологічною та соціально-педагогічною проблемою.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Радоуцкий В., Северни Н., Литвин М. Методологические подходы к проблеме совершенствования системы профессиональной подготовки сотруд-

ников. *Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики* : коллективная монография / под ред. И. Андулян. Уфа : Омега-Сайнс, 2016. С. 55–68.

2. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер-Ком, 1999. 720 с.

3. Дружинин В. Психология общих способностей. Москва : Лантерна Вита, 1995. 296 с.

4. Платон. Держава Пер. с древнегр. и коммент. Д. Коваль. Киев : Основи, 2000. 355 с.

5. Савенкова М. Управленческая компетентность в социально-политических доктринах античной философии. *Социально-гуманитарные проблемы менеджмента* : сборник научных трудов ДонГАУ. Т. IV (19). Донецк : ДонГАУ, 2003. 493 с.

6. Карпиевич В. Вопросы формирования управленческих ресурсов для органов и подразделений по чрезвычайным ситуациям Республики Беларусь. *Предупреждение. Спасение. Помощь* : сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции, 16 марта 2017 г. Химки : ФГБВОУ ВО АГЗ МЧС, 2017. С. 26–29.

7. Управлінська культура і компетентність керівників як системна психолого-педагогічна проблема / В. Ягупов та ін. *Педагогічні науки* : збірник наукових праць НАДПС України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». 2013. № 4 (69). С. 291–301.

8. Юрик Н. Самоменеджмент : курс лекцій. Тернопіль : ТНТУ імені Івана Пулюя, 2015. 89 с.

9. Кривко Т., Поліщук О. Цінності в освіті та цінність освіти. Восьма Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Питання сучасної науки і освіти». URL: <http://intkonf.org/krivko-ta-kpsihnpolischuk-om-tsinnosti-v-osviti-ta-tsinnist-osviti/>.

10. Кремень В. Людина і суспільство у вимірах економічної цивілізації. *Освіта*. 2006. № № 45–46. С. 4–5.

ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА: ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ

FORMATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF A FUTURE TEACHER OF MUSICAL ART: ORGANIZATIONAL-METHODICAL FOUNDATIONS

У статті висвітлена проблема формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва в контексті загальної теорії емоційного інтелекту, започаткованої американськими вченими. Наголошується, що актуальність проблеми зумовлена ключовими завданнями модернізації системи вищої педагогічної освіти, визначеними нормативно-законодавчою базою. Окреслені наявні підходи до вирішення проблеми формування емоційного інтелекту вчителя, особливості його прояву у сфері мистецької освіти. Зазначено, що не вирішена проблема формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка потребує спеціального дослідження. У статті обґрунтовано організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки. Розкрито специфіку змісту професійної мистецької освіти, її складової частини – фахової підготовки. З урахуванням своєрідності фахових, нормативних дисциплін, визначених освітньо-професійною програмою підготовки здобувачів вищої освіти спеціальності «014 Середня освіта «Музичне мистецтво»», сформульовані вимоги до засвоєння їхнього змісту в напрямі емоційно-інтелектуальної спрямованості; їхній зміст був доповнений складовою частиною емоційно-інтелектуальної спрямованості. Виокремлено провідні форми навчання в закладах вищої освіти, які відрізняються специфікою як процесу викладання, так і учіння (різні види лекційних і семінарських занять; традиційні для мистецького навчання індивідуальні та групові заняття). Акцентовано увагу на доцільності використання комплексних форм організації навчання в закладі вищої освіти, зокрема її педагогічного тренінгу. Серед методів формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва доцільними і методично виправданими розглядаються три групи методів (загальнодидактичні, спеціальні (музичні) та специфічні), які відповідають ієрархічній структурі емоційного інтелекту. Підкреслена роль засобів навчання у фаховій підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва (традиційних та інноваційних), що сприяють її вдосконаленню в напрямі забезпечення високого рівня особистісно-професійного становлення майбутніх фахівців, оволодіння ними інтегративною якістю – емоційним інтелектом.

Ключові слова: майбутній учитель музичного мистецтва, фахова підготовка, зміст, форми, методи, засоби навчання.

The article shows the problem of formation of emotional intellect of a future teacher of music art in the on text of general theory of emotional intellect, started by American scientists. The relevance of the problem is due to the key tasks of modernization of the system of higher pedagogical education, defined by regulatory and legislative framework. The existing approaches were indicated in solution of the issue of formation of emotional intelligence of a teacher, peculiarities of his manifestation in the field of artistic education. The article says that the problem of forming the emotional intelligence of a future teacher of music art remains unresolved and needs special study. The article shows organizational-methodical foundations of emotional intelligence of a future teacher of musical art in the process of professional training. The article reveals specific content of education of vocational arts, and its component – professional training. Taking into account the specificity of professional, normative disciplines defined by the educational and professional program of training of applicants for higher education with major in "014. Secondary education "Musical art", the requirements for assimilation of their content in the direction of emotional and intellectual orientation are formulated; their content is supplemented by a component of emotional and intellectual orientation. Principal forms of education at higher educational institutions, which differ both in the specifics of studying and teaching process (different types of lectures and seminars; traditional individual and group classes for art education), are highlighted. The attention was focused on the feasibility of using comprehensive forms of organization of education at higher educational institutions, including pedagogical training. Among the methods of forming the emotional intelligence of future teachers of music art the groups three groups of methods: general didactic, special (music) and specific, which correspond to the hierarchical structure of emotional intelligence. The role of teaching methods in the professional training of future teachers of music art (traditional and innovative) is emphasized, contributing to its improvement in ensuring a high level of personal and professional formation of future specialists, mastering their integrative quality – emotional intelligence.

Key words: future teacher of music art, professional training, content, forms, methods, training resources.

УДК 159.942: 159.955

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-13>

Ракітянська Л.М.,

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

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Теорія емоційного інтелекту, започаткована американськими вченими Дж. Мейером, П. Селовеєм, Д. Гоулманом, Р. Бар-Оном. Д. Карузо наприкінці ХХ ст., привертає все більшу увагу закордонних і вітчизняних учених, наукові розвідки яких пов'язані з дослідженням зазначеного феномену як на науковому рівні, так і на теоретично-прикладному.

Одним із ключових завдань модернізації системи вищої педагогічної освіти, визначених нормативно-законодавчою базою, є професійна підготовка майбутніх учителів як фахівців нової генерації, конкурентоспроможних, компетентних, інноваційно орієнтованих. Водночас у підготовці високоосвіченого вчителя провідне місце має посідати не обсяг фахових знань і умінь,

а їх поєднання з індивідуально-особистісними якостями, що формує, за визначенням академіка С. Гончаренка, «духовне обличчя людини», рівень її загальної та професійної освіченості [1, с. 241]. У цьому контексті емоційний інтелект досліджується науковцями як внутрішньоособистісна якість, затребувана в сучасних умовах передусім соціономічними професіями (типу «людина – людина»).

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З огляду на універсальний і багатоаспектний характер прояву емоційного інтелекту як індивідуально-особистісної якості, у сфері професійної педагогічної освіти він розглядається як: чинник профілактики синдрому «емоційного вигорання» (І. Андрєєва); показник емоційної складової частини професійної діяльності вчителя, що значною мірою зумовлює її успішність (О. Почтарьова); емоційний ресурс, що забезпечує продуктивно-творчий характер професійної діяльності вчителя (М. Голубєва); якість, яка опосередковує гуманістичну спрямованість педагогічної взаємодії і сприяє досягненню акмеологічного розвитку вчителя (М. Манойлова) та ін.

У сфері мистецької професійної освіти емоційний інтелект досліджується в контексті комунікативної функції мистецтва (Н. Гільманова); як інтегрована якість із центральним компонентом – емпатією (Н. Рибаківа); як універсальна психологічна характеристика, що бере участь у різних сферах комунікативної взаємодії, зокрема, й художній (Т. Князева); як духовна здібність, основою якої є вміння керувати власними переживаннями (В. Петрушин).

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри наявність зацікавленості в наукових колах феноменом емоційного інтелекту, появу досліджень емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості вчителя в багатоаспектних формах її прояву, спеціальні дослідження змісту, структури емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва, організаційно-методичних засад його формування, як свідчить аналіз наукової літератури, відсутні, що і зумовило вибір окресленої проблеми.

Мета статті – обґрунтувати організаційно-методичні засади формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Формування емоційного інтелекту майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки передбачає його організаційно-методичне забезпечення, що реалізується через відповідний зміст, форми, методи і засоби навчання. Системотвірну функцію освіти виконує її зміст, складові частини якого конкретизують мету і завдання освітнього процесу, зумовлюють форми його проектування й

організації, вибір дидактично і методично виправданих методів і засобів навчання.

Як історична категорія зміст освіти не є сталою величиною, а відповідно до змін суспільно-історичного устрою перебуває у стані перманентного розвитку, набуваючи нових якісних характеристик у кожному історичному епоху [2, с. 44]. Традиційно зміст освіти в дидактиці розглядається в широкому соціокультурному контексті як педагогічно адаптований соціальний досвід суспільства, накопичений у формі людської культури, який, з одного боку, має бути успадкований молодим поколінням для її збереження й подальшого розвитку, з іншого – «привласнений», трансформований в індивідуально-особистісний досвід у формі системи знань про світ, досвіду здійснення способів діяльності, втілений у практичних вміннях і навичках, досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу. Засвоєння складових елементів змісту освіти забезпечує формування всебічно розвинутої, гармонійної особистості [5]. У ХХІ ст. в умовах сучасного глобалізованого світу ключовим чинником цивілізаційного розвитку визнана вища освіта як соціальна інституція, яка може й повинна формувати духовно-інтелектуальний потенціал нації-держави як запоруку її науково-технологічного та соціально-економічного розвитку, конкурентоспроможності не тільки освіти, а й держави загалом [10, с. 61; 179]. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [3], термін «вища освіта» визначається як сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладах вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти. Змістом освіти в закладах вищої освіти є науково обґрунтована система дидактично та методично сформованого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів [6, с.152].

Зміст мистецької освіти Г. Падалка визначає як певну цілісність, що складається зі: знань художніх творів; теорії мистецтва й історії його розвитку; практичних умінь і навичок у галузі мистецької діяльності; досвіду художнього пізнання (сприймання, оцінювання та творення в галузі мистецтва) [7, с. 8]. Для художньо-естетичної галузі, як підкреслює Л. Масол, більш важливий досвід особистісного, емоційно-ціннісного ставлення до мистецтва і творчої діяльності, ніж лише художня ерудиція [4].

У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованої на оволодіння теоретичними знаннями з основ наук спеціальності «Музичне мистецтво» і вироблення необ-

хідних для здійснення професійної діяльності практичних умінь та навичок, провідне значення має фахова підготовка із пріоритетом спеціальних знань і умінь. М. Ткаченко розрізняє поняття «професія» та «фах», акцентуючи увагу на тому, що професійна підготовка передбачає загальне, що характерне для діяльності всіх учителів, тоді як фахова відображає особливості профілю, предмета [11].

Основою професійно-фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є зміст освіти, вимоги до обсягу якого відповідно до державного галузевого стандарту визначені освітньо-професійною програмою (далі – ОПП) підготовки здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти. Так, за спеціальністю «014 Середня освіта «Музичне мистецтво»» основою змісту професійної підготовки майбутніх учителів визначені такі фахові дисципліни нормативної частини циклу професійної підготовки: «Методика музичного виховання», «Хоровий клас», «Хорове диригування», «Вокальний клас», «Музичний інструмент», «Історія музики», «Загальна теорія музики», «Народознавство та музичний фольклор України». Варіативна частина циклу передбачає такі фахові дисципліни: «Оркестровий клас», «Хорознавство та практикум роботи з хором», «Практикум диригентсько-хорової підготовки», «Художня культура та методика її викладання» та ін. Аналіз освітньо-професійних програм спеціальності «014 Середня освіта «Музичне мистецтво»», навчальних програм із фахових дисциплін підготовки бакалаврів і магістрів до професійної діяльності дозволив зробити висновок про відсутність в їхньому змісті завдань і навчального матеріалу, спрямованого на формування емоційного інтелекту студентів як особистісно-професійної якості майбутнього фахівця.

Отже, з урахуванням базових науково-теоретичних положень щодо змісту загальної та мистецької освіти, закріпленого державними нормативними документами, зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямований на формування емоційного інтелекту, за нашою концепцією, має відповідати таким вимогам:

- урахувати сучасні загальноосвітні тенденції розвитку освіти та новітні орієнтири державної політики у сфері професійної педагогічної освіти;
- ґрунтуватись на науково-теоретичних, методологічних засадах загальної та мистецької освіти і задовольняти суспільні освітньо-культурні запити і потреби майбутніх фахівців;
- відповідати засадам гуманістичної парадигми в освіті;
- зміст нормативних і варіативних фахових мистецьких дисциплін має бути доповнений навчальним матеріалом (темами) емоційно-інтелектуального спрямування;

у варіативну частину циклу професійної підготовки має бути впроваджена дисципліна «Теорія та практика формування емоційного інтелекту».

Так, наприклад, зміст нормативної дисципліни «Методика музичного виховання», змістовний модуль «Теоретичні основи музичної освіти учнів ЗОШ» пропонується доповнити темою «Формування емоційного інтелекту учнів – пріоритетне завдання Нової української школи».

Якісне оновлення змісту вищої педагогічної освіти передбачає вибір відповідних форм, методів, засобів навчання, у межах яких реалізується зміст професійної (фахової) підготовки майбутніх фахівців. Форма навчання, як і зміст освіти, є історичною категорією, яка постійно змінюється на різних історичних етапах розвитку суспільства. Ученими-дидактами форма навчання трактується на основі етимології слова "forma" (з латин. – «зовнішність, образ»). Сутність форм навчання, за В. Бондарем, полягає в зовнішньо вираженій узгодженій діяльності вчителя й учнів, що здійснюється у встановленому порядку та певному режимі [2, с. 122].

Законом України «Про вищу освіту» (ст. ст. 49, 50) [3] визначені форми навчання в закладах вищої освіти: очна (денна, вечірня), заочна (дистанційна) і форми організації освітнього процесу: навчальні заняття, самостійна робота студентів, практична підготовка, контрольні заходи. Основними видами навчальних занять є: лекція, лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття, консультація. Законом (ст. 32) також передбачено право закладів вищої освіти самостійно визначати форми навчання здобувачів освіти та форми організації освітнього процесу.

Нам імponує підхід учених кафедри педагогіки Південноукраїнського державного педагогічного університету [9, с. 138–148] щодо комплексних форм організації навчання у практиці вишу. Вказуючи на складність застосування студентами набутих знань на практиці через надзвичайну різноманітність педагогічної реальності, учені особливого значення надають педагогічному тренінгу як організаційній формі освітнього процесу. Педагогічний тренінг розуміють як систему вправ для набуття педагогічних умінь, навичок розвитку педагогічних здібностей [9, с. 140].

Одним із можливих варіантів доцільної організації підготовки студентів у системі мистецької освіти Г. Падалка [8, с. 238] розглядає модульну технологію освіти відповідно до вимог Болонської декларації. В організації навчання майбутніх учителів із фахових мистецьких дисциплін доцільним і методично виправданим, на наш погляд, є впровадження модульної технології освіти, яка пов'язана із застосуванням комплексних форм навчання (лекції, семінарські, тренінги, індивідуальні заняття та педагогічна практика), об'єднаних загальною спрямованістю на формування емоцій-

ного інтелекту студентів, поступовим оволодінням ними його компонентами.

Оновлення змісту, форм фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямованих на формування їхнього емоційного інтелекту, передбачає добір відповідних методів такої підготовки. З позицій сучасної дидактики метод навчання відображає всі основні ознаки процесу навчання і визначається як упорядкована сукупність засобів, прийомів, дій і операцій, достатня для розв'язання конкретного навчально-виховного завдання у процесі взаємодії суб'єктів навчання, опосередкованої змістом спільної діяльності [2, с. 79]. На відміну від форми навчання, що визначає зовнішній бік організації навчального процесу, метод характеризує його змістовно-процесульний, внутрішній бік [12, с. 132].

Під методами мистецького навчання Г. Падалка розуміє упорядковані способи взаємопов'язаної діяльності вчителя й учнів, спрямовані на розв'язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань [8]. Дослідниця пропонує таку їх класифікацію: за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації (словесні, демонстраційно-образні, художньо творчі); за характером мистецької діяльності (наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні, творчі); за характером художніх завдань по етапах навчання (ознайомлення з художнім матеріалом, опрацювання художніх творів, створення художніх образів); залежно від завдань розвитку особистісних художніх властивостей учнів (стимулювання художнього навчання; активізація художньої діяльності; пролонгований художній тренінг; художньо-психологічна підтримка; регуляція вольових зусиль).

У музичній педагогіці широко використовуються як загальнодидактичні методи (пояснювально-ілюстративні, проблемного викладу матеріалу й ін.), так і спеціальні методи навчання, зумовлені інтонаційно-часовою, емоційно-образною природою музичного мистецтва (наведення, спостереження, аналіз-інтерпретація тощо). За нашою концепцією, у формуванні емоційного інтелекту студентів у процесі фахової підготовки має застосовуватись комплексний підхід до використання трьох груп методів: загальнодидактичних, спеціальних (музичних) і специфічних, які відповідають ієрархічній структурі емоційного інтелекту. Щодо останньої групи методів доцільним є використання напрацьованих у педагогічній практиці методів формування емоційного інтелекту. Серед них група акмеологічних вправ розвитку емоційного інтелекту (М. Манойлова); тренінгова програма «Шлях до успіху» (Н. Стебенева, Н. Корольова); тренінг емоційної стійкості (О. Семенова); тренінг емоційної компетентності (І. Матійків); груповий психологічний тренінг (В. Пахальян); технологія акторського тренінгу (С. Басалаєв); тренінг емо-

ційного інтелекту (С. Деревянко); тренінг формування емоційної культури (О. Мартинчук); тренінг розвитку комунікативних навичок (В. Ястребов); арт-терапевтичний тренінг розвитку емоційного інтелекту (І. Опанасюк) та ін.

До організаційно-методичних засад формування емоційного інтелекту майбутніх учителів музичного мистецтва у процесів фахової підготовки відносимо і засоби навчання, до яких належать: засоби вербальної комунікації (словесні, артистично-виконавські й ін.) та невербальної (уявне спілкування з автором музичного твору, слухачами під час виконання твору); засоби візуалізації (технічні засоби навчання, інтернет-ресурси, комп'ютерні програми); наочно-ілюстративні засоби (підручники, посібники, методичні рекомендації тощо).

Висновки. Отже, дослідження змісту, форм, методів і засобів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва дозволили визначити організаційно-методичні засади формування їхнього емоційного інтелекту як особистісно-професійної якості, затребуваної сучасним суспільством. Визначені організаційно-методичні засади дозволять ефективно організувати фахову підготовку студентів у напрямі поступового оволодіння ними компонентами емоційного інтелекту. Подальші перспективи дослідження вбачаємо у визначенні педагогічних умов формування емоційного інтелекту вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки й експериментальній перевірці їхньої ефективності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В. Дидактика. Київ : Либідь, 2005. 264 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 375 с.
3. Про вищу освіту : Закон України. URL: <https://zakon.help/law/1556-VII> (дата звернення: 02.09.2019).
4. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у ЗНЗ. *Комплексна програма художньо-естетичного виховання у загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах* : інформаційних збірник МОН України. 2004. № 10.
5. Лернер И. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
6. Ортинський В. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. Київ : Центр учбової літератури, 2009. 472 с.
7. Падала Г. Педагогіка мистецтва як напрям наукового пізнання. *Науковий часопис національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти» : збірник наукових праць. Матеріали 11-ї Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 26–27 квітня 2007 р. Вип. 4 (9). Київ : НПУ, 2007. С. 7–11.
8. Падалка Г. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ : Освіта України, 2010. 274 с.

9. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / З. Курлянд та ін. ; за ред. З. Курлянд. 3-тє вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2007. 495 с.

10. Сисоєва С., Соколова І. Теорія і практика вищої освіти : навчальний посібник. Київ ; Маріуполь, 2016. 338 с.

11. Ткаченко М. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного

мистецтва. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/123456789/201/1/%D0%A2%D0%BA%D0%B0%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE%20%D0%9C.%D0%9E.%20.pdf> (дата звернення: 12.10.2019).

12. Харламов И. Педагогіка. Москва : Гардарики, 1999. 520 с.

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В УКРАЇНІ В НАПРЯМІ ОРГАНІЗАЦІЇ ФІЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВЧОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

TRANSFORMATION OF THE EDUCATIONAL SPACE IN UKRAINE IN THE DIRECTION OF ORGANIZATION OF PHYSICAL AND FITNESS ENVIRONMENT OF INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION

Провідна роль у здоров'язбереженні, безумовно, належить фізичній культурі, яка покликана сформувати підґрунтя для подальшого усвідомленого здорового способу життя. Саме тому професійна підготовка вчителів фізичної культури насамперед має забезпечувати їхню здатність до організації такого середовища закладу загальної середньої освіти, яке б з позицій виваженої участі у спортивних заходах виконувало одночасно і оздоровчу функцію, і виховну. Під фізкультурно-оздоровчим середовищем закладу загальної середньої освіти розуміється педагогічно вивіреним і доцільно організований освітній простір, у якому створені необхідні умови для збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного і соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу і який має на меті виховання фізично здорової та морально досконалої молоді людини, спроможної активно реалізувати себе в дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства. Необхідно побудувати простір, орієнтований на збереження здоров'я, у якому можна реалізувати на практиці всі теоретичні знання і прикладні вміння. Реалізація цього у школі передбачає здійснення діяльності за такими основними напрямками: створення єдиного, орієнтованого на збереження здоров'я, розвиваючого простору в навчальному закладі, що дозволяє у процесі креативної життєдіяльності освоїти ключову компетенцію «бути здоровим» і сформувати здоровий спосіб життя; поліпшити стан внутрішкільного простору через створення здоров'яорієнтованого іміджу установи; організувати умови для соціальної реклами цінностей здорового способу життя в підлітковій субкультурі всередині школи та мікрорайоні; надати умови для комплексної реабілітації (педагогічної, соціальної, психологічної, медичної тощо) в умовах освітнього закладу; сформувати психологічні і соціальні ресурси для підтримки всіх учасників педагогічної взаємодії.

Ключові слова: фізкультурно-оздоровче середовище, майбутній учитель фізичної

культури, професійна підготовка, реформування системи середньої освіти.

The leading role in health care certainly belongs to the physical culture, which aims to form the basis for a further conscious healthy lifestyle. That is why the vocational training of physical education teachers should, first and foremost, ensure their ability to organize an environment of a general secondary education institution that, from the standpoint of balanced participation in sporting activities, would perform both a health function and an educational function. The physical and health-improving environment of a general secondary education institution means a pedagogically adjusted and appropriately organized educational space, which creates the necessary conditions for preserving and enhancing the physical, spiritual, psychological and social health of all participants in the educational process and aimed at nurturing physically healthy a morally perfect young man, able to actively realize himself in adulthood in the interests of his personality, family, state and society. It is necessary to build a health-oriented space in which all theoretical knowledge and applied skills can be put into practice. The implementation of this in the school involves the implementation of activities in a number of major areas: the creation of a single, focused on maintaining health, developing space in the school, which allows in the process of creative life to master the key competence to "be healthy" and to form a healthy lifestyle; improve the condition of the intracellular space by creating a healthy image of the institution; to organize conditions for the social promotion of healthy lifestyle values in the adolescent subculture inside the school and in the neighborhood; to provide conditions for comprehensive rehabilitation (pedagogical, social, psychological, medical, etc.) in the conditions of an educational institution; to form psychological and social resources to support all participants of pedagogical interaction.

Key words: physical and health environment, future teacher of physical culture, training, reform of secondary education system.

УДК 378:[37.091.12.011.3–051:796]:001.895
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-14>

Рибалко П.Ф.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії та методики
фізичної культури
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Глобалізаційні й інтеграційні процеси в українському суспільстві, динамічний розвиток технологій, визнання світовою спільнотою проблеми збереження фізичного і психологічного здоров'я як головного показника соціально-економічної зрілості членів суспільства, культури й успішності держави зумовлюють особливе ставлення до здоров'я як провідного в системі показників її розвитку та гарантії якості життя кожного громадянина. Водночас в Україні статистичні дані засвідчують низьку культуру населення в галузі здоров'язбереження,

що актуалізує проблему формування навичок збереження власного здоров'я та здоров'я інших, здатності до фізичного й психічного відновлення функцій організму ще зі школи.

Здатність до збереження здоров'я сприймається як одна зі складових частин соціальних і цивільних компетентностей у системі ключових, що визначені в міжнародних деклараціях і комюніке Хартії Європейського Союзу (далі – ЄС) та ЮНЕСКО. Актуальність проблеми збереження здоров'я окреслена в Національній стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 р. (2012 р.), у законах

України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.), «Про охорону здоров'я» (2017), Концепції «Здоров'я 2020: український вимір» (2011 р.), Цільовій соціальній комплексній програмі розвитку фізичної культури і здоров'я (2016 р.), листах Міністерства освіти і науки України «Щодо організації фізичного виховання у вищих навчальних закладах» (2015 р.), постанові Верховної Ради України «Про забезпечення сталого розвитку сфери фізичної культури і спорту в Україні в умовах децентралізації влади» (2016 р.) та інших державних національних програмах і документах.

Провідна роль у здоров'язбереженні, безумовно, належить фізичній культурі, яка покликана сформуванню підґрунтя для подальшого усвідомленого здорового способу життя. Саме тому професійна підготовка вчителів фізичної культури насамперед має забезпечувати їхню здатність до організації такого середовища закладу загальної середньої освіти, яке б з позицій вираженої участі у спортивних заходах виконувало одночасно і оздоровчу функцію, і виховну.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У роботах науковців наголошується на важливості здоров'язбереження (Л. Сущенко, О. Міхеєнко й ін.), удосконаленні навчальних планів професійної підготовки фахівців із метою їх орієнтації на формування знань про здоров'я та умінь його зберігати й відновлювати (Ю. Бойчук, Ю. Лянной, М. Носко й ін.), формуванні різних аспектів культури здоров'я та здорового способу життя студентів (В. Бондаренко, Ю. Козерук, Г. Куртова, П. Приходько, А. Сущенко й ін.).

Водночас проведений аналіз теоретичного і практичного досвіду професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури засвідчив поряд з обов'язковістю курсів психолого-педагогічного, спортивного і валеологічного спрямування відсутність системного бачення важливості професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Під фізкультурно-оздоровчим середовищем закладу загальної середньої освіти розуміється педагогічно вивіреним і доцільно організований освітній простір, у якому створені необхідні умови для збереження і зміцнення фізичного, духовного, психологічного і соціального здоров'я всіх учасників освітнього процесу і який має на меті виховання фізично здорової та морально досконалої молоді людини, спроможної активно реалізувати себе в дорослому житті в інтересах своєї особистості, сім'ї, держави та суспільства [1; 2].

Теоретичний аналіз наукових праць та вивчення практичного досвіду підготовки майбутніх учителів у процесі їх професійної підготовки виявили низку суперечностей між:

– зростаючими вимогами українського суспільства до здоров'язбереження української нації та точковим вирішенням цієї проблеми на рівні закладів загальної середньої освіти;

– запитом суспільства на фізкультурно-оздоровче середовище закладу загальної середньої освіти та відсутністю концептуальних засад щодо його організації;

– підвищеними ризиками погіршення здоров'я молодого покоління (екологія, інформаційні засоби, булінг тощо) та неготовністю учителів фізичної культури до організації оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти;

– запитом суспільства на учителів фізичної культури, здатних до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти, та незадовільним теоретичним уявленням про відповідну професійну підготовку та відсутністю моделей професійної підготовки вчителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти;

– запитом суспільства на вчителів фізичної культури, здатних до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти, та недостатньою розробленістю практичних засад такої підготовки.

Отже, потреба в усуненні зазначених суперечностей зумовила необхідність дослідження теоретичних і практичних основ професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти.

Мета статті – розглянути теоретичні основи проблеми професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури до організації фізкультурно-оздоровчого середовища закладу загальної середньої освіти.

Виклад основного матеріалу. Зміни в суспільстві ведуть до зміни освіти. Будь-які зміни призводять до трансформації соціального замовлення, з різним рівнем усвідомлених вимог до результатів навчання, виховання, розвитку. Прийшов час тотальних реформ усієї системи освіти. З моменту набуття чинності нового розуміння державних освітніх стандартів в області збереження і зміцнення здоров'я суб'єктів освітньої взаємодії прийшов час трансформації і такого аспекту, як здоров'єорієнтовані педагогічні технології.

Сьогодні зв'язок між сучасною, якісною освітою, здатною зберігати, зміцнювати і примножувати вміння (компетенції) в області здоров'я і перспективою побудови громадянського суспільства, ефектної економіки та безпечної держави очевидна.

Пріоритети реформування освіти обертаються навколо переосмислення ролі освіти. Пріоритет індивідуального підходу полягає в увазі до талановитих дітей, в активному використанні нових

інформаційних технологій та збереженні здоров'я. Суспільство нині орієнтується на інноваційний шлях розвитку. Такі пріоритети змінюють палітру цінностей системи освіти. Здорова особистість – стимул до руху вперед.

Інтенсифікація процесу здобуття освіти розкриває нові грані здоров'яорієнтованих технологій перед педагогічним співтовариством. Останніми роками тенденція не тільки розглядати педагогічний процес як цілісне явище, що об'єднує навчання і виховання, але й оцінювати його потенціал, як для руйнування, так і для збереження здоров'я, стала традицією. Педагогіка збагатилася ідеями гігієни, фізкультури і психофізіології, перевівши їх в успішний досвід застосування аспектів збереження здоров'я учасників освітньої взаємодії.

Ситуація модернізації освіти зумовлює вимоги до вчителів щодо ключових компетенцій у сфері здоров'язберігаючих технологій, проєктування індивідуального освітнього маршруту учнів, психолого-педагогічної супроводу особистісно орієнтованого навчання, створення умов становлення ключових компетенцій учнів. Мета збереження здоров'я дітей визначає основні завдання, які сьогодні має вирішувати школа:

- школа є особливим освітнім простором, у рамках якого відбувається не тільки формування соціально адаптованої особистості, її професійне і громадянське самовизначення, але і формується важлива, базова характеристика, що забезпечує реалізацію всіх інших – здоров'я;

- мета інноваційних процесів полягає не тільки в підвищенні якості освіти, але і у зміцненні здоров'я учнів і у створенні психологічного комфорту учасникам освітнього процесу;

- здоров'я випускників школи – один із важливих показників якості шкільної освіти.

Новій українській школі необхідний новий компетентний у вирішенні даних питань педагог. Тому система професійної підготовки повинна бути орієнтована на підготовку кадрів компетентних:

- в організації здоров'язберігаючого середовища закладу освіти, розробленні моделей програм здоров'я для освітніх установ різного рівня;

- у проєктуванні індивідуальних освітніх траєкторій учнів із проблем здоров'я, здорового способу життя та безпеки;

- в організації педагогічних досліджень з актуальних проблем освіти, здоров'я та ЗСЖ;

- у застосуванні здоров'язберігаючих технологій, інноваційних педагогічних технологій та інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності;

- в управлінні освітнім закладом з позицій здоров'язберігаючої освіти.

Формування здорового способу життя в освітньому закладі передбачає значну практичну складову частину. Ця складова частина була

нами інтерпретована через ключову компетенцію «бути здоровим».

Ключова компетенція «бути здоровим» – це сукупність інтелектуальних і практичних умінь, яка базується на прийнятті індивідуального здоров'я як значущої цінності, включає знання і навички збереження наявного потенціалу здоров'я і визначає поведінку особистості в ситуації вибору у здоров'яруйнівних і зберігаючих здоров'я умовах.

Упровадження здоров'яорієнтованих педагогічних технологій і створення єдиного фізкультурно-оздоровчого простору дозволять системі освіти виконати наявне соціальне замовлення на формування здорового і конкурентноспроможного в сучасній економічній ситуації покоління.

Процес освоєння ключової компетенції «бути здоровим» орієнтований на:

- розкриття ціннісно-сміслової компоненти поняття «здоров'я»;

- побудову фізкультурно-оздоровчого простору саморозвитку особистості;

- забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку потенціалу здоров'я;

- особистий досвід практичної, орієнтованої на збереження здоров'я життєдіяльності дитини;

- створення умов для формування референтної групи однолітків, які ведуть здоровий спосіб життя.

Підготовка майбутніх учителів фізичної культури ставить питання про стратегії, методи освоєння ключової компетенції «бути здоровим» як частини професійних умінь реалізації здоров'яорієнтованих освітніх технологій у закладах освіти.

Формування ключової компетенції «бути здоровим» пов'язано із процесами самовизначення, які можуть відбуватися тільки під час організації проблемно-конфліктних і критичних ситуацій, у яких особистість студента проявляє себе цілісно, демонструючи справжнє світосприймання.

Проблематизація базових аспектів ведення здорового способу життя створює можливість для актуалізації цілісного розуміння здоров'я і переосмислення студентом своєї позиції під час організації педагогічної діяльності потенційно ущербної, що збільшує чинники ризику для здоров'я дитини.

Орієнтований на здоров'я світогляд викладача є тією точкою інтеграції, що забезпечує наявність і самовдосконалення концептуальних уявлень про ведення здорового способу життя. Інноваційні здоров'яорієнтовані педагогічні технології можна розглядати як необхідну складову частину професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури, що сприяє зростанню його конкурентноспроможності в суспільстві стрімких змін із непередбачуваним майбутнім.

Формування будь-якої компетенції здійснюється в діяльності і ключова компетенція «бути здоровим» не є винятком. Необхідно побудувати

простір, орієнтований на збереження здоров'я, у якому можна реалізувати на практиці всі теоретичні знання і прикладні вміння. Реалізація цього у школі передбачає здійснення діяльності за низкою основних напрямів:

- створення єдиного, орієнтованого на збереження здоров'я, розвиваючого простору в навчальному закладі, що дозволяє у процесі креативної життєдіяльності освоїти ключову компетенцію «бути здоровим» і сформуванню здоровий спосіб життя;

- поліпшення стану внутрішкільного простору через створення здоров'яорієнтованого іміджу установи;

- організація умов для соціальної реклами цінностей здорового способу життя в підлітковій субкультурі всередині школи та мікрорайоні;

- забезпечення умов для комплексної реабілітації (педагогічної, соціальної, психологічної, медичної тощо) в освітньому закладі;

- формування психологічних і соціальних ресурсів для підтримки всіх учасників педагогічної взаємодії.

Висновки. Використовуючи системний підхід, можна розгорнути формування ключової ком-

петенції «бути здоровим» в учасників освітньої взаємодії на будь-якому рівні освіти, не нехтуючи комплексністю і просуючись до холістичного осягнення індивідуального та соціального здоров'я. У даний час, коли державні вимоги до більшості ступенів освіти затверджені, а весь масив здоров'язберігаючих технологій ще перебуває в контексті застарілих освітніх норм, необхідно визначити стратегію формування здоров'я суб'єктів освітньої взаємодії. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури теж потребує оновлення, тому що необхідно організувати освоєння навичок ведення здоров'я не тільки як загальнокультурної компетенції, а й як частини професійної компетенції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Рибалко П. Керівні підходи і принципи у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної діяльності. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. 2019. № 4 (96). С. 66–77.

2. Методика управління фізкультурно-оздоровчою діяльністю в сучасних закладах середньої освіти / М. Лянной та ін. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 4. С. 280–289.

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ДЕЯКИХ ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

PRACTICAL USE OF SOME TECHNIQUES OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING OF FOREIGN STUDENTS

Статтю присвячено дослідженню практичного використання деяких прийомів розвитку творчого мислення у процесі мовної підготовки іноземних студентів.

Звертається увага на те, що розвиток творчих здібностей особистості є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки.

У зв'язку із цим постає питання про необхідність орієнтації суб'єктів діяльності на творчий пошук. Уважаємо, що впровадження в навчальний процес прийомів розвитку творчого мислення сприяє його успішності й ефективності.

Підкреслюється, що сучасного студента досить важко мотивувати до пізнавальної діяльності, до пошуку шляхів у сучасному полі інформації і комунікації. Відбувається це тому, що він часто відчуває значні труднощі у сприйнятті навчального матеріалу. Необхідно навчитися самостійному пошуку, обробці, організації інформації, створенню своїх інформаційних об'єктів. Івагомим чинником стає як раз недостатньо високий рівень розвитку мислення, особливо творчого. Також підкреслюється, що саме викладач дає іноземним студентам необхідну модель творчої поведінки. Його ціннісне ставлення до творчих здібностей студентів полягає у справжньому бажанні створити сприятливе середовище для їхнього розвитку.

Також зосереджується увага на тому, що існує безліч вправ, за допомогою яких можна розвинути творче мислення. Однією з основних цілей таких вправ, або інтелектуальних ігор, виявляється генерування нових ідей, які потім можна оцінити, відібрати з них найбільш корисні.

У статті також акцентується увага на тому, що цілеспрямована робота з розвитку творчих здібностей іноземних студентів допомагає їм доцільно і правильно користуватися мовними засобами для вираження власних думок нерідною мовою, що і виявляється кінцевою метою мовної підготовки.

У статті представлено практичне використання таких прийомів розвитку творчого мислення, як метод «Шість капелюхів», ментальні карти, «Фішбоун» та «Сінквейн». Вони розглядаються на прикладі тексту «Моя майбутня професія – інженер».

Ключові слова: творче мислення, мовна підготовка, дидактична гра, іноземні студенти.

The article is devoted to the research of practical use of some methods of development of creative thinking in the process of language training of foreign students.

Attention is drawn to the fact that the development of creative abilities of the individual is one of the urgent problems of modern pedagogy.

In this connection the question arises about the necessity of orientation of the subjects of activity on creative search. We believe that the introduction of techniques of development of creative thinking in the educational process contributes to its success and effectiveness.

It is emphasized that it is rather difficult to motivate a modern student to cognitive activity, to finding ways in the modern field of information and communication. This happens because he often experiences significant difficulties in the perception of educational material. It is necessary to learn how to independently search, process, organize information, create own information objects. Insufficiently high level of development of thinking, especially creative thinking, is becoming a significant factor in learning.

It is also emphasized that it is the teacher who gives foreign students the necessary model of creative behavior. His valuable attitude to students' creative abilities lies in the real desire to create a favorable environment for their development.

Also, attention is focused on the fact that there are many exercises with the help of which creative thinking can be developed. One of the main goals of such exercises, or intellectual games, is the generation of new ideas, which can then be evaluated and the most useful of them can be selected.

The article also focuses on the fact that purposeful work on the development of the creative abilities of foreign students helps them to use language means appropriately and correctly as well as to express their thoughts in a non-native language, which is the ultimate goal of language training.

The article presents the practical use of such techniques for the development of creative thinking, such as the Six thinking hat method, mental cards, "Fishbone" and "Cinquain". They are considered on the example of the text "My future profession is an engineer".

Key words: creative thinking, language training, didactic game, foreign students.

УДК 378.147.88

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-15>

Семененко І.Є.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Розвиток творчих здібностей особистості є однією з актуальних проблем сучасної педагогіки, оскільки основний характер парадигми педагогічної системи вищої освіти полягає в орієнтації суб'єктів діяльності на творчий пошук. Сучасна вища освіта виконує низку функцій, що дозволяють поєднувати традиції й інновації, трансляцію і продукування знань, передачу культурних цін-

ностей, розвиток людського потенціалу загалом і творчої поведінки зокрема.

Мета статті – дослідження практичного використання деяких прийомів розвитку творчого мислення у процесі мовної підготовки іноземних студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку системи підготовки фахів-

ців для закордонних країн є предметом досліджень низки науковців. Аналіз праць, присвячених навчанню іноземних студентів, свідчить, що основну увагу вчені звертають на викладання мови країни навчання як іноземної (Х. Бахтіярова, Т. Вишнякова, Т. Дементьєва, Т. Капітонова, В. Костомаров, О. Митрофанова, О. Щукін), досліджено дидактичні основи підготовки іноземних студентів у ЗВО (А. Бронська, А. Нікітін, О. Суригін); проблеми підготовки іноземних громадян до навчання в технічних університетах (П. Баришовець, Н. Булгакова, Е. Лузик та ін.); адаптаційні процеси як підґрунтя аккультуризації іноземного студента в навчальному середовищі українських ЗВО (М. Іванова, Н. Тіткова, І. Ширяєва). Розвитком творчих здібностей студентів цікавилися О. Гончарова, В. Чиркова, К. Герасимова, Е. Мизюрова, Т. Леонтьєва, Л. Коберник, Г. Устиніна, Р. Гараєва, Н. Саєнко.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, проблема розвитку творчого мислення студентів є дуже актуальною в педагогічному аспекті. Водночас вона є недостатньо дослідженою стосовно мовної підготовки іноземних студентів.

Виклад основного матеріалу. Вести цілеспрямовану роботу з розвитку творчих здібностей іноземних студентів надзвичайно важливо, оскільки цей процес не тільки підвищує загальний рівень їхньої культури, є одним зі способів мотивації та пробудження інтересу до предмета, дозволяє виявити індивідуальні якості кожного, а й, нарешті, допомагає доцільно і правильно користуватися мовними засобами для вираження своїх думок нерідною мовою, що і виявляється кінцевою метою мовної підготовки.

Сучасного студента досить важко мотивувати до пізнавальної діяльності, до пошуку шляхів в сучасному полі інформації і комунікації. Відбувається це тому, що він часто відчуває значні труднощі у сприйнятті навчального матеріалу. Необхідно навчитися самостійному пошуку, обробці, організації інформації, створенню своїх інформаційних об'єктів. І вагомим чинником стає недостатньо високий рівень розвитку мислення, особливо творчого. Це стосується і вивчення мови.

Саме викладач дає іноземним студентам необхідну модель творчої поведінки. Його ціннісне ставлення до творчих здібностей студентів полягає у справжньому бажанні допомогти відкрити і розвинути ці здібності, тобто він прагне навчити навичкам творчого і критичного мислення, особливостей і етапів творчого процесу, а також створити сприятливе середовище для розвитку.

Існує безліч вправ, за допомогою яких можна розвинути творче мислення. Однією з основних цілей таких вправ, або інтелектуальних ігор, виявляється генерування нових ідей, які потім можна

оцінити і відібрати з них найбільш корисні. Студенти теж сприяють розвитку творчого досвіду викладача, зокрема в області цифрових технологій, у яких вони більш компетентні.

Гра є одним з ефективних засобів виховання і навчання. Гра на уроці – важливий елемент у розвитку особистості, оскільки сприяє реалізації освітніх, розвиваючих та виховних завдань. За допомогою гри формуються, розвиваються й удосконалюються різні позитивні якості індивіда, від здатності до логічного мислення, проявів предметних знань у колективній діяльності або індивідуально, до підвищення мотивації до пізнавальної діяльності, розвитку креативності та самореалізації особистості. Грою також забезпечується створення невимушеної, позитивної атмосфери, що піднімає настрій [8].

Здатність до творчості – це навичка, яку необхідно розвивати. І це мають робити не тільки ті, хто вирішив займатися творчою діяльністю професійно. Одна з інструментальних і системних компетенцій інженера – саме здатність до творчості. Розглянемо завдання методик розвитку творчого мислення, це:

- точне формулювання проблеми;
- збір вихідних даних;
- вироблення критеріїв для структурування вихідних даних;
- структурування вихідних даних;
- усебічне вивчення вихідних даних;
- розширення галузі проблематики;
- формулювання декількох поглядів на проблему та максимальної кількості рішень;
- вироблення критеріїв відбору перспективних ідей або рішень;
- руйнування ментальних блоkad;
- прискорення процесу генерації ідей;
- відбір дійсно вигідних і оригінальних варіантів рішення [8].

З метою покращення умов для створення необхідної атмосфери, що сприяє розвитку творчого мислення іноземних студентів технічних спеціальностей, вважаємо доцільним використання деяких креативних прийомів. На прикладі тексту «Моя майбутня професія – інженер» розглянемо практичне використання таких прийомів розвитку творчого мислення, як метод «Шести капелюхів», ментальні карти, «Фішбоун» та «Сінквейн».

Для розуміння проблем, які розглядаються в тексті, наведемо його план:

1. Вибір професії.
2. Мотиваційні цитати про професію.
3. Пояснення терміна.
4. Історія професії.
5. Масовість і унікальність професії.
6. Переваги та недоліки професії.
7. Професіограма інженера.
8. Професійно важливі якості.

9. Якості, що перешкоджають ефективній професійній діяльності.

Звертаємо увагу на те, що останні три проблеми розглядаються іноземними студентами самостійно як домашнє завдання.

Передумовою появи методу «Шість капелюхів» британського вченого Едварда де Боно стало переконання, що людське мислення у процесі життєдіяльності поступово стає однобоким, набуває стереотипів. Виходячи із цього, учений запропонував шість шляхів, здатних порушити звичний для мозку стан мислення й ухвалення рішень. Метод «Шість капелюхів» – це психологічна рольова гра. Капелюх певного кольору означає окремий режим мислення, надягаючи його, людина включає цей режим. Це потрібно для складання цілісної думки про проблему, оскільки ми найчастіше думаємо про неї раціонально, що не сприяє повноті картини. У глобальному плані зазначений метод можна застосовувати в будь-якій галузі, що пов'язана з розумовою працею.

Білий капелюх мислення – це режим фокусування уваги на всій інформації, якою ми володіємо: факти і цифри. Важливо зосередитися на тому, де роздобути додаткову інформацію.

Червоний капелюх – капелюх емоцій, почуттів та інтуїції.

Жовтий капелюх – позитивний. Одягаючи його, ми думаємо над передбачуваними перевагами, які дає рішення, а також розмірковуємо над вигодою і перспективою певної ідеї.

Чорний капелюх – повна протилежність жовтому. Тільки критичні оцінки ситуації.

Зелений капелюх – капелюх творчості і креативності, пошуку альтернатив.

Синій капелюх призначається для управління процесом реалізації ідей і роботи над вирішенням завдань, а не для оцінки пропозиції й опрацювання його змісту [3].

Наведемо приклад практичного використання методу «Шість капелюхів» у процесі роботи над текстом «Моя майбутня професія – інженер»:

- синій – модератор (викладач);
- жовтий – позитивний (мотиваційні цитати про професію, переваги професії);
- чорний – негативний (недоліки професії, ризики);
- білий – усі факти (професіограма інженера, професійні компетенції);
- зелений – креативний (ідеї про те, як стати хорошим інженером);
- червоний – вираження емоцій (висловити свої почуття, наприклад, що інженером бути складно).

Отже, суть методу «Шість капелюхів» полягає в тому, що проблему потрібно розглядати не в боротьбі доводів, а в їхній єдності, тобто вибір кращого відбувається не шляхом зіткнення ідей, а шляхом мирного співіснування, за якого вони оці-

нюються послідовно і незалежно. Автор техніки запропонував підхід паралельного мислення, де шість капелюхів є інструментом його досягнення.

Наступний прийом, яким можна скористатися у процесі мовної підготовки для розвитку творчого мислення іноземних студентів, – ментальні карти.

Ментальні карти – це техніка візуалізації мислення для фіксування, розуміння і запам'ятовування змісту тексту, генерування і запису ідей.

Вони допомагають розібратися в новій темі, підготуватися до ухвалення рішення. Ментальні карти створюються за певними правилами за допомогою вже існуючої програми, яку можна скачати, або використовуючи підручні засоби: дошку, білий аркуш паперу, кольорову крейду, фломастери. Правила створення ментальних карт: одне слово на одній гілці; довжина лінії повинна дорівнювати довжині слова; різні кольори для основних гілок; малюнки і символи. На думку психологів, ментальні карти активують пам'ять, тоді як списки, суцільний текст, дерева і схеми одноманітні [7].

Як ментальна карта текст «Моя майбутня професія – інженер» може виглядати таким чином:

Ingenium – здібності, винахідливість <...>. Історія: інженер – людина, спроможна <...>. Унікальність: переваги та недоліки професії. Професіограма: професійно важливі якості, компетенції. Висновки.

Отже, ментальні карти використовують всі можливі способи, щоб активувати сприйняття за допомогою різноманітності: різна товщина ліній, різні кольори гілок, точно вибрані ключові слова, використання образів і символів.

Наступний прийом, який може бути цікавим для нашого дослідження, має назву «Фішбоун», або «Риб'ячий скелет». Він був розроблений японським вченим Каору Ісікава як графічна техніка представлення інформації, що дозволяє образно продемонструвати перебіг аналізу будь-якого явища через виділення проблеми, з'ясування її причин та підтверджуючих фактів і формулювання висновку з питання.

«Риб'ячий скелет» складається із чотирьох блоків інформації:

- голови, у якій позначається питання або проблема;
- кісточок зверху, де фіксуються причини й основні поняття того чи іншого явища, проблеми;
- кісточок знизу, що підтверджують наявність тих чи інших причин;
- хвоста, що містить висновки й узагальнення з питання [9].

Технічна реалізація методу дуже проста: кожен може намалювати риб'ячий скелет на дошці або аркуші.

Графічне представлення тексту «Моя майбутня професія – інженер» за допомогою методу «Фішбоун» може виглядати так: голова риби (про-

блема): як стати хорошим інженером. Хвіст (висновки): вибір професії – найбільш відповідальний і важливий у житті. Кісточки зверху (причини): престижність професії; необхідність у всіх галузях; можливість спілкуватися з іноземними фахівцями; можливість робити винаходи. Кісточки знизу (факти): види професійних компетенцій; професійно важливі якості; основні види діяльності (професіограма інженера); якості, які заважають ефективності професійної діяльності.

Отже, одним зі способів навчити іноземного студента вміти ставити і вирішувати певні завдання – допомогти уявити інформацію в наочно-змістовній формі, використовуючи такий прийом, як «Фішбоун».

аступний дидактичний прийом, що сприяє розвитку творчого мислення, був розроблений американськими вченими і має назву «Сінквейн».

Сінквейн – це п'ятистичний неримований вірш, створений за певними правилами з використанням обмежень.

Перший рядок – одне слово, зазвичай іменник або займенник, – тема сінквейна, то, про що піде мова.

Другий рядок – два прикметники або дієприкметники, що описують ознаки і властивості теми сінквейна.

Третій рядок – три дієслова або дієприслівника, що описують характерні дії об'єкта.

Четвертий рядок – речення із чотирьох слів про тему сінквейна.

П'ятий рядок – одне слово, зазвичай іменник, що характеризує тему [6].

Наведемо сінквейн тексту «Моя майбутня професія – інженер»:

Інженер.

Винахідливий, значущий.

Зіставляти, аналізувати, втілювати.

Справа всього життя.

Покликання.

Отже, цей прийом дозволяє знаходити в масиві інформації найбільш суттєві елементи; вчить робити короткі висновки; допомагає швидко та

правильно висловлювати свої думки; розвиває здатність до аналізу; дозволяє знаходити далекі асоціації у процесі роботи у групах.

Висновки. Розвиток творчого мислення особистості виявляється однією з актуальних проблем сучасної педагогіки.

Цілеспрямована робота з розвитку творчих здібностей іноземних студентів у процесі їх навчання надзвичайно важлива, оскільки допомагає їм доцільно і правильно користуватися мовними засобами для вираження своїх думок нерідною мовою, що і є кінцевою метою мовної підготовки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абашкіна Н. Розвиток професіоналізму майбутніх фахівців Німеччини та Великої Британії в умовах європейської інтеграції. *Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи* : монографія. Київ ; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. 234 с. С. 118–120.
2. Грень Л. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Харків : УІПА, 2010. № 28/29. С. 35–38.
3. Горбунова Ж. Прием «6 шляп» как способ развития критического мышления. URL: <http://infourok.ru/statya-priem-shlyap-kak-sposob-razvitiya-kriticheskogo-mishleniya-551774.html> (дата обращения: 30.09.2019).
4. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2004. 352 с.
5. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід : методичний посібник / авт.-укл. : О. Пометун, Л. Пироженко. Київ : А.С.К., 2002. 136 с.
6. Кендиван О., Куулар Л. Дидактические синквейны как средство активизации познавательной деятельности учащихся. *Фундаментальные исследования*. 2014. № № 3–4. С. 827–829.
7. Сазанова Л. Ментальные карты как средство обучения в вузе. *Перспективы развития информационных технологий*. 2016. № 28. С. 118–122.
8. Фіцула М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2014. 456 с.
9. «Фишбоун» (Рыбий скелет): что это такое, формы работы на уроке и примеры. URL: <http://pedsouvet.su/metodika/priemy/5714>.

ВИРОБНИЧА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ МЕТИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФІЗИЧНИХ ТЕРАПЕВТІВ ТА ЕРГОТЕРАПЕВТІВ

INDUSTRIAL PRACTICE AS A MEANS OF ACHIEVING THE GOAL OF FORMATION OF SELF-EDUCATIONAL COMPETENCE OF FUTURE PHYSICAL THERAPISTS AND ERGOTHERAPISTS

Сучасні реабілітаційні установи потребують конкурентоспроможного, професійно мобільного, відповідального фахівця, який здатний адекватно оцінювати себе як професіонала, готового до постійного професійного розвитку. У статті акцентується увага на тому, що на сучасному етапі розвитку системи підготовки фахівців ключовою ланкою є процес формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії й ерготерапії, яка пов'язана зі здатністю особистості здійснювати самоосвітню діяльність для вдосконалення теоретичних знань і практичних навичок із метою гнучкого реагування на стрімкі зміни в сучасному інформаційному суспільстві та здатністю до самостійного розв'язання завдань професійного спрямування у сфері фізичної реабілітації для підвищення власного рівня конкурентоспроможності на ринку праці. Самоосвітня компетентність формується на основі набуття досвіду самостійних спроб і досягнень у самоосвітній діяльності, вироблення власної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення її власної моделі, включення самоосвіти у спосіб життя студента. Тому досягненню мети формування самоосвітньої компетентності майбутніх фізичних терапевтів і ерготерапевтів сприяє й проходження ними виробничих практик. Уважаємо доцільною й ефективною організацію практики в декілька етапів. Перший етап починається з настановної конференції, під час якої здобувачі вищої освіти отримують програми та методичні рекомендації. Упродовж наступних тижнів практикант здійснює навчально-методичну та навчально-дослідну діяльність, виконує роботу асистента фізичного терапевта, ерготерапевта, готує звітну документацію. Третій етап організації клінічної практики включає підсумкову конференцію, під час якої здобувачі вищої освіти звітують про виконану роботу. У статті представлено індивідуальні завдання, що мають виконати майбутні бакалаври з фізичної терапії та ерготерапії під час виробничої практики.

Ключові слова: самоосвітня компетентність, майбутні бакалаври, фізична терапія

та ерготерапія, професійна підготовка, виробнича практика.

Modern rehabilitation institutions need a competitive, professionally mobile, responsible specialist who is able to adequately evaluate himself as a professional, ready for continuous professional development. The article focuses on the fact that at the present stage of development of the system of training specialists, the key element is the process of formation of self-educational competence of future bachelors in physical therapy and ergotherapy, which is associated with the ability of the individual to perform self-educational activities to improve theoretical knowledge and practice of theoretical knowledge and practice flexible response to the rapid changes in the modern information society and the ability to independently solve the problems of professional orientation in the field of physical rehabilitation actions to increase their own level of competitiveness in the labor market. Self-education competence is formed on the basis of gaining experience of independent attempts and achievements in self-educational activity, development of one's own individual system of education, transition from copying of samples of self-education to development of one's own model, inclusion of self-education in student's lifestyle. Therefore, the achievement of the goal of forming the self-educational competence of future physical therapists and ergotherapists is facilitated by the passage of their industrial practices. We consider it expedient and effective to organize the practice in several stages. The first phase begins with an introductory conference during which higher education students receive programs and guidelines. During the following weeks, the trainee performs teaching and research activities, performs the work of an assistant physical therapist, ergotherapist, prepares accounting documentation. The third stage of clinical practice organization includes a final conference during which higher education applicants report on their work. The article presents individual tasks that future bachelors in physical therapy and ergotherapy during industrial practice should fulfill.

Key words: self-education competence, future bachelors, physical therapy and ergotherapy, vocational training, practice.

УДК 374:37.013

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-16>

Середа Л.В.,

аспірант кафедри здоров'я, фізичної терапії, реабілітації та ерготерапії Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Серед основних соціально-економічних векторів розвитку вищої освіти, що визначені положеннями Закону України «Про вищу освіту», Указу Президента України «Про заходи щодо розвитку освіти в Україні», Національної стратегії розвитку освіти в Україні до 2021 р., іншими державними освітніми документами, виокремлено стратегічну

мету: створити належні умови для забезпечення країни якісними фахівцями шляхом задоволення потреб особистості, суспільства і держави в освітніх послугах із підготовки фахівців з орієнтиром на формування творчої, духовно багатой особистості. Сьогодні пріоритети роботодавців схиляються до випускника, який уже з перших днів роботи за фахом здатний компетентно, ефективно і відпо-

відально виконувати складні виробничі завдання, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може дати людині можливості орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвиткові ринку праці. Нині особливої актуальності набуває реформування галузі фізичної терапії, ерготерапії, зокрема у зв'язку з багатогранністю завдань медичної реабілітації постраждалих в АТО. Сучасні реабілітаційні установи потребують конкурентоспроможного, професійно мобільного, відповідального фахівця, який здатний активно та творчо будувати свої відносини з людьми, адекватно оцінювати себе як професіонала, готового до постійного професійного розвитку. У зв'язку із цим змінюються вимоги суспільства до професійної підготовки майбутніх фізичних терапевтів, ерготерапевтів, формування в них ціннісного ставлення до професійної діяльності, усвідомлення відповідності професійного вибору індивідуальним якостям та здібностям, формування їхньої самоосвітньої компетентності як чинника соціальної конкурентоспроможності, що дозволяє здобути якісну освіту, оволодіти професією, досягти необхідної кваліфікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблемою формування самоосвітньої компетентності цікавилися Н. Бухлова, М. Кузьміна, Н. Кубракова, П. Осипов, Н. Половнікова, В. Скарнар та ін. Важливі для дослідження праці науковців, у яких розкрито проблеми професійної підготовки фахівців із фізичної терапії, ерготерапії (Т. Бойчук, Т. Бугеря, Ю. Лянной, Л. Сущенко й ін.), здоров'язбереження (О. Міхеєнко, Н. Рідей, О. Томенко та ін.), теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту (Ю. Бойчук, Ю. Бондаренко, О. Шукатка й ін.).

Встановлено, що високий рівень розвитку самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії, ерготерапії характеризується сформованою потребою студентів у самоосвітній діяльності; прагненням оволодіти новими знаннями, уміннями та навичками; умінням самостійного визначення мети під час пошуку необхідної навчальної інформації; плануванням дій щодо виконання практичних завдань і вирішення їх найбільш раціональним способом; умінням «навчатись упродовж життя».

Однак поза увагою вчених залишилися вкрай важливі наукові аспекти формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії та ерготерапії у процесі виробничої практики.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Поняття «розвиток самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із

фізичної терапії, ерготерапії» розуміємо як стимулювання самоосвітньої діяльності, керування самостійною та самоосвітньою роботою, відстеження динаміки розвитку, а також допомогу у створенні та здійсненні програми самоосвіти та самореалізації майбутніх бакалаврів із фізичної терапії, ерготерапії. Оскільки основною метою самоосвіти є постійне поглиблення теоретичних знань, практичних умінь і особистісних навичок, у рамках нашого дослідження необхідно розглянути шляхи формування та розвитку самоосвітньої компетентності.

Самоосвітня компетентність формується на основі набуття досвіду самостійних спроб і досягнень у самоосвітній діяльності, вироблення власної індивідуальної системи навчання, переходу від копіювання зразків самоосвіти до вироблення її власної моделі, включення самоосвіти у спосіб життя студента [2; 5]. Тому досягненню мети формування самоосвітньої компетентності майбутніх фізичних терапевтів і ерготерапевтів сприяє й проходження ними виробничих практик.

Отже, проблемою дослідження є визначення особливостей виробничої практики майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії як засобу набуття ними самоосвітньої компетентності.

Мета статті – розглянути особливості формування самоосвітньої компетентності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії й ерготерапії у процесі виробничої практики.

Виклад основного матеріалу. Загальною метою практичної підготовки є оволодіння майбутніми фізичними терапевтами й ерготерапевтами сучасними методами, технологіями і формами організації процесу фізичної терапії (реабілітації), формування вмінь і набуття практичних навичок самостійного виконання завдань професійної діяльності [1; 6].

У контексті основних завдань практики студенти вивчають досвід організації і проведення фізкультурно-оздоровчої діяльності під час реалізації цілісного процесу фізичної реабілітації в умовах лікувально-оздоровчого закладу; ознайомлюються з матеріально-технічною базою проведення фізкультурно-оздоровчих тренувань; узагальнюють і практично втілюють знання особливостей застосування фізкультурно-оздоровчих технологій в умовах лікувально-оздоровчого закладу в межах планування, організації та реалізації реабілітаційної роботи; засвоюють правила оформлення медичної документації відповідного спрямування; визначають особливості матеріально-технічного забезпечення фізкультурно-оздоровчої діяльності в лікувальних, спеціальних і освітніх закладах; застосовують знання методів і технологій фізкультурно-оздоровчої роботи в умовах конкретного лікувального, оздоровчого або освітнього закладу; розширюють знання методів діагностики фізичного стану пацієнтів; практично реалізують принципи

лікарсько-педагогічного контролю у процесі застосування фізкультурно-оздоровчих технологій [3].

У процесі практики студенти навчаються самостійно визначати рухові та функціональні порушення, створювати програми фізичної реабілітації із застосуванням фізкультурно-оздоровчих технологій, реалізовувати самостійно розроблені програми фізичної реабілітації, оцінювати ефективність реалізованої програми за її результатами; органічно вводити сучасні фізкультурно-оздоровчі технології у структуру заняття ЛФК; визначати параметри фізичного навантаження під час застосування фізкультурно-оздоровчих технологій; використовувати різні форми і засоби фізкультурно-оздоровчих технологій для лікування різних захворювань; індивідуально адаптувати фізкультурно-оздоровчі технології до можливостей і запитів пацієнта з метою корекції порушень, профілактики захворювань; складати конспекти занять із лікувальної фізкультури; застосовувати принципи комплектування груп для проведення фізкультурно-оздоровчих занять, проводити лікарсько-педагогічні спостереження; максимально використовувати мотиваційний потенціал фізкультурно-оздоровчих технологій [3].

Повноцінно реалізувати потенціал навчальних і виробничих практик щодо формування готовності майбутніх бакалаврів із фізичної терапії та ерготерапії до самоосвіти допомагають такі індивідуальні завдання для студентів [1; 3; 6]:

- скласти перелік обладнання, наявного на базі практики, запропонувати можливі варіанти реалізації фізкультурно-оздоровчих технологій із його використанням;

- розробити комплекси занять різного цільового призначення з використанням фізкультурно-оздоровчих технологій (відповідно до характеру захворювання, віку, індивідуальних особливостей пацієнтів тощо);

- скласти план проведення лікарсько-педагогічних спостережень за станом здоров'я і самопочуттям пацієнтів (клієнтів) у процесі фізкультурно-оздоровчого заняття;

- зробити аналітичний огляд надбань практичного досвіду фахівців із фізичної терапії (реабілітації) лікувально-оздоровчого закладу, у якому відбувається практика, щодо застосування сучасних фізкультурно-оздоровчих технологій у реабілітаційному процесі;

- запропонувати шляхи оптимізації процесу фізкультурно-оздоровчих тренувань відповідно до сучасних можливостей фізкультурно-оздоровчих технологій;

- визначити шляхи інформування і просвіти клієнтів щодо корекційно-реабілітаційного потенціалу фізкультурно-оздоровчих технологій, забезпечення мотивації зусиль пацієнта у процесі фізкультурно-оздоровчих тренувань.

Уважаємо доцільною й ефективною організацію практики в декілька етапів [1; 3; 6]. Перший етап починається з настановної конференції, яка проводиться в перший день або напередодні практики, під час якої здобувачі вищої освіти отримують програми та методичні рекомендації з питань організації та змісту практичної діяльності. У процесі клінічної практики майбутні фахівці поглиблюють теоретичні знання з питань особливостей проведення фізичної терапії й ерготерапії в разі певної патології; використовують різноманіття засобів, форм і методів фізичної реабілітації з урахуванням ускладнень, що супроводжують захворювання, віку, статі та функціонального стану хворого; використовують функціональні тести й авторські методики реабілітації, що застосовуються в лікувально-профілактичних установах.

Упродовж першого тижня другого етапу практикант: отримує настанови в університеті та на базі практики, знайомиться з роботою лікувально-профілактичного або реабілітаційно-оздоровчого закладу, документацією із практики; складає індивідуальний план роботи, оформлює необхідні документи із практики; з'ясовує наявність і відповідність засобів реабілітації; отримує інструктаж із техніки безпеки під час проведення занять, функціональних проб із використанням тренажерів, апаратів, приладів. Упродовж наступних тижнів практикант здійснює навчально-методичну та навчально-дослідну діяльність, виконує роботу асистента фізичного терапевта, ерготерапевта, готує звітну документацію.

По завершенню практики студенти надають керівнику звітну документацію.

Третій етап організації клінічної практики включає підсумкову конференцію, під час якої здобувачі вищої освіти звітують про виконану роботу.

Отже, така організація клінічної практики активізує діяльність студентів із формування готовності до самовдосконалення, мотивує до майбутньої професії водночас і відповідальність за результати підготовки до роботи в лікувально-профілактичних і реабілітаційно-оздоровчих закладах. Такий комплекс заходів сприяє вдосконаленню професійної майстерності та розвитку творчого потенціалу майбутнього фізичного терапевта, ерготерапевта; сприяє формуванню його мотивації до професійної самоосвіти, самовиховання та саморозвитку [4].

Висновки. Самоосвіта як особливий вид пізнавальної діяльності передбачає наявність високого рівня інтелектуального розвитку особистості, сформованість її пізнавальних умінь, здатність до постановки і вирішення проблем і достатній рівень самооцінки. Самоосвітня діяльність полягає в самостійній організації навчальної діяльності, її плануванні і реалізації, що стає можливим за умови формування активної життєвої позиції та необхідних педагогічних умов.

Процес формування самоосвітньої компетентності можливий за умов наявності в особистості цільових орієнтацій, умінь навчальної діяльності та навичок роботи з різними джерелами інформації. Сформована здатність студентів до самостійної підготовки забезпечує їх академічну та професійну мобільність, сприяє розвитку адаптивних вмінь, а саме можливостей пристосування до нової сфери професійної діяльності завдяки набутим знанням міждисциплінарного характеру.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Браславська О., Макаревич І. Сучасні підходи до створення організаційно-педагогічних умов педагогічної практики студентів ВНЗ. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 1. С. 52–58.
2. Ольховська М. Специфіка формування самоосвітньої компетентності майбутніх інженерів педагогів. *Наукові праці*. 2013. Т. 173. Вип. 161. С. 84–88.
3. Рекомендації про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України. Державна наукова установа «Інститут інноваційних технологій і змісту освіти». Київ, 2013. 27 с. URL: http://ifk.pu.if.ua/sites/default/files/recom_IZO.pdf.
4. Сергійчук О. Професійна компетентність у вищій педагогічній освіті – від теорії до практики. *Теоретична і дидактична філологія* : збірник наукових праць. 2017. Вип. 24. С. 183–193.
5. Федоренко О. Чинники формування самоосвітньої компетентності майбутнього вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 1 (73). С. 155–158.
6. Черкас Г. Педагогічна практика у системі підготовки вчителів. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2008. № 8. С. 155–158.

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ-ДОШКІЛЬНИКІВ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

PEDAGOGICAL PRACTICE AS A MEANS OF VOCATIONAL TRAINING FOR FUTURE KINDERGARTEN TEACHERS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A PEDAGOGICAL COLLEGE

Ця стаття присвячена педагогічній практиці як одному із засобів професійної підготовки майбутніх вихователів в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Визначено, що педагогічна практика – це перший, базовий етап практичного застосування набутих теоретичних умінь у системі фахової підготовки до професійної педагогічної діяльності. Доведено, що важливість практики полягає в тому, що саме під час її проходження майбутні фахівці-педагоги практично пізнають основи обраної професії, оскільки саме в цей період бере початок формування особистісних якостей вихователя: гуманності, толерантності, порядності, справедливості тощо та педагогічних здібностей – організаційних, дидактичних, комунікативних, дослідницьких та інших; доведено, що педагогічна практика є невіддільною частиною освітнього процесу, під час якого майбутні вихователі мають змогу застосувати теоретичні знання, отримані на заняттях із дисциплін циклу професійної підготовки (педагогіки, психології та фахових методик тощо) у практичній діяльності дошкільного педагога, що дає змогу, з одного боку, розширити, удосконалити, поглибити та закріпити знання теорії, а з іншого – набуті необхідних умінь і навичок для виконання обов'язків вихователя, а також сприяє формуванню мотивації до діяльності, рефлексії, саморозвитку та самовдосконалення.

*У цій статті розкривається сутність таких понять, як «готовність до педагогічної діяльності», «професійна підготовка», «педагогічна практика», «наступність». Основна увага зосереджується на різних видах практики, обґрунтовується необхідність дотримання принципу наступності в організації різних видів педагогічної практики, що проходять студенти галузі 012 «Дошкільна освіта» під час професійної підготовки в освітньому середовищі педагогічного коледжу. Висвітлюється важливість педагогічної практики як засобу професійної підготовки, готовності до діяльності, мета різних видів педагогічної практики. **Ключові слова:** готовність до педагогічної діяльності, професійна підготовка, педагогічна практика, засоби підготовки, наступність.*

This article is dedicated to pedagogical practice as one of the means of vocational training of future kindergarten teachers in the educational environment of the pedagogical college.

It is determined that pedagogical practice is the first, basic stage of practical implementation of acquired theoretical skills in the system of vocational preparation for professional pedagogical activity. It is proved that the importance of practice lies in the fact that during the practice future specialists-educators practically learn the basics of the chosen profession because it was during this period that the formation of the personal qualities of the future kindergarten teacher such as humanity, tolerance, honesty, justice, etc. and pedagogical skills such as organizational, didactic, communicative, research and others began; it is proved that pedagogical practice is an integral part of the educational process, during which future educators have the opportunity to implement the theoretical knowledge obtained in the courses of the cycle of vocational training (pedagogy, psychology and teaching methodologies etc) in the practical activity of preschool teacher which allows, on the one hand, to expand, improve, deepen and consolidate knowledge of the theory, and on the other hand – to acquire the necessary skills and competences to do the duties of the kindergarten teacher, as well as contributes to the formation of motivation for activity, reflection, self-development and self-improvement.

In this article the essence of such concepts as “readiness for pedagogical activity”, “vocational training”, “pedagogical practice”, and “continuity” is revealed. The main focus is on different types of practice; the necessity of adhering to the principle of continuity in the organization of different types of pedagogical practice passing by students of the branch 012 during vocational training in the educational environment of a pedagogical college is justified. The importance of pedagogical practice as a means of vocational training, readiness for activity, purpose of different types of pedagogical practice is highlighted.

Key words: readiness for pedagogical activity, vocational training, pedagogical practice, means of preparation and continuity.

УДК 154.56.14

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-17>

Слюсарук-Літвін С.С.,

викладач

Володимир-Волинського педагогічного коледжу імені А.Ю. Кримського, аспірант

Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Швидкий темп реформування всіх ланок освіти в Україні, вочевидь, зумовлений необхідністю підготовки сучасних фахівців різних галузей, професіоналів своєї справи, готових швидко пристосуватися до змін, що відбуваються в суспільстві, мобілізувати власні сили для отримання найкращих професійних результатів. Фундамент для розвитку майбутніх професіоналів в обраній професії

зкладається ще в дитинстві під час «всебічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних та фізичних особливостей, культурних потреб, формування <...> моральних норм, набуття нею життєвого соціального досвіду» [7]. Таким чином, педагоги-дошкільники, працівники першої «сходинки» у системі безперервної освіти України, що здійснюють формувальні впливи на

дітей цього віку, мають бути висококласними спеціалістами, професійно підготовленими до педагогічної діяльності в закладах дошкільної освіти.

Одним із важливих засобів професійної підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності є педагогічна практика.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблеми практичної підготовки майбутніх фахівців дошкільної галузі висвітлено у працях багатьох вчених. Зокрема, О. Абдулліна, Н. Білоус, О. Богініч В. Ніколіна, Л. Рибалко, О. Семенов та інші вважають педагогічну практику «містком» між теоретичною підготовкою і майбутньою професійною діяльністю майбутніх вихователів; О. Лисенко визначає педагогічну практику мотивацією до майбутньої діяльності; Ф. Гоноболіна, Е. Гришина Н. Кузьміна, В. Сластьоніна, О. Щербакіна досліджували питання впливу практики на формування особистості педагога; І. Гриньова, В. Євдокімова Г. Коджаспірова, В. Лозава, Т. Троцько визначали проблеми організації та проведення педагогічної практики.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак, незважаючи на велике зацікавлення науковців проблемами практичної підготовки майбутніх педагогів, питання важливості практики як засобу професійної підготовки вихователів-дошкільників в освітньому середовищі педагогічного коледжу та дотримання принципу наступності в організації різних видів педагогічної практики, передбачених для проходження студентами галузі 012 «Дошкільна освіта» під час професійної підготовки, залишаються відкритими.

Мета статті – висвітлення педагогічної практики як засобу професійної підготовки майбутніх вихователів, окреслити важливість наступності змісту практичної підготовки студентів в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Готовність до педагогічної діяльності, зокрема до діяльності в системі дошкільної освіти, – це набута стійка характеристика особистості, що включає позитивне ставлення до професійної діяльності; мотивацію, темперамент, риси характеру, а також необхідні знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі особливості психічних, емоційних та вольових процесів, що є необхідним чинником створення в педагогічному процесі оптимальних умов для виховання, навчання, розвитку і саморозвитку особистості дошкільника і вибору можливостей вільного і творчого самовираження. Професійна готовність майбутнього вихователя до педагогічної діяльності є первинною і обов'язковою умовою успішності, ефективності та якості виконання такої діяльності. Формування готовності до педагогічної діяльності ми розглядаємо як результат професійної підготовки в навчальних закладах різних рівнів, зокрема педагогічних коледжів.

У педагогічному словнику поняття «професійна підготовка» тлумачиться як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [3, с. 234]. І. Підліпняк визначає професійну підготовку майбутнього педагога (вихователя) як процес формування та збагачення настанов, знань і вмінь, необхідних майбутньому фахівцю для адекватного виконання специфічних завдань освітнього процесу [6, с. 30].

Синтезуючи згадані вище визначення, ми подаємо своє авторське тлумачення поняття «професійна підготовка майбутніх вихователів» та визначаємо його як процес, що включає систему організаційних та педагогічних заходів, які забезпечують формування в особистості спрямованості до педагогічної діяльності, системи знань, умінь, навичок, професійної майстерності, сукупність яких забезпечує можливість успішного здійснення освітньої роботи з дітьми дошкільного віку.

Безперечно, професійна підготовка майбутнього вихователя ЗДО та рівень його педагогічної майстерності залежать від комплексного підходу до організації процесу підготовки в педагогічному коледжі. Система сучасної фахової підготовки включає комплекс структурних елементів, що взаємодіють і утворюють цілісну єдність: традиційні та інноваційні форми, методи та технології в освітньому процесі, впровадження інтегративних міждисциплінарних зв'язків у формуванні системи професійних знань; педагогічна практика як основна платформа для, з одного боку, перетворення теоретичних знань на професійні вміння та навички, формування мотивації до діяльності, саморозвитку та рефлексії, а з іншого – вагомий засіб отримання нових теоретичних знань та підстав для самовдосконалення.

Актуальною для сьогодення та близькою для нас особисто є думка Г. Беленької, яка стверджує, що «сучасна професійна педагогічна освіта майбутнього вихователя передбачає розширення кола його підготовки за рахунок посилення практичного компонента» [2, с. 29], тобто виняткова роль у підготовці майбутніх педагогів відводиться саме педагогічній практиці.

Про важливість практики у формуванні майбутнього фахівця йдеться у Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України, зазначається, що «метою практики є оволодіння студентами сучасними методами, формами організації та знаряддями праці в галузі їх майбутньої професії, формування у них на базі одержаних у вищому навчальному закладі знань професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних ринкових і виробничих умовах, виховання потреби систематично поновлювати свої

знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності» [8].

На думку Т. Швець, під час педагогічної практики студенти мають змогу не тільки вільно спілкуватися з дітьми, знаходити контакт із ними, застосовувати набуті знання та вміння, здійснювати формувальні впливи, а й мають стати членами педагогічного колективу закладу дошкільної освіти (практиканти дотримуються його розпорядку, традицій, трудової дисципліни, беруть активну участь у педагогічних радах, методичних об'єднаннях, конференціях, на яких вивчають і узагальнюють досвід кращих вихователів) [8, с. 422]. Ми поділяємо думку С. Івах, що педагогічна практика не лише сприяє поглибленню і закріпленню, систематизації теоретичних знань, формуванню професійних умінь і навичок, а й допомагає студентам переконатися в правильності свого професійного вибору, наявності необхідних педагогічних здібностей, схильності до роботи з дітьми. Крім того, у процесі спілкування із дошкільниками та досвідченими вихователями-наставниками у студентів закладаються основи педагогічної майстерності, стверджується бажання займатися обраною справою [4, с. 14].

В організації педагогічної практики студентів спеціальності 012 «Дошкільна освіта» реалізується системно-цілісний підхід, що забезпечує, з одного боку, особистісний рівень оволодіння обраною спеціальністю, з другого – необхідні умови для формування творчої індивідуальності особистості, розвитку професійних переконань, вироблення певної поведінки педагогічної діяльності. Отже, основним акцентом в організації та проведенні педпрактики є розвиток педагогічних здібностей, умінь, реалізація творчого потенціалу кожного майбутнього фахівця в галузі дошкілля.

Проте педагогічна практика є ефективним засобом професійної підготовки майбутніх вихователів за умови дотримання принципу наступності в змісті практичної підготовки студентів в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

Академічний тлумачний словник термін «наступність» трактує як перехід чого-небудь від попереднього до наступного, послідовну зміну, перехід, передавання чого-небудь від попереднього до наступного [1].

На думку Н.М. Мирончук, наступність у змісті професійної підготовки вимагає неперервного зв'язку між частинами і ступенями, окремими сторонами навчання, поглиблення, розширення, систематизації знань, «здобутих на попередніх етапах навчання, перетворення окремих уявлень і понять на систему знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності, поступально-висхідного характеру розгортання змісту професійної підготовки» [5, с. 107].

Таким чином, дотримання принципу наступності необхідне і в плануванні та організації прак-

тичної підготовки студентів. Важливо забезпечити зв'язок між різними видами практики, починаючи від найпростішої – ознайомлювальної до найскладнішої – переддипломної. Тільки завдяки такому підходу відбуватимуться поступове поглиблення, систематизація знань здобутих під час теоретичної підготовки, розвиток необхідних практичних умінь та навичок на основі цих знань та формування необхідного досвіду для успішного виконання майбутньої професійної діяльності.

Першою ланкою у формуванні практичних навичок педагогічної професії майбутніх вихователів, що здобувають освіту в педагогічних коледжах на основі базової загальної середньої освіти, є практика помічника вихователя у ЗДО. Під час проходження цього виду практики студенти мають змогу вперше практично ознайомитися зі специфікою роботи цих закладів, посадовими обов'язками та функціями вихователя, поглибити знання із педагогіки і психології. Крім того, у процесі перебування в ЗДО у студентів формуються інтерес до обраної професії, мотивація до діяльності на основі налагодження взаємин з усіма учасниками освітнього процесу в дошкільних установах.

Уже маючи первинний досвід роботи в ЗДО, студенти педагогічного коледжу проходять практику в групах дітей раннього віку. Практиканти мають змогу поглибити знання із фахових методик, застосувати уже наявні практичні вміння. У процесі практики студенти формують вміння, необхідні для догляду, розвитку, виховання та навчання наймолодших дошкільників – дітей раннього віку. Студенти вчаться створювати освітнє середовище, планувати освітній процес у ЗДО: визначати доцільні форми, методи, засоби впливу, організовувати різні види діяльності дітей, враховуючи їхні вікові та індивідуальні особливості.

Наступною ланкою в організації педагогічної практики є пробна практика в групах дітей дошкільного віку ЗДО. Особливістю та новизною цього виду практики є те, що студенти мають змогу спостерігати різні види показових занять, які організовують і проводять досвідчені вихователі ЗДО, а також самостійно проводити пробні заняття з різних фахових методик. Саме під час самостійного проведення основної форми організації навчання в дошкільних закладах виявляється рівень володіння методиками та формується мотивація для самовдосконалення та саморозвитку. Практиканти переконуються в наявності педагогічних здібностей, схильностей до роботи з дітьми дошкільного віку.

Ознайомити майбутніх вихователів зі специфікою діяльності закладу дошкільної освіти в літньо-оздоровчий період – мета літньої педагогічної практики. Студенти оволодівають основними методичними підходами до організації освітнього процесу в літній період, вчаться органі-

зовувати та проводити різноманітні фізкультурно-оздоровчі заходи, спрямовані на формування здоров'язбережувальної компетентності.

Завершальним етапом професійної підготовки студентів до діяльності в умовах модернізації дошкільної освіти України є переддипломна практика. Крім подальшого самовдосконалення та формування ключових практичних вмінь і навичок організації освітнього процесу, комунікації з дітьми, їх батьками, колективом ЗДО, студенти отримують змогу практично провести наукове педагогічне дослідження відповідно до обраної теми курсової роботи.

Ефективність педагогічної практики значно мірою залежить від бази практики та керівника, що здійснює консультування, координацію та контроль за проходженням практики, співпрацює з директором та методистом ЗДО, вихователями вікових груп щодо організації та змісту педагогічної практики.

У процесі організації та проведення педагогічної практики необхідно дотримуватися певних принципів. М. Ярославцева виділяє такі: взаємозв'язок теоретичної і практичної складової частини і підготовки студентів; забезпечення спадкоємності, систематичності, безперервності педагогічної практики; поєднання педагогічного контролю, колективного аналізу діяльності студентів та їх самоконтролю, самоаналізу і самооцінки; варіативного вибору змісту і форм діяльності студентів під час проходження різних видів практики [10, с. 135].

Висновки. Педагогічна практика є важливим засобом професійної підготовки майбутніх вихователів в освітньому середовищі педагогічного коледжу, оскільки забезпечує реалізацію сформованих знань під час теоретичної підготовки у практичній діяльності, сприяє формуванню мотивації до діяльності, самовдосконаленню та саморозвитку, виступає індикатором наявності педагогічних здібностей та бажання працювати з дітьми раннього та дошкільного віку. Важливою умовою в плануванні та організації педагогічної практики є дотримання принципу наступності, оскільки перехід від здобутих знань до формування практичних умінь та навичок має відбуватися поступово, від попере-

днього виду педагогічної практики до наступного відповідно. Перспективи подальших наукових розвідок ми вбачаємо у вивченні ролі керівника практики в процесі організації та проведення педагогічної практики майбутніх вихователів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академічний тлумачний словник української мови. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 13.12.2019)
2. Беленька Г.В. Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу : монографія. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011. 320 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Івах С.М. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців дошкільної освіти під час проходження педагогічної практики. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2014. Вип. XXXVII. С. 139–144.
5. Мирончук Н.М. Наступність змісту практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ. *Нові технології навчання* : наук.-метод. збірник. Київ, 2014. Вип. 81. С. 106–110.
6. Підліпняк І.Ю. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи* : збірник наукових праць Уманського держ. Пед. ун-ту ім. Павла Тичини. Умань : ПП Жовтий О.О., 2013. Вип. 44. С. 28–34.
7. Про дошкільну освіту : Закон України від 11.07.2001 р. № 2628-III. Дата оновлення: 05.09.2017 р. URL <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14> (дата звернення: 02.12.2019)
8. Про затвердження положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України : Наказ Міністерства освіти України від 08.04.1993 р. № 93. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0035-93> (дата звернення: 05.12.2019)
9. Швець Т. Готовності майбутнього вихователя до педагогічної діяльності як елемент професійної майстерності. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 67. С. 420–424.
10. Ярославцева М.І. Педагогічна практика як засіб формування професійної самореалізації майбутніх фахівців дошкільної освіти. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія : Педагогічні науки. 2015. Вип. 29. С. 132–137.

ІСТОРИЧНІ ВИТОКИ ТА СВІТОВЕ РОЗПОВСЮДЖЕННЯ ВОДНОГО ПОЛО HISTORICAL ORIGINS AND WORLDWIDE DISTRIBUTION OF WATER POLO

У статті розглянуті дві теорії зародження та формування сучасної гри «Водне поло» – Японська та Індійська. В результаті дослідження зроблені висновки про те, що сучасний прототип гри «Водне поло» бере свої історичні корені на Сході та згодом стає плацдармом формування багатьох сучасних ігор з м'ячем – футболу, гандболу, волейболу, мотоболу тощо.

Доведено, що серед сучасних дослідників індійська теорія походження водного поло є більш розповсюдженою. На основі аналізу етимологічних термінів, які характеризували водне поло на початку XIX ст., визначено, що саме слово «поло» походить від вулканізованої індійської гумової кулі, яку застосовували в ранніх іграх.

У статті висвітлені основні етапи становлення водного поло, проаналізовані історичні шляхи та динаміка світового розповсюдження цієї гри. При цьому основна увага зосереджується на формуванні правил гри у водне поло. Доведено, що сучасного вигляду ця гра набула на початку XX ст. За динамікою розповсюдження водного поло можливо виокремити певні періоди його історичного розвитку: зародження на Сході; початок проведення ігор у Європі; офіційне визнання водного поло та закріплення правил гри; динамічне розповсюдження водного поло в світі, створення міжнародних організацій з водного поло, проведення олімпійських та міжнародних чемпіонатів.

Під час проведення дослідження історичних шляхів розвитку водного поло та динаміки розповсюдження у світі висвітлені основні фактори формування сучасних правил гри у водне поло. Доведено, що, безперечно, перше письмове втілення правила гри в водне поле здобули завдяки Уільяму Вілсону, який склав ряд правил для командної гри з м'ячем у воді, яку він назвав водним футболом; новий стиль плавання – треджен – сформував правила гри в водне поло, які відокремили водне поло від регбі.

Зроблені висновки про те, що географічно водне поло зародилося в Англії, потім потрапило в Америку та Канаду. Не дивлячись на жваве розповсюдження в Європі, визнання водного поло на теренах нашої країни, на жаль, відбулося значно пізніше, ніж у Європі. Завдяки відродженню ватерпольних команд зараз гра водне поло в нашій країні переживає новий етап розвитку на новому, більш якісному рівні.

Ключові слова: водне поло, історичні витоки, світове розповсюдження.

The article deals with two theories of the origin and formation of the modern water polo game: from Japan and India. The research concludes that the modern water polo prototype originates from the East and has become the foothold of many modern ball games: football, handball, volleyball, motorball etc.

It is proved that the theory of the origin of the water polo from India is more widespread among modern researchers. Based on an analysis of etymological terms that characterized water polo in the early 19th century, the term "polo" itself is derived from the vulcanized Indian rubber ball used in the early games.

The main stages of the formation of the water polo game are analyzed, the historical ways and dynamics of the world distribution of water polo are analyzed too. The main focus is on the formation of water polo rules. It is proved that the modern look of water polo game was acquired in the early 20th century. According to the dynamics of the distribution of water polo it is possible to distinguish certain periods of its historical development: origin in the East; start of games in Europe; official recognition of water polo and fixing the rules of the game; the dynamic distribution of water polo in the world, the establishment of international water polo organizations, the holding of Olympic and international championships.

During the study of the historical ways of water polo development and the dynamics of distribution in the world, the main factors of formation of modern rules in water polo were highlighted: it is proved that, without doubt, the first written embodiment of the rule of the game in the water field was obtained thanks to William Wilson, who made a number of rules for command playing with the ball in the water, which he called water football; new style of swimming - the trade formed the rules of water polo that separated water polo from rugby.

It is concluded that geographically water polo originated in England, then came to America and Canada. Despite the lively spread in Europe, the recognition of water polo in our country, unfortunately, occurred much later than in Europe. With the revival of water polo teams, water polo is now experiencing a new round of development in our country at a new, higher quality level.

Key words: water polo, historical origins, world distribution.

УДК 37.211.24

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-18>

Смолякова І.Д.,

канд. пед. наук, доцент,

завідувач кафедри фізичного виховання та спорту

Одеського національного політехнічного університету

Махарадзе Г.Т.,

старший викладач кафедри фізичного виховання та спорту

Одеського національного політехнічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасні дослідники розвитку світу та людини все більше звертають увагу на історичний розвиток спорту, який є одним із засобів встановлення комунікацій не тільки між самими спортсменами, а й між різними країнами світу, відіграє важливу роль у суспільстві, набуває все більшого значення як політичний, соціальний та культурний чинник.

З огляду на це комплексне вивчення історичних витоків походження водного поло, динаміки розвитку та трансформацій правил цієї гри, її роз-

повсюдження в світі набуває особливої актуальності в світлі розуміння можливих тенденцій його подальшого розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Гра «Водне поло» досліджується у вітчизняній та зарубіжній літературі такими авторами, як І. Вржесневський, В. Кудрявцев, Ж. Кудрявцева, П. Сахновський, М. Рижак тощо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Слід відзначити, що незважаючи на наявність досліджень історичних шляхів

розвитку водного полу, комплексне дослідження етапів становлення та витоків зародження цієї гри проведене не було.

Метою статті є дослідження витоків історичного походження гри «Водне поло», її легалізації та динаміки світового розповсюдження.

Виклад основного матеріалу. Водне поло – спортивна, командна гра з м'ячем, яка проводиться у воді. Вона має дві теорії історичних витоків свого територіального походження – Японську та Індійську.

За першою теорією, в стародавній Японії існувала гра, яку певною мірою можна вважати далеким родичем сучасного водного поло. Сидячи верхи на солом'яних бочках, учасники гри ганяли жердинами по воді надуту шкуру, яка замінювала м'яч.

Потрапивши до Європи, ця гра надалі стала прообразом багатьох сучасних ігор з м'ячем (футбол, гандбол, волейбол, мотобол тощо). Японців взагалі можна назвати родоначальниками ігор із м'ячем, адже гра, дуже схожа на сучасний футбол, – також родом з Японії. Спершу японці набивали свої м'ячі пером, а пізніше придумали і м'яч з камерою [1].

Більш розповсюдженою є теорія походження водного поло з Індії. Ще під час її окупації, в XIX в., витоки водного поло можна простежити на сході Індії, де офіцери британської армії експериментували з грою з м'ячем «пулу», будучи верхи на коні [2].

Підтвердженням вказаної теорії є і походження самого терміну «поло» від вулканізованої індійської гумової кулі, яку застосовували в ранніх іграх. На хінді слово «pulu», неправильно вимовлене англійцями, позначало кулю.

У будь-якому разі зі Сходу поло було привезено до Європи. Спочатку його називали «регбі», потім «футбол у воді», а згодом його почали практикувати в річках та озерах [2]. При цьому історики стверджують, що немає історичного зв'язку між водним поло і поло, що грається на конях [3].

Підтвердженням популяризації водного поло в Європі є згадки про прототипи «водного поло», які поступово з'являлися в літературі та пресі XIX ст.

Так, у першому виданні (1893 р.) книги «Плавання» Арчібальд Сінклер та Вільям Генрі зазначають: «12 травня 1870 р. Асоціацією плавання, яка відома як Лондонська асоціація плавання, був призначений комітет для складання кодексу правил управління грою «футбол у воді» [4, с. 384–385]. Також гру називали «м'яч на водній базі», та частіше – «водний футбол». Наприклад, у Південно-Східному віснику (у Кенті) від 28 липня 1857 р. було опубліковано: «Водний поєдинок з м'ячем відбудеться завтра, в середу».

Одна з найдавніших зафіксованих ігор у водне поло відбулася у Кришталевому палаці (Лондон) 15 вересня 1873 р. Про це повідомлялося в газетах «Ранкова пошта» та «Стандарт» (піз-

ніше – «Лондонський вечірній стандарт»). Ця гра була частиною 4-ої відкритої вечірки Лондонського клубу плавання (заснований у 1859 р.) та проходила в озері [4, с. 384–385].

Перший зафіксований опис водного футболу розповідав про матч, який відбувся у відкритому водоймі за межами Лондону 13 липня 1876 р. У 1879 р. завзяті спостерігачі гри вже зрозуміли, що якщо гра буде вестися за певними правилами і в належних умовах, то виявиться великою цінністю серед плавців. У 1870 р. Лондонська асоціація плавання розробила набір правил для управління грою [3].

Ранні ігри зазвичай були виставами жорстокої сили та водної боротьби. Паси та дриблінг рідко використовувались, а ігри велися на окремих лініях, тобто кожен гравець вважав своїм єдиним обов'язком, незалежно від позиції, забивати голи. Гол вважався забитим, якщо м'яч двома руками був забитий в кінець водойму. Улюбленим трюком у цих ранніх іграх було розмістити маленьку гумову кульку «Індії» (діаметром від п'яти до дев'яти дюймів) в кальсоні, зануритися під воду, а потім знову з'явитися якнайближче до місця, де гол буде вважатися забитим. «З'явитися» – це відповідне слово, оскільки в ті часи вода в басейні не мала системи фільтрації і була мутною. Але такий спосіб забивання мав свої недоліки, оскільки голкіперу було дозволено стояти на палубі біля басейну та захищати свою ціль так, як він вважав за потрібне.

У 1877 р. Уільям Вілсон склав ряд правил для командної гри з м'ячем у воді, яку він назвав водним футболом. Перша гра за новими правилами відбулася між берегами річки Ді на фестивалі Вон Ассорд в Абердіні. Прапори були поміщені на відстані 8–10 футів від берега, і гравці використовували м'яку кулю з індійського каучуку.

У 1885 р. Асоціація плавання Великобританії визнала гру, яка називається зараз водним поло, і розширила звід правил Вілсона. Вони в кінцевому рахунку послужили основою міжнародних правил FINA, коли цей вид спорту поширився в Європі, Америці та Австралії.

У середині 1880-х рр. гра зробила революцію із впровадженням треджена. Ця нова техніка плавання призвела до більш швидкої рухомої та відкритої гри. Правила відійшли від регбі до футбольного стилю гри, а голи забивались, коли м'яч кидався всередину кліток 10 'к 3' на кожному кінці басейну. Гравці могли боротися лише тоді, коли вони «тримали» м'яч, а м'яч вже не можна було брати під воду. Маленький гумовий м'яч був замінений шкіряним футбольним м'ячем [3].

Сучасна гра розвивалася також у Шотландії в кінці XIX ст., коли перші ігри у водне поло проводились у клубі Арлінгтон Батс у Глазго (Клуб був заснований у 1870 р. та існує і сьогодні). У 1886 р. Шотландська асоціація аматорських

плавач (Західна) провела свій перший чемпіонат – Кубок Заходу. Захід Шотландії переміг Південну сторону 1:0.

Асоціація плавання Великобританії (SAGB; предтеча Аматорської асоціації плавання Англії) визнала цей спорт 13 квітня 1885 р. Асоціація з плавання та водного футболу графств Мідленд (Англії), ймовірно, створила першу в світі лігу водного поло. Першими їх чемпіонами, у 1884 р, був Бірмінгем Леендер, який переміг Хенлі 1:0.

Перші національні клубні чемпіонати (в Англії) були зіграні в 1888 р. [3].

Після Великобританії Австралія стала другою країною, яка почала грати в водне поло. Перший відомий матч відбувся в Сент-Кільді, Мельбурн, 3 березня 1879 р. та був продемонстрований професором Фредом Кавилем, який щойно переїхав з Англії [5].

У 1888 р. Америка стала першою «іноземною» країною, яка займалася водним поло, коли його представив англієць Джон Робінсон, професійний інструктор з плавання, найнятий Атлетичною асоціацією Бостона. Не знаючи про зміни нових правил, Робінсон представив у воді старий стиль регбі, який незабаром набув характеристик американського футболу. Ватерпол в американському стилі став миттєво популярним як у плавців, так і у глядачів. До 1890-х років він проходив у таких місцях, як Медісон Сквер Гарден і Зал Бостонської Механіки, де ігри національних чемпіонатів можуть залучити до 14 000 вболівальників [3].

Водне поло грається в Канаді з початку ХХ ст., а з 1907 р. у Канаді проводиться національний клубний чемпіонат – Кубок Гоулдена. До 60-х рр., однак, до цього заходу приєдналися лише східно-канадські команди. У 1964 р. офіційно була заснована Канадська асоціація водного поло, яка мала свого першого президента Френка Медека з Монреалю. У тому році в Канаді відбувся перший справжній національний клубний чемпіонат, на якому були представлені команди з Ванкуверу, Калгарі, Манітоби, Онтаріо та Квебеку. Турнір, що проходив у Гравенхурсті, виграв Торонто. Наступного року національні чемпіонати вперше покинули схід і проходили в Едмонтоні. З 1966 по 1976 роки Джон Річардсон був президентом Асоціації. У цю епоху Річардсон наглядав за участю Канади у двох Олімпійських іграх [6].

Велику роль у розвитку водного поло в різних країнах зіграли студентські клуби. Наприклад, у Великій Британії кінця ХІХ ст. його популяризації сприяло включення ватерпольних матчів у програму традиційних командних змагань між Оксфордським і Кембриджським університетами [7].

У період з 1890 по 1900 рік гра розвивалася в Європі, поширившись на Угорщину в 1889 р., Бельгію в 1890 р., Австрію та Німеччину в 1894 р. та Францію в 1895 р., використовуючи англійські пра-

вила. В 1914 р. більшість команд США також погодилися дотримуватися міжнародних правил [8].

На початку 1900-х років у Нідерландах виникло водне поло для жінок. Після 1914 р. жіночі чемпіонати відбувалися за межами Нідерландів: у США – з 1926 р., в Австралії – з 1968 р.; в Канаді – з 1980 р. та в багатьох інших країнах. У 1979 р. FINA створила Кубок світу серед жінок, і перший олімпійський турнір відбувся в Сідней (Австралія), з перемогою австралійців [2].

Після здобуття популярності водне поло було вперше представлене на Олімпіаді в 1900 р. [9]. У 1908 р. водне поло увійшло в офіційну програму Олімпійських ігор. Під час Літніх Олімпійських ігор 1908 р. 19 червня в Лондоні, з метою об'єднання зусиль по стандартизації правил і нормативів проведення змагань в найбільш популярних водних видах спорту, була утворена Міжнародна аматорська федерація з плавання. Засновниками організації стали національні плавальні федерації Бельгії, Великобританії, Угорщини, Німеччини, Данії, Фінляндії, Франції та Швеції.

Створення Міжнародної аматорської федерації плавання та Олімпійське визнання водного поло неодмінно сприяло розповсюдженню водного поло у світі. В 1926 р. при Міжнародній аматорській федерації з плавання був створений комітет з водного поло.

Водне поло було включено до програми чемпіонатів світу в 1973 р. в Белграді. Перший чемпіонат світу проходив у 1979 р., а перші юніорські чемпіонати світу серед чоловіків – у 1981 р.

Визнання та розповсюдження водного поло на теренах нашої країни, на жаль, відбулося значно пізніше, ніж у Європі. До II Мирової війни існували змагання між містами та регіонами країни, з 1937 р. розпочалися ігри за першість між клубними командами. У 1940 р. за першість Києва змагалися 34 команди.

29 червня 1909 р. вперше у Львові пройшов показ нової гри з м'ячем на воді – водне поло. Своє розповсюдження водне поло отримало й в інших містах України. Команди з водного поло в ті часи були представлені переважно динамівцями.

У перші повоєнні роки в Києві відродилися ватерпольні команди «Наука», «Водник», «Динамо», «Спартак», «Більшовик» «СКІФ», а у Львові – «Динамо» і «Спартак», які багато разів займали в країні провідні позиції [10].

Олімпійський дебют нашої команди відбувся лише в 1952 р. та був невдалим, однак у 1981 р. та в 1983 р. радянські ватерполісти виграли кубок Миру.

Висновки. Безумовно водне поло має довгий шлях свого історичного походження та посідає зараз чільне місце серед інших видів спорту. Гра «Водне поло» походить зі сходу та з'явилась у Європі в ХІХ ст. Сучасного вигляду вона набула

на початку XX ст. За динамікою розповсюдження водного поло можливо виокремити певні періоди його історичного розвитку:

- 1) зародження на Сході;
- 2) початок проведення ігор у Європі;
- 3) офіційне визнання водного поло та закріплення правил гри;
- 4) динамічне розповсюдження водного поло в світі, створення міжнародних організацій з водного поло, проведення олімпійських та міжнародних чемпіонатів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Водное поло: история. Официальный сайт: Национальная федерация водного поло Украины. URL: <http://www.water-polo.com.ua/index.php?link=pages&id=52>.
2. History of water polo in Canada. Official sight. Water polo Canada. URL: <http://www.waterpolo.ca/history.aspx>
3. A history of USA. Water polo in the Olympic games Atlanta 1996 PP.1-2. URL:

<http://www.waterpolointernational.org/waterpolointernational/files/original/709ceab1ff132d1a38dd00aab18cb48a.pdf>.

4. Henry, William (1911). "Water Polo". In Chisholm, Hugh (ed.). *Encyclopædia Britannica*. Cambridge University Press. pp. 384–385.
5. Bendigo Advertiser. 3 March 1879. URL: <https://trove.nla.gov.au/newspaper/article/88223964>.
6. "Water Polo Canada – History". URL: www.waterpolo.ca.
7. Водное поло. Энциклопедия кругосвет. URL: https://www.krugosvet.ru/enc/sport/VODNOE_POLO.html.
8. USA Water Polo: History of Water Polo Archived 26 September 2007 at the Wayback Machine Retrieved, 4 September 2006.
9. Waterpolo. Tutorialspoint. URL: https://www.tutorialspoint.com/water_polo/water_polo_tutorial.pdf.
10. Водное поло в Украине. История водного поло. URL: http://waterpolo.org.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=122&Itemid=240.

СПЕЦИФІКА ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ФОРТЕПІАНО В КОШИЦЬКІЙ КОНСЕРВАТОРІЇ

THE SPECIFICS OF THE PROCESS OF PREPARATION OF FUTURE PIANO TEACHERS AT THE KOSICE CONSERVATORY

Ця стаття покликана висвітлити ряд питань, пов'язаних із дослідженням специфіки процесу підготовки майбутніх викладачів фортепіано в Кошицькій консерваторії. Для глибокого розуміння цієї проблематики набуває вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого в Словацькій Республіці на прикладі Кошицької консерваторії.

Розкрито сутність становлення, розвитку і сучасного стану професійної фортепіанної освіти в Кошице у другій половині ХХ ст. – початку ХХІ ст. Обґрунтовано актуальність дослідження та доведено професійну значимість фортепіанного навчання. Проаналізовано наукові дослідження, які висвітлюють історичні аспекти формування фортепіанної школи в Словацькій Республіці. Виявлено брак фахових підручників словацьких мистецтвознавців, адже в своїй роботі викладачі консерваторії користуються методичними працями відомих мистецтвознавців світу. Вивчено питання процедури проведення вступної кампанії та її особливості. Досліджено комплекс навчальних дисциплін, що становлять основу фахового фортепіанного навчання. Під час навчання студенти опановують широкий спектр навчальних дисциплін, що включають у себе музично-теоретичні, культурологічні, мистецтвознавчі дисципліни, психологію та педагогіку, історію фортепіанної гри та літератури. Здійснено аналіз програмових вимог, які студент зобов'язаний виконати протягом усього навчального процесу. Висвітлено формування концертмейстерських навичок студентів у процесі навчання в консерваторії. Розглянуто взаємовплив навчальних дисциплін, що сприяють вихованню висококваліфікованих, талановитих музикантів-педагогів і виконавців.

Проведений аналіз підготовки майбутніх викладачів фортепіано в Кошицькій консерваторії дав змогу дійти висновку про еволюційний напрям, збагачення новими ідеями та наявність прогресивного розвитку. Проаналізована роль мистецької освіти у формуванні особистості, а також становлення та самореалізації людини в сучасному суспільстві.

Ключові слова: фахова підготовка, методика викладання, фортепіанне навчання, викладачі фортепіано.

This article aims to cover a number of issues, related to the study of the specific process of preparation of future piano teachers at the Kosice Conservatory. For a deeper understanding of this issue, acquires study, theoretical analysis and creative use of experience, acquired in the Slovak Republic by the example of the Kosice Conservatory.

The essence of the formation, development and current state of professional piano education in Kosice in the second half of the XX century is revealed the beginning of the XXI century. The relevance of this is substantiated and the professional importance of piano training is proved. Scientific research has been analyzed, covering the historical aspects of the formation of a piano school in the Slovak Republic. A lack of professional textbooks by Slovak art critics has been identified, after all, in their work conservatory teachers use methodical works of famous art critics of the world. The issues of the procedure of conducting the introductory campaign and its peculiarities were studied. The complex of educational disciplines that make up the basis of professional piano training is investigated. The program requirements that the student is obliged to fulfill throughout the educational process are analyzed. Students learn a wide range of subjects during their studies, including musical, theoretical, cultural, art disciplines, psychology and pedagogy, history of piano playing and literature. The formation of student's concertmaking skills in the course of studying at the conservatory is covered. The interaction of educational disciplines contributing to the educational of highly qualified, talented musicians-educators and performers is considered. An analysis of the preparation of future piano teachers at the Kosice Conservatory was conducted allowed us to conclude on the evolutionary direction, enrichment with new ideas and progressive development. The role of art education in the formation of the individual, as well as the formation and self-realization of the person in the modern society is analyzed.

Key words: professional training, teaching methods, piano training, piano teachers.

УДК 378.011.3-052:780.616.432(437.6)
(045)

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-19>

Тетерюк-Кінч Ю.С.,

аспірант кафедри педагогіки музичної освіти і виконавського мистецтва Мукачівського державного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді. Кожна країна світу має свою специфіку в галузі мистецької освіти, яка може стати провідною в загальносвітовому контексті освітнього процесу, визначити основні напрями розвитку та вплинути на подальше формування його системи. Варто зазначити, що в українському музикознавстві відсутні концептуальні дослідження, присвячені актуальним проблемам словацької мистецької освіти, зокрема фортепіанної школи. Для глибокого розуміння велике значення мають вивчення, теоретичний аналіз і творче використання досвіду, набутого

в Словацькій Республіці на прикладі Кошицької консерваторії.

У процесі розкриття проблеми розвитку професійної фортепіанної освіти велике значення має аналіз наукових досліджень, які висвітлюють історію виникнення фортепіано, фортепіанної школи, яскравих представників фортепіанного мистецтва, педагогів та методики викладання. Натомість історичні аспекти розвитку формування фортепіанної школи в Словацькій Республіці та специфіка процесу підготовки майбутніх викладачів фортепіано залишаються поза увагою науковців. Серед

робіт словацьких учених можна виділити монографію словацького діяча культури та єврокомісара Я. Фігеля «Мистецька і культурологічна освіта у країнах Європи» та піаністки-мистецтвознавця Є. Фішерової-Мартвонової «Розмови про проблеми піаніста-виконавця та піаніста-педагога», а також питання розвитку змісту мистецької освіти в країнах ЄС розкриті в працях українських дослідників М. Дмитриченко [1], Л. Масол, С. Сисоєвої [2; 3], В. Черкасова та О. Шевнюк [4].

Мета статті – розкрити специфіку процесу навчання майбутніх викладачів фортепіано у процесі фахової підготовки на прикладі Кошицької консерваторії.

Виклад основного матеріалу. У колі правового статусу вищі навчальні заклади Словацької Республіки регулюються законом № 245/2008 – Збірником законів «Про виховання та освіту» в новій редакції.

У Словацькій Республіці існують державні та приватні навчальні заклади, серед яких одне з найважливіших значень у сфері мистецької освіти відіграють консерваторії, які функціонують у таких містах: Жиліна, Банська Бистриця, Братислава та Кошице (2 навчальних заклади). Приватні – в Пряшеві та Нітрі.

Вступна кампанія в Кошицьку консерваторію та інші навчальні заклади Словаччини проходить в березні. Загалом вступні іспити тривають один день. При вступі до Кошицької консерваторії вступники складають низку іспитів. Перший іспит – це проходження абітурієнтом психологічного тесту на виявлення того, чи зможе учень навчатися цієї професії. Адже музичне мистецтво – це психологічно тяжка школа. Не всі учні під час виступу на публіці можуть перебороти хвилювання. Тому до отримання професії музиканта ставляться з великою відповідальністю. Наступний іспит – це тести зі словацької мови. Під час третього іспиту абітурієнти здають тести з теорії музики та музичної літератури. І завершальний четвертий іспит – тести з інтонації і ритму (сольфеджіо). Для вступу до Кошицької консерваторії треба мати базові мистецькі знання.

Після проходження усіх тестів абітурієнт складає іспит зі спеціального класу. Обов'язково на іспиті зі спеціального класу, абітурієнт має продемонструвати комісії усі мажорні та мінорні гами (прямі, розхідні, в терцію, сексту, дециму, мелодичну і гармонічну, довге арпеджіо, секстакорд, квартсекстакорд). Далі вступник грає одну 2-голосну інвенцію Й.С. Баха, швидку частину класичної сонати (I або III) Й. Гайдна, В.А. Моцарта, М. Клементі, 2 етюда К. Черні ор. 299 (починаючи з 25 етюду), ор. 740 або Г. Крамера, 1 п'єсу епохи романтизму та 1 твір композитора ХХ ст.

Під час оцінювання комісія ставить бали зашифровано. Обов'язково береться до уваги свідоцтво

про закінчення школи. Через 3 дні засідає приймальна комісія і про результати вступних іспитів абітурієнтам відсилається повідомлення про зарахування або незарахування. Якщо в березні після вступних іспитів не було відібрано необхідну кількість студентів на навчання, то в разі потреби відюувається додатковий набір вступників у серпні.

Навчання в Кошицькій консерваторії починається з 2 вересня і триває до 1 липня. Протягом навчального року є осінні, зимові (довгі), весняні, великодні і літні канікули.

Перший семестр закінчується 1 лютого, а зимова сесія триває з 20 січня і до 25 січня. Наприкінці другого семестру іспит зі спеціального класу студенти складають 20 червня.

Термін навчання в консерваторії триває 6 років. Після 4 років навчання студенти отримують атестат зрілості. Випускними іспитами є:

- 1) спеціальний клас;
- 2) словацька мова;
- 3) англійська або німецька мова;
- 4) комплексний іспит, який складається з 3 питань по дисциплінах із музичної літератури, теорії та сольфеджіо (інтонація та ритм).

Після IV–V курсів студент має право вступати у вищі мистецькі навчальні заклади, але це відбувається рідко, тому що випускник має недостатню фахову підготовку. Як правило, у виші поступають після VI курсу. Також випускник має право працювати в школі, хоча з атестатом зрілості в школі зарплата менша. Але, навчаючись на V–VI курсах, паралельно можна викладати в школі, таких спеціалістів вважають «некваліфікованими».

Якщо студент продовжив своє навчання на V–VI курсах, то профільючими дисциплінами курсу є методика, психологія і педагогіка, історія фортепіанної гри, історія фортепіанної літератури, концертмейстерський клас, камерна гра.

Концертмейстерський клас, читку з листа і камерні дуети починають навчати з III курсу. Студентів фортепіанного відділу прикріплюють до викладачів вокального та інструментальних відділів (вокал, струнні, духові і т.д.). Щороку студентів-піаністів переводять до іншого класу і за період навчання вони мають змогу відіграти студентам усіх інструментальних відділів і вокалістам. До III курсу студентам вокальних та інструментальних відділів грають тільки студенти-піаністи, а з IV курсу – професійні викладачі-концертмейстери. Кращі студенти мають змогу грати з тріо або квартетом. Твори, які студенти-концертмейстери мають грати у вокальних та інструментальних класах, вивчають із викладачем, що відповідає за цю ділянку роботи.

Для студентів V курсу є обов'язковим навчання гри на клавесині, а з VI курсу – гри на органі, а в результаті здається іспит.

У Кошицькій консерваторії немає загально-освітніх дисциплін, тільки мови, естетика, релігієзнавство. Цикл загальноосвітніх дисциплін студенти можуть вивчати у вечірній школі, бо в консерваторії є договір про співпрацю з гімназією і навчаються там із I курсу. Після завершення консерваторії деякі випускники можуть змінювати напрям своєї діяльності і поступати в університети не мистецького спрямування, тому треба мати атестат із загальноосвітньої школи.

На завершення навчання в консерваторії випускник зобов'язаний скласти випускні іспити. Однією складовою частиною випускних іспитів є виконання сольної програми, як правило, такі концерти відбуваються в травні-квітні. Концерт має тривати не менше пів години. За рекомендацією комісії випускник має змогу відіграти концерт у Кошицькій філармонії, консерваторії або мистецькій школі. Після сольного концерту проходять усні іспити з педагогіки, психології, методики та обов'язковим є проведення відкритого уроку з учнем. Протягом навчання студенти мають педагогічну практику, яку вони проходять у дитячій мистецькій школі, де в результаті і складають іспит із педагогічної практики.

Ще однією формою випускних іспитів є написання та захист випускної праці (дипломна робота обсягом 35 сторінок). Тему випускної праці дають ще за рік до закінчення консерваторії. Під час захисту випускник демонструє свою роботу, а також комісія задає питання про зміст випускної праці. Теми для написання праці різноманітні: історія виконавства, історія музичної школи, історія педагогіки, аналіз твору, про особистість тощо. Обов'язковим є рецензування цієї роботи.

По завершенні навчання в консерваторії випускник отримує кваліфікації викладача та концерт-майстера.

Проблемним під час викладання в консерваторії є те, що практично немає фахових підручників словацьких мистецтвознавців. У роботі користуються відомими методичними працями Д. Алексева, Г. Нейгауза, Н. Кашкадамової, Н. Любомудрової, Л. Николаєва тощо. Багато інформації беруть з інтернет-ресурсів.

Уроки зі спеціального класу проводяться 3 рази по 45 хвилин на тиждень, дуети з III курсу – по 45 хвилин 1 раз на тиждень. Уроки з концерт-майстерського класу проводяться 1 раз на тиждень із III курсу і 2 рази – з IУ курсу по 45 хвилин.

У Кошицькій консерваторії на фортепіанному відділі розроблені програмові вимоги, які студент зобов'язаний виконати протягом всього навчального процесу.

Протягом I курсу студенти працюють над вдосконаленням технічного розвитку. Обов'язковою є задача технічного заліку, де студенти виконують всі мажорні та мінорні гами (прямі, в терцію, в сексту, в октаву), довгі арпеджіо, домінантсептеекорд та

зменшений септеекорд. Готують 6 етюдів К. Черні ор. 740 або Г. Крамера. Протягом навчального року вивчають п'ять 2- або 3-голосних інвенцій, французьку сюїту Й.С. Баха, класичну сонату Й. Гайдна, В.А. Моцарта, М. Клементи або Л. ван Бетховена та три п'єси різних стилів.

На II курсі обов'язковим є виконання 3-голосної інвенції, 2 швидкі частини сонати (I або III чч.), 3 інструктивні етюди (К. Черні ор. 740, Г. Крамер), твір епохи романтизму і твір композиторів ХХ ст.

На III курсі варто виконати прелюдію і фугу ДТК Й. С. Баха, сонатне алегро і II частину (адажіо) великої форми (Й. Гайдн, В. А. Моцарт, М. Клементи або Л. ван Бетховен), середню форму композиторів доби романтизму і ХХ ст. (скерцо, балади, фантазії), 3 концертні етюди (Ф. Ліст, Ф. Шопен, О. Скрябін, С. Рахманінов, Й. Гумель).

За період навчання (перші 4 роки) студент зобов'язаний вивчити та винести на публіку цілу класичну сонату. Можна її зіграти на іспиті, семінарі в будь-який період (наприклад на студентській філармонії, де мають бути мінімум 3 викладачі).

У Кошицькій консерваторії багато навчається українців. Після закінчення українських мистецьких навчальних закладів (мистецькі школи, музичні коледжі) наші випускники шкіл можуть вступити на навчання на I курс, а випускники коледжу – на V курс консерваторії. На вступному іспиті випускникам шкіл треба виконати усі умови, які є для словацьких абітурієнтів, а випускникам коледжу – виконати прелюдію і фугу ДТК Й.С. Баха, сонатне алегро Й. Гайдна, В.А. Моцарта або Л. ван Бетховена, 2 художні етюди (Ф. Шопен, Ф. Ліст, К. Дебюссі, С. Рахманінов, О. Скрябін тощо), середню форму композиторів доби романтизму та ХХ ст. (скерцо, балади, фантазії). Вступні іспити, як і для словацьких абітурієнтів, проходять у березні та додатково в серпні.

Як статистика доводить, що наші учні та студенти поступають із високим фаховим рівнем, але часто зустрічається психологічна проблема. Також для українських студентів можливий мовний бар'єр. Обов'язково треба вільно володіти словацькою мовою.

Щоб викладати в консерваторії, освіта викладачів має бути вищою, але обов'язково фаховою – не педагогічною.

Кошицька консерваторія тісно співпрацює з Кошицькою філармонією. Кожного року відбувається мистецька акція: «Студенти грають з оркестром філармонії». Кращі студенти відділу систематично виконують концерти як солісти з оркестром філармонії та виступають у різноманітних концертах та заходах.

Висновки. Варто зауважити, що специфіка процесу підготовки майбутніх викладачів фортепіано в Кошицькій консерваторії спирається на відомі європейські стандарти функціонування.

Проведений аналіз підготовки майбутніх викладачів фортепіано в другій половині ХХ – на початку ХХІ століття дає змогу дійти висновку про еволюційний напрям, збагачення новими ідеями та наявність прогресивного розвитку. Система професійної музичної освіти, її формування тісно пов'язані з діяльністю мистецьких навчальних закладів. Обов'язковою умовою є вимогливе ставлення до відбору професійних викладачів, у своїй педагогічній роботі вони опираються на європейський рівень навчання гри на фортепіано. Під час навчання студенти опановують широкий спектр навчальних дисциплін, що включають у себе музично-теоретичні, культурологічні, мистецтвознавчі дисципліни, психологію та педагогіку, історію фортепіаної гри та літератури. Музична освіта Словаччини розвивається на високому професійному рівні, що

сприяє вихованню висококваліфікованих, талановитих музикантів-педагогів і виконавців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дмитриченко М.Ф. Вища освіта і Болонський процес : Навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. / М.Ф. Дмитриченко, Б.І. Хорошун, О.М. Язвінська, В.Д. Данчук. Київ : Знання України, 2006. 440 с.
2. Сисоєва С.О., Кристопчук Т.Є. Освітні системи країн Європейського Союзу: загальна характеристика: навч. посібник. Рівне : Овід, 2012. 352 с.
3. Сисоєва С.О., Заскалета С.Г. Неперервна професійна освіта у документах Європейського Союзу. КП «Миколаївська обласна друкарня», 2009. 480 с.
4. Шевнюк О.Л. Українська та зарубіжна культура : Навч. посібник для студ. вузів. Київ : Знання-Прес, 2002. 277 с.

ФОРМУВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ТЕХНІЧНИХ ДИСЦИПЛІН АГРАРНИХ УНІВЕРСИТЕТІВ

FORMATION OF PEDAGOGICAL SKILLS OF FUTURE TEACHERS OF TECHNICAL SUBJECTS OF AGRARIAN UNIVERSITIES

Враховуючи сучасні тенденції розвитку освіти в Україні, які характеризуються глобалізацією, постійними реформами, конкуренцією, дедалі частіше з'являється потреба в новому підході, як в організації підготовки викладачів технічних дисциплін в аграрних ЗВО, так і в змісті технічної освіти. У статті проаналізовано особливості педагогічної діяльності викладачів технічних дисциплін в аграрних університетах і розглядається проблема формування їхньої педагогічної майстерності, досліджено проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін аграрних університетів, проаналізовано поняття «педагогічна майстерність», висвітлено її важливість у поліпшенні якості освіти в аграрних закладах вищої освіти.

Під професійною майстерністю викладача ми розуміємо професійну якість, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим досягнення запланованих результатів із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни.

Вдосконалення педагогічної діяльності викладача аграрного університету, зокрема формування основ педагогічної майстерності майбутнього викладача технічних дисциплін ЗВО аграрного профілю, залишається малодослідженим. Кожен викладач має дбати про самовдосконалення та відповідність своїх вмінь, знань та навичок сучасним вимогам та наблизення своєї педагогічної майстерності до вищого рівня. Саме від цього рівня педагогічної майстерності фахівців у вищому навчальному закладі та якість їх майбутньої професійної діяльності в обраній сфері. Глобалізація економіки, використання інформаційних технологій, економічні та соціальні зміни впливають на вимоги до професійної діяльності інженерних кадрів аграрного сектора. Це вимагає глибоких знань сучасних технологій виробництва та техніки в аграрній

сфері, володіння новітніми методиками викладання.

Ключові слова: педагогічна майстерність, технічне знання, професійна компетентність, викладач технічних дисциплін.

The current trends in the development of Ukrainian education are characterized by globalization, constant reforms, competition; there is an increasing need for a new approach, both in the organization of the training of teachers of technical disciplines in agrarian institutions, and in the content of technical education. The peculiarities of pedagogical activity of teachers of technical courses in agrarian universities are analyzed, and the problem of formation of their pedagogical skills is investigated, the problems of formation of pedagogical skills of future teachers of technical disciplines of agricultural universities are analyzed, the concept of pedagogical skills is analyzed. The professional skills of the teacher are the professional quality ensuring the self-organization of a high level of professional activity on a reflexive basis and makes it possible with minimal effort and in the shortest possible time to achieve the planned results.

Improvement of pedagogical activity of the teacher of agricultural university, in particular formation of bases of pedagogical mastery of the future teacher of technical subjects of agrarian universities, remains poorly researched. Each teacher should take care of self-improvement and improvement of his/her skills, knowledge and skills to the modern requirements and bring his/her pedagogical skills to a higher level.

The globalization of the economy, the use of information technology, economic and social changes are affecting the requirements for professional activity of engineering personnel of the agricultural sector. It requires a deep knowledge of modern technologies of production and technology in the agrarian sphere, knowledge of the latest teaching methods.

Key words: pedagogical skills, technical knowledge, professional competence, teacher of technical disciplines.

УДК 378:811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-20>

Тимошук Н.М.,

канд. філол. наук,
доцент кафедри української
та іноземних мов
Вінницького національного
аграрного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

З огляду на сучасні тенденції розвитку освіти в Україні, які характеризуються глобалізацією, постійними реформами, конкуренцією, дедалі частіше з'являється потреба в новому підході як в організації підготовки викладачів технічних дисциплін в аграрних ЗВО, так і в змісті технічної освіти. Принагідно зазначимо, що педагогічна технологія підготовки сучасного спеціаліста – це, насамперед, реалізація конкретної мети, тобто формування нового типу національної інтелігенції. Пошук ефективних шляхів, технологій, підходів до формування нової генерації фахівців, здатних швидко перебудувати професійну діяльність залежно від вимог ринку праці – важливе завдання, що покладається на систему вищої аграрної освіти.

Змушені констатувати, що більшість викладачів технічних дисциплін аграрних університетів не має спеціальної педагогічної освіти. Нині проблема формування педагогічної майстерності викладачів-аграрників є малодослідженою. Принагідно зазначимо, що є низка праць щодо проблем «дидактичної компетентності», «формування готовності до педагогічної діяльності», «підвищення мотивації до викладання» в аграрних закладах вищої освіти, однак для підготовки якісних викладацьких кадрів потрібно звернути увагу на формування основ педагогічної майстерності. Звісно, професійна діяльність викладачів технічних дисциплін аграрних університетів має низку особливостей. Зокрема, є необхідність інтегрування педагогічних і технічних знань, умінь та

навичок, розвитку технічного та просторового мислення та орієнтації на новітні виробничі технології в аграрному секторі і наявність мотивації до використання набутих знань у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Важливі питання професійної підготовки майбутніх спеціалістів висвітлено в публікаціях Т.В. Васильєвої, В.С. Гапоненка, А.І. Дьоміна, Г.Є. Левченка, П.Г. Лузана, Н.Г. Ничкало, В.А. Семиченко, В.К. Сидоренка, В.В. Олійника, П.М. Олійника, О.М. Пехоти, Д.О. Тхоржевського. Проблему формування особистісних якостей майбутнього педагога-аграрника досліджено у працях І. Блозви, О. Колоска, П. Лузана, Т. Іщенко, О. Дьоміна, Л. Журавської. Аналізуючи зарубіжний досвід досліджень питань педагогічної підготовки майбутніх викладачів аграрних ЗВО, зазначимо, що ним займалися такі педагоги та психологи: У. Чартерс, В. Херрік, М. Джонсон, А. Ребер, Ф. Фенікс та ін.

Проблеми педагогічної майстерності досліджували І. Зязюн, Л. Даниленко, Л. Крамущенко, В. Крижко, І. Кривонос, Н. Кузьміна, Є. Павлютенков, В. Пекельна, Н. Погрібна, М. Приходько, Е. Барбіна, В. Сластьонін та ін. Дослідженням змісту професійно-педагогічної діяльності займаються В. Безрукова, Н. Глуханюк, Р. Гуревич, О. Коваленко, Н. Ничкало; дидактичні основи підготовки інженерів-педагогів висвітлені в працях Н. Брюханової, П. Кубрушко, В. Нікіфорова, В. Соколова та ін. Важливою для нас є робота Л. Тархан, яка досліджує теоретичні та методичні основи формування компетентності майбутніх інженерів-педагогів.

Мета статті. У цій публікації ми маємо на меті дослідити проблеми формування педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін аграрних університетів, проаналізувавши поняття «педагогічна майстерність» та висвітливши її важливість у поліпшенні якості освіти в аграрних закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Досліджуючи такий складний, поліаспектний та неоднозначний феномен, як педагогічна майстерність, передусім треба проаналізувати його концептуальні основи. На нашу думку, аналізоване поняття є доволі багатограним та досить неоднозначним, сучасна наукова література містить значну кількість його дефініцій (табл. 1).

Отже, ми під професійною майстерністю викладача будемо розуміти професійну якість, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим досягнення запланованих результатів із мінімальними зусиллями та в найкоротші терміни.

В Україні психолого-педагогічна підготовка майбутніх педагогічних кадрів охоплює вивчення педагогіки, загальної психології, вікової та педагогічної психології, методики викладання навчальних дисциплін, основ педагогічної майстерності тощо. Серйозною проблемою є формування основ педагогічної майстерності та її вдосконалення у викладачів негуманітарних навчальних закладів, в яких психолого-педагогічна підготовка є незначною. У викладачів фахових дисциплін часто виникають проблеми у викладанні через брак педагогічних знань і вмінь.

Таблиця 1

Трактування терміна «педагогічна майстерність» у сучасній науковій літературі

№	Автор	Визначення
1	З.Г. Зайцева, В.Г. Поставий	Високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю, який досягається на основі глибоких професійних та загальних знань, певного досвіду, умінь та навичок і творчого підходу, що забезпечує її успішність [1, с. 115]
2	Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров	Високий рівень оволодіння педагогічною діяльністю; комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей особистості, що дають змогу ефективно керувати навчально-пізнавальною діяльністю студентів та здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив і взаємодію [2, с. 78]
3	С.У. Гончаренко	Характеристика високого рівня педагогічної діяльності, що ґрунтується на високому фаховому рівні викладача, його загальній культурі та педагогічному досвіді, необхідною умовою якої є гуманістична позиція викладача й професійно значущі особисті риси і якості [3, с. 251]
4	Н.Г. Ничкало	Характеристика педагогічної діяльності високого рівня, головною ознакою якої є бездоганне вміння навчати своїх студентів, сформувані в них позитивні риси особистості й характеру [4, с. 235]
5	Н.В. Кузьміна, В.І. Гинецинський	Вищий рівень педагогічної діяльності, що виявляється в тому, що у відведений час викладач досягає оптимальних результатів [5, с. 65]
6	Полтавська школа	Комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [6, с. 106]
7	А. Щербаков	Синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва й особових якостей викладача, вираз «усієї сукупності його психічних властивостей» [7, с. 260]
8	В.М. Папуча	Комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня педагогічної діяльності на рефлексивній основі й робить можливим за мінімальних зусиль у найкоротші терміни досягати запланованих високих результатів [8, с. 18]

У підготовці інженерних кадрів провідна роль відводиться викладачам технічних дисциплін, тому сучасній вищій технічній школі потрібні викладачі, які будуть здатні використовувати новітні методи навчання, інформаційні технології та різноманітні підходи до своєї викладацької діяльності. Метою вивчення технічних дисциплін для студентів є підготовка до їх майбутньої технічної діяльності на основі інтегрованих знань, які формують у студентів відповідну технічну картину світу. Як показує досвід, успішність діяльності людей, що мають справу з технікою, залежить не лише від їх професійної освіти, але й від того, наскільки викладачі сформували їх духовну, соціально-психологічну та фізичну культуру, розвинули уяву, здатні формулювати завдання та вирішувати проблеми, розвивати особистісні якості, які допоможуть при колективній діяльності та ін.

На думку В.В. Кулешової, пріоритетними професійними вміннями викладачів технічних дисциплін є вміння вивчати та аналізувати науково-технічну літературу з метою самоосвіти, організовувати практичну діяльність студентів, складати глосарій дисципліни, вміння користуватись усіма поняттями з цієї галузі знань, аналізувати труднощі в навчальній діяльності студентів, корегувати власні помилки, формулювати цілі навчальної дисципліни та кожного окремого заняття, займатись психолого-педагогічним дослідженням як самого процесу викладання, так і студентів загалом [9, с. 3].

Викладачі технічних дисциплін відрізняються від викладачів гуманітарних дисциплін спрямованістю на технічні об'єкти та технологічні процеси – технічним мисленням. З появою певного об'єкта техніки одразу потрібно визначитись, як його використовувати, ремонтувати, вдосконалювати, а це вимагає розробки специфічних методів пізнання та осмислення. Звичайно, основна різниця в професійній діяльності викладачів технічних дисциплін та викладачів інших спеціальностей – об'єкт знань. Для викладачів технічних дисциплін центральне місце серед знань займає технічне знання. Особливість технічного знання, насамперед, пов'язана з предметом знань – об'єкти техніки і технологічні процеси та мисленнєві, м'язові й предметні операції з технічними об'єктами або технічними поняттями з метою отримання нових технічних знань.

Якщо ж говорити про співвідношення між технічними знаннями та технічним мисленням, то їх зв'язок полягає в тому, що мислення користується знаннями для створення певних алгоритмів. Вміння викладача правильно здійснювати свою педагогічну діяльність впливає на ефективність навчального процесу та результати навчання студентів.

Педагогічна майстерність має бути спрямована на реалізацію одного з найважливіших принципів організації навчання – принципу оптимізації.

Він базується на усвідомленому виборі варіанту навчального процесу, який за певних умов забезпечить максимально можливу ефективність розв'язання завдань освіти і розвитку студентів за раціональних затрат часу і зусиль викладачів. Рівень педагогічної майстерності, який набувається після закінчення вищого навчального закладу, є базовим, тому потребує постійного вдосконалення. Працюючи в навчальному закладі, варто прагнути досягнення досконалого та творчого рівня, який може створити надійну основу для продуктивної педагогічної діяльності.

Яким чином викладач може підвищити рівень своєї майстерності? Звичайно, основна частина цього процесу залежить від внутрішньої мотивації та бажання самовдосконалюватись. Є багато методик для підвищення власної педагогічної майстерності, специфічна література, яка може стати у нагоді, хоча найбільша відповідальність лежить на тих, хто навчає педагогічної майстерності в педагогічних ВНЗ або ж проводить цей курс у непедагогічних навчальних закладах із метою підвищення педагогічної кваліфікації кадрів. Іншим шляхом підвищення майстерності може бути педагогічне стажування. Пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують подальше удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [10, с. 2–4]. Тому важливо включити в свою педагогічну майстерність знання комп'ютера та вміння створювати електронні посібники, тестування. Крім того, варто звернути увагу на застосування проекторів та інтерактивних дошок, які завжди викликають інтерес у студентів та полегшують викладання навчального матеріалу, реалізуючи принцип наочності.

Висновки. Вдосконалення педагогічної діяльності викладача аграрного університету, зокрема формування основ педагогічної майстерності майбутнього викладача технічних дисциплін ВНЗ аграрного профілю, залишається малодослідженим. Кожен викладач має дбати про самовдосконалення та відповідність своїх вмінь, знань та навичок сучасним вимогам та наближення своєї педагогічної майстерності до вищого рівня. Саме від цього рівня залежать якість підготовки фахівців у вищому навчальному закладі та якість їх майбутньої професійної діяльності в обраній сфері.

Глобалізація економіки, використання інформаційних технологій, економічні та соціальні зміни впливають на вимоги до професійної діяльності інженерних кадрів аграрного сектора. Це вимагає глибоких знань сучасних технологій виробництва та техніки в аграрній сфері, володіння новітніми методиками викладання. У випускників аграрних ВНЗ, які стають викладачами фахових дисци-

плін, виникають проблеми, пов'язані з педагогічною діяльністю, що зумовлено особливостями навчального процесу в аграрних закладах освіти. Відсутність низки дисциплін педагогічної спрямованості, педагогічних практик негативно впливає на формування основ педагогічної майстерності майбутніх викладачів технічних дисциплін аграрних університетів.

Потребують подальшої розробки теоретичні та методичні засади формування педагогічної майстерності викладачів технічних дисциплін в аграрних університетах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зайцева З.Г., Постовий В.Г. До питання наукової організації педагогічної праці. *Використання сладщини повернутих і забутих діячів науки та культури в навчальному процесі педагогічного ВУЗу та школи* : Тези респ. міжвузівської науково-практичної конференції. Рівне, 1991. 194 с.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 176 с.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1997. 376 с.
4. Професійна освіта: словник : навч. посібник / за ред. Н.Г. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
5. Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя. *Советская педагогика*. 1982. № 3. С. 63–66.
6. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. Київ : Віпол, 2000. 636 с.
7. Щербаков А.И. Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. Ленинград, 1967. 266 с.
8. Папуча В.М. Формування педагогічної майстерності майбутнього вчителя фізичного виховання в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; Класич. приват. ун-т. Запоріжжя, 2010. 20 с.
9. Педагогічна майстерність. Київ : СПД Богданова А.М., 2008. 376 с.
10. Практикум педагогічної майстерності : Навчальний посібник / За ред. В.В. Олійника. Київ : ТОВ «Етіс Плюс», 2008. 278 с.

ОСОБЛИВОСТІ ТЕХНОЛОГІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

TECHNOLOGY FEATURES OF THE PROCESS FOR DEVELOPMENT OF AGRICULTURAL ENGINEERING STUDENTS' CREATIVE POTENTIAL

Статтю присвячено дослідженню окремих особливостей технологізації процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів під час їх професійної підготовки в університеті як способу організації освітнього процесу, який гарантує отримання запланованих результатів навчання. Наведено аналіз освітнього стандарту підготовки бакалаврів з агроінженерії з метою визначення вимог до випускників аграрних вишів, що передбачають підготовку агроінженерів із розвинутим творчим потенціалом, здатних до вирішення типових та нестандартних завдань майбутнього агропромислового виробництва. Зазначається, що реалізація педагогічної технології на практиці відбувається планомірно і послідовно через розроблення педагогічного проєкту, що включає відповідні заплановані результати розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів форми, методи і засоби. Проаналізовано результати досліджень проблеми застосування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх агроінженерів, сформульовано принципи технологізації процесу розвитку творчого потенціалу студентів агроінженерної спеціальності. Подано загальну структуру педагогічної технології, що включає концептуальну базу, змістову та процесуальну частини. Констатовано, що «технологічний процес» розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів має подаватися як чіткий алгоритм із характерним визначенням навчальних цілей через результати навчання, які можна діагностувати, та наявністю систематичного зворотного зв'язку. Зазначається особливості сучасних педагогічних технологій синергетично поєднувати досягнення різних наук та педагогічної практики, що дає змогу узгодити традиційні поширені методи та новітні підходи. Подано основні критерії ефективності технологічно організованого процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю.

Ключові слова: творчий потенціал інженера, професійна освіта, стандарт вищої освіти, педагогічна технологія, майбутні агроінженери, інновації.

The article is devoted to the research of certain technology features of the process for development of agricultural engineering students' creative potential during their professional training at university. That was considered as the way to organize an educational process, which guarantees achievement of the planned learning outcomes. The analysis of the educational standard for bachelors in agricultural engineering was given in order to determine the requirements for graduates of agricultural universities. The revealed requirements provided training of agricultural engineers with advanced creative potential, capable to solve typical and non-standard tasks of the future agro-industrial production. It was noted that the implementation of pedagogical technology in practice required systematic and consistent concept through the development of a pedagogical project, which includes the forms, methods and means appropriate to the planned results connected with highly developed future agricultural engineers' creative potential. The results of researches on the problem of pedagogical technologies application in professional training of future agricultural engineers have been analyzed; the principles of technology introduction into the process of development of students' creative potential have been formulated. A general structure of pedagogical technology was presented. It included conceptual base, content and procedural parts. It has been claimed that the 'technological process' for development of agricultural engineering students' creative potential should be presented as a clear algorithm with characteristic definition of educational goals through the learning outcomes that can be diagnosed. Systematic feedback should be realized as well. Modern pedagogical technologies were considered as synergistic combination of the achievements from different sciences and pedagogical practices. That allowed to harmonize traditional widespread methods and new approaches. The basic criteria of efficiency of technologically organized process for development of future agricultural engineers' creative potential were chosen.

Key words: engineer's creative potential, engineering education, education technology, education standard, agricultural engineers, innovative.

УДК 378.091.26

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-21>

Тітова О.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Таврійського державного
агротехнологічного університету
імені Дмитра Моторного

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Професійна підготовка агроінженера відбувається на основі стандарту вищої освіти бакалаврського рівня освіти зі спеціальності «Агроінженерія» [6], який визначає вимоги до випускників аграрних університетів: володіння фундаментальними та спеціалізованими професійними знаннями, міждисциплінарними категоріями, а також уміннями аналізувати та синтезувати, винаходити нові ідеї для виконання інженерних проєктів, націлених на розв'язання типових та нестандартних задач із використанням наявних і нових підходів, технологій, методів; уміння застосовувати відповідні

теоретичні знання і практичні методи для проєкування, розробки, виробництва, введення в експлуатацію, експлуатації, обслуговування, виведення з експлуатації та повторного циклу технологічних процесів та систем в агропромисловій галузі для вирішення завдань стосовно наявних та розроблюваних технологій тощо.

Вчені, які досліджують проблеми професійної підготовки інженерів, зокрема аграрного профілю [2; 3; 5; 11], підтверджують результати наших досліджень, що означеним вимогам відповідатиме фахівець із високим рівнем розвитку творчого потенціалу. Таким чином, процес професійної під-

готовки студентів агроінженерної спеціальності має бути спрямованим на розвиток творчого потенціалу майбутніх інженерів аграрного профілю.

Дослідження практики розвитку творчості та інновацій у навчальному процесі європейських освітніх закладів за останні 10 років [12] показали, що у творчому освітньому середовищі акцент зміщується з викладача на студента, основна увага зосереджується на розвитку творчого потенціалу та спільній роботі учасників освітнього процесу, який, своєю чергою, набуває «технологічності», що виражається в чіткому проектуванні навчальних операцій та їх послідовному виконанні для отримання гарантованого результату. При цьому вирішальними стають поетапність, відтворюваність і координація, тобто регулярне співвіднесення отриманих результатів (у тому числі проміжних) із запланованими, що вимагає чіткого визначення цілей, докладного опису всіх процедур та систематичного контролю і корекції результатів [3; 4; 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен педагогічної технології є предметом активних досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених із 30-х років минулого сторіччя. Численні наукові праці присвячено дослідженню проблеми трактування поняття та визначення їх функцій (розвивальної, аналітичної, проектувальної, методологічної) [1; 4; 7], теоретичних засад впровадження в освітній процес наявних та розроблення інноваційних педагогічних технологій [1; 3; 7–9], практичних аспектів ефективного функціонування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки інженерів, зокрема аграрного профілю [2; 3; 11; 12] тощо. У науковій літературі висвітлено різні підходи до розуміння педагогічної технології [4; 7; 9; 10], процесуальний та методичний аспекти проблеми [2–4; 10], питання взаємодії суб'єктів освітньої діяльності [2; 11; 12] тощо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Дослідники, які переймаються проблемами освіти в аграрних університетах констатують, що серед способів навчальної діяльності студента домінують інформаційно-рецептивні та репродуктивні, а також спостерігається обмежене застосування передових педагогічних практик [2–5] через недостатню вивченість питань, пов'язаних з організацією технологічного процесу цілеспрямованого розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів, який би дав змогу отримувати гарантовані результати професійної підготовки висококваліфікованих фахівців із розвинутим творчим потенціалом.

Мета статті полягала у визначенні особливостей технологізації процесу розвитку творчого потенціалу студентів агроінженерної спеціальності (формулюванні принципів, описі педагогічного процесу та взаємодії, а також визначенні критеріїв ефективності процесу).

Виклад основного матеріалу. Педагогічна технологія є продуктом наукового проектування, що базується на системі принципів і потребує точного виконання «технологічного процесу», тому описується як чіткий алгоритм. Характерним також є визначення цілей через результат, який підлягає діагностуванню, при цьому наявність систематичного зворотного зв'язку обов'язкова. Сучасні педагогічні технології демонструють синергетичне поєднання досягнень різних наук (педагогіки, психології, соціології, філософії, інформатики, штучного інтелекту тощо), а також емпіричних знань, отриманих із педагогічної практики, що погоджує традиційні поширені методи з минулого досвіду і новітні підходи, які відображають передове педагогічне бачення на тлі сучасних змін у глобальному суспільстві та науково-технічному прогресу.

На основі аналізу результатів теоретичних та практичних досліджень проблеми застосування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх агроінженерів [2–4; 8–10] сформулюємо принципи технологізації процесу розвитку творчого потенціалу студентів агроінженерної спеціальності:

1) спрямованість на розвиток творчого потенціалу майбутнього агроінженера з урахуванням його професійних потреб та особливостей професійного середовища. Це положення передбачає визначення цілей навчання, наприклад: оволодіння студентами методами та прийомами технічної творчості у професійній діяльності, що реалізується через технологію контекстового навчання; формування та розвиток у студентів умінь ідентифікувати та вирішувати проблеми через технологію проблемного навчання; розвиток самостійності студентів щодо пошуку та оволодіння необхідними знаннями, формування досвіду роботи в команді, оволодіння студентами методами проектування рішення проблеми (у вигляді концепції, моделі або прототипу) через застосування проектної технології; розвиток комунікативних здібностей у перебігу використання комунікативних технологій тощо;

2) вплив на всі складники педагогічної системи розвитку творчого потенціалу майбутнього агроінженера (цілі, зміст, форми, методи і засоби навчання, контроль та корекцію результатів, діяльність викладача і студента) передбачає відповідність змісту навчання цілям розвитку творчого потенціалу студента, наприклад, оволодіння студентами методами аналізу потреб кінцевого споживача розроблюваної конструкції у вигляді вимог та критеріїв, технікою прийняття рішень, техніками генерування нових ідей тощо; аналіз і узгодження наявних форм, методів і засобів навчання та таких, що застосовують ІКТ; розроблення алгоритму педагогічної взаємодії з характеристикою етапів і результатів, що очікуються на кожному з етапів технології, проектування навчальних дій

студентів, вибір інструментів та методів діагностики рівня досягнення результатів та засобів їх коригування;

3) орієнтація на студента та адаптивність до умов освітнього середовища, що сприяє розвитку творчого потенціалу студента з урахуванням його потреб та здатностей, вимагає організації адаптивного управління освітнім процесом зі змогою прогнозувати результати та змінювати методи взаємодії, порядок технологічних операцій на основі аналізу поточних результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів викладачем та самоаналізу власних досягнень майбутніми інженерами;

4) використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій як основи при реалізації педагогічної технології включає передові засоби та технології (методи, інструменти, процеси, процедури, ресурси і стратегії, реалізовані через ІКТ), що застосовуються інженерами провідних виробничих компаній у професійній діяльності: мобільні інформаційні технології, віртуальна та розширена реальність, віртуальні лабораторії, моделювання та занурення в середовище, соціальні мережі, хмарні технології та інші з метою підвищення якості освітнього процесу в різних умовах.

Структура педагогічної технології включає концептуальну базу (підходи, принципи, наукову концепцію), змістову частину (цілі та зміст навчання) та процесуальну частину (форми, методи, засоби навчальної діяльності студентів і діяльності викладачів, зокрема організації та управління навчальним процесом, що, своєю чергою, включає діагностування навчальних досягнень студентів, корекцію результатів, перевірку відповідності запланованим результатам) [2; 3; 10].

Педагогічний процес, спрямований на розвиток творчого потенціалу майбутнього агроінженера, організований на основі педагогічної технології, передбачає ґрунтовну попередню підготовку, що включає визначення діагностичних цілей та змісту навчання на основі вимог до випускника аграрного університету, зазначених у стандарті вищої освіти, встановлення та опис необхідного вхідного рівня студентів, на основі чого, за наявності такої можливості, підбираються групи в межах курсу або підгрупи в межах однієї групи за рівнями, хоча розподіл студентів за рівнями принципово не застосовується в перебігу реалізації окремих педагогічних технологій, зокрема розвиваючого та евристичного навчання.

Організація діяльності студентів, націленої на розвиток творчого потенціалу та формування особистісних якостей, оволодіння інженерно-технічними знаннями, набуття професійних навичок, потребує вибору відповідних форм, методів і засобів діяльності студентів. Необхідним є точне планомірне поетапне виконання навчальних дій та операцій з орієнтацією на заплановані цілі та

безперервним стеженням за процесом із метою виявлення його відповідності встановленим вимогам, запобігання критичним ситуаціям та своєчасного аналізу перебігу навчального процесу, оцінювання його продуктивності, а також виявлення результатів, що не відповідають вимогам, з'ясування причин із подальшим їх усуненням та корекцією навчальних досягнень студентів. Варто також передбачити додаткові ресурси, види діяльності та завдання для студентів, які демонструють надвисоку продуктивність із метою підтримки їхньої позитивної мотивації до навчально-пізнавальної діяльності.

Для організації педагогічного процесу на технологічних засадах необхідне трансформування абстрактної стратегічної цілі (наприклад, підготовка компетентного фахівця) в низку діагностичних, кожна з яких описуватиме відповідний етап процесу навчання (наприклад, сформувати уміння самостійно ідентифікувати проблемну ситуацію, оволодіти техніками генерування ідей, оволодіти САПР для розроблення/вдосконалення конструкторського рішення тощо). Причому діагностичність цілі досягається, коли результат (властивість, уміння, досвід), що формується в перебігу педагогічного процесу, описується чітко – його однозначно можна відокремити від інших. До того ж обов'язковою є наявність ефективного діагностичного інструментарію, що дає змогу об'єктивно виявити результат, виміряти рівень його сформованості (розвитку) та порівняти з еталонним.

Вчені зауважують, що ефективність процесу розвитку творчого потенціалу у студентів інженерних спеціальностей залежатиме від вдалого вибору педагогічної технології [2; 3; 10]. Тут цілком погоджуємося із дослідниками, які не рекомендують відмовлятися від тих підходів, форм і методів підготовки майбутніх агроінженерів, що успішно застосовуються роками, адже вони дають змогу ефективно вирішувати окремі дидактичні задачі.

Серед основних критеріїв, які дозволяють прийняти рішення про ефективність технологічно організованого педагогічного процесу, варто виділити:

- результативність (кожен студент досягає запланованого результату);
- економічність (більше результатів у вигляді засвоєної інформації, набутих навичок, сформованих якостей тощо за одиницю часу без додаткових дій із боку викладача та студента);
- ергономічність (ефективне комфортне співробітництво у дружньому середовищі без фізичних та психологічних перевантажень);
- спрямованість на посилення мотивації студентів (позитивне емоційне оточення підтримки та співпраці, певна свобода у прийнятті рішень, орієнтація педагогічного процесу на реальні навчальні потреби студента);

– керованість (визначення діагностичних цілей, алгоритмічність дій, діагностування та корекція досягнень студентів);

– відтворюваність (однакова ефективність застосування технології будь-яким викладачем для будь-якої дисципліни завдяки детально вписаним етапам із відповідними цілями, результатами та способом педагогічної взаємодії).

Таким чином, на практиці ефективно підібрана або розроблена педагогічна технологія має спиратися і на усталені, і на сучасні надбання педагогічної теорії та практики в поєднанні з досягненнями науково-технічного прогресу.

Висновки. Технологізація процесу розвитку творчого потенціалу студентів агроінженерної спеціальності спирається на загальноприйнятий підхід до поняття технології загалом. Педагогічна технологія розглядається як планомірне, послідовне, контрольоване втілення на практиці заздалегідь розробленого педагогічного проекту у вигляді сукупності форм, методів і засобів, що використовуються для досягнення запланованих результатів у перебігу організації процесу розвитку творчого потенціалу майбутніх агроінженерів. Подальші дослідження мають бути спрямовані на відбір ефективних форм і методів, що забезпечуватимуть реалізацію визначених цілей, розроблення технологічних карт та підбір методів і засобів діагностики та корекції навчальних результатів студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Галузяк В.М., Сметанський М.І., Шахов В.І. Педагогіка: навч. посібник. Вінниця : ДП «Державна картографічна фабрика», 2007. 400 с.
2. Джеджула О.М. Сучасні освітні технології у професійній підготовці фахівців аграрного профілю : колективна монографія викладачів Вінницького національного аграрного університету та технологічно-промислового коледжу ВНАУ / За ред. О.М. Джеджули. Вінниця : ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. 214 с.
3. Кошук О.Б. Теоретичні і методичні засади формування професійної компетентності майбут-

ніх фахівців із агроінженерії : автореф. дис. ... док. пед. наук : 13.00.04. Глухів, 2019. 38 с.

4. Лузан П.Г. Суть і дефініція поняття «Педагогічна технологія». *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Сер. Професійна педагогіка*, 2013. № 6. С. 12–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvipto_2013_6_4

5. Нагаєв В.М. Методологічні засади управління навчально-творчою діяльністю студентів : монографія. Харків : Стильна типографія, 2018. 151 с.

6. Стандарт вищої освіти України першого (бакалаврського) рівня освіти ступеня вищої освіти – бакалавр, галузі знань – 20 Аграрні науки та продовольство спеціальності – 208 Агроінженерія. Київ : 2017. 44 с.

7. Чошанов М.А. Инженерия обучающихся технологий. 2-е изд. (эл.). Москва : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2013. 239 с. URL: <http://znanium.com/catalog/product/501731>.

8. Geng F. Confusing terminologies: #e-learning, learning technologist, educational technologist, discussed by @A_L_T members. Oxford, UK, 2014 URL: https://blogs.it.ox.ac.uk/fawei/2014/07/29/confusing-terminologies-e-learning-learning-technologist-educational-technologistdiscussed-by-a_l_t-members/

9. Seels B.B., Richey R.C. Instructional technology: The definition and domains of the field. Information Age Publishing, 2012, 1994. 208 p.

10. Spector J.M. Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives. Routledge, 2015. 216 p.

11. Trimmer W., Hawes P. Inquiry-based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (STEM) Programs: A conceptual and practical resource for educators. *Inquiry-Based Learning for Science, Technology, Engineering, and Math (Stem) Programs: A Conceptual and Practical Resource for Educators. Innovations in Higher Education Teaching and Learning / Ed. P. Blessinger, J. Carfora. United Kingdom : Emerald Group Publishing Limited, 2015.*

12. Vries P., Klaassen R., Kamp A. Emerging technologies in engineering education: can we make it work? *Proceedings of the 13th International CDIO Conference, University of Calgary. Calgary, Canada, 2017.*

МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ ПРЕДСТАВНИКАМ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОГО СКЛАДУ ВВНЗ ЩОДО ФОРМУВАННЯ ЗДАТНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В КУРСАНТІВ-ПРИКОРДОННИКІВ

METHODICAL RECOMMENDATIONS TO THE REPRESENTATIVES OF THE SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COMPOSITION OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS FOR THE FORMATION OF THE ABILITY TO PROFESSIONAL INTERACTION IN THE CURRENTS-BORDERS

У статті розкрито зміст методичних рекомендацій щодо формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. У вступі проаналізовано значення сформованості здатності до взаємодії в майбутніх офіцерів прикордонної служби.

Змістом методичних рекомендацій є сприйняття професійної взаємодії як невід'ємного та багатогранного компонента професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників, врахування положень основних методологічних підходів на засадах взаємозалежності та взаємодії, забезпечення інноваційного педагогічного середовища, забезпечення високого рівня здатності до професійної взаємодії на основі змісту навчальних дисциплін, проведення методичних семінарів для викладачів за тематичним спрямуванням щодо здатності до професійної взаємодії, забезпечення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників поетапно, згідно із спроектованою системою, здійснення постійної діагностики до та після впровадження створеної системи підготовки майбутніх прикордонників до професійної взаємодії, часткове запровадження нелінійних організаційних форм навчання, зокрема створення модульних навчальних планів із відповідних навчальних дисциплін із метою забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання, формування в майбутніх офіцерів-прикордонників суб'єктного досвіду професійної взаємодії, що означає необмеження підготовки лише засвоєнням правил, вимог та стандартів їх професійної взаємодії, забезпечення конструктивно-міжособистісних відносин в освітньому процесі між викладачами та курсантами-прикордонниками, що передбачає зміну статусно-рольових позицій і викладачів і курсантів тощо.
Ключові слова: взаємодія, професійна взаємодія, майбутні офіцери-прикордонники, професійна підготовка, система підготовки, прикордонна служба, методичні рекомендації.

The author of the article tries to reveal the content of the methodological recommendations for forming the ability of future border guards to engage in professional interaction. The introduction analyses the importance of developing the ability to interact with future border guards.

The main methodological recommendations are as follows: the perception of professional engagement as an integral and multifaceted component of the professional training of future border guards; taking into account the provisions of the main methodological approaches on the basis of interdependence and interaction; providing innovative pedagogical environment; ensuring a high level of professional engagement capacity based on the content of the disciplines; conducting methodological seminars for teachers on thematic orientation on the ability to professional interaction; provide for the training of future border guards in stages, in accordance with the designed system; to carry out continuous diagnostics before and after implementation of the established system of preparation of future border guards for professional interaction; partial introduction of non-linear organizational forms of training, in particular the creation of modular curricula for relevant disciplines to ensure differentiation and individualization of learning; formation of subjective experience of professional interaction among future border guards, which means that training is not limited to mastering the rules, requirements and standards of their professional interaction; providing constructive and interpersonal relations in the educational process between teachers and border students, which implies change of status-role positions and teachers and cadets, both parties can act as a source of information, author of projects, trainer, etc.; use of the latest pedagogical technologies and more.

Key words: interaction, professional interaction, future border guards, professional training, system of training, border service, methodological recommendations.

УДК 378:141:371.134(043.3):355
 DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-22>

Тушко К.Ю.,

канд. пед. наук, доцент,
 доцент кафедри педагогіки та соціально-економічних дисциплін
 Національної академії Державної прикордонної служби України
 імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Пріоритетним завданням Державної прикордонної служби України є організація та здійснення охорони кордону. Це завдання вирішують військовослужбовці-прикордонники як основні представники згаданого правоохоронного відомства українського суспільства. Тому за якість виконаних задач, ефективність та високі показники щодо функціонування прикордонних підрозділів відповідають, насамперед, її офіцерські кадри.

Запропоноване дослідження присвячене проблемі підготовки майбутніх офіцерів-прикордонни-

ків до здійснення професійної взаємодії. Це означає, що увага буде зосереджена на змісті професійної підготовки майбутніх фахівців, яка нині потребує суттєвого оновлення і врахування актуальності проблеми їх здатності до професійної взаємодії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Теоретичний аналіз проблеми формування здатності фахівців до професійної взаємодії дав змогу визначити чималу кількість наукових джерел, що розкривають її значущість та багатогранність.

Період античної епохи представлений основами механічної парадигми процесу взаємодії, яка

стала основою для сучасних наукових праць, створених у різних галузях і великою кількістю вчених: Б. Ананьєвим [1], В. Бехтереєвим [2], Л. Виготським [4], Н. Волковою [3], Г. Гегелем [5], І. Зимньою [6], І. Кантом [7], О. Коротаєвою [8] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Враховуючи існування широкого спектру відповідних досліджень, варто наголосити на тому, що нами не знайдено інформації щодо перспективних можливостей освітнього процесу закладів вищої освіти в забезпеченні процесу формування здатності фахівців до професійної взаємодії.

Мета статті – визначення методичних рекомендацій представникам науково-педагогічного складу вищих військових навчальних закладів щодо формування здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії.

Виклад основного матеріалу. Протягом певного проміжку часу нами було реалізовано дослідження проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. Уся робота здійснена на базі вищого військового закладу освіти – Національної академії Державної прикордонної служби України (далі – НАДПСУ). Це єдиний заклад, що забезпечує підготовку офіцерських кадрів для прикордонних підрозділів. За роки існування в ньому побудовано потужну методичну базу, яка уможливує проведення наукових досліджень, подібних до нашого.

Представники науково-педагогічного складу намагаються забезпечувати модернізацію змісту професійної підготовки і курсантів-прикордонників і офіцерів-магістрантів. Тому можна впевнено констатувати, що освітній процес у НАДПСУ має значні педагогічні резерви щодо вдосконалення професійної підготовки за рівнем бакалавра. У зв'язку із тими напрацюваннями, що створені нами у вивченні проблеми підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії (система підготовки, концепція, педагогічні умови), ми пропонуємо комплекс відповідних методичних рекомендацій. Ці рекомендації будуть у нагоді як представникам науково-педагогічного складу, так і командирам підрозділів, офіцерам по роботі з персоналом тощо.

Розглянемо зміст цих методичних рекомендацій:

- сприйняття професійної взаємодії як невід'ємного та багатогранного компонента професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників;
- врахування положень діяльнісного, акмеологічного, синергетичного, аксіологічного, системного, особистісно-орієнтовного підходів на засадах взаємозалежності та взаємодії;
- забезпечення інноваційного педагогічного середовища;
- забезпечення високого рівня здатності до професійної взаємодії на основі змісту таких

навчальних дисциплін, як «Соціологія», «Етика професійної діяльності прикордонника», «Педагогіка», «Психологія», «Політичні та економічні системи» тощо;

- проведення методичних семінарів для викладачів за тематичним спрямуванням щодо здатності до професійної взаємодії;
 - забезпечення підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників поетапно, згідно із спроектованою системою;
 - здійснення постійної діагностики до та після впровадження створеної системи підготовки майбутніх прикордонників до професійної взаємодії;
 - часткове запровадження нелінійних організаційних форм навчання, зокрема створення модульних навчальних планів із відповідних навчальних дисциплін із метою забезпечення диференціації та індивідуалізації навчання;
 - формування в майбутніх офіцерів-прикордонників суб'єктного досвіду професійної взаємодії, що означає необмеження підготовки лише засвоєнням правил, вимог та стандартів їх професійної взаємодії;
 - забезпечення конструктивно-міжособистісних відносин в освітньому процесі між викладачами та курсантами-прикордонниками, що передбачає зміну статусно-рольових позицій і викладачів і курсантів, обидві сторони можуть виступати джерелом інформації, автором проєктів, тренером тощо;
 - використання новітніх педагогічних технологій;
 - сприйняття викладачами своєї педагогічної «місії» як суб'єктивного варіанту передачі інформації курсантам-прикордонникам;
 - проєктування змісту практичних завдань для майбутніх офіцерів-прикордонників здійснювати за принципом професійного спрямування та можливостей навчальної дисципліни, а також за різними рівнями складності;
 - реалізація основних та супутніх спекурсів щодо формування здатності до професійної взаємодії;
 - використання відповідної системи оцінювання під час проведення основних та супутніх спекурсів;
 - акцентування на практикорієнтованості змісту навчальних дисциплін;
 - підвищення професійної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників;
 - запровадження передового зарубіжного досвіду щодо підготовки до професійної взаємодії.
- Запропоновані вище методичні рекомендації не є остаточними, проте є результатом здійсненої нами науково-пошукової діяльності. За своєю природою, гуманітарне знання не може бути остаточним, оскільки воно відображає інформацію про суспільство, а воно, своєю чергою, постійно розвивається, а отже, змінюється [8; 9].

Важливим узагальненням, на нашу думку, є міркування щодо важливості сформованості здатності майбутніх офіцерів-прикордонників до професійної взаємодії. Першочергово необхідно усвідомити, що суспільство є системою взаємопов'язаних та взаємозалежних елементів, які постійно функціонують між собою. Ці процеси дають змогу саморегулювати соціум, самозабезпечувати його, втілювати в життя ту чи іншу систему цінностей, але найважливіше – інтегрувати його. Якщо у функціонуванні прикордонного відомства не враховувати ось цей аспект взаємодії, то процеси трансформацій, переходу від відкритого та закритого типу соціального інституту будуть неможливими [11].

Сучасному суспільству притаманні неієрархічні комунікації між соціальними спільнотами (національними, політичними, релігійними тощо), а це сприяє взаємодії за принципом «усі з усіма». Таким чином, взаємодія, а зокрема професійна взаємодія, є надзвичайно важливим процесом сучасного суспільства [11].

Цінність взаємодії, професійної взаємодії полягає у прискоренні процесів побудови соціальних організацій, структур та інституцій, які становлять фундамент громадянського суспільства [12].

Висновки. Отже, сутність педагогічних резервів освітнього процесу вищого військового навчального закладу щодо формування здатності до професійної взаємодії в майбутніх офіцерів-прикордонників полягає у важливості впливу на всі елементи спроектованої авторської системи. Ця система сприяє підвищенню рівня сформованості здатності професійної взаємодії, забезпечити взаємне функціонування у військовому колективі, з іноземними громадянами, з мешканцями прикордоння тощо.

Перспективними напрямками подальших наукових досліджень може бути розробка відповідної

методики формування здатності до професійної взаємодії фахівців військових формувань, а не лише правоохоронних, створення дидактико-технологічного супроводу для відповідних навчальних дисциплін у військових вищих навчальних закладах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ананьев Б.Г. Экспериментальная и прикладная психология : сборник ст. Ленинград. гос. ун-т. Ленинград, Изд-тво ЛГУ, 1971, 158 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология. Переиздано. Москва : Наука, 1991 г. 480 с.
3. Волкова Н.П. Педагогика : Посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2003. 576 с.
4. Выготский Л.С. О психологических системах. *Собрание соч.* : В 6 т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1982. С. 109–131.
5. Гегель Г.Ф. Феноменология духа. Санкт-Петербург : Наука, 1992. 444 с.
6. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов-на-Дону, 1997. 125 с.
7. Кант И. Критика практического разума. Київ : Юніверс, 2004. 240 с.
8. Коротаева О. Хочу, могу, умею! Обучение, погруженное в общение / Институт психологии РАН. Москва : КСП, 1997. 224 с.
9. Кожушко С.П. Навчання професійної взаємодії студентів-психологів з використанням проектної технології. *Науковий вісник Донбасу*. 2012. № 4. URL: Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2012_4_30 (дата звернення: 12.10.2019 р.)
10. Осипенко Л.О. Комунікативний процес як цілісна соціокультурна система: соціально-філософський аналіз. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії* : збірник наук. праць. Запоріжжя : Вид-во ЗДІА, 2013. № 54. С. 241–250.
11. Сорокин П.А. Преступление и кара, подвиг и награда. Санкт-Петербург, 1999. 448 с.
12. Парсонс Т. О социальных системах / Под ред. В.Ф. Чесноковой и С.А. Белановского. Москва : Академический Проект, 2002. 832 с.

ДЕФІНІТИВНИЙ АНАЛІЗ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ¹

DEFINITIVE ANALYSIS OF SOCIO-CULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF TRAINING OF FUTURE BACHELORS OF ARTS IN FOREIGN LANGUAGES

У статті аргументовано, що безперервне і щорічне збільшення міжкультурних контактів і мобільність студентів, які навчаються в різних країнах, передбачає розуміння особливостей міжкультурної комунікації в глобалізованому світі. Резюмовано, що в рамках державних освітніх стандартів виокремлюється кілька складників соціокультурної компетентності, зокрема, розуміння власної культури, осмислене уявлення про картину світу іншої культури, позитивне сприйняття іноземної мови та її носіїв, готовність вирішувати конфлікти і суперечності, а також уміння й навички вести міжкультурний діалог.

Уточнено сутність змістового наповнення категорії «соціокультурна компетентність» у межах дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Встановлено, що поняття «соціокультурна компетентність» часто розглядається науковцями крізь призму компонентного складу комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови. Очевидно, що соціокультурний компонент виступає невід'ємною складовою частиною професійної підготовки студентів цієї спеціальності. Зазначено, що зміст соціокультурної компетентності демонструє ключову мету розвитку особистості майбутніх бакалаврів іноземної мови – формування в них здібностей і готовності бути активним учасником діалогу культур. Оволодіння соціокультурною компетентністю майбутніми бакалаврами іноземної мови передбачає ціннісне сприйняття загальнолюдської і національної культур, прагнення до іншомовної діалогічної комунікації з представниками інших народів і культур.

Враховано, що термінологічно безперервно оновлюються зміст і види професійних компетенцій майбутніх бакалаврів іноземної мови. Це підкреслює інноваційну природу і практичний характер компетентнісного підходу в навчанні. Встановлено, що соціокультурна компетентність є інтегративним інтелектуально-практичним утворенням, що містить взаємопов'язані соціокультурні знання, вміння і навички ефективного комунікативного функціонування в процесі міжособистісного спілкування комунікантів. Встановлено, що зміст соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови відбивається у взаємозв'язку і взаємозалежності низки компонентів, а саме: стратегічного, діяльнісного, когнітивного, змістового і афективного.

Ключові слова: соціокультурна компетентність, студенти, майбутні бакалаври іноземної мови, професійна підготовка.

The article argues that the continuous and annual increase of intercultural contacts and the mobility of students studying in different countries provides an understanding of the features of intercultural communication in the globalized world. It is summarized that within the framework of state educational standards several components of sociocultural competence are distinguished, in particular, understanding of one's own culture, meaningful perception of another culture, positive perception of a foreign language and its speakers, readiness to resolve conflicts and contradictions.

In the article the essence of the substantive content of the category of "sociocultural competence" is clarified in the process of overcoming the problem of forming socio-cultural competence of future bachelors of arts in foreign languages on the basis of interdisciplinary integration. It is established that the concept of "sociocultural competence" is often considered by scholars as an essential component of communicative competence of future bachelors in foreign languages. It is obvious that the socio-cultural component is an integral part of the professional training of students in this specialty. It is noted that the content of sociocultural competence demonstrates a key goal of developing the personality of future bachelors in foreign languages, the formation of their abilities and willingness to be an active participant in the intercultural dialogue. Developing sociocultural competence of future bachelors in foreign languages implies a valuable perception of international and national cultures, the desire for foreign-language dialogical communication with representatives of other peoples and cultures.

It is taken into account that the content and types of professional competences of future bachelors in foreign languages are constantly updated terminologically. This emphasizes the innovative and practical nature of the competence-based approach to learning. Sociocultural competence has been found to be an integrative intellectual and practical entity that contains interconnected sociocultural knowledge and the skill of effective cooperation in the process of interpersonal communication. It has been established that the content of sociocultural competence of future bachelors in foreign languages is reflected in the interconnection and interdependence of a number of components: strategic, cognitive, informative and affective.

Key words: sociocultural competence, students, future bachelors in foreign languages, professional training.

УДК 37.015.4:811.111

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-23>

Фодор К.Й.,

аспірант кафедри педагогіки
Мукачівського державного університету,
викладач
Закарпатського угорського інституту
імені Ференца Ракоці II

¹ Стаття виконана за сприяння програми Колегіум Талантум, 2019 р., Угорщина.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціально-економічна і політична специфіка розвитку сучасного українського суспільства сформувала підстави, необхідні для відкритості в міжнародній комунікації, і вплинула на освітню політику загалом і на той її аспект, що стосується професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови. Відмінною рисою сучасності є необхідність переосмислення тієї глобальної мети, на вирішення якої орієнтується навчання іноземної мови як засобу для ефективних міжкультурних контактів.

Безперервне і щорічне збільшення міжкультурних контактів, мобільність молодих людей, які навчаються в різних країнах, передбачає розуміння особливостей міжкультурної комунікації в глобалізованому світі. Виникає потреба в необхідних знаннях у контактуючих сторін щодо культури та специфіки тієї чи іншої країни. Здебільшого увага дослідників зорієнтована на формування в студентів умінь комунікувати іноземною мовою. Проте нині іноземна мова виступає засобом здобуття соціокультурного досвіду представників іншої лінгвокультурної спільноти.

Практикою навчання іноземної мови було доведено, що інтерес до іншомовної культури пояснюється актуальною необхідністю успішного спілкування, яке неможливо зорганізувати без урахування особливостей культури країни, мова якої вивчається, для адаптації особистості до нових комунікативних контактів.

Як слушно зауважує Л. Вольнова [1], реальне спілкування підкреслює, що мовні засоби недоречно вважати єдиним інструментом розуміння. Тому в контексті нашого дослідження соціокультурну компетентність розглядатимемо як ключовий і сполучний елемент іншомовної комунікативної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови. Актуальність проведеного нами дослідження підкреслюється необхідністю формування соціокультурної компетентності як важливого складника іншомовної підготовки і недостатнім рівнем розробки теоретичних і практичних аспектів для оптимального вирішення означеної проблеми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення цієї проблеми, свідчить, що формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, шляхи і методи вирішення цього питання привертала увагу багатьох науковців. Зокрема, дослідники сфокусували свою увагу на виокремленні соціокультурних стереотипів (Г. Соловайнен [7]), дослідженні питання взаємодії мови і культури (І. Закірянова [2]), конкретизації методологічних підходів до формування соціокультурної компетентності (Л. Вольнова [1], М. Максимець [4], Є. Подольська [5], Н. Чернуха [8]) та ін.

Мета статті – окреслення змістового наповнення категорії «соціокультурна компетентність» у межах дослідження проблеми формування

такого феномена в майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції.

Виклад основного матеріалу. У рамках державних освітніх стандартів виокремлюється кілька складників соціокультурної компетентності, зокрема, розуміння власної культури, осмислене уявлення про картину світу іншої культури, позитивне сприйняття мови, що вивчається, та її носіїв, готовність вирішувати конфлікти і суперечності, а також уміння й навички вести міжкультурний діалог. З кожною наступною редакцією стандартів освіти проблемі формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців, зокрема бакалаврів іноземної мови, надається дедалі більшого значення. Тому нині відбуваються певні зміни також і у вищій школі, де зростає увага до методичних аспектів формування соціокультурної компетентності майбутніх фахівців під час навчання іноземних мов.

Практика навчання іноземної мови та аналіз найбільш часто використовуваних навчальних посібників доводять, що цілі формування соціокультурної компетентності вирішуються фрагментарно, що є неприпустимим із позиції сучасних вимог до іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Нині очевидно, що під метою навчання іноземної мови розуміється комплексна проблема, в якій окреслюється низка завдань, одним з яких є формування соціокультурної компетентності в студентів. Звертаючись до розгляду теоретичних передумов розуміння поняття «соціокультурна компетентність», можемо стверджувати, що оволодіння такою компетентністю дає змогу майбутнім фахівцям:

- оволодіти активною життєвою та професійною позицією, що детермінує здатність до професійної самореалізації в іншомовному середовищі;
- забезпечити адекватну готовність до входження у відкрите інформаційне співтовариство, в глобалізований світ і адаптуватися в ньому;
- виховувати в собі толерантність, формувати навички ведення діалогу для встановлення взаєморозуміння з іншомовним співрозмовником.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми дослідження засвідчив, що поняття «соціокультурна компетентність» часто розглядається науковцями крізь призму компонентного складу комунікативної компетентності майбутніх фахівців іноземної мови. Очевидно, що соціокультурний компонент виступає невід'ємним складником професійної підготовки студентів такої спеціальності, особливо в контексті навчання іноземної мови інших. Звертаючись до розуміння соціокультурної компетентності, треба зазначити, що її зміст демонструє ключову мету розвитку особистості майбутніх бакалаврів іноземної мови – формування в них здібностей і готовності бути активним учасником діалогу культур.

В основі комунікативної взаємодії дослідники зазвичай виокремлюють принципи кооперації, взаємоповаги, терпимості до відсутності культурної ідентичності, подолання культурних відмінностей та ін. Так, вітчизняні науковці (М. Максимець [4], Є. Подольська [5]) підкреслюють важливість наявності в кожного учасника комунікації власного багажу іншомовної та культурної підготовки, що створює індивідуальне розуміння картини світу, яка певною мірою не ідентична іноземній (так званий чужий образ свідомості). Це створює умови для формування готовності до іншомовної діалогічності, що наділяє майбутніх бакалаврів іноземної мови здібностям вести діалог культур. Отже, залучення майбутніх бакалаврів іноземної мови до іншої культури в рамках діалогу культур передбачає необхідність спиратися на знання своєї культури в контексті отримання знань про іноземну культуру й усвідомлення її ключових понять і особливостей.

Виникнення поняття «соціокультурна компетентність» пов'язане з роботою Ради Європи з культурного співробітництва, де цей термін розглядається як один із компонентів комунікативної компетентності і визначається як «здатність до адекватної взаємодії в ситуаціях повсякденного життя, встановлення і підтримання соціальних контактів за допомогою іноземної мови» [8, с. 140].

Сучасні науковці (Л. Вольнова [1], І. Закір'янова [3] та ін.) трактують соціокультурну компетентність як поєднання знань, навичок і вмінь, здібностей і якостей, які формуються в процесі міжкультурної комунікації, як сукупність знань про країну, мова якої вивчається, «національно-культурні особливості соціальної та мовної поведінки носіїв мови і здатність користуватися такими знаннями в процесі спілкування, дотримуючись звичаїв, правил поведінки, норм етикету, соціальних умов і стереотипів поведінки носіїв мови» [3, с. 286].

Є думка, що соціокультурна компетентність формується в умовах соціокультурної освіти. В умовах такого навчання майбутні бакалаври іноземної мови мають змогу опанувати вміння і навички міжкультурного спілкування. Очевидно, що організація оптимального міжкультурного спілкування потребує від його учасників володіння базовим об'ємом соціокультурних знань щодо культур різного мовного середовища, а також ключових навичок і вмінь, необхідних для успішної комунікації. Для оптимального забезпечення соціокультурної освіти використовується соціокультурний підхід, який сприяє визначенню практичної стратегії вивчення іноземної мови.

Розгляд теоретичних основ соціокультурної компетентності передбачає також використання поняття «культура» – складного багатоаспектного феномена, що досліджується різними гуманітарними науками (культурна антропологія, етнологія,

етнографія, культурологія та ін.). Означені наукові галузі торкаються загального кола таких питань, як людина і навколишній світ, міжкультурна взаємодія, виникнення культури та її трансформації, а також інших питань, які мають культурні складники.

Таким чином, теоретичний аналіз наукової літератури дає змогу розуміти соціокультурну компетентність майбутніх бакалаврів іноземної мови як цілісну систему, яка має певну цілісну структуру, що містить низку складників із певними характерними інтегративними властивостями, які неможливо звести до суми властивостей кількох компонентів.

Оволодіння соціокультурною компетентністю майбутніми бакалаврами іноземної мови передбачає ціннісне сприйняття загальнолюдської і національної культур, прагнення до іншомовної діалогічної комунікації з представниками інших народів і культур. На цій основі активізуються процеси самоідентифікації та глибшого усвідомлення власної культури в порівнянні з іншою культурою і народом, мова якого вивчається. Цілісність соціокультурної компетентності надає змогу учасникам міжнародної комунікації також зрозуміти почуття і думки іншого народу та подолати національний культуроцентризм.

Теоретичний аналіз наукових джерел свідчить, що в педагогічній науці дискусійними є питання стосовно структурних складників соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови та їхнього змістовного наповнення. Здебільшого серед основних компонентів, що виокремлюються в структурі соціокультурної компетентності, називаються соціокультурні знання енциклопедичного і фонового характеру, які відображені в конкретному мовному матеріалі, та способи їх використання, що залежать від сфери застосування, характеру ситуації, а також теми спілкування. Крім того, науковці підкреслюють, що досвід спілкування та особистісні відносин учасників процесу спілкування є найважливішим компонентом соціокультурної компетентності, оскільки зумовлює наявність вже сформованих умінь і навичок [7].

Дефінітивний аналіз соціокультурної компетентності передбачає уточнення сутності окремих складників цього феномена в майбутніх бакалаврів іноземної мови, наприклад, змістовного, діяльнісного, когнітивного, стратегічного та афективного. Кожен з означених елементів володіє яскраво вираженим соціокультурним забарвленням, що знаходить відображення в їхній характеристиці.

Що стосується змістовного і когнітивного компонентів, то в рамках соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови вони можуть розглядатися крізь призму певних енциклопедичних знань щодо культури, культурних цінностей і традицій, особливостей національного менталітету, традиційної тематики спілкування, засобів і методів уявлення ціннісних орієнтирів своєї країни

і країни, мова якої вивчається, а також картини світу студентів, умінь розпізнавання полікультурної реальності у формуванні певної картини в культурних концептах, що представляють культурно значущу інформацію, тобто спрямовуються на формування вторинної мовної особистості.

Стратегічний і діяльнісний компоненти відображають ступінь сформованості в майбутніх бакалаврів іноземної мови навичок враховувати сферу, тематику й обставини спілкування, здатності застосовувати отримані знання в іноземній мовній діяльності, спираючись у своєму спілкуванні на адекватний мовний матеріал (відповідні мовні навички) і різні мовні вміння, застосовуючи при цьому конкретні соціокультурні знання, а також здатність і готовність вступати в контакт з іншомовним співрозмовником, знання техніки та прийомів спілкування, прийнятих у країні мови, що вивчається тощо.

Значну роль у розглянутому аспекті відіграє розуміння того, що в рідній та іноземній мові існують як подібності, так і відмінності, що зумовлюють існування неідентичних соціокультурних явищ. У процесі освоєння відповідного культурного досвіду носіїв іншої мовної та культурної системи відбувається становлення і формування досвіду наслідувати і поважати норми іносоціуму, підсвідомо протиставляючи їх особливості своїй культурі. Такому елементу притаманне володіння компенсаторними вміннями (для заповнення в прогалинах лінгвістичного коду), навчальними і дослідницькими стратегіями, які забезпечують вдосконалення у володінні іноземною мовою та здатність вивчати інші мови і культури.

Афективний компонент представлений у вигляді застосування комунікативного досвіду в процесі тієї чи іншої іншомовної мовленнєвої діяльності, врахування особистісних взаємин із комунікантами, об'єктивне ставлення до матеріальних і духовних цінностей іншої культури, вибір прийнятного стилю спілкування, толерантність і емпатію.

Безумовно, перераховані нами компоненти соціокультурної компетентності не є загальновизнаними і єдино вірними, оскільки як у вітчизняній науці, так і в закордонній є ціла низка психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності згаданої компетентності. Така різниця поглядів зумовлена різним розумінням як міжкультурної комунікації, так і, власне, соціокультурної компетентності та її положення у структурі професійних знань, умінь, навичок майбутніх бакалаврів іноземної мови. Водночас розширення структури соціокультурної компетентності, що розглядається в контексті іншомовного спілкування і комунікації між представниками різних культур, дає змогу поглибити дефінітивний аналіз розглянутого феномена.

Варто зауважити, що єдність поглядів у змісті такої складної і важливої компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови практично неможлива. Це зумовлено швидким темпом змін умов і вимог професійної освіти до змісту навчання майбутніх бакалаврів іноземної мови, відповідно, і до розуміння сутності соціокультурної компетентності. Орієнтація української системи освіти на реалізацію компетентнісного й особисто-орієнтованого підходів, а також сучасне міжнародне становище нашої країни на світовій арені дають змогу говорити про «рухливість» структури соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови, що розвивається в прямій залежності від соціально-економічної ситуації. Поряд із появою нових і специфічних складників соціокультурної компетентності відбувається й уточнення сутності цієї важливої характеристики у професійній підготовці майбутніх бакалаврів іноземної мови.

Висновки. Таким чином, у процесі розгляду теоретичних основ дослідження проблеми формування соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови на засадах міждисциплінарної інтеграції встановлено, що термін «компетентність» у світлі дослідження відображає комплекс знань, умінь і навичок мовця/слухача для їх використання в мінливих комунікативних ситуаціях міжкультурної взаємодії. Термінологічно безперервно оновлюється зміст і види професійних компетенцій майбутніх бакалаврів іноземної мови, що підкреслює інноваційну природу і практичний характер компетентнісного підходу в навчанні. Встановлено, що соціокультурна компетентність є інтегративним інтелектуально-практичним утворенням, що містить взаємопов'язані соціокультурні знання, вміння і навички ефективного комунікативного функціонування в процесі особистісного спілкування комунікантів. Встановлено, що зміст соціокультурної компетентності майбутніх бакалаврів іноземної мови відбивається у взаємозв'язку і взаємозалежності низки компонентів, а саме: стратегічного, діяльнісного, когнітивного, змістовного й афективного.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в дослідженні соціально-культурних передумов модернізації професійної підготовки майбутніх бакалаврів іноземної мови в умовах оновлення педагогічної освіти на засадах міждисциплінарної інтеграції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вольнова Л.М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова*. 2009. Вип. 28 (52). С. 137–145.
2. Закір'янова І.А. Динаміка соціокультурної компетентності майбутніх педагогів. *Тео-*

ретичні питання культури, освіти та виховання : збірник наук. праць. Київ : Вид. центр КДЛУ, 2002. Вип. 21. С. 183-Закір'янова І.А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2006. 23 с.

3. Максимець М. Формування соціокультурної компетенції у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2006. Вип. 21. С. 211–218.

4. Подольська Є.А. Освіта як чинник розвитку особистості в соціокультурному контексті : монографія. Харків : Вид-во НФАУ : Золоті сторінки, 2002. 236 с.

5. Саволайнен Г.С. Модель соціокультурної компетентності преподавателя высшей школы. *Вестник Сибирского государственного аэрокосмического университета им. академика М.Ф. Решетнева*. 2006. Т. 3. С. 159–162.

6. Саволайнен Г.С. Социокультурное взаимодействие в образовательном процессе педагогического вуза и школы : обновление содержания, технологий подготовки и мониторинга : монография. Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2005. 316 с.

7. Чернуха Н.М., Мурзіна А.В. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2009. № 9 (172). С. 165–173.

АНАЛІЗ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ

ANALYSIS OF METHODS OF TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS FOREIGN LANGUAGES IN UKRAINIAN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

Стаття присвячена аналізу методів навчання іноземних мов молодших школярів в українській педагогічній теорії і практиці.

Мета роботи – проаналізувати наявні методи навчання і визначити власну концепцію навчання іноземних мов молодших школярів.

Застосовано індуктивний та дедуктивний методи в процесі узагальнення й аналізу літературних джерел за тематикою статті, розгляду стану теоретичної і практичної розробленості проблеми навчання іноземних мов молодших школярів в українській лінгводидактиці, обґрунтування власної концепції навчання іноземних мов молодших школярів.

Проаналізовано методи навчання іноземних мов молодших школярів в українській педагогічній теорії і практиці; виявлено недоліки і переваги методів навчання іноземних мов молодших школярів, розроблених українськими вченими; представлено власну точку зору щодо концепції навчання іноземних мов молодших школярів.

Іноземна мова в початкових класах продовжує залишатися не більше ніж навчальним предметом; практичне застосування іншомовних знань обмежується виконанням ситуативних мовних завдань на основі вивченого за програмою мовного матеріалу; ступінь засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу регулюється обсягом і видами мовних і мовленнєвих вправ у різних методичних системах; іноземна мова не виконує своєї основної функції – обслуговувати потреби комунікативної життєдіяльності людини. Автор роботи пропонує розглядати іноземну мову не як предмет, а як засіб навчання іншого предмета, у процесі вивчення якого увага учнів концентруватиметься не на формі викладення думки, а на її суті. У подальшому передбачається розробка лінгводидактичної моделі процесу інтегрованого навчання учнів початкових класів освітньої та іншомовної мовленнєвої діяльності.

Ключові слова: методи навчання іноземних мов, молодші школярі, українська лінгводидактика.

The article is devoted to the analysis of methods of teaching the primary school students foreign languages in Ukrainian pedagogical theory and practice.

Article's purpose is to analyze the existing teaching methods and to define the author's concept of teaching foreign languages to primary school students.

Methods are the following: Inductive and deductive methods have been applied in the course of generalization and analysis of scientific literature on the problem of the research, consideration of the state of theoretical and practical development of the problem of teaching primary school students foreign languages in Ukrainian linguodidactics, substantiation of the author's concept of teaching primary school students foreign languages.

Methods of teaching primary school students foreign languages in Ukrainian pedagogical theory and practice have been analyzed; disadvantages and advantages of methods of teaching primary school students foreign languages developed by the Ukrainian scholars have been identified; the author's concept of teaching foreign languages to primary school students has been presented.

A foreign language in primary schools continues to be no more than a school subject; practical application of foreign language knowledge is limited to the performance of situational language tasks based on the language material fixed in the curriculum; the degree of mastery of linguistic and speech material is regulated by the volume and types of linguistic and speech exercises in different methodological systems; a foreign language does not perform its main function – to serve the needs of human daily communication. The author of the research offers to consider a foreign language not as a school subject, but as a means of teaching another subject, in the process of its teaching the students' attention will focus not on the form of thought, but on its essence. In the future, the development of linguodidactic model of the process of integrated teaching the primary school students in educational and foreign language activities is planned to be elaborated.

Key words: methods of teaching foreign languages, primary school students, Ukrainian linguodidactics.

УДК 378:811.11

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-24>

Фрумкіна А.Л.,

канд. філол. наук,

доцент кафедри іноземних мов № 2

Національного університету

«Одеська юридична академія»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Міжнародна інтеграція, об'єднання країн в єдиний Європейський Союз, створення спільного економічного ринку, розширення співпраці України з різними світовими організаціями значно підвищили зацікавленість до вивчення іноземних мов, і перш за все, англійської мови як домінуючої у світі мови міжнародного спілкування. Фундамент такого спілкування має закладатися вже в початковій школі, де учні розпочинають оволодівати первинними знаннями, вміннями та навичками, які мають розвиватися й удосконалюватись у подальшій

навчальній діяльності. Це дасть змогу закласти основи іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця. Тому нині надважливо розробити та впровадити в навчальний процес такі методи та прийоми навчання, які будуть найбільш ефективними для навчання учнів початкової школи в період реформування шкільної освіти.

У зв'язку з реформою освіти, затвердженою Міністерством освіти і науки України (наказ № 208 від 27.02.2018 р.), однією з 10 ключових компетентностей нової української школи названа компетентність у спілкуванні іноземною мовою, а

саме «вміння правильно розуміти мову іноземною мовою, усно і письмово висловлювати і тлумачити поняття, думки, почуття, факти та погляди (за допомогою слухання, говоріння, читання і письма) в широкому діапазоні соціальних і культурних контекстів» [7, с. 11]. Звідси випливає, що навчання іноземної мови набуло інших цілей, виникла гостра необхідність виведення іноземної мови зі статусу шкільного предмета і введення його в статус засобу, що обслуговує придбання знань із різних дисциплін і вирішення життєво зумовлених завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проаналізуємо роботи науковців, які вивчають сучасні методи навчання іноземних мов молодших школярів і проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів у галузі викладання іноземних мов. Упродовж останніх років в Україні та за її межами з'явилися дослідження, в яких розкриваються різні аспекти цієї проблеми: професійна підготовка майбутніх учителів англійської мови в початкових класах (Т. Бабенко, І. Верещакіна, Г. Рогова, С. Роман); формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи (О. Бігич, 2006); підготовка майбутніх учителів початкової школи до реалізації комунікативного підходу в навчанні іноземної мови (Т. Зубенко, 2009); формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи засобами навчальних ситуацій (М. Сідун, 2013); підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів (Л. Гусак, 2014) тощо.

Опрацюванню теоретико-методичних надбань у галузі методики викладання іноземної мови в початковій школі присвячені праці В. Плахотника (1992), який зосереджує увагу на взаємопов'язаному навчанні видів мовленнєвої діяльності, Р. Мартинової (2004), яка пропонує навчання іноземних мов на основі системно-комунікативного методу, Н. Складенко (1999), яка запроваджує методи інтенсивного навчання іноземних мов, О. Коломінової (1999), яка досліджує формування соціокультурної компетенції в процесі навчання усного спілкування, В. Редько, який вивчає лінгводидактичні засади навчання іноземної мови учнів початкової школи.

Окремі напрями навчання іноземних мов у початкових класах окреслено також у роботах: Н. Жеренко (2000) – індивідуалізація навчання аудіювання; К. Остапенко (2003) – навчання на сюжетній основі; Т. Яблонської (2004) – навчання читання фабульних текстів; М. Ісайкіної (2004) – формування мовленнєвої діяльності за допомогою комп'ютерних ігор; О. Гузь (2005) – навчання усного мовлення з використанням відеофонограми; С. Роман (2005) – застосування сучасних інформаційних технологій навчання; О. Карп'юк (2005) – навчання діалогічного мов-

лення засобом ситуативно-рольових прийомів; П. Бех, Л. Біркун (2006) – навчання міжкультурного спілкування; О. Романовської (2007) – навчання усного зв'язного висловлювання на основі образної наочності; Л. Городничої (2009) – диференційоване навчання аудіювання; В. Пономарьової (2010) – формування ритміко-інтонаційної складової частини англійського мовлення в контексті навчання міжкультурного спілкування; Н. Кочубей (2014) – інтерактивне навчання діалогічного мовлення; І. Миркович (2017) – інтегроване навчання діалогічного мовлення на основі драматизації казкових текстів та ін. Однак, незважаючи на виокремлені вище досягнення, проблема навчання іноземних мов молодших школярів залишається актуальною і потребує вдосконалення її теоретичної, змістової та методичної сторін з огляду на сучасні вимоги суспільства.

Мета статті – провести аналіз методів навчання іноземних мов молодших школярів в українській педагогічній теорії і практиці і визначити власну концепцію навчання іноземних мов молодших школярів.

Застосовано індуктивний та дедуктивний методи в процесі узагальнення й аналізу психолого-педагогічної, методичної, філологічної літератури з проблеми дослідження, розгляду стану теоретичної і практичної розробленості проблеми навчання іноземних мов молодших школярів в українській лінгводидактиці, обґрунтування власної концепції навчання іноземних мов молодших школярів.

Проаналізовано методи навчання іноземних мов молодших школярів в українській педагогічній теорії і практиці; виявлено недоліки і переваги методів навчання іноземних мов молодших школярів, розроблених українськими вченими; представлено власну точку зору щодо концепції навчання іноземних мов молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо детально фундаментальні роботи за цією проблемою. Однією з основоположних робіт є дослідження В. Плахотника, в якому вчений доводить, що виключно усна основа навчання не може забезпечити молодшим школярам розвиток умінь іншомовної комунікації. Не заперечуючи значення домінування ігрової активізації мовних явищ, що вивчаються, вчений акцентує на необхідності попереднього читання і запису мовних явищ, які підлягають вживанню в мовленні, тому провідним принципом його методики є взаємопов'язане навчання видів мовленнєвої діяльності, що передбачає навчання монологічного і діалогічного мовлення, аудіювання на основі того самого матеріалу, який вживається в читанні і письмі.

Реалізація цього принципу обґрунтовується психологічною закономірністю засвоєння матеріалу, що вивчається, на основі активізації всієї аналізаторної системи, а також усвідомленні вживаних

у мовленні мовних явищ. З останнього випливає запропонований вченим принцип використання читання і письма як мети навчання, а перекладу – як засобу семантизації лексико-граматичних одиниць, що вивчаються. Досліджуваний матеріал, що активізується в подальшому в процесі мовленнєвої діяльності, вживається учнями не механічно, а осмислено, що дає їм змогу в разі допущення будь-яких помилок самостійно виправляти їх. Особливу увагу вчений приділяє необхідності читання фабульних текстів, які, на його погляд, не тільки розвивають інтерес учнів до вивчення іноземних мов, а й надають їм впевненості в змозі отримати нову інформацію за допомогою його застосування. Однак при цьому іноземна мова в методиці В. Плахотника є домінуючим предметом навчання і тому не наділяється основною функцією обслуговування, тобто функцією використовуватися для навчання будь-яких інших дисциплін, що зберігає виключно навчальну сутність [9].

Подальший розвиток концепції навчання іноземних мов школярів, молодших у тому числі, ми знаходимо в дослідженнях Р. Мартинової. Своє найбільш повне відображення концепція отримала в розробленому нею системно-комунікативному методі, визнаному як винахід інститутом інтелектуальної власності в 2002 р. і зафіксованому у вигляді патенту № 48831-А. Суть її новизни полягала в обґрунтуванні способу запам'ятовування мовних явищ, що вивчаються, і формуванні автоматизмів, що дозволяють їх вільне вживання в різних видах мовленнєвої діяльності.

Так, вчена довела, що для введення мовної інформації в короткочасну пам'ять необхідно 28-кратне усвідомлене повторення мовних явищ. Для введення цієї ж мовної інформації на проміжний етап її запам'ятовування необхідно 150-кратне повторення цих мовних явищ в поєднанні з раніше вивченим матеріалом на рівні словосполучень і пов'язаних за змістом кількох речень. А для переходу цих методичних дій на рівень первинних мовленнєвих умінь або лінгвістичних умінь, за визначенням С. Шатілова [13], необхідне їх сторазове вживання в різних видах мовленнєвої діяльності, що і забезпечить їх запам'ятовування на рівні довгострокової пам'яті. Всі названі цифрові показники активізації матеріалу, що досліджується, є прийнятими тільки для молодших школярів, які не володіють достатнім лінгвістичним досвідом. Для учнів середніх і старших класів вони зменшуються в математичній прогресії [5].

Однак, незважаючи на міцне засвоєння всіх мовних явищ, що вивчалися, автор у зазначені роки не зробила спроби для застосування іноземної мови заради обслуговування інших дисциплін, що також призвело до обмеженості її реалізації в умовах немовного середовища.

Рішення проблеми систематичного повторення матеріалу, що вивчається, ми знаходимо в дослідженні О. Коломінової. Вчена пропонує розвиток комунікативних умінь молодших школярів на основі такого вивчення тем, кожна з яких передбачає розширення іншомовних мовленнєвих умінь щодо наступних. Для цього пропонується створити атлас, який охоплює дві провідні теми: «Мій англomовний ровесник»; «Країна, мову якої я вивчаю». Кожна з тем поділяється на 14 підтем, в яких не тільки послідовно розкривається зміст кожної, а й повторюється певний обсяг змістовної інформації. На основі цих тем О. Коломінова розробляє уроки як сценарії уявних зустрічей учнів із носіями мови, перш за все, з їх англomовними ровесниками. Вчена впроваджує в процес навчання засоби релаксації: аеробіку, пісні, декламації, які сприяють досягненню точності в мовленні, що сприймається. Також авторка пропонує використовувати допоміжний країнознавчий матеріал у вигляді аудіовізуальних слайдів, що підсилюють ілюзію наявності на заняттях автентичного мовленнєвого середовища, що загалом наближує іншомовне говоріння до його реальної комунікативної форми [4; 12; 11].

Оригінальність цієї методики полягає в тому, що навчання проходить з елементами сугестопедії, які мають подвійне навантаження: формування соціокультурної компетенції і мовленнєвої культури учнів, з елементами інтенсивної методики, яка передбачає одночасну взаємодію учнів у рухомих шеренгах, командах, малих групах, з ігровими прийомами: змаганнями, рухливими і спокійними іграми з комунікативними або когнітивними завданнями, виставами, рольовими іграми, проектними прийомами. Описана методика, безсумнівно, викликає зацікавлення школярів до вивчення іноземних мов. Однак без уваги залишається питання про можливість використання вивченого матеріалу поза ігровою діяльністю, тобто як він може залучатися до вирішення реальних комунікативних завдань. Авторка, на жаль, не пропонує вправ, які спонукають до говоріння іноземною мовою на основі вивчених тем і підтем, до вирішення проблемних відносин, які виникають між дітьми.

Значна увага підготовці майбутніх вчителів англійської мови до навчання молодших школярів приділена в дослідженнях О. Бігич. Авторка обґрунтувала три складники такої підготовки: процес отримання професійної освіти вчителів іноземних мов, процес формування їх методичної компетенції та процес колективної та індивідуальної діяльності для поглиблення знань учнів та врахування їх особистісних здібностей.

Особливу увагу О. Бігич приділяє розвитку методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи, яку розуміє як сукупність його методичних знань, навичок і вмінь та індивідуальних,

суб'єктних й особистісних якостей, яка функціонує як здатність проектувати, адаптувати, організувати, вмотивувати, досліджувати й контролювати навчальний, пізнавальний, виховний і розвиваючий аспекти іншомовної освіти молодших школярів у класній і позакласній роботі з іноземної мови через і під час спілкування з учнями [1, с. 12–13]. Сукупність зазначених чинників розглядається вченою як «інтеграція іноземної мови як фахового предмета з методикою, педагогікою й психологією та циклом лінгвістичних дисциплін – у системі методичної освіти майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи» [1, с. 11].

Однак визначений вид інтеграції базується на концепції міжпредметних зв'язків, що дає змогу засвоювати одні предметні знання на основі інших. Такий підхід, як і інші методики підготовки вчителів початкових класів, що розроблені В. Плахотником та Р. Мартиною, не передбачають навчання вчителів інших предметів використовувати іноземну мову як інструмент організації навчальної діяльності, що зберігає його навчальне застосування.

Як ми зазначали вище, О. Бігич у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови для роботи в молодших класах приділяла більше уваги формуванню в них методичної компетенції. Дослідження О. Паршикової більшою мірою спрямоване на формування у вчителів початкових класів їх предметної, тобто професійно-лінгвістичної компетенції. О. Паршикова обґрунтовує методологію визначення теоретичних основ навчання іноземної мови учнів початкової школи, яка полягає в узгодженні динаміки засвоєння іноземної мови і динаміки розвитку пізнавальної, комунікативно-мовленнєвої, мотиваційної і діяльнісної сфер життєдіяльності учнів, доводить доцільність використання природовідповідного комунікативно-ігрового методу, який враховує та узгоджує розвиток вікових можливостей учнів початкових класів і процесів засвоєння ними іноземної мови і забезпечує економічне навчання іноземної мови за умови реалізації його принципів: моделювання комунікативно-ігрової діяльності в навчальному процесі і «штучної природності» навчання елементарного іншомовного спілкування. Вченою створено систему навчання іноземної мови в початковій школі, яка включає чотири підсистеми для формування навичок та умінь: 1) квазіспілкування, під яким авторка розуміє тип елементарного іншомовного спілкування, що передбачає виконання молодшими школярами комунікативних завдань за допомогою рецепції, імітації або репродукції засвоєних ними елементів мовлення в незмінному вигляді; 2) протоспілкування, яке передбачає лексико-семантичну адаптацію учнями засвоєних ними мовленнєвих зразків до нових обставин типових ситуацій; 3) параспілкування, під яким авторка розуміє елементарне іншомовне спілкування,

в якому молодші школярі продукують висловлювання за рахунок синтаксичної реорганізації засвоєних ними мовленнєвих зразків; 4) метаспілкування, під яким авторка розуміє елементарне іншомовне спілкування, в якому молодші школярі починають узгоджувати мовленнєві і мовні одиниці шляхом зміни граматичної форми мовних одиниць (морфологічної трансформації).

Ця система навчання синтезує виділені лінії навчання: природовідповідну, розвиваючу і культуротворчу, які забезпечують взаємопов'язане формування основних компонентів іншомовної комунікативної компетентності, якими є мовний і мовленнєвий, стратегічний і соціокультурний компоненти [8, с. 9].

Одним із найбільш вагомих засобів розвитку вищезазначених компонентів є, за результатами досліджень В. Редько, підручник. Саме його структура та зміст мають враховувати психологічні особливості дитини для навчання іншомовної комунікації. Так, В. Редько зазначає, що в молодшому шкільному віці навчальна діяльність для дитини стає домінуючою і відповідним чином зумовлює трансформації в психіці дитини, що отримали назву «новоутворення» (Л. Виготський) [2], які охоплюють усі психічні особливості, що характерні для процесу розвитку молодшого школяра. Узагальнивши їх, можна виділити такі:

- підвищена емоційність запам'ятовування інформації під впливом емоційних вражень і афективних переживань, що зумовлює забезпечення підручників яскравими та чіткими малюнками, фотографіями, які сприяють засвоєнню мовного матеріалу;

- важлива роль образів у сприйманні та запам'ятовуванні навчального матеріалу, що зумовлює широке використання зорової наочності;

- незначна кількість раціональних прийомів виконання навчальної діяльності зумовлює презентацію у змісті підручників навчальних мовленнєвих опор для формування необхідних умінь і навичок;

- мимовільність уваги, низький рівень її концентрації та орієнтація на сильний подразник, яким можуть бути ілюстрації, розміщені у підручниках;

- імпульсивність, реактивність, недовільність вольових зусиль, перевага збуджуючих процесів над гальмівними, що зумовлює раціональний добір до змісту складників дидактично доцільних видів діяльності, котрі узгоджуються з віковими особливостями школярів і не викликають труднощів у здійсненні навчання;

- здатність до запам'ятовування поки що не усвідомленої інформації, що дає змогу презентувати в підручниках окремі граматичні явища, які доцільно засвоювати на рівні лексичних одиниць;

- недостатній рівень розвитку операцій планування, узагальнення, систематизації творчого

ставлення до виконання навчальної роботи, що зумовлює використання зразків для опор для успішного її здійснення [10, с. 537–538].

Дослідження Л. Гусак спрямоване на підготовку майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов молодших школярів. Авторка стверджує, що саме через таке навчання в результаті включення асоціативних механізмів засвоєння формується іншомовна комунікативна компетентність молодших школярів. Асоціативне навчання розуміється вченою як вербально-невербальна суб'єтно-об'єктна комунікація, в результаті якої формуються навчальні компетентності школярів. Це процес взаємодії вчителя й учнів, спрямований на асоціативне засвоєння, відтворення та оперування змістом навчального матеріалу. Така взаємодія виражена поєднанням мови, рухів, жестів, міміки, яке забезпечує образне засвоєння навчальної інформації. Цей метод покращує сприймання та відтворення інформації, розвиває уяву й фантазію, передбачає вивчення іноземної мови через імітацію, максимально наближену до реальності, та емоції і становить процесуальну основу асоціативного навчання. У реалізації системи підготовки увагу сконцентровано на засвоєнні методу асоціативних символів, що дає змогу дитині сприймати мовний матеріал через усі аналізатори (зорові, слухові, мовленнєво-моторні й рухові).

Вчена стверджує, що у формуванні іншомовної компетенції молодших школярів на ранніх етапах їхньої навчальної діяльності важливою є організація навчального процесу на засадах асоціативної природи сприйняття, розуміння, запам'ятовування й відтворення навчальної інформації, використання ігрових асоціативних вправ під час введення, опрацювання й тренування лексичних одиниць, виокремлення етапів формування граматичних навичок з активним застосуванням асоціативних символів [3, с. 25].

Отже, проаналізувавши наявні методи навчання іноземної мови учнів початкових класів, можна стверджувати, що: 1) іноземна мова в початкових класах загальноосвітніх шкіл продовжує залишатися не більше ніж навчальним предметом; 2) практичне застосування іншомовних знань обмежується виконанням ситуативних мовних завдань на основі вивченого програмного матеріалу; 3) ступінь засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу регулюється обсягом і видами мовних і мовленнєвих вправ у різних методичних системах; 4) іноземна мова не виконує, як рідна мова, своєї основної функції – обслуговувати потреби комунікативної життєдіяльності людини. Тому ми вважаємо, що назріла негайна необхідність розширити сферу застосування іншомовних знань і умінь, а найголовніше вже в початковій школі зробити акцент на тому, що іноземна мова, як і рідна, необхідна для вирішення не тільки навчальних,

а й життєво зумовлених завдань. Навчання іноземної мови в такому ракурсі властиве інтегрованим методам навчання, коли в результаті синтезу кількох процесів навчання в один, як стверджує Р. Мартинова, в учнів одночасно розвиваються вміння в різних видах діяльності, одна з яких іншомовна [6]. Іноземна мова, не маючи власного смислового змісту, легко інтегрується з будь-якою навчальною дисципліною і в такому разі стає засобом її вивчення. Тому ми вважаємо вкрай необхідним виведення іноземної мови зі статусу шкільного предмета і введення його в статус засобу, що обслуговує придбання знань із різних дисциплін і вирішення життєво зумовлених завдань. Для досягнення цієї мети необхідна спеціальна інтегрована методика навчання певного шкільного предмета та іноземної мови для його навчання.

Висновки. У процесі проведеного дослідження ми дійшли таких висновків. Усі представлені концепції навчання іноземних мов учнів початкової школи, що розроблені українськими вченими, якими ефективними вони б не були, не виходили за межі навчальних програм і розглядали іноземну мову як шкільний предмет. Іноземна мова не виступала засобом здійснення комунікації для вирішення не тільки навчальних, але й соціально-побутових проблем відповідно до вікових інтересів комунікантів. Ми пропонуємо розглядати іноземну мову не як предмет, а як засіб навчання іншого предмета, бо іноземна мова, не маючи власного смислового змісту, легко інтегрується з будь-якою навчальною дисципліною і в такому разі виступає засобом її вивчення. Таким чином, увага учнів концентрується не на формі викладення думки, а на її суті.

Перспективу подальших наукових розробок вбачаємо в обґрунтуванні і розробці лінгводидактичної моделі процесу інтегрованого навчання учнів початкових класів освітньої та іншомовної мовленнєвої діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бігич О.Б. Теорія і практика формування методичної компетенції вчителя іноземної мови початкової школи. Київ : Ленвіт, 2006. 200 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва : Издательство «Лабиринт», 1999. 352 с.
3. Гусак Л.Є. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи : автореф. дис. ... д-ра спе. наук : 13.00.04. Київ. 2014. 43 с.
4. Коломінова О.О. Методика формування соціокультурної компетенції учнів молодшого шкільного віку в процесі навчання усного англомовного спілкування : автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02. Київ, 1998. 19 с.
5. Мартынова Р.Ю. Системно-комунікативний спосіб навчання іноземних мов / Укр. Патент. № 48831 – А, 2002.
6. Мартынова Р.Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности

студентов неязыковых вузов. *Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського*. 2010. № 9-10. С. 80–88.

7. Про організацію та проведення підготовки вчителів іноземних мов, які навчатимуть учнів перших класів у 2018/2019 навчальному році, відповідно до Концепції «Нова українська школа»: Наказ № 208 от 27.02.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-organizaciyu-ta-provedennya-pidgotovki-vchiteliv-inozemnih-mov>

8. Паршикова О.О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2010. 408 с.

9. Плахотник В.М. Теоретичні основи навчання іноземних мов на початковому етапі в середній школі: дидактико-методичний аспект : автореф. спе.. д-ра спе. наук : 13.00.02. Київ : Київ. Наук.-дослід. сп.-т педагогіки, 1992. 52 с.

10. Редько В.Г. Конструювання змісту шкільних підручників з іноземних мов: теорія і практика. Київ : Пед. думка, 2017. 628 с.

11. Фрумкіна А. Сутність поняття «готовність майбутніх вчителів до інтегрованого навчання молодших школярів предметної та іншомовної мовленнєвої діяльності». *Інноваційна педагогіка*. 2019. Випуск 16, Т2. С. 74–78 (Index Copernicus). DOI: <http://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-16-2-15>

12. Фрумкіна А.Л. Актуальность и сущность подготовки будущих учителей начальных классов к обучению школьников практическим дисциплинам на иностранном языке. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. Вип. 69 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 2019. С. 264–268 (Index Copernicus) DOI: <http://doi.org/10.31392/2311-5491/2019-69.60>

13. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие. Москва : Просвещение, 1986. 223 с.

ВІТЧИЗНЯНІ СТРАТЕГІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ МЕДІАКУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

NATIONAL STRATEGIES FOR THE PROFESSIONAL MEDIA CULTURE DEVELOPMENT OF FUTURE MASTERS OF EDUCATION

У статті досліджено наявний стан системи вітчизняної професійної підготовки майбутніх магістрів освіти в контексті розвитку медіакультури фахівця. Поняття «майбутній магістр освіти» визначаємо як особу студента, який навчається на другому (магістерському) рівні вищої освіти й здобуває поглиблені теоретичні та практичні знання, уміння, навички за обраною спеціальністю (чи спеціалізацією), загальних засад методології педагогічної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру професійної діяльності (Закон України «Про Вищу освіту», 2014). Професійну медіакультуру ми розглядаємо як складне особистісне утворення, що виявляється в здатності до сприймання, інтерпретації і застосування медіаосвітніх засобів, знакових систем, технологій комунікації, пошуку, збирання і передавання інформації, здатності ефективно використовувати медіатехнології в майбутній професійній діяльності.

На основі аналізу нормативних документів, дисертаційних досліджень, практичного досвіду, даних офіційних сайтів університетів, навчальних планів і програм підготовки майбутніх магістрів освіти можна зробити висновок, що розвиток професійної медіакультури здійснюється в кілька способів: 1) впровадження у процес професійної підготовки медіаосвітніх технологій; 2) модифікація змісту окремих дисциплін навчального плану магістерської підготовки відповідних модулів, розділів, тем, що передбачає вивчення інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання професійних завдань; 3) введення дисциплін, безпосередньо спрямованих на розвиток професійної медіакультури студентів.

Розгляд змісту дисциплін навчальних планів вітчизняних закладів вищої освіти дав змогу виокремити спільні теми, що входять майже до всіх спеціалізованих курсів, а саме: термінологія, історія і теорії медіаосвіти, медіакультури, технології медіаосвіти; тенденції розвитку медіаосвіти в Україні та світі; способи захисту від негативного впливу мас-медіа, особливості сприйняття, аналізу, створення, передавання інформації; типи засобів масової інформації та види комунікацій; створення власного медіапродукту, підготовка якісного контенту; використання медіаосвітніх технологій у професійній діяльності.

Ключові слова: медіаосвіта, медіаосвітня підготовка, майбутні магістри освіти, меді-

культура, професійна медіакультура, розвиток.

The current state of the system of national professional training of future masters of education in the context of development of media culture of a specialist has been investigated in the article. The term «future master of education» is defined as the identity of a student who is studying at the second (master) level of higher education and acquires in-depth theoretical and practical knowledge and skills in the chosen specialty (or specialization), general principles of methodology of pedagogical activity, other competences for effective performance of tasks of innovative character of professional activity (Law of Ukraine «On Higher Education», 2014). We consider professional media culture as a complex personal formation that manifests itself in the ability to perceive, interpret and use media education, sign systems, communication technologies, search, collect and transmit information; in the ability to effectively use media technology in future professional activities.

On the basis of the analysis of normative documents, dissertation researches, practical experience, data of official websites of universities, curricula and programs of preparation of future masters of education, we can conclude that the development of professional media culture is carried out in several ways. In particular: 1) implementation of media education technologies in the process of professional training; 2) modification of the content of individual disciplines of the master's curriculum of preparation of relevant modules, sections, topics, which involves studying of information and communication technologies for solving professional problems; 3) introduction of disciplines directly aimed at the development of professional media culture of students.

Consideration of the content of the disciplines of the curricula of national higher education institutions allowed to distinguish common topics that are included in almost all specialized courses, namely: terminology, history and theories of media education, media culture, media education technologies; trends in the development of media education in Ukraine and the world; ways of protection against the negative influence of the mass media, especially the perception, analysis, creation, transmission of information; types of media and types of communications; creation of own media product, preparation of quality content; use of media education technologies in professional activity.

Key words: media education, future masters of education, media culture, professional media culture, development.

УДК 378.22:004
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-25>

Фурсикова Т.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри образотворчого
мистецтва та дизайну
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Українська педагогічна спільнота має значний досвід підготовки магістрів освіти з урахуванням особливостей їхньої діяльності в умовах інформаційного суспільства, яке формується і бурхливо розвивається в напрямі позиціонування медіаінформації як одного з основних ресурсів людства.

Вивчення вітчизняного досвіду медіаосвітньої підготовки майбутніх фахівців сприятиме вдосконаленню процесу розвитку їхньої професійної медіакультури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У визначенні актуальних тенденцій та проблем розвитку професійної медіакультури майбутніх магі-

стрів освіти, насамперед, спираємось на нормативні документи (Педагогічна Конституція Європи, 2013; Закон України «Про вищу освіту», 2014; Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, 2016; Концепція «Нова українська школа», 2017; Концепція розвитку педагогічної освіти, 2018); наукові доробки медіапедагогів, медіапсихологів (О. Баришполец, І. Бондаренко, Л. Найдьонова, Г. Онкович, В. Осадчий, О. Череповська та ін), враховуємо результати дисертаційних досліджень (Н. Духаніна, Ю. Казаков, І. Колеснікова, О. Коневщинська, О. Кравчишина, Н. Шубенко та ін.), аналізуємо практичний досвід та різноманітну документальну інформацію, дані офіційних веб-ресурсів університетів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Запорукою успішної роботи системи розвитку медіакультури майбутніх магістрів освіти є дослідження надбань української вищої школи з питань професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті медіаосвіти.

Мета статті – здійснити аналіз вітчизняних стратегій розвитку професійної медіакультури майбутніх магістрів освіти.

Виклад основного матеріалу. В Україні медіаосвіта стала набувати особливої актуальності в період її становлення як незалежної держави, зорієнтованої на європейський освітній простір, про що свідчило затвердження відповідних законодавчих актів [11; 12; 17; 22; 23].

Питання розвитку професійної медіакультури майбутніх фахівців активно висвітлюються в дисертаційних дослідженнях. Так, Н. Духаніна [4] визначила педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці майбутніх магістрів комп'ютерних наук. Одержані результати полягають у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці педагогічних умов: створення медіаосвітнього середовища закладу вищої освіти; розроблення та інтеграція спецкурсів медіаосвітньої спрямованості у зміст професійної підготовки; формування готовності магістрантів до використання медіаосвітніх технологій; узгодженість навчально-виховного процесу з медіакультурним розвитком майбутніх фахівців [4, с. 3–4].

У контексті нашого дослідження великий інтерес становить досвід впровадження спеціалізованого навчального курсу «Основи медіакультури», який має передбачає розв'язання завдань трьох груп [3, с. 311–314].

Перша група спрямована на формування мотиваційно-ціннісних чинників, переконань та ініціативності, що сприятимуть досягненню успіху в обраному виді діяльності, пробудження інтересу та бажання до застосування медіаосвітніх технологій для задоволення інформаційних, інтелектуальних, культурних і комунікаційних потреб особистості, формування готовності

магістрантів до їх використання та прагнення до розвитку й саморозвитку за посередництва технологій медіаосвіти.

Другою групою завдань передбачається опанування теоретичними знаннями з медіаосвіти, медіакультури, технологій медіаосвіти. У завданні курсу викладено теоретичні питання, засвоєння яких стане міцним підґрунтям для здійснення ефективної діяльності з залученням медіаосвітніх технологій.

Третя група завдань спрямована на застосування і поглиблення отриманих знань на практиці, обмін, трансформацію їх у власний досвід, формування інформаційних, історико-теоретичних, методичних і креативних умінь, створення якісної медіапродукції [3, с. 12–13].

Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти в освітньому процесі дошкільних навчальних закладів досліджує О. Кравчишина. Підготовка фахівців стає ефективною за умови впровадження комплексу професійно зорієнтованих технологій: 1) особистісно-смыслового розвитку студентів; 2) когнітивно-контекстного навчання; 3) практико зорієнтованого навчання (ділові та сюжетно-рольові ігри, семінари-тренінги, метод проекту тощо); 4) формування особистісно-професійної рефлексії майбутніх вихователів [13, с. 19].

Ю. Казаковим визначені педагогічні умови застосування медіаосвіти в професійній підготовці майбутніх учителів: 1) розгляд медіаграмотності майбутнього вчителя як складника професійної педагогічної культури; 2) інтеграція медіаосвіти до змісту фахової педагогічної підготовки майбутнього вчителя; 3) введення спецкурсів медіаосвітньої спрямованості відповідно до спеціального (соціокультурного) напрямку медіаосвіти; 4) формування навичок та вмінь роботи з медіатекстами як метапредметних професійних якостей майбутнього вчителя, формування потреби у взаємодії з медіатекстами в майбутніх учителів; 5) цілеспрямоване використання засобів масової комунікації, які на основі актуалізованих смислів і знаків, системних текстів і гіпертекстів впливають на формування знань, умінь і навичок взаємодії майбутнього вчителя з сучасною медіакультурою [7, с. 6].

Дослідник розробив комплексну програму застосування медіаосвіти в педагогічному закладі вищої освіти, яка містить: змістовний блок (теоретичні знання в галузі медіаосвіти, особливості сучасних засобів масової комунікації, зокрема для дітей та молоді); потребнісно-мотиваційний блок, що забезпечує формування мотивації до розвитку медіаграмотності як компонента професійної педагогічної культури; організаційно-діяльнісний блок (розвиток креативних, комунікативних, пізнавальних умінь); діагностико-корекційний блок (аналіз результатів формування медіаграмотності,

вироблення програм самоосвітньої діяльності тощо) [7, с. 14].

Досвідом успішного розвитку медіакультури майбутніх учителів математики та інформатики в Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького ділиться В. Осадчий. Науковець наголошує, що інтегрована в дисципліни професійної підготовки мадіаосвіта через створення та застосування медіатехнологій сприяє зацікавленості студентів роботою з навчальними медіаматеріалами, підвищує мотивацію до навчання, розвиває вміння створювати власні медіапродукти та покращує якість професійної підготовки майбутнього вчителя [18, с. 24–34].

О. Коневщинська проводила дослідно-експериментальну роботу, спрямовану на формування медіакультури майбутніх учителів музики в процесі професійної підготовки студентів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Ізмаїльського державного гуманітарного університету, Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка [10]. Одержані результати полягають у розробці теоретичної моделі формування медіакультури майбутніх учителів музики, впровадженні програми спецкурсу «Медіакультура вчителя музики в процесі професійної підготовки», підготовці відповідних методичних рекомендацій «Медіакультура вчителя музики: теорія і практика» [10, с. 15].

В освітній процес Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського впроваджує технології формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв Н. Шубенко. Педагогічними умовами визначено: 1) мотиваційне забезпечення медіадіяльності студентів на основі ціннісного ставлення до артефактів медіакультури; 2) опору на принципи педагогічної інтеграції з акцентуванням на синестетичних художньо-перцептивних процесах у сучасному мистецтві; 3) оновлення професійної підготовки майбутнього вчителя музики шляхом упровадження аудіовізуальних медіатекстів у навчальний процес; 4) орієнтацію студентів на формування медіакомпетентності в процесі педагогічної практики [25, с. 6–9].

І. Колеснікова розробила авторську модель розвитку медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти, що включає: цільовий (відображає соціальне замовлення, мету, завдання розвитку); змістовий (включає теоретичну та практичну підготовку вчителів, яка відбувається в процесі вивчення навчальних дисциплін та змістового ядра спецкурсу «Медіакультура вчителя»); операційний (охоплює систему форм,

методів і засобів розвитку медіакультури вчителів); результативний (включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку рівня розвитку медіакультури вчителів) блоки. Впровадження такої моделі здійснюється у три етапи (підготовчий, процесуально-діяльнісний, результативний), що передбачає медіаосвітню діяльність від удосконалення змісту навчальних дисциплін у межах курсової та міжкурсової підготовки до впровадження спецкурсу «Медіакультура вчителя» як змістового ядра навчальної програми з урахуванням завдань підвищення рівня медіакультури [9, с. 16].

Досвідом впровадження медіаосвіти в Україні й розвитку медіакультури особистості діляться самі науковці, вчителі-практики. Зокрема, Інститут Екології масової інформації Львівського національного університету імені Івана Франка неодноразово був організатором конференцій, семінарів і круглих столів, де обговорювалися тенденції і зміни в українській та світовій медіаосвітній та медіапросвітній системах [21].

Академія української преси з 2013 р. щорічно проводить Міжнародну науково-методичну конференцію «Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку». Це освітня платформа, яка надає змогу обмінюватися досвідом і знайомитися з міжнародними практиками. Учасниками конференції є українські медіаосвітяни (учителі загальноосвітніх навчальних закладів, науково-педагогічні працівники педагогічних закладів вищої освіти, закладів післядипломної педагогічної освіти), співробітники бібліотек, громадські активісти, експерти, науковці, журналісти [1]. Педагоги з різних куточків України презентують власні напрацювання в різних напрямках. Зокрема, йдеться про медіаграмотність у новій українській школі, готовність педагогів до формування медіаграмотності у школярів, наскрізне впровадження медаосвіти в освітній процес сучасного навчального закладу, мультиплікацію та шкільні засоби масової інформації, загальну середню освіту в контексті впровадження медіаосвітніх інновацій, закордонний досвід медіаосвіти, медіаграмотність як складник безпекових компетенцій, медіаграмотність упродовж життя [16].

Досвід авторських шкіл з упровадження медіаосвіти висвітлюється у збірниках матеріалів конференцій: міжнародної – «Від медіаграмотності до медіакультури: стратегії, проблеми, перспективи» (Миколаївський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2016) [2]; всеукраїнської – «Медіакультура та медіаосвіта в полікультурному світі» (Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, 2017) [15], міжрегіональної – «Медіакартини світу: формування особистості під впливом медіа» (Бердянський державний педагогічний університет, 2017) [14]. Такі заходи поєднують зусилля науковців та практиків для розвитку

медіаосвіти України та імплементації світового досвіду у вітчизняну освіту. Матеріали конференцій містять дослідження особливостей сучасного медіапростору і нові виклики для освіти, міжнародний досвід медіаосвіти, проблеми і результати досліджень медіа психології, організаційно-педагогічні стратегії впровадження медіаосвіти, розвиток медіакультури педагога [2; 6; 14; 15].

Ділиться власним досвідом і значна частина науковців-практиків, які досліджують проблему розвитку медіакультури. Так, наприклад, Л. Остапенко, О. Соловйова з Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди описують алгоритм впровадження основ медіаосвіти в освітній процес: 1) реалізація спеціального підходу до впровадження основ медіаосвіти в систему підготовки майбутнього вчителя інформатики через включення до освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста вибіркової дисципліни «Основи медіаосвіти» та через включення до освітньо-професійної програми підготовки бакалавра практики з медіатехнологій; 2) здійснення медіаосвітньої діяльності в системі позааудиторної роботи зі студентами (майстер-класи з основ анімації та фестиваль анімаційних фільмів тощо); 3) інтеграція до предметів фахового спрямування («Комп'ютерна графіка», «Комп'ютерні мережі», «Методика навчання інформатики» тощо) [6, с. 175].

В університеті з 2017 р. в рамках освітньо-професійної програми підготовки магістрів усіх спеціальностей до навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» було інтегровано курс «Основи медіаосвіти», основною метою якого є розкриття освітнього потенціалу медіатехнологій, формування певних знань і вмінь з основ медіаосвіти, розуміння ролі та значення медійного простору у професійному та особистісному становленні людини та використання медіатехнологій для створення навчального контенту. Сформульована мета зумовила потребу розв'язання таких завдань: ознайомлення з основними підходами до впровадження елементів медіаосвіти в навчально-виховний процес; вивчення наслідків (позитивні та негативні) застосування медіатехнологій навчання; вироблення навичок здійснення аргументованого пошуку і критичного огляду аудіовізуальної та друкованої інформації; формування вміння оцінювати зміст, форму і стиль аудіовізуальної та друкованої інформації; формування практичних навичок застосовувати раціональні методи пошуку, відбору, систематизації та використання аудіовізуальної та друкованої інформації, здійснювати перевірку джерел інформації та використовувати медіатехнології для створення навчального контенту. Для вивчення цих питань передбачено 4 лекційних, 6 практичних, 20 самостійних години (1 кредит) [6, с. 175].

Науковці зазначають, що тільки створення спеціального навчального курсу дає змогу найбільш повно охопити всі питання підготовки медіаосвітненого педагога і найбільш якісно здійснити підготовку майбутніх учителів до освітнянської діяльності як медіапедагогів, але безперечно важливими є також питання інтеграції медіаосвітньої компоненти в процес підготовки майбутнього вчителя та пошуку ефективних механізмів, нових форм та методів інтеграції [6, с. 175].

Досвід впровадження в освітній процес Херсонського державного університету навчальної дисципліни «Медіаграмотність» описує Н. Орлова. Викладачі кафедри соціальних комунікацій взяли участь у проекті «Програма медіаграмотності громадян» (2015), пройшли тренінг із медіаграмотності, де здобули не лише необхідні теоретичні знання, а й отримали практичний досвід розрізнення механізмів маніпуляції і пропаганди в масмедіа, опанування навичок критичного мислення, застосування інструментів перевірки інформації [2, с. 78]. Апробація навчальної дисципліни «Медіаграмотність» у цьому закладі вищої освіти відбулася (2016) на тренінгах із новинної грамотності, проведених для майбутніх учителів української мови і літератури факультету філології та журналістики. Нині курс «Медіаграмотність» включений до вибіркової частини і вивчається студентами всіх спеціальностей Херсонського державного університету [2, с. 78].

Зазначимо, що заклади вищої освіти здійснюють підготовку майбутніх магістрів за освітніми (освітньо-професійними чи освітньо-науковими) програмами. Освітня програма – це система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими має оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти [5].

Проаналізуємо освітні програми підготовки майбутніх магістрів спеціальності 014 Середня освіта (за предметними спеціалізаціями) за другим (магістерським) рівнем вищої освіти. Так, із-поміж програмних результатів навчання майбутніх магістрів освіти визначено здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного суспільства знань. Такі ж завдання визначено медіаосвітою особистості.

До змісту загальних компетентностей фахівця зараховано: компетентність у галузі використання ІКТ (цифрова компетентність); розуміння соціокультурного, економічного і політичного контексту функціонування сучасних інформаційно-комуніка-

ційних і медіатехнологій; орієнтація в можливостях інформаційних технологій сучасного цифрового суспільства (комп'ютерних, мультимедійних, Internet, електронних засобів масової інформації, мобільних гаджетів тощо); застосування інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, професійній діяльності та повсякденному житті; раціональний вибір і використання цифрової техніки для опрацювання інформації: її пошуку, систематизації, зберігання, представлення і передавання; критичне оцінювання й аналіз інформації, отриманої з цифрових джерел; використання цифрових і комп'ютерних інструментів, відповідного програмного забезпечення для створення й обробки мультимедійних, графічних файлів; використання для спілкування, вирішення освітніх і професійних завдань можливостей комунікаційних технологій: електронної пошти, соціальних мереж, мобільного зв'язку тощо; використання цифрового презентаційного інструментарію в публічних виступах; розуміння правових аспектів використання мультимедійних ресурсів; передбачення можливих соціальних наслідків своїх дій у цифровому світі (у тому числі в контексті безпеки, недоторканості приватного життя та етичних наслідків); дотримання правил інформаційної безпеки, вживання заходів для збереження персональних даних при спілкуванні в мережі Internet; дотримання політики охорони авторських прав при використанні контенту з мережі Internet; дотримання норм мережевого етикету.

Спеціальні (фахові, предметні) компетентності за спеціальністю охоплюють здатність забезпечити інтегровану медіаосвіту учнів або студентів, яка спрямована на збалансований розвиток особистості школяра або студента (включаючи емоційний, соціальний і практичний інтелект), забезпечує її захист від агресивного медіасередовища інтеграції медіаосвітніх технологій.

До результатів професійної підготовки майбутніх магістрів освіти зараховано й медіаосвітню компетентність. Зокрема, майбутні вчителі мають: розуміти роль медіаосвітніх програм у сучасній загальній освіті; зіставляти поняття «медіаосвіта», «медіаграмотність», «медіакомпетентність», «медіаманіпуляція», «медіанасильство» тощо; аналізувати й зіставляти основні теорії, концепції, моделі медіаосвіти; розуміти дидактичні принципи, шляхи, форми, методи ресурсів в освітній процес школи або вузу; орієнтуватися в медіаконтенті та освітніх ресурсах для дітей або студентів, сферах їх застосування; орієнтуватися в асортименті й сферах використання медіапродукції, аргументувати можливості й ризики їх використання в освітньому процесі школи або вузу; інтегрувати мультимедійні та ІКТ ресурси в освітній процес школи або вузу; створювати власні медіапродукти, що відповідають віковим особливостям учнів школи

або студентів; обирати і використовувати в освітньому процесі школи або вузу адаптовану відповідно до вікових норм медіапродукцію; обирати й застосовувати цифрові освітні ресурси для підтримки розвитку школярів або студентів; застосовувати медіапродукцію, яка запобігає вразливості людини до медіаманіпуляцій і медіанасильства, втечі від реальності, сприяє профілактиці поширення медіазалежностей, пропонувати різні варіанти і різні сценарії використання медіапродуктів; здійснювати контент-аналіз, педагогічний, сюжетний, етичний, естетичний аналіз мультимедійного контенту, пропонованого учням або студентам для оцінювання його відповідності віковим психологічним особливостям дітей або студентів; застосовувати в освітньому процесі школи або вузу різноманітні медіаосвітні заходи з опорою на творчі завдання; консультувати батьків учнів щодо можливостей захисту від агресивного медіасередовища, а також пов'язаних із ним ризиків (інформаційного «сміття», невідповідних віковим можливостям психіки дитини інформаційних впливів, кібербулінгу тощо); консультувати батьків учнів щодо можливостей сприяння медіапродукції особистісному розвитку дітей; використовувати соціальні мережі для підтримки особистісно-професійного саморозвитку; брати участь в обговоренні питань здоров'я і безпеки дітей або студентів в умовах цифрового світу; виконувати основні правила юридично коректного використання програмного забезпечення, мультимедійного контенту, інших цифрових ресурсів; дотримуватися медіапсихологічних правил і нормативів безпеки стосовно захисту від агресивного медіасередовища в освітньому процесі школи або закладу вищої освіти.

Зазначимо, що заклади вищої освіти України здійснюють медіаосвітню підготовку майбутніх фахівців різними шляхами, що передбачають відмінності як в організації опанування навчального матеріалу, так і в його змістовому наповненні. Зокрема, Львівський національний університет імені Івана Франка у підготовці магістрів педагогічних спеціальностей пропонує для вивчення навчальну дисципліну «Основи медіаграмотності» [20].

Програма містить чотири основні модулі, зміст яких здійснює цілеспрямоване посилення медіапсихологічних чинників розвитку ціннісно-сміслового потенціалу: «Цінності виходу за межі «я», «Цінностей відкритості до змін», «Цінності збереження», «Самозвеличення». Кожен із модулів складається з частин, які умовно можна об'єднати в такі теми: «Вплив кіномистецтва на розвиток особистості»; «Розвиток ціннісно-сміслової сфери засобами художньої літератури»; «Роль художнього мистецтва у розвитку ціннісно-сміслової сфери особистості»; «Вплив театрального мистецтва на розвиток цінностей особистості» [2, с. 100].

Серед завдань курсу «Основи медіаграмотності» І. Субашкевич визначає: 1) активізацію у студентів потреби в розвитку власної системи цінностей; 2) забезпечення засвоєння теоретичних знань із медіаосвіти і медіапсихології для формування ціннісно-сміслової сфери і втілення їх у життя; 3) сприяння розвитку творчого потенціалу, критичного мислення, позитивних емоцій, цінностей, відповідальності; 4) розвиток умінь виокремлювати життєві цінності, визначати шляхи реалізації своєї мети, усвідомленості сенсу життя, сприяння особистісному саморозвитку [2, с. 101].

Послідовність медіаосвітньої підготовки майбутніх учителів найбільш яскраво прослідковується в Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди. Так, наприклад, студенти спеціальності 014 Середня освіта (Інформатика) освітнього ступеня «бакалавр», які навчаються в цьому університеті, у процесі вивчення різних дисциплін навчального плану («Комп'ютерні мережі та Інтернет», «Комп'ютерне моделювання», «Комп'ютерна графіка», «Захист інформації» та інші) через засвоєння відповідних тем набувають теоретичних знань і практичних навичок щодо методів пошуку, опрацювання, зберігання, подання й захисту інформації з урахуванням галузевої специфіки, формують уміння аналізувати інформаційні процеси, будувати інформаційні моделі реальних об'єктів і процесів, розвивають здатність раціонально використовувати комп'ютерні засоби, мережеві технології та програмні середовища для розв'язання професійних завдань [24]. У подальшому майбутні магістри освіти вивчають цілу низку окремих дисциплін, спрямованих на формування умінь медіаосвітньої діяльності, розвиток медіакультури особистості.

Розглянемо їх перелік і зміст докладніше. Зокрема, дисципліна «Технології візуалізації у навчальному процесі» знайомить студентів із психолого-педагогічними особливостями візуалізації навчальної інформації, формує уявлення про можливість інформаційно-комунікаційних технологій у візуалізації навчальної інформації, підвищує рівні інформатичної й технологічної компетенцій, формує практичні навички роботи із засобами візуалізації навчальної інформації, дає уявлення про способи реалізації технологій візуалізації інформації в навчально-виховному процесі.

У межах дисципліни «Інтернет-технології в освіті» вивчаються актуальні та важливі для практики сервіси і технології інтернету, зокрема: освітні веб-ресурси, хмарні технології, вікі-технології для колективного опрацювання інформації, онлайніві спільноти, блоги, форуми, чати для публікації й обміну інформацією. Курс містить огляд актуальних для вчителя інтернет-технологій освітнього призначення, а також способи їхнього використання в майбутній професійній діяльності.

Найбільш важливою, на нашу думку, в цьому переліку є дисципліна «Основи медіатехнологій», яка призначена для формування знань і вмінь з основ медіаосвіти, медіапедагогіки та аудіовізуальної грамотності щодо розв'язання сучасних медіаосвітніх завдань, розуміння ролі та значення медійного світу в професійному та особистісному становленні фахівця, використання медіатехнологій для створення навчального контенту. Дисципліна орієнтована на формування навичок розпізнання маніпулятивної медіа інформації, розвиток здатності аналізувати і критично сприймати медіа тексти, формування практичних навичок використання загальноосвітніх медіапродуктів у професійній діяльності педагогічних і науково-педагогічних працівників, формування у студентської молоді полікультурної карти світу, розкриття дидактичних, психолого-педагогічних і методичних аспектів застосування медіа в освітньому процесі, вивчення впливу різних медіазасобів на навчання і виховання молоді, можливих наслідків їхнього негативного впливу. Передбачається практико-орієнтований підхід використання медіаінформації студентами, що сприяє розвитку критичного мислення. Акцент робиться на засвоєнні правил культури спілкування в інформаційному суспільстві та методах захисту від можливих негативних впливів у процесі масової комунікації, вмінні виявляти маніпулятивний контент, медіавплив на формування адаптаційного середовища молоді, на особливостях використання міжнародних, законодавчих, нормативно-правових документів адаптації студентів до сучасних соціально-економічних умов у суспільстві, здійсненні аргументованого критичного огляду аудіовізуальної та друкованої інформації, оцінюванні змісту, форми і стилю аудіовізуальної та друкованої інформації, застосуванні раціональних методів пошуку, відбору, систематизації та використання аудіовізуальної та друкованої інформації, здійсненні перевірки та класифікації джерел інформації, поєднанні традиційних методів навчання з мультимедійними засобами подачі інформації, засобами масової інформації, використанні в освітньому процесі прикладів негативних соціальних тенденцій, що створюють засоби масової інформації (зниження рівня моральних і духовних потреб молоді, створення негативних ідеалів і кумирів, героїв тощо), запровадженні інноваційних технологій навчання, створенні єдиного інформаційного простору (інтерактивність, комунікативність, мультимедійність, індивідуалізація тощо). Корисним наприкінці вивчення цієї дисципліни є створення медіапроєкту в галузі професійної діяльності вчителя.

У Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського вибірковою для студентів усіх педагогічних спеціальностей є дисципліна «Сучасні інформаційні

технології та медіаосвіта», в курсі якої вони вивчають апаратне та програмне забезпечення сучасної комп'ютерної техніки, засоби масової комунікації, медіазасоби та їхні функції, можливості використання прикладного програмного забезпечення для вирішення практичних завдань [8]. Дисципліна обсягом три кредити складається з двох змістових модулів [19].

Модуль «Програмне забезпечення медійної інформації» містить такі теми: медіаосвіта як навчальна дисципліна освітньо-професійної програми підготовки педагогічних і науково-педагогічних працівників; програмне забезпечення для опрацювання медіаінформації; створення медіаматеріалів на основі текстового процесора, електронних таблиць, у форматі електронних презентацій та електронних публікацій [8, с. 7–9].

Зміст модуля «Медіаосвіта та медіаграмотність» концентрує вивчення таких питань: роль медіа у формуванні сучасного фахівця; законодавчі та нормативно-правові акти щодо адаптації молоді до соціально-економічних умов суспільства; аудіовізуальна грамотність; маніпулятивні можливості медіа; використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у діяльності закладів освіти [8, с. 9–11]. Така логіка вивчення змістових модулів передбачає підготовку студентів до ефективного застосування сучасної комп'ютерної техніки та інформаційних систем, формування в майбутніх учителів знань, умінь та навичок роботи з наявним програмним забезпеченням для подальшого ефективного застосування сучасних інформаційних систем, а також формування особистісної медіакультури, що передбачає актуалізовану здібність студентів до адекватного сприймання, критичного аналізу, обґрунтованої оцінки різноманітної медіапродукції, а також здатність як до створення власних медіатекстів, так і до творчої інтерпретації [69].

Висновки. Аналіз системи професійної підготовки майбутніх магістрів освіти уможливив виявлення таких тенденцій розвитку їхньої медіакультури: впровадження у межах традиційних фахових курсів медіаосвітніх технологій; модифікація змісту окремих дисциплін навчального плану магістерської підготовки відповідних модулів, розділів, тем, що передбачає вивчення інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язання професійних завдань; введення дисциплін, безпосередньо спрямованих на розвиток професійної медіакультури студентів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Академія української преси. URL: <http://www.aup.com.ua/pro-aup/misija/>
2. Від медіаграмотності до медіакультури: стратегії, проблеми, перспективи : тези доповідей Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції, м. Миколаїв, 27 квітня 2016 р. Миколаїв : ОІППО,

2016. 124 с. URL: <https://library.mk.ua/news/vid-mediagramotnosti-do-mediakultury-strategiyi-problemy-perspektivy/>.

3. Духаніна Н.М. Зміст та структура навчальної програми спецкурсу «Основи медіакультури». *Проблеми освіти* : наук. збірник. Київ, 2011. Вип. 68. С. 311–314.

4. Духаніна Н.М. Педагогічні умови застосування медіаосвітніх технологій у підготовці майбутніх магістрів освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / НАПН України, Ін-т вищ. освіти. Київ, 2011. 20 с.

5. 2017 Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014р. №1556-VII (із змінами і доповненнями). URL: <https://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>

6. Практична медіаграмотність : міжнародний досвід та українські перспективи : збірник статей Шостої міжнародної науково-методичної конференції. Київ : Центр Вільної Преси, Академія укр. преси, 2018. 244 с.

7. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2007. 20 с.

8. Кириленко Н.М., Гордійчук Г.Б., Кобися В.М. Сучасні інформаційні технології і медіаосвіта: програма вибіркової навчальної дисципліни. Вінниця : ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 2015. 16 с. URL: http://ito.vspu.net/ENK/2017-2018/CITM_2017/CITM_2017//met.mat/navch.pr.pdf.

9. Колеснікова І.В. Розвиток медіакультури вчителів у закладах післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04; 015 / Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир, 2018. 292 с.

10. Коневщинська О. Е. Формування медіакультури майбутніх учителів музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / АПН України; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. Київ, 2009. 21 с.

11. Концепція «Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи». Рішення колегії МОН України № 10 від 27.10.2016 р. URL: <http://nus.org.ua/wp-content/uploads/2017/07/konczepczyia.pdf>.

12. Концепція впровадження медіаосвіти в Україні (2016, нова редакція). URL: http://ms.detector.media/mediaprosvita/mediaosvita/kontseptsiya_vprovadzhennya_mediaosviti_v_ukraini_nova_redaktsiya.

13. Кравчишина О.О. Формування готовності майбутніх вихователів до використання засобів медіаосвіти у навчально-виховному процесі дошкільних навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2018. 23 с.

14. Медіакартини світу: формування особистості під впливом медіа : тези II Міжрегіональної студентської конференції, Бердянськ, 17–18 травня 2017 р. Бердянськ : Бердянський державний педагогічний університет, 2017. URL: <http://bdpu.org/media-image-of-the-world>.

15. Медіакультура та медіаосвіта в полікультурному світі : матеріали II Всеукраїнської науково-прак-

тичної інтернет-конференції, м. Дніпро, 17–18 лютого 2017 р. Дніпро : Дніпропетровський національний університет імені Олеся Гончара, 2017. URL: <http://www.dnu.dp.ua/view/ndcntz>.

16. Михальченко І. Сучасний простір медіаграмотності та перспективи його розвитку в Україні. *Профспілка працівників освіти і науки України*. 25 березня 2019. URL: <https://pon.org.ua/novyny/6978-suchasniy-prostr-medagramotnost-ta-perspektivi-yogo-rozvitku-v-ukrayin.html>.

17. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. URL: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>.

18. Осадчий В. Теорія і практика мадіаосвіти майбутніх учителів в умовах вищого навчального закладу. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2011. № 3. С. 24–34.

19. Освітньо-професійні програми першого (бакалаврського), другого (магістерського) рівнів вищої освіти та освітньо-наукові програми третього (освітньо-наукового) рівня здобувачів вищої освіти бакалавра, магістра, доктора філософії зі спеціальностей, за якими провадиться освітня діяльність у Вінницькому державному педагогічному університеті імені Михайла Коцюбинського. URL: <https://vspu.edu.ua/content/img/education/task.pdf>.

20. Основи медіаграмотності. Програма навчальної дисципліни / Розробн. І. Субашкевич. Львів : Львівський національний університет імені Івана Франка, 2016. 20 с. URL: <http://pedagogy.lnu.edu.ua/course/osnovy-mediahramotnosti>.

21. Особливості національної медіаекології. Інститут Екології масової інформації. URL: <http://institutes.lnu.edu.ua/mediaeco>.

22. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України № 776 від 16.07.2018 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>.

23. Про проведення всеукраїнського експерименту за темою «Стандартизація наскрізної соціально-психологічної моделі масового впровадження медіаосвіти у вітчизняну педагогічну практику» на базі навчальних закладів України : Наказ МОН України № 1199 від 18.08.2017 р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/npa/5a1fe83482a7a.pdf>.

24. Профілі освітніх програм Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. URL: <http://smc.hnpu.edu.ua/studentu/profil-osvitnih-program>.

25. Шубенко Н.О. Формування медіакультури майбутнього вчителя музики засобами аудіовізуальних мистецтв : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Київ. ун-т ім. Б. Грінченка. Київ, 2010. 20 с.

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА УСПІШНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE CONCERTMASTER IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION AS A CONDITION OF SUCCESSFUL PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті проаналізовано окремі теоретичні та практичні питання комунікативної компетентності концертмейстера закладу вищої освіти, що пояснюється необхідністю адаптуватись до змін, які відбуваються в галузі сучасної музичної педагогіки. Проаналізовано зміст комунікативної компетентності концертмейстера як однієї з умов успішної професійної діяльності сучасного фахівця. Зазначено, що високий рівень комунікативної компетентності дає змогу концертмейстеру здійснювати пошук ефективних підходів у власній практичній діяльності. Визначено структуру комунікативної компетентності концертмейстера, яка складається з комунікативних здібностей, комунікативних умінь, комунікативних знань. Підкреслено, що діяльність концертмейстера в процесі різнобічного педагогічного спілкування відбувається у складній системі відносин «викладач – студент – концертмейстер», саме тому від його комунікативної компетентності залежать легкість, результативність встановлення контактів у класі, ефективність вирішення різноманітних творчих задач. Доведено, що показниками комунікативної компетентності концертмейстера є такі: культура вербальної і невербальної комунікації; експресія – вираження почуттів, переживань, виразності; культура партнерської взаємодії; конфліктна компетенція; наявність психологічних знань щодо закономірностей розвитку міжособистісних відносин і технології їх цілеспрямованого формування; наявність творчого підходу до системи педагогічно доцільних взаємин; здатність до конструктивного вирішення конфліктів і протиріч; наявність знань із психології спілкування. Визначено умови, які забезпечують становлення комунікативної компетентності концертмейстера. Зроблено висновок, що комунікативна культура концертмейстера є складним феноменом, який удосконалюється впродовж педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу та стає чинником успішної професійної діяльності фахівця.

Ключові слова: концертмейстер, професійна компетентність концертмейстера, комунікативна компетентність концертмейстера, структура комунікативної компетентності концертмейстера, показники

комунікативної компетентності концертмейстера.

The article analyzes some theoretical and practical issues of the communicative competence of the concertmaster in the institution of higher education, which is caused by the need to adapt to the changes taking place in the field of contemporary music pedagogy. The content of the communicative competence of the concertmaster as one of the conditions for the successful professional activity of a modern specialist is analyzed. It is noted that the high level of communicative competence enables the concertmaster to find effective approaches in his practical activity. The structure of the communicative competence of the concertmaster, which consists of communicative abilities, communicative skills, communicative knowledge, is determined. It is emphasized that the activity of the concertmaster in the process of versatile pedagogical communication takes place in a complex system of teacher-student-concertmaster relationship, that is why the effectiveness of establishing contacts in the classroom, the effectiveness of solving various creative tasks depends on his communicative competence. It is proved that there are some indicators of communicative competence of the concertmaster: culture of verbal and non-verbal communication; expression – expression of feelings, emotions, expressiveness; a culture of partnership; conflicting competence, the presence of psychological knowledge about the patterns of development of interpersonal relationships and technology of their purposeful formation; having a creative approach to the system of pedagogically appropriate relationships; ability to constructively resolve conflicts and contradictions; knowledge of the psychology of communication. The conditions for ensuring the communicative competence of the concertmaster are defined. It is concluded that the communicative culture of the concertmaster is a complex phenomenon, which is perfected during the pedagogical interaction with all subjects of the educational process and becomes a factor of the successful professional activity of a specialist.

Key words: concertmaster, professional competence of concertmaster, communicative competence of concertmaster, the structure of communicative competence of concertmaster, indicators of communicative competence of concertmaster.

УДК 78.071.2:005.336.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-26>

Харченко Ю.Т.,
концертмейстер кафедри теорії
і методики музичної освіти та
хореографії
Мелітопольського державного
педагогічного університету імені
Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з умов успішної професійної діяльності сучасного фахівця є його компетентність. Закон України «Про вищу освіту» роз'яснює «якість вищої освіти як сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісні орієнтації, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задоволь-

няти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства». В умовах сьогодення суспільство має потребу у високоосвічених, сумлінних фахівцях, які спроможні самостійно приймати відповідальні рішення у складних обставинах, здатні вирішувати проблеми, що виникають у ситуаціях, пов'язаних із професійною діяльністю, прогнозуючи їх можливі наслідки, відкриті

до співпраці, що відрізняються мобільністю, конструктивністю, оптимізмом. Такий підхід сприяє становленню компетентного, тобто обізнаного в якійсь галузі фахівця. У зв'язку з цим проблема впровадження компетентнісного підходу до галузі освіти, нових вимог до концертмейстера, котрий, окрім опанування низки фахових знань, умінь та навичок, має володіти певними компетентностями, стає досить актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній науковій літературі застосовують різні поняття, пов'язані з компетентністю, а саме: «компетентнісний підхід», «компетентнісна модель навчання», «ключові компетентності», «професійна компетентність», «комунікативна компетентність» та інші. Проблему компетентності як важливого показника професійної діяльності досліджували Л. Пляка, Л. Скалій, В. Тюріна та ін. [8; 9]. Американські вчені Н. Хомський [10], Д. Хаймс, Р. Уайт та ін. розуміють компетенцію як «найважливішу поведінкову ознаку, яка є свідком ефективної та успішної дії і яка залежить від контексту дії, організаційних чинників і чинників середовища, а також умов професійної діяльності». У своєму визначенні науковці зосереджуються не стільки на особистісних характеристиках, скільки на властивостях саме діяльності. Найважливіше питання, на якому вони зосереджують свою увагу, – визначення головних елементів діяльності, що мають бути виконані і завдяки яким відбудеться досягнення результату відповідно до поставлених завдань. Прихильники цього підходу пов'язують компетенції з поведінковими властивостями, такими як самосвідомість, саморегуляція, соціальні навички, і вважають, що вони в змозі бути сформованими впродовж навчання та розвитку. Британським ученим Дж. Равеном компетенція тлумачиться як життєвий успіх у соціально значущій для особистості галузі. Він виокремив понад 35 видів компетентностей, які ототожнює з «мотивованими здібностями»: здатність до самоосвіти, самоконтроль, критичне мислення, готовність до вирішення складних проблем, впевненість у собі, наполегливість, здатність до спільної роботи, особиста відповідальність тощо. Нові професійно-технічні комунікації, що розробляються в межах цього підходу, ґрунтуються на професійних стандартах компетентності за принципом функціонального аналізу досліджень у різних контекстах [4, с. 25]. І. Зимня під компетенцією розуміє внутрішні, потенційні, приховані психічні новоутворення (знання, явлення, програми дій), які свідчать про компетентність особистості. Дослідниця визначає «компетентність» як «інтелектуально і особистісно зумовлену соціально-професійну рису людини, її особистісну якість, яка ґрунтується на знаннях та досвіді» [4, с. 29–30]. На думку Е. Зеєра, компетентність – це глибоке, досконале знання людини

виконуваної роботи, способів і засобів досягнення визначеної мети, а також наявність відповідних умінь і навичок; сукупність знань, що дозволяють міркувати про що-небудь зі знанням справи. Отже, професійну компетентність можна розглядати як системну, інтегративну єдність інтелектуальних і знанневих складників (узагальнені знання, вміння, навички), особистісних характеристик (ціннісні орієнтації, здібності, риси характеру, готовність до здійснення діяльності тощо) і досвіду, що дає змогу людині використовувати власні ресурси, здійснювати складні види діяльності, своєчасно й успішно адаптуватися в професійній діяльності. Професійна компетентність концертмейстера не зводиться до окремих якостей особистості, їх сукупності або до певних знань, умінь, навичок. Вона свідчить не тільки про наявний у фахівця потенціал і здатність його використовувати, але й породжує нові явища, якості життя і діяльності, що сприяє успішній професійній діяльності.

Мета статті полягає у визначенні структури й показників комунікативної компетентності концертмейстера закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Однією з важливих складових частин професійної компетентності концертмейстера є комунікативна компетентність. Основними джерелами придбання комунікативної компетентності є: мова спілкування, досвід міжособистісного спілкування в офіційному, повсякденному середовищі, загальна ерудиція, навчання спілкування та ін. З цих джерел утворюється складний комплекс комунікативних знань і навичок, що становлять комунікативну компетентність. Цей комплекс містить:

- знання культурних традицій, звичаїв, етикету спілкування; чемність, вихованість; орієнтацію в комунікативних засобах, властивих національному світосприйняттю та ін. [5];

- високий рівень мовного розвитку, що дає змогу людині під час спілкування вільно сприймати і передавати інформацію. На думку С. Максименка, комунікативна компетенція – це знання, вміння і навички, вкрай необхідні щодо розуміння власного оточення та створення індивідуальної програми мовленнєвої поведінки, адекватної цілям, межах, обставинам спілкування. Вона містить: знання визначальних категорій мови – стилю, типу, засобів зв'язку речень у тексті та ін.; вміння і навички аналізу тексту; комунікативний досвід – вміння і навички мовного спілкування стосовно до різних обставин і умов спілкування з огляду на поставлену мету [5];

- розуміння невербальної мови спілкування (сміх, оплески, жести, міміка, пози, рухи, ситуативна адаптивність);

- вміння вступати в контакт з оточенням, враховуючи їхні вікові, соціально-культурні, статеві, статусні особливості;

- соціальні норми, реноме, освоєння досвіду спілкування та ін.

Питання комунікативної компетентності розглядаються в роботах Ф. Бацевича, М. Заброцького, І. Зязюна, Н. Волкової, Т. Вольфовської, О. Гойхман, Т. Гордієнко, Н. Драгомирецької, Ю. Ємельянова, А. Зарецького, Н. Казарінова, В. Куніцина, Л. Петровської, О. Пометун, Е. Сидоренко, С. Сисова, Т. Щербан та інших науковців, які визначають її як сукупність навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування (Л. Петровська); як ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними (мовними і немовними) засобами соціальної поведінки (Ю. Ємельянов), як знання, вміння і навички, необхідні для створення власної програми мовленнєвої поведінки, адекватної цілям та ситуаціям спілкування. Ми розглядаємо комунікативну компетентність концертмейстера як змогу використовувати необхідні знання та вміння в процесі вирішення питань, пов'язаних із професійним спілкуванням. Компонентами структури комунікативної компетентності концертмейстера є такі:

- комунікативні здібності;
- комунікативні вміння;
- комунікативні знання, які мають бути адекватними комунікативним завданням і достатніми для їх вирішення;
- професійне мислення;
- комунікативний досвід [6, с. 47–48]

До комунікативних здібностей концертмейстера зараховуємо загальні здібності, які пов'язані з багатьма підструктурами особистості і свідчать про його вміння вступати в мовленнєвий контакт із студентами та іншими членами колективу та здатність налаштовувати процес спілкування, спираючись на особливості комунікативної ситуації. Комунікативні вміння є одними з основних компонентів професійної майстерності (Н. Кузьміна, О. Абдуліна), проте їх тлумачення, на думку І. Риданової [7], обмежене соціально-психологічними чинниками, позбавлене істотної розмаїтості. Дослідниця більш ретельно конкретизувала це поняття і визначила блоки професійно-комунікативних умінь: соціально-психологічний, морально-етичний, естетичний, технологічний. До структури соціально-психологічного блоку професійно-комунікативних умінь концертмейстера зараховуємо: вміння налаштовувати студента на спілкування; створення сприятливого враження (самопрезентаційне вміння); здатність до рефлексії; адекватне сприйняття й розуміння індивідуальності особистості студента; прогнозування розвитку міжсуб'єктних відносин; використання вербальних та невербальних механізмів комунікативного впливу (переконання, навіювання, ідентифікація) [7, с. 147]. Морально-етичний блок професійно-комунікативних умінь концертмейстера уособлює

вміння будувати спілкування на гуманних, демократичних принципах, керуватися правилами професійної етики та етикету, поважати особистісну гідність студента, плідно творчо співпрацювати з викладачем та студентом, ініціювати сприятливий психологічний клімат на заняттях. До естетичного блоку професійно-комунікативних умінь концертмейстера зараховуємо вміння узгодити внутрішні й особистісні прояви, артистизм, естетичну виразність, долучення студентів до високої культури спілкування, активізацію емоційного стану та оптимістичне світовідчуття, переживання радості спілкування, почуття прекрасного [1, с. 15–17]. Технологічний блок професійно-комунікативних умінь концертмейстера визначає вміння використовувати навчально-виховні засоби, методи і прийоми, різноманіття форм взаємодії, вибір оптимального стилю спілкування, дотримання педагогічного такту. Для органічного поєднання комунікативної і предметної взаємодії, забезпечення її виховної ефективності концертмейстерові необхідно мати комунікативні знання – це знання про те, що таке спілкування, його сутність, види, закономірності розвитку, які методи і форми використовуються, яке їхнє призначення, можливості, які дії вони надають. Крім того, до цього блоку належать знання про ступінь розвитку власних комунікативних умінь і навичок.

Проблему комунікативної компетентності концертмейстера, її вплив на професійну діяльність ще мало досліджено. Зазвичай у педагогічній науці приділялося більше уваги предметному напрямку педагогічного спілкування, ніж комунікативному, який вирізняється симптоматичним й інтерпретаційним характером. Інформація завжди втілюється в формі будь-яких знаків, знакових систем, інакше вона не може бути репрезентована людині. Особливо важливим є тлумачення і розуміння повідомлення (вербального і невербального) в контексті міжособистісної взаємодії. Діяльність концертмейстера в процесі різнобічного педагогічного спілкування відбувається у складній системі відносин «викладач – студент – концертмейстер». Від його комунікативної компетентності залежать легкість, результативність встановлення контактів у класі, ефективність вирішення різноманітних творчих задач. Цьому сприяє вміння стежити за реакцією викладача або студента, власна адекватна її оцінка, отримання задоволення від спілкування, вміння сприймати й трактувати відгуки учасників спілкування, аналіз зорових і слухових сигналів, що надходять зворотним зв'язком. Володіючи певним рівнем комунікативної компетентності, концертмейстер долучається до спілкування, маючи певний рівень самосвідомості. Отже, показниками комунікативної компетентності концертмейстера вважаємо:

- культуру вербальної і невербальної комунікації;
- експресію – вираження почуттів, переживань, виразності;
- культуру партнерської взаємодії;
- конфліктну компетенцію;
- наявність психологічних знань щодо закономірностей розвитку міжособистісних відносин і технології їх цілеспрямованого формування;
- наявність творчого підходу до системи педагогічно доцільних взаємин;
- здатність до конструктивного вирішення конфліктів і протиріч;
- наявність знань з психології спілкування [2, с. 21–23].

До показників комунікативної компетентності концертмейстера також можна зарахувати: досконале володіння складними комунікативними навичками і вміннями; знання норм, правил і обмежень у спілкуванні; володіння його технологією; знання звичаїв, традицій, етикету під час спілкування; дотримання ввічливості, вихованості; орієнтацію в комунікативних засобах. Позитивно-результативні відносини у процесі педагогічного спілкування можливі за умови, якщо концертмейстер отримав позитивний досвід взаємодії з колегами та студентами. Від того, наскільки компетентно побудоване спілкування в процесі професійної діяльності фахівця, залежать ступінь взаємодії учасників комунікації, задоволення концертмейстера, викладача і студента своєю працею, морально-психологічний клімат у класі і, як наслідок, результативність навчального процесу [3].

Висновки. Отже, становлення комунікативної компетентності концертмейстера відбувається за умов збагачення його знань щодо сутності комунікативної компетентності та ефективних способів міжособистісної взаємодії, особливої уваги до комунікативного питання в спілкуванні, проведення системної діагностики цього явища на всіх етапах власної трудової діяльності, стимулювання комунікативного саморозвитку, встановлення цін-

нісно-особистісних відносини між учасниками комунікації та створення сприятливого психологічного клімату в колективі. Таким чином, комунікативна компетентність – це складний феномен, який удосконалюється впродовж педагогічної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу та стає чинником успішної професійної діяльності концертмейстера закладу вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування у студентів вищих аграрних навчальних закладів : теорія і практика : монографія. Дніпропетровськ, 2007. 360 с.
2. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник. Київ, 2006. 256 с.
3. Гуманістичний потенціал педагогічної комунікації. Книга для вчителя : наук.-метод. посібник / за ред. С.О. Мусатова. Київ, 2008. 96 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма образования. *Высшее образование сегодня*. 2003. № 5. 39 с.
5. Максименко С.Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С.Д. Максименко, М.М. Заброцький. Київ, 2005. 112 с.
6. Рабецька Н.Л. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців соціономічної сфери у професійній підготовці : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2018. 294 с.
7. Рыданова И.И. Основы педагогики общения. Минск, 1998. 319 с.
8. Скалій Л.І. Поняття професійної компетенції вчителя іноземних мов у застосуванні сучасних інформаційних технологій. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Збірник наукових праць. Слов'янськ, 2003. С. 293–296.
9. Тюріна В., Пляка Л. Професійна компетентність як фактор формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців. *Молодіжна політика: Проблеми і перспективи*. Збірник матеріалів VI Міжнародної науково-практ. конф. 15–16 травня 2009 р. Дрогобич, 2009. С. 135–137.
10. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва, 1972. 259 с.

АНАЛІЗ СУЧАСНОГО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПРОГРАМІСТІВ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ

ANALYSIS OF THE CURRENT STATE OF FORMATION OF MANAGEMENT COMPETENCE OF FUTURE PROGRAMMING ENGINEERS IN PEDAGOGICAL THEORY AND PRACTICE

У роботі авторка розкриває особливості сучасного стану рівня сформованості управлінської компетентності в рамках проходження навчання в закладах вищої освіти. Визначені структурні компоненти управлінської компетентності. Описаний сучасний розвиток напрямів основних тенденцій наукових досліджень управлінської компетентності. Відповідно до визначених напрямів розкрита методологія професійного розвитку керівника-лідера в рамках підготовки майбутнього інженера-програміста. Визначені мета методології, теоретико-методологічні засади розвитку лідерського потенціалу інженерів-програмістів: базові поняття, закономірності та принципи. Авторка наголошує на тому, що сучасні педагогічні програми потребують запровадження психологічного супроводу в процес підготовки лідерів, що якісно підвищує рівень їхньої професійної компетентності. Авторка аналізує складові частини розвитку лідерської компетентності та основні загальноприйняті компетенції керівника-лідера; у своїх судженнях науковець доводить, що за допомогою розвинутих лідерських якостей у менеджерів проектів ІТ-сфери всі дії команди розробників стають цілеспрямованими, здатність встановлювати цілі завжди призводить до результатів, покращення рівня планування, розвиває навички роботи в команді, надає змогу майбутнім керівникам навчитися яксної делегації влади та підвищує рівень зміцнення мотивації персоналу і самомотивації. Наведена психолого-педагогічна технологія розвитку управлінської компетентності керівників, що передбачає трансформацію змісту навчання в напрямі лідерства, розроблення і використання як ключового орієнтира профілю компетенцій, забезпечення зв'язку між складниками навчальної програми та компетенціями профілю, ідентифікацію методів діагностики, розвитку й оцінювання компетенцій із профілем компетентності керівника-лідера.

Ключові слова: компетентності, навчання, інженер-програміст, бізнес, управління, якість освіти, технологія, лідерство.

In the work the author reveals the peculiarities of the current state of the level of managerial competence formation within the framework of studying in higher education institutions. Structural components of managerial competence are identified. The modern development of directions of basic tendencies of scientific researches of managerial competence is described. In accordance with the defined directions, the methodology of professional development of the leader-leader in preparation of the future engineer-programmer is revealed. The purpose of methodology, theoretical and methodological foundations of development of leadership potential of software engineers is determined: basic concepts, laws and principles. The author emphasizes that modern pedagogical programs require the introduction of psychological support in the process of training leaders, which qualitatively increases the level of their professional competence. The author analyzes the components of the development of leadership competency and the basic generally accepted competencies of the leader-leader. planning, developing teamwork skills, enabling future executives to learn high-quality delegation of authority, and enhancing the motivation of individuals and self-motivation. The psychological and pedagogical technology of development of managerial competence of managers is provided, which implies transformation of the content of training in the direction of leadership; developing and using as a key guideline the competency profile; ensuring linkage between curriculum components and profile competencies; identification of methods of diagnosis, development and evaluation of competencies with the profile of competence of the leader-leader.

Key words: competencies, training, software engineer, business, management, quality of education, technology, leadership.

УДК 378.091.212:004:005.336.2
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-27>

Чорна А.В.,
асистент кафедри інформатики
і кібернетики
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні, незважаючи на суттєві теоретичні й практичні досягнення в професійній підготовці майбутніх інженерів-програмістів, характеризується необхідністю проведення нових досліджень, які спрямовані на визначення професійно важливих якостей та складу професійних компетентностей, цей напрям зумовлений орієнтацією України на входження у світовий суспільно-економічний простір. Провідні ІТ-корпорації та компанії мають чіткі вимоги до професійних навичок програмістів, якими мають керуватися вищі навчальні заклади в процесі професійної підготовки ІТ-фахівців. Такі вимоги в теорії та методиці професійної освіти

формується в структурі професійної компетентності. Щоб успішно організувати свою управлінську діяльність, лідеру команди програмістів необхідно вміти аналізувати виробничий процес, виявляти найбільш значущі проблеми та знаходити ефективні шляхи їх вирішення.

Мета статті – здійснити аналіз сучасного стану сформованості управлінської компетентності майбутніх інженерів-програмістів під час навчання в закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Аналіз основних досліджень і публікацій показав, що аспекти професійної підготовки програмістів висвітлені у роботах В.А. Гвоздеєвої, Л.В. Гришко, В.В. Осад-

чого, К.П. Осадчої, Н.Й. Падалко, З.С. Сейдаметова, С.І. Тищенко, зокрема професійної компетентності інженера-програміста та визначення його професійних якостей торкаються у працях такі науковці, як А.А. Ільченко, Л.А. Матвійчук, Д.Є. Щедролосьєв, О.В. Наумук та ін. Сутність професії інженера висвітлювали Е. Крик, В.Г. Горохов, М.І. Негримовський, П.С. Лернер, деякі аспекти професійної підготовки інженерів подано в роботах О.А. Ігнатюк, В.М. Олексенка, О.Г. Романовського та ін. Важливою є думка О.А. Ігнатюк щодо інтегративного характеру професійної інженерної діяльності, яка включає класичні та інноваційні види діяльності. Це значно розширює уявлення науковців минулого століття (Е. Крика та В.Г. Горохова) про сутність професії інженера і висуває нові вимоги до його професійної підготовки, яка має включати розвиток навичок творчої діяльності та характеризуватися системним підходом у вирішенні складних науково-технічних завдань, звертанням до комплексу соціальних, гуманітарних, природничих і технічних дисциплін [1, с. 12–13].

На основі аналізу джерел щодо визначення понять «програміст» та «інженер-програміст» можна зробити такі узагальнення: програміст є фахівцем, який працює з інформацією і даними з метою знаходження максимально ефективного і оптимального вирішення завдання, розробляючи на основі математичних моделей алгоритми, які записує за допомогою засобів програмування. На нашу думку, програмісту, який використовує інженерні методи роботи для розробки програмного забезпечення більше властиве поняття «інженер-програміст», його підготовка здійснюється у закладах вищої освіти (ЗВО) за спеціальністю 121 «Інженерія програмного забезпечення». Професійна підготовка інженера-програміста, що використовує наукові методи та методи інформатики для розробки програмного забезпечення (ПЗ), зокрема програмного забезпечення комп'ютерних систем, здійснюється за спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки».

Аналізуючи проблему щодо формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-програмістів, ми звернулись до програм визначення структури професійної компетентності інженерів-програмістів. Ми спиралися на спеціальні літературні джерела з програмування таких IT-професіоналів, як Е.В. Декстра, С. Макконелл, І.О. Одінцов, Дж. Сонмез, Г.С. Цейтін та сучасні дослідження таких науковців як Я.В. Булахова, Л.В. Гришко, Ю.Г. Лобода, З.С. Сейдаметова, І.В. Чірва та ін.

С. Макконелл вважає, що програми підготовки інженерів-програмістів на молодших і випускних курсах можуть бути спрямовані на формування інженерного складу мислення у розробці ПЗ [2, с. 19].

Серед особистісних якостей, якими має володіти майбутній інженер-програміст, виділяють аналітичний розум, інтуїцію, здатність всеосяжного бачення, акуратність, витримку, терпіння, уважність, здатність довести до кінця будь-яку розпочату роботу і взяти на себе відповідальність за її результати, уміння планувати власні дії на тривалий термін. К.О. Орел в аналітичній професіограмі діяльності програміста важливими особливостями його мисленнєвої діяльності вважає аналітичне мислення (здатність розкласти складну задачу на простіші елементи і підібрати до кожної адекватний спосіб вирішення) та вербальні операції [3, с. 12].

Предметом обговорення і дискусій нині є думки спеціалістів щодо наявності тих чи інших здібностей, що визначають успішність діяльності майбутніх інженерів програмістів. Б.А. Гладких вважає, що професійним програмістом може вважатися не той, хто тільки здатний взяти в руки інструмент – комп'ютер і конкретну систему програмування, а той, хто знайомий із фундаментальними основами й історією науки, хто глибоко засвоїв сукупність базових методів і алгоритмів, знає закони композиції програм, наукової організації праці тощо. Також важливим фактором є саме управлінські якості інженера-програміста, адже робота в команді та розроблення великих проєктів однією з класичних задач програмістів. На думку науковця, випускник ЗВО, що задовольняє цим вимогам, повинен мати право отримати замість розпливчастого і девальвувати звання «інженер» офіційну кваліфікацію «програміст» [4, с. 14].

Цікавою є точка зору А.І. Бочкіна, що парадоксальною ознакою компетентності програміста є уникання програмування, особливо в епоху інтернету, використовуючи готові програми, не боятися бути користувачем, підвищувати ерудицію, комп'ютерну освіченість [5, с. 38]. Це наштовхує на думку, що майбутні інженери-програмісти мають навчитися не лише рутинної справи розробки програм за допомогою процесу програмування, а й мати лабільне дивергентне мислення [6, с. 93]. Ці навички потрібні як у професійному компоненті роботи інженера-програміста, так і в його професійній діяльності як члена команди розробників, швидкість і якість роботи якої визначається рівнем професіоналізму керівника команди та професійними навичками кожного її члена.

Тому гостро постає питання про якісну підготовку майбутніх інженерів-програмістів, які зможуть адаптуватися у швидкозмінних умовах професійної діяльності, впровадження та експлуатації, супроводу нових програмних систем та збільшення рівня якості формування управлінської компетентності майбутніх інженерів-програмістів. Іншими словами, випускник має не тільки придбати певні знання, вміння і навички з дисци-

плін університетського курсу, а й вміти застосувати ці знання в практичній професійній діяльності для вирішення поставлених завдань [7, с. 233].

Феномен управлінської компетентності розглядається в сукупності певних компонентів – структурних складників (К. Абульханова-Славська, В. Асєєв, О. Бодальов, Л. Бурлачук, О. Деркач, В. Зазикіна, О. Клімова, І. Семенова, В. Семиченко), які складаються з професійно важливих якостей та властивостей індивідуальності керівника (О. Бондаренко, Л. Долинська, Л. Карамушка, Н. Пов'якель, М. Савчин, О. Саннікова, Н. Чепелева, Н. Шевченко). На сучасному етапі основні тенденції наукових досліджень управлінської компетентності реалізуються в таких напрямках: виокремлення основних і додаткових векторів структурування особистості фахівця з управління навчальним закладом, розробка профілів компетентності для інженерів-програмістів (С. Калашнікова), обґрунтування технологічного підходу до розробки психологічних тренінгів із метою запровадження в систему професійного навчання державних службовців (Л. Карамушка, О. Філь). У педагогіці зазначена проблема, що досліджується в контексті: вдосконалення професійного розвитку в системі підвищення кваліфікації інженерів-програмістів (Н. Протасова, С. Сисоєва); упровадження компетентнісного підходу до системи підготовки та підвищення кваліфікації (С. Калашнікова); розробки форм, принципів, методів і засобів навчання дорослих (В. Бондар, А. Вихрущ, А. Корнійчук, Н. Протасова).

Зазначене вище актуалізує проблему розроблення та застосування методології професійного розвитку керівника-лідера в рамках підготовки майбутнього інженера-програміста, що передбачає циклічну реалізацію трьох основних кроків на різних етапах професійного становлення керівника-лідера в рамках підготовки майбутнього інженера-програміста. Мета цієї методології – констатувати й обґрунтувати теоретико-методологічні засади розвитку лідерського потенціалу в процесі формування управлінської компетентності інженерів-програмістів, визначити та описати засоби, методи і методики діагностики лідерського потенціалу інженерів-програмістів.

До теоретико-методологічних засад розвитку лідерського потенціалу інженерів-програмістів зараховуємо базові поняття, закономірності та принципи цього процесу. До базових понять належать: професіоналізація управління, лідерство, освітнє лідерство; професійна, фахова, управлінська компетентність, розвиток управлінської компетентності; знання, вміння, поведінкові компетенції; профіль компетентності керівника-лідера; лідерський потенціал, діагностика лідерського потенціалу; психологічне забезпечення розвитку лідерського потенціалу й управлінської компетентності керівника.

Лідерство визначається як соціально-психологічний феномен, який пов'язаний із динамічними процесами в малій групі; це поняття, яке характеризує відношення домінування і підпорядкованості. Ефективне лідерство сприяє досягненню групових цілей в оптимальні терміни з максимальним ефектом. Отже, лідерство може розглядатися як: провідне положення особистості чи соціального утворення, що зумовлене наявністю відповідних якостей, які спричиняють якісну та ефективну діяльність; процес впливу особистості чи соціального утворення на власну діяльність або діяльність інших.

Освітнє лідерство – це нова управлінська парадигма, що є орієнтиром і механізмом для здійснення реформ у сфері освіти в умовах сучасних суспільних трансформацій [8, с. 86–87]. Розвиток освітнього лідерства передбачає реалізацію відповідних заходів, серед яких професійна підготовка та розвиток керівників-лідерів навчальних закладів, що здійснюються на основі профілю компетентності – матриці функцій і компетенцій (якостей) керівника-лідера навчального закладу. Компетентність – здатність людини ефективно виконувати певну (у тому числі професійну) діяльність. Компетентність є результатом набуття певних якостей (компетенцій), тобто складниками компетентності є компетенції [9, с. 58–61]. Виокремлюються різні види компетентностей, зокрема професійна, фахова, педагогічна й управлінська.

Управлінська компетентність – здатність людини ефективно виконувати управлінську діяльність.

Українські психологи виокремлюють такі основні компетенції керівника-лідера [10, с. 161–164]:

1) прагнення вести за собою. «Бути лідером означає вказувати шлях іншим – найкращий, найкоротший, найбезпечніший». Лідер не лише спрямовує та веде своїх послідовників, але й прагне вести їх за собою, а послідовники не просто йдуть за лідером, а й хочуть йти за ним;

2) мотивація першості. Для того, щоб стати лідером, недостатньо прагнути бути першим. Першість передбачає кращі, ніж в інших, життєві результати, що є наслідком зусиль людини, які демонструють її професіоналізм, компетентність, здібності, таланти та інші видатні якості;

3) впливовість. Бути лідером і вести людей за собою означає бути впливовою людиною (авторитетом для інших);

4) заглибленість та захопаність у свою справу, коли «мотив діяльності відповідає самій діяльності» [10, с. 166];

5) професійність і креативність. Лідером стає людина, яка добре розуміється на своїй справі і використовує творчий підхід у вирішенні проблемних питань та ситуацій;

6) психологічна надійність – здатність підтримувати необхідну рівновагу між «Я хочу»,

«Я можу» і «Я повинен» у різних, особливо напружених ситуаціях життєдіяльності;

7) адекватна самооцінка та саморегуляція. В особистості лідера зазвичай поєднуються високий рівень домагань, висока самооцінка з високою вимогливістю до себе і до всього, що стосується групових цінностей та цілей;

8) самовдосконалення. Справжній лідер хоче вчитися, набувати досвіду, вдосконалювати свої вміння і навички кожного дня.

Лідерський потенціал є соціально-психологічною властивістю особистості, яка відображає як ситуаційно зумовлену, так і не залежну від ситуації здатність індивіда до успішного здійснення лідерства. Рівень лідерського потенціалу визначається ступенем розвитку його індивідуальної та універсальної складових частин [11, с. 325–327].

Діагностика лідерського потенціалу спрямована на об'єктивну оцінку і здійснення своєчасного впливу на процес розвитку управлінської компетентності керівника. До базових принципів діагностики ми зараховуємо такі [13, с. 45–52]: принцип релевантності; принцип актуалізації інтересу; принцип надійності; принцип домінування поведінкових компетенцій.

Психологічну діагностику лідерського потенціалу побудовано на основі теорії домінуючих тенденцій Л. Собчика [13, с. 68]. Запропонований авторкою психодіагностичний комплекс містить: індивідуальний-типологічний опитувальник, стандартизований багатофакторний метод вивчення особистості; метод кольорових виборів; метод діагностування міжособистісних відносин – модифікований тест Лірі; тест Равена.

Отже, діагностика є одним із трьох основних кроків до розроблення і реалізації методології професійного розвитку керівника-лідера, які ми пропонуємо циклічно реалізовувати в системі психологічного забезпечення на різних етапах його професійного становлення.

Психологічне забезпечення підвищує ефективність професійного вдосконалення, реалізує основні принципи, функції і форми загальної системи формування, розвитку та вдосконалення фахової компетентності керівника-лідера [12, с. 141–144].

Змістом психологічного забезпечення є психологічний супровід – система цілеспрямованих впливів на формування і розвиток фахової компетентності з урахуванням професійно-психологічного потенціалу й особливостей реалізації людини на керівній посаді у сфері освіти.

У структурі психологічного супроводу виокремлюються два основні блоки: концептуальний, що містить основні принципи, функції і форми реалізації змісту психологічного забезпечення; процесуальний, в якому виокремлено три основних напрями діяльності: психодіагностика, психокорекція та розвиток, психопрофілактика. Кожен

із зазначених напрямів реалізується через використання певних засобів змістового забезпечення.

Проведені нами дослідження доказово підтвердили, що запровадження психологічного супроводу у процес підготовки лідерів підвищує рівень їхньої професійної компетентності. Психолого-педагогічна технологія розвитку управлінської компетентності керівників-лідерів формується шляхом застосування відповідних методик і методів, спрямованих на розвиток лідерських компетенцій. Визначено, що включення діагностичних методик у технологію розвитку управлінської компетентності забезпечує об'єктивну оцінку та здійснення своєчасного впливу на процес розвитку лідерських компетенцій керівників. Констатовано, що найбільш ефективним методом розвитку лідерських компетенцій є професійно-психологічний тренінг – інтерактивний метод навчання і розвитку, в процесі реалізації якого відбуваються передбачувані зміни якостей особистості та властивостей поведінки суб'єктів професійної діяльності, а також здійснюється формування нових знань, умінь, навичок.

Отже, робимо узагальнення, що психолого-педагогічна технологія розвитку управлінської компетентності керівників передбачає: трансформацію змісту навчання в напрямі лідерства; розроблення і використання як ключового орієнтира профілю компетенцій; забезпечення зв'язку між складниками навчальної програми та компетенціями профілю; ідентифікацію методів діагностики, розвитку й оцінювання компетенцій із профілем компетентності керівника-лідера.

Висновки. Проведене нами аналітичне дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Актуальними в умовах сьогодення і такими, що потребують вирішення, вважаємо: ґрунтовне дослідження методологічних засад психології професіоналізації керівників-лідерів; розробку психологічної моделі професійної компетентності керівників вищих навчальних закладів; обґрунтування психологічних основ системи психофізіологічної затратності професійної діяльності керівників-лідерів у сфері освіти та виробництва. Відбулося істотне збільшення кількості студентів, що призвело до висунення нових вимог щодо професійних завдань та розвитку нових компетенцій, серед яких досить вагомою можна вважати управлінську компетентність у різних сферах діяльності, зокрема у ІТ. Вимоги до якості педагогічної освіти призвели до зростання числа потреб у кваліфікаціях для вчителів, які навчають майбутніх спеціалістів. Такі вимоги також виступають одним із показників конкурентних здібностей вчителів і свідчать, що їхні професійні навички та досвід цінуються в Україні та за кордоном. У зв'язку з цим виклики, що стоять перед удосконаленням системи педагогічної освіти у вищих

навчальних закладах, підвищення її ефективності, вдосконалення її змісту, форм і методів відповідно до нових вимог стають досить значними. Сучасні освітні стандарти засновані на підході на основі компетентності, тому використання інтерактивних технологій у класі є одним з ефективних засобів для підвищення якості компетенцій у студентів у процесі реалізації цих стандартів. Аналіз підходів до управлінських компетенцій дає змогу підсумувати їх зміст: всі дії стають цілеспрямованими; здатність встановлювати цілі завжди призводить до результатів; планування; робота в команді; делегація влади; зміцнення мотивації персоналу і самомотивація. Наслідками є те, що співробітники приймають ініціативи, а не просто виконують завдання, вирішення конфліктних ситуацій, розуміння основного завдання маркетингу, ринковий економічний баланс, ділові відносини тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ігнатюк О.А. Теоретичні та методичні основи підготовки майбутнього інженера до професійного самовдосконалення в умовах технічного університету : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків, 2010. 44 с.
2. Макконелл С. Профессиональная разработка программного обеспечения. Санкт-Петербург : Символ-Плюс, 2006. 240 с.
3. Орел Е.А. Диагностика особенностей мыслительной деятельности специалистов в области информационных технологий (программистов) : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.03. Москва, 2007. 23 с.
4. Гладких Б.А. История, современное состояние и проблемы подготовки специалистов по информатике в Томском государственном университете. *Вестник Томского гос. ун-та*. 2002. № 275. С. 8–16.
5. Бочкин А.И. Эволюция понятий «пользователь» и «программист» в связи с развитием и изучением информатики / А.И. Бочкин, Л.В. Батан. *Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса современного университета* : сборник докладов Международной интернет-конференции. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/89641/1/34-39.pdf> (дата звернення: 02.12.2019).
6. Богоявленская Д.Б. К вопросу о дивергентном мышлении / Д.Б. Богоявленская, И.А. Сусоколова. *Психологическая наука и образование*. 2006. № 1. С. 85–95.
7. Лебедева Т.Н. Особенности применения компетентностного подхода в обучении студентов квалификации «Инженер-программист». *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2010. № 16-2. С. 232–237.
8. Бондарчук О.І. Професійна кар'єра керівників шкіл: психологічний аспект. *Актуальні проблеми психології: Соціальна психологія. Психологія управління. Організаційна психологія*. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. Т. 1, С. 86–89.
9. Вишневецький А. Застосування моделі та профілів компетентності для управління персоналом в системі державної служби / А. Вишневецький, О. Хмельницька. *Вісник державної служби*. 2004. № 4. С. 56–64.
10. Татенко В.О. Психологічні ознаки професіоналізму. *Психологічні перспективи*. 2003. Випуск 4. С. 161–166.
11. Калашникова С.А. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.06. Київ, 2011. 462 с.
12. Міляєва В.Р. Змістовно-структурна модель психологічного забезпечення системи підвищення кваліфікації державних службовців. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського* : збірник наук. праць. Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2011. № 11-12. С. 137–144.
13. Собчик Л.Н. Психодиагностика и профориентация в кадровом отборе. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 66 с.

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОСТІ ПЕРЕКЛАДАЧІВ АКТИВІЗАЦІЄЮ ІНТРИНСИВНОЇ ТА ЕКСТРИНСИВНОЇ МОТИВАЦІЇ

FORMATION OF COMMUNICATIVITY OF TRANSLATORS BY ACTIVISATION OF INTRINSIVE AND EXTRINSIVE MOTIVATION

У статті розглянуто сутність інтринсивної та екстринсивної мотивації як продукту віддзеркалених процесів, ініційованих потребами, бажаннями та прагненнями, що виступають спонукальними факторами формування комунікативності перекладачів у бренд-комунікації. Висвітлено особистісні та міжособистісні чинники підсилення інтринсивної мотивації. До перших зараховано зацікавленість, наявність у середовищі новизни, прагнення до виконання непересічних завдань, почуття контролю над ситуацією, а до других – наявність конкуренції, кооперацію та схвалення з боку інших осіб. Окреслена роль екстринсивної мотиваційної установи в детермінації мотивації, особливо в ситуаціях, коли інтринсивна мотивація викликає негативні емоції в перекладачів під час професійної діяльності. Доведено, що перекладацька діяльність фахівців у бренд-комунікації хоч і є лише засобом досягнення мети, а не самоціллю, однак домінування інтринсивної чи екстринсивної мотивації впливає на швидкість та якість перекладу інформації про бренди. Завдяки проведенню пошукових експериментів за авторською методикою виявлена залежність успішності перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації від домінування інтринсивної та екстринсивної мотивації в означеному процесі. У період підготовки перекладачів до професійної діяльності як інтринсивна, так і екстринсивна мотивація може створювати умови для активізації бажаних вольових зусиль та для їх спрямування на досягнення мети. Під час безпосереднього перекладу інформації про бренд тільки інтринсивна мотивація спонукає перекладачів до максимального занурення в процес діяльності і, таким чином, збільшує швидкість та підвищує якість підбору іншомовних конструктів для побудови оптимального варіанту ідентичного образу. Домінування екстринсивної мотивації у процесі перекладу інформації про бренд, чи навіть епізодична її поява, знижує успішність перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації.

Ключові слова: формування, комунікативність перекладачів, інтринсивна мотивація; екстринсивна мотивація; бренд; конструкти.

The essence of intrinsic and extrinsic motivation as a product of mirrored processes, initiated by the needs, desires and aspirations, which act as the driving factors of translators' activity in brand-communication is considered in the article. Personal and interpersonal factors of intrinsic motivation enhancement are highlighted. Personal factors include interest, novelty in the environment, striving for doing unmatched tasks, a sense of control over the situation, and interpersonal factors include competition, cooperation and approval by others. The role of extrinsic motivational setting in determining the motivation, especially in situations where intrinsic motivation causes negative emotions in translators during professional activity is outlined. It has been proven that brand-communication specialist translation activity is only a means to an end, not an end in itself, but the dominance of intrinsic or extrinsic motivation affects the speed and quality of the translation of brand information. Due to the author's search experiments, the dependence of the successful translation of specialists in brand-communication on the dominance of intrinsic and extrinsic motivation in the defined process is revealed. In the period of preparation of translators for professional activity, both intrinsic and extrinsic motivation can create conditions for intensification of the desired volitional efforts and for their direction in achieving the goal. During the translation of brand information, only intrinsic motivation drives translators to the maximum immersion in the process of activity and, thus, increases the speed and quality of selection of foreign-language constructs to build the optimal version of an identical image. The dominance of extrinsic motivation in the process of translation of brand information, or even its occasional appearance, significantly reduces the success of translation activities of specialists in brand-communication.

Key words: formation, communicativity of translators, intrinsic motivation; extrinsic motivation; brand; constructs.

УДК 015.3: 159.9
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-28>

Юник І.Д.,
докторант
Національного педагогічного
університету імені М.П. Драгоманова

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасна цивілізація вступила у принципово нову стадію свого розвитку – інформаційну. Суттєве збільшення обсягу інформації в умовах виникнення міжнародних, багатонаціональних і транснаціональних брендів потребує створення інноваційних технологій швидкого та якісного її перекладу для успішної бренд-комунікації. Учасниками бренд-комунікації можуть бути як рекламодавці та менеджери, так і потенційні покупці, які зацікавлені в отриманні точних перекладів інформації про бренди. Її донесення до них відбувається, перш за все, вербальними засобами, що надає підстави

стверджувати: мова є основою бренд-комунікації. Саме тому особливої актуальності набуває формування комунікативності перекладачів активізацією інтринсивної та екстринсивної мотивації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Упродовж останніх десятиліть провідні фахівці психолого-педагогічної науки спрямовують свої зусилля на виявлення закономірностей передачі та запам'ятовування інформації в контексті специфіки її сприйняття, обробки, збереження і застосування. Незалежно від наявності різних методологічних підходів до вивчення означених процесів, науковці сходяться на думці, що одним із най-

важливіших факторів впливу на комунікативність перекладачів є мотивація, яка визначає їх активність [2, с. 6–26; 4, с. 253–269; 13, с. 120].

За переконаннями С. Занюка, Є. Ільїна, Н. Eichenbaum та багатьох інших науковців, до складу мотивації обов'язково входять мотиви – спонукальна причина дій і вчинків особистості. Їх основна роль полягає у створенні імпульсу та спрямованості до мети [2, с. 6–8; 4, с. 210–236; 10, с. 164–166 тощо]. При цьому мотиви завжди знаходяться в нерозривному взаємозв'язку з метою. З цього приводу М. Ginsberg та R. Wlodkowski зазначають, що чітке усвідомлення мети відіграє вирішальне значення при здійсненні будь-якої діяльності, зокрема перекладацької. Воно допомагає уникати нереалістичних очікувань, планувати свою майбутню діяльність, передбачати можливі перешкоди, будувати систему проміжних цілей [14, с. 143–151].

З цього приводу С. Занюк, Є. Ільїн, Д. Узнадзе, П. Якобсон та багато інших науковців наголошують, що усвідомлення проміжних цілей є сильним мотиваційним фактором, а мотивація є продуктом віддзеркалених процесів, ініційованих потребами, бажаннями та прагненнями, які виступають спонукальними факторами активності суб'єктів [2, с. 25–26; 4, с. 253–269; 7, с. 375–405; 10, с. 225–231 тощо]. Саме у прагненнях вперше проявляються вольові зусилля, які залежать від рівня мотивації. Натомість, за їх науковими дослідженнями, мотивація не вичерпується сукупністю мотивів та метою, оскільки певний вплив чинять особистісні та ситуативні фактори. Саме тому інтенсивність актуальної мотивації залежить не тільки від сили мотиву, але й від дії її ситуативних детермінант та пріоритетності інтринсивних чи екстринсивних мотивів [5, с. 13; 6, с. 11–12; 7, с. 403; 10, с. 164–165 тощо].

На думку С. Занюка, С. Cefai, K. Wentzel, A. Wigfield та інших науковців, слід розрізнати інтринсивну та екстринсивну мотивацію. Так, якщо спонукальним чинником виступає не результат, а сам процес діяльності, котрий викликає задоволення від активності, то це свідчить про наявність інтринсивної мотивації [2, с. 98–100; 11, с. 55–98 тощо]. Зокрема, О. Захарко зазначає, що джерело процесуально мотивованої поведінки знаходиться в межах самої діяльності, а її мотиви спрямовані на задоволення внутрішніх психологічних потреб, серед яких чільне місце посідає самоствердження [3, с. 148].

Т. Malone і М. Lepper з цього приводу уточнюють, що під інтринсивно мотивованою діяльністю слід розуміти активність, в яку особистість включається задля отримання внутрішньої винагороди без зовнішнього підкріплення. Дослідники виділили низку особистісних чинників, спроможних підсилити дію інтринсивної мотивації, а саме:

зацікавленість, наявність у середовищі новизни, прагнення до виконання непересічних завдань, почуття контролю над ситуацією тощо. Натомість до міжособистісних чинників активізації інтринсивної мотивації зараховано наявність конкуренції, кооперацію, а також схвалення з боку інших осіб [16, с. 229].

О. Войскунський, О. Смилова та М. Чіксентмихалі при інтерпретації сутності інтринсивної мотивації послуговуються поняттям «потік», під яким вони розуміють цілковиту зануреність у процес діяльності. На їх думку, показниками стану потоку є: чітке усвідомлення мети діяльності; абсолютна зосередженість уваги на справі; розчинення у справі; відсутність тривоги щодо можливого допущення помилки [1, с. 37–39; 12, с. 5].

Свою чергою, K. Wentzel та A. Wigfield зазначають, що інтринсивна та екстринсивна мотивації активно взаємодіють, хоча винагорода, котра належить до екстринсивної мотивації, здатна зменшити силу інтринсивної мотивації. Натомість екстринсивна мотивація пов'язана з окресленням мети, а також із вирішенням проміжних завдань на шляху до її досягнення. Саме тому екстринсивній мотиваційній установці належить вирішальна роль у детермінації мотивації, особливо в ситуації, коли інтринсивна мотивація викликає негативні емоції. У цьому випадку особливо важливими стають цілі та наміри, які визначають кінцеві й проміжні завдання діяльності і тим самим мобілізують енергетичний потенціал особистості [15, с. 173–174].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незалежно від того, що в бренд-комунікації перекладацька діяльність фахівців є лише засобом досягнення мети, а не самоціллю, домінування інтринсивної чи екстринсивної мотивації впливає на швидкість та якість перекладу інформації, а отже, і на комунікативність фахівців. Разом із тим у психолого-педагогічній науці ця проблема потребує спеціального дослідження, оскільки детермінанти означеного процесу залишилися невиявленими.

Мета статті – виявити ефективні методи цілеспрямованого формування комунікативності перекладачів на основі домінування інтринсивної та екстринсивної мотивації у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу. Для досягнення мети нами проводилось експериментальне дослідження. Оскільки найбільш поширеним видом вербальної бренд-комунікації є усний послідовний (абзацно-фразовий) переклад інформації, саме він став об'єктом дослідження під час пошукових експериментів. Контрольні заміри успішності перекладу з аркуша не здійснювались, оскільки цей вид перекладу у бренд-комунікації застосовується досить рідко. У ньому простежуються нижчий рівень тривожності фахівців і менша ймовірність неповного розуміння тек-

сту, адже є змога повертатися до більш ранніх відрізків тексту і проглядати текст наперед. Окрім цього, не проводилися заміри успішності перекладачів під час синхронного перекладу інформації про бренди, тому що він має більш творчий характер, примушуючи їх у режимі часового дефіциту компресувати своє мовлення, добирати більш компактні звороти тощо.

Єдиним зовнішнім показником успішності перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації ми вважали її результативність, оскільки вона діагностується без застосування будь-яких технічних засобів. Спираючись на різнобічність і всеохоплюваність діалектичного погляду на будь-яке явище з позицій кількості та якості, вважалось за доцільне виокремити два аспекти результативності перекладачів у бренд-комунікації – кількісний і якісний. Показником, який віддзеркалює кількісний аспект їхньої результативності, виступає загальна чисельність знаків перекладеного фахівцем фрагмента інформації про бренд. У процесі виокремлення показників, в яких відбито якісний аспект результативності перекладачів у бренд-комунікації, за основу взято метод оцінювання перекладів іншомовних текстів Л. Черноватого [8, с. 231–235; 9, с. 406–411]. З метою забезпечення статистичної обробки даних пошукового експерименту було розроблено шеститипну систему оцінювання якісного аспекту результативності діяльності перекладачів у бренд-комунікації. За цією системою кожен із типів перекладацьких помилок умовно прирівнювався до відповідної кількості знаків тексту оригіналу.

1 тип перекладацьких помилок (втрата або викривлення суттєвої інформації у процесі перекладу) прирівнювався до 400 умовних знаків.

2 тип перекладацьких помилок (вилучення інформації, відсутність якої можна компенсувати; неправильне виведення значення слова з контексту) прирівнювався до 200 умовних знаків.

3 тип перекладацьких помилок (додавання інформації, яка може призвести до викривлення змісту; неправильне транскодування; невдала контекстуальна заміна) прирівнювався до 160 умовних знаків.

4 тип перекладацьких помилок (неправильне вживання прийменника/сполучника/прислівника; невірне вживання форм граматичного часу; неправильне визначення функцій членів речення) прирівнювався до 120 умовних знаків.

5 тип перекладацьких помилок (дослівний переклад без урахування контексту; вилучення нерелевантної інформації; невдалий вибір синоніма; звуження змісту слова; недотримання стилістики; невдала контекстуальна заміна; неправильне визначення зв'язку між членами речення; невдале вживання слова через неврахування сполучуваності слів; неточний вибір відповідника

через неврахування контексту) прирівнювався до 80 умовних знаків.

6 тип перекладацьких помилок (невдале перефразування; повтор; неправильний вибір виду дієслова; неузгодженість частин речення; порушення порядку слів; тавтологія; додавання, яке не призводить до викривлення змісту; невдалий описовий переклад; невдале відмінювання дієслова; неточне вживання ступеня порівняння прислівника, вживання однини замість множини чи навпаки) прирівнювався до 40 умовних знаків.

Обчислення результативності перекладачів у бренд-комунікації визначалося загальною кількістю знаків якісно перекладеного фахівцем фрагмента інформації про бренд.

Підбір необхідної кількості учасників пошукового експерименту та їх розподіл на групи здійснювався залежно від іноземних мов, якими доносилася інформація про бренди. Дослідження проводилося на базі компаній Atlantic Express Corporation, Fury Cars, Verum Option. У ньому брали участь 15 перекладачів у бренд-комунікації, яких було розподілено на три групи:

перша група – 5 перекладачів з англійської мови українською мовою і, навпаки, з української мови англійською мовою;

друга група – 5 перекладачів із німецької мови українською мовою і, навпаки, з української мови німецькою мовою;

третья група – 5 перекладачів із французької мови українською мовою і, навпаки, з української мови французькою мовою.

Враховуючи специфіку перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації, вважалось за доцільне обмежити тривалість проведення контрольних замірів означеного феномена в кожного учасника при усному послідовному (абзацно-фразовому) перекладі до двадцяти хвилин (десять хвилин для перекладу з української мови іноземною та десять хвилин для перекладу з іноземної мови українською). Для точного виявлення і підрахунку перекладацьких помилок здійснювався аудіозапис. Результати перекладацької діяльності з іноземної мови українською та, навпаки, з української іноземною усереднювалися. Учасникам всіх трьох груп пошукового експерименту пропонувалися ідентичні фрагменти інформації про бренд для перекладу.

Результативність усного послідовного перекладу інформації про бренд учасниками всіх груп бренд-комунікації викладено в таблиці 1 (див. табл. 1).

У першій групі (5 фахівців, які перекладали інформацію з англійської мови українською і, навпаки, з української мови англійською) було зафіксовано такі показники (див. табл. 1):

- 33 306 знаків за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд»;

- 5600 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 4200 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 1920 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 1800 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 560 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 1400 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Таким чином, учасниками першої групи у бренд-комунікації якісно перекладено 17 826 знаків.

У другій групі, де 5 учасників здійснювали усний послідовний переклад інформації про бренд із німецької мови українською і, навпаки, з української мови німецькою, (див. табл. 1), було виявлено:

- 27 763 знаки за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд»;
- 3200 умовних знаків за першим типом перекладацьких помилок;
- 6400 умовних знаків за другим типом перекладацьких помилок;
- 2720 умовних знаків за третім типом перекладацьких помилок;
- 2520 умовних знаків за четвертим типом перекладацьких помилок;
- 1520 умовних знаків за п'ятим типом перекладацьких помилок;
- 1160 умовних знаків за шостим типом перекладацьких помилок.

Отже, учасниками другої групи в бренд-комунікації якісно перекладено 10 243 знаки.

Учасники третьої групи, які здійснювали усний послідовний (абзацно-фразовий) переклад інформації про бренд із французької мови українською і, навпаки, з української мови французькою, зуміли показати (див. табл. 1) такі результати:

- за показником «загальна кількість знаків перекладеної інформації про бренд» загальна сума становить 26 834 знаки;
- за першим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 4400 умовних знаків;
- за другим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 5200 умовних знаків;

- за третім типом перекладацьких помилок загальна сума становить 1440 умовних знаків;
- за четвертим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 1920 умовних знаків;
- за п'ятим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 2160 умовних знаків;
- за шостим типом перекладацьких помилок загальна сума становить 960 умовних знаків.

Варто зазначити, що п'ятьма учасниками третьої групи в бренд-комунікації якісно перекладено 10 754 знаки.

Окрім показників результативності перекладу, обґрунтовувалися рівні професійної діяльності перекладачів: високий, середній та низький. Розмежування цих рівнів здійснювалося в рівних інтервалах, що визначалися математично за допомогою формули $i = (X_{max} - X_{min}) / n$, де

- i – величина інтервалу;
- X_{max} – максимальне значення ознаки в сукупності;
- X_{min} – мінімальне значення ознаки в сукупності;
- n – число груп.

Спираючись на те, що усереднена величина інтервалу становила 1168 знаків, до низького рівня професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації зараховано тих, у кого кількість якісно перекладених знаків знаходиться в межах 2112–3280 знаків. Діапазон середнього рівня професійної діяльності перекладачів становив 3281–4448 знаків, а високого – 4449–5617 знаків.

На основі обробки отриманих даних під час проведення пошукового експерименту було визначено рівні професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації. Їх викладено в таблиці 2. Аналіз цієї таблиці (див. табл. 2) дав змогу констатувати, що:

- високого рівня професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації зуміли досягти 4 учасники пошукового експерименту, що загалом становить 26,7% (2 фахівці з англійської мови, що становить 40% від кількості учасників у 1 групі, та по 1 фахівцю з німецької та французької мов, що становить по 20% від кількості учасників у 2 та 3 групах);
- середній рівень професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації продемонстрували 6 учасників пошукового експерименту, що загалом

Таблиця 1

Результативність усного послідовного (абзацно-фразового) перекладу інформації про бренд фахівцями трьох груп бренд-комунікації

Група	Заг. к-сть перекладених знаків	Результативність діяльності перекладачів за визначеними показниками						К-сть якісно перекладених знаків
		1 тип помилок	2 тип помилок	3 тип помилок	4 тип помилок	5 тип помилок	6 тип помилок	
1	33 306	5600	4200	1920	1800	560	1400	17 826
2	27 763	3200	6400	2720	2520	1520	1160	10 243
3	26 834	4400	5200	1440	1920	2160	960	10 754

становить 40% (по 2 фахівці з англійської, німецької та французької мов, що становить по 40% від кількості учасників у кожній групі);

- низький рівень професійної діяльності перекладачів у бренд-комунікації було зафіксовано в 5 осіб, що загалом становить 33,3% (1 фахівець з англійської мови, що становить 20% від кількості учасників у 1 групі, і по 2 фахівці з німецької та французької мов, що становить по 40% від кількості учасників у 2 та 3 групах).

Таблиця 2

Рівні сформованості комунікативності перекладачів у професійній діяльності

Група	Рівні комунікативності перекладачів		
	високий	середній	низький
1	2 (40%)	2 (40%)	1 (20%)
2	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)
3	1 (20%)	2 (40%)	2 (40%)

Для виявлення залежності успішності перекладацької діяльності фахівців у бренд-комунікації від домінування інтринсивної та екстринсивної мотивації в означеному процесі по завершенні пошукового експерименту проводилось їх анкетування. До закритої дихотомічної анкети було включено 6 запитань.

1. Чи вабило Вас бажання отримати задоволення від самого процесу майбутнього перекладу запропонованої інформації про бренд?

2. Чи вабило Вас бажання якомога швидше ознайомитись зі змістом інформації про бренд перед її перекладом?

3. Чи вабило Вас бажання якомога швидше і якісніше здійснити переклад запропонованої інформації про бренд і отримати матеріальну винагороду?

4. Чи захоплювались Ви змістом інформації про бренд у процесі її перекладу, зовсім не думаючи про матеріальну винагороду за результат діяльності?

5. Чи спрямовували Ви свої думки тільки на інформацію про бренд у процесі її перекладу і на

підбір іншомовних конструктів для побудови оптимального варіанта ідентичного образу, зовсім не думаючи про матеріальну винагороду за результат діяльності?

6. Чи захоплювались Ви змістом інформації про бренд у процесі її перекладу, інколи (миттєво) спрямовуючи свої думки на матеріальну винагороду за результат діяльності?

Результати анкетування перекладачів у бренд-комунікації, яке проводилось добровільно відразу після завершення усного послідовного (абзацно-фразового) перекладу інформації про бренд, викладено в таблиці 3. З її аналізу (див. табл. 3) видно, що позитивні відповіді на запитання різняться залежно від рівня професійної діяльності перекладачів. Саме це надало змогу виявити ефективні методи цілеспрямованого вдосконалення комунікативності перекладачів на основі домінування інтринсивної та екстринсивної мотивації.

Висновки.

1. Процес формування комунікативності перекладачів стає більш ефективним за умови доцільного застосування інтринсивної та екстринсивної мотивації у професійній діяльності.

2. У період підготовки перекладачів до професійної діяльності у бренд-комунікації інтринсивна та екстринсивна мотивація може створювати умови як для активізації бажаних вольових зусиль, так і для спрямування фахівців на досягнення мети, що підвищує ефективність процесу формування їх комунікативності.

3. Під час безпосереднього перекладу інформації про бренд тільки інтринсивна мотивація спонукає перекладачів до максимального занурення в процес діяльності і, таким чином, збільшує швидкість та підвищує якість підбору іншомовних конструктів для побудови оптимального варіанта ідентичного образу. Саме це становить основу підвищення ефективності процесу формування комунікативності перекладачів на означеному етапі професійної діяльності.

4. Домінування екстринсивної мотивації у процесі перекладу інформації про бренд чи навіть епізодична її поява знижує успішність перекла-

Таблиця 3

Результати анкетування перекладачів за рівнями сформованості комунікативності у професійній діяльності

№ запитання анкети	Позитивні (+) і негативні (-) відповіді перекладачів на запитання					
	високий		середній		низький	
	+	-	+	-	+	-
1	4 (100%)	0 (0%)	4 (66,7%)	2 (33,3%)	1 (20%)	4 (80%)
2	4 (100%)	0 (0%)	5 (83,3%)	1 (16,7%)	0 (0%)	5 (100%)
3	0 (0%)	4 (100%)	2 (33,3%)	4 (66,7%)	5 (100%)	0 (0%)
4	4 (100%)	0 (0%)	5 (83,3%)	1 (16,7%)	1 (20%)	4 (80%)
5	3 (75%)	1 (25%)	4 (66,7%)	2 (33,3%)	1 (20%)	4 (80%)
6	0 (0%)	4 (100%)	1 (16,7%)	5 (83,3%)	4 (80%)	1 (20%)

дацької діяльності фахівців у бренд-комунікації і негативно відбивається на процесі формування їх комунікативності.

Перспективи подальших досліджень означеної проблеми вбачаються у висвітленні впливу інтринсивної та екстринсивної мотивації на формування комунікативності перекладачів залежно від етапів комунікативного акту, динаміки емоційних умов, особливостей дезінгібіції у віртуальному середовищі тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Войскунский О. Роль мотивации «потока» в развитии компетентности хакера / О. Войскунский, О. Смылова. *Вопросы психологии*. 2003. № 4. С. 35–43.
2. Занюк С.С. Психологія мотивації : навч. посібник. Київ : Либідь, 2002. 304 с.
3. Захарко О. Внутрішня мотивація як психологічний феномен. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2008. № 3. С. 143–149.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-петербург : Питер, 2004. 509 с.
5. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Моск. ун-т, 1971. 38, [2] с.
6. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск : НГПИ, 1987. 89, [3] с.
7. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. Москва : Наука, 1966. 449, [1] с.
8. Черноватий Л.М. Проблеми оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з англійської мови на українську / Л.М. Черноватий, О.М. Гінзбург. *Вісник ЧДПУ ім. Т.Г. Шевченка*. Серія : Педагогічні науки. 2009. Вип. 70. С. 231–235.
9. Черноватий Л.М. Шляхи оцінювання письмових перекладів майбутніх перекладачів з української мови на англійську / Л. Черноватий, О. Федорова. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Сер. Лінгвістика. 2009. Вип. 10. С. 406–411.
10. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. Москва : Просвещение, 1969. 316, [1] с.
11. Cefai C. Promoting Resilience in the Classroom. A Guide to Developing Pupils. Emotional and Cognitive Skills. London and Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers, 2008. 175 p.
12. Csikszentmihalyi M. Flow: The psychology of Optimal Experience. New York : Harper and Row, 2008. 303, [2] p.
13. Eichenbaum H. Learning and memory. New York – London : W.W. Norton Company, 2008. 438 p.
14. Ginsberg M. Diversity and Motivation. Culturally Responsive Teaching in College / M.B. Ginsberg, R.J. Wlodkowski. [2nd ed.]. San Francisco : Jossey-Bass A Wiley Imprint, 2009. 446 p.
15. Handbook of Motivation at School / Edited by Kathryn R. Wentzel and Allan Wigfield. New York : Routledge, 2009. 686 с.
16. Malone T. Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations of learning / T. Malone, M. Lepper. *Aptitude, learning, and instruction* / Snow R., Farr M. (Eds.). Hillsdale, New Jersey : Erlbaum, 1987. Vol. 3 : Conative and Affective Process Analyses. P. 223–253.

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER OF A FOREIGN LANGUAGE FOR SPECIALIZED TRAINING OF HIGH SCHOOL STUDENTS

У статті розкрито сутність поняття «умова» та охарактеризовано зміст терміна «педагогічні умови». На основі узагальнення наукових підходів учених визначено зміст поняття «педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників»: реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників; впровадження інноваційних технологій у процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови; формування професійної рефлексії в майбутніх учителів іноземної мови засобами самооцінки готовності до профільного навчання старшокласників.

У контексті проблеми дослідження поняття «підготовка майбутніх учителів іноземної мови» розглядаємо як безперервний, цілісний, системний і керований освітній процес, який забезпечує готовність студентів до професійно-педагогічної діяльності та сформованість інтегрованого особистісного утворення, що містить у своїй структурі мотиваційно-ціннісний, когнітивно-операційний, рефлексивний, діяльнісний, особистісний компоненти.

Важливо зазначити, що для характеристики поняття «професійно-педагогічна готовність» вчені використовують поняття «професійна компетентність», яке визначається як професійна готовність і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності. Результатом підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності є певний рівень готовності до професійної діяльності, активно-діяльнісний стан особистості, що охоплює позитивне ставлення до професії, здібності, знання, вміння, навички, стійкі професійно важливі якості. Професійна готовність майбутнього вчителя іноземної мови до педагогічної діяльності характеризується його професійною кваліфікацією та певною сукупністю особистісних якостей і властивостей. Варто зазначити, що організація в закладах вищої освіти професійної підготовки майбутніх учителів іноземної мови має певні особливості, які ґрунтуються на інтегрованому підході до забезпечення змісту навчально-виховного процесу.

Ключові слова: підготовка, майбутній учитель іноземної мови, умови, педагогічні умови, компетентнісний підхід, професійна рефлексія, інноваційні технології, професійна компетентність.

The essence of the concept "condition" is disclosed in the article and the content of the term "pedagogical conditions" is described. Based on a generalization of the existing scientific approaches of scientists, the concept of "pedagogical conditions for the preparation of future teachers of a foreign language for specialized education of senior pupils" is defined: the implementation of a competency-based approach in the process of modeling the content of preparation of future teachers of a foreign language for specialized training for high school students; introduction of innovative technologies in the process of forming professional competence of a future teacher of a foreign language; the formation of professional reflection of future teachers of a foreign language by means of self-assessment of readiness for specialized training of high school students.

In the context of problem's study, we consider the concept of "preparing future teachers of a foreign language" as a continuous, holistic, systemic and manageable educational process that ensures students are ready for professional and pedagogical activity and the formation of integrated personal education, containing in its structure motivational-value, cognitive-operational, reflective, active, personality components.

It is important to note that to characterize the concept of "professional and pedagogical readiness", scientists use the concept of "professional competence", which is defined as professional readiness and the ability of the subject of labor to perform tasks and responsibilities of everyday activities.

The result of preparing future teachers for professional activity is a certain level of readiness for professional activity, an active state of the personality, covering a positive attitude to the profession, abilities, knowledge, skills, stable professionally important qualities.

The professional readiness of the future teacher of a foreign language for pedagogical activity is characterized by his professional qualifications and a certain combination of personal qualities and properties. It is worth noting that the organization in higher education institutions of the professional training of future teachers of a foreign language has certain features based on an integrated approach to ensuring the content of the educational process.

Key words: training, future teacher of a foreign language, conditions, pedagogical conditions, competency-based approach, professional reflection, innovative technologies, professional competence.

УДК 377.8

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-29>

Якименко П.В.,
викладач кафедри іноземних мов
Міжнародного класичного університету
імені Пилипа Орлика

Постановка проблеми у загальному вигляді. Нові концептуальні засади модернізації змісту і структури освіти в Україні передбачають необхідність оптимізації профільного навчання старшокласників, що створить сприятливі умови для

задоволення освітніх потреб та інтересів учнів, формуючи їх орієнтації на той чи інший вид майбутньої професійної діяльності. Отже, постає необхідність вирішення проблеми створення сучасних дидактичних моделей, які дадуть змогу

реалізувати прогресивні ідеї нового Закону України «Про освіту», однією з яких є ідея орієнтації на компетентнісний результат навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В українській педагогічній літературі до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертаються такі вчені, як І. Бех, О. Глузман, М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремінь, Н. Ничкало, О. Савченко, І. Підласий, Н. Кузьміна та ін. У дослідженнях О. Барановської, Р. Безсонової, Н. Бібік, М. Бурди, Г. Васківської, О. Васько, Г. Вороніної, М. Головка, В. Гузеєва, О. Дахіна, Ю. Дорошенка, Н. Зеленко, В. Кизенка, О. Корсакової, В. Кременя, Л. Липової, А. Самодрини, О. Топузова, С. Трубачевої та ін. з'ясовуються проблеми змісту профільної освіти. Науковий пошук С. Бондар спрямований на розв'язання проблем профілізації старшої школи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Перед вищою школою стоїть важливе завдання – підготувати нову генерацію педагогічних кадрів для роботи в умовах розбудови Нової української школи, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів до підготовки майбутніх учителів іноземної мови, найголовнішими рисами яких є освіченість, комунікативна компетентність, самостійність, професійна мобільність, педагогічна майстерність, професійна зрілість, здатність до творчості, самоорганізації, саморозвитку, освіти впродовж життя.

Мета статті – розкрити сутність понять «умова», «педагогічні умови» та визначити педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Ефективність педагогічного процесу, на думку Ю. Бабанського, закономірно залежить від умов, в яких він проходить.

Вивчення філософської та психолого-педагогічної літератури показує, що в науковій думці відсутній єдиний підхід щодо визначення понять «умова», «педагогічна умова». Великий тлумачний словник сучасної української мови надає слову «умова» кілька значень: необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [3, с. 1506].

У психології поняття «умови» розглядається в площині психічного розвитку та корелюється із сукупністю внутрішніх і зовнішніх причин, що детермінують психологічний розвиток людини, прискорюють або уповільнюють його, впливають на процес розвитку, його динаміку та кінцеві результати; як певна обставина чи обстановка, що впливає на формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості [6, с. 97].

Отже, поняття «умова» у педагогіці розуміється вченими як: сукупність певних об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних

засобів фактів, обставин, факторів, впливів, процесів, заходів навчально-виховного процесу; система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, що об'єктивно склалися, чи суб'єктивно створених, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети. У педагогічних дослідженнях здебільшого розглядається термін «педагогічні умови», незважаючи на різне тлумачення вченими зазначеного поняття, є спільні підходи.

На думку І. Підласого, педагогічні умови є значущими продуктивними причинами, які впливають на протікання і результат дидактичного процесу і можуть прискорювати або гальмувати розвиток та формування педагогічних систем, процесів, явищ, якостей особистості [11, с. 25].

Вчені С. Гончаренко та Н. Ничкало вважають, що «педагогічні умови» є обставинами, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [12, с. 143].

Визначаючи зміст зазначеного вище поняття, В. Манько акцентує на забезпеченні високої результативності навчального процесу і відповідності психолого-педагогічним критеріям оптимальності взаємозв'язаної сукупності внутрішніх параметрів і зовнішніх характеристик функціонування [8, с. 153–161].

На переконання М. Марусенко, зазначене вище поняття є «дієвим елементом педагогічної системи, сукупністю взаємопов'язаних і взаємозумовлених заходів, які спрямовані на досягнення конкретної педагогічної мети» [9, с. 258].

Аналіз підходів учених до розуміння категорії «педагогічні умови» дає підстави зробити висновок, що зазначений феномен є комплексом, сукупністю обставин.

З огляду на зазначене вище та в контексті проблеми дослідження педагогічні умови – це створене у ЗВО освітнє середовище, яке забезпечує цілісність і продуктивність освітнього процесу, результатом якого є високий рівень професійної готовності майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників.

Враховуючи підходи науковців до розуміння категорії «педагогічні умови» та структуру професійної готовності майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників, ми визначили такі педагогічні умови підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників:

1) реалізація компетентнісного підходу у процесі моделювання змісту підготовки майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників;

2) підвищення рівня професійної компетентності викладачів вищого навчального закладу щодо впровадження інноваційних технологій

у процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників;

3) формування професійної рефлексії майбутніх учителів іноземної мови засобами самооцінки готовності до профільного навчання старшокласників.

Обґрунтуємо зазначені вище педагогічні умови. Перша педагогічна умова заснована на ідеях компетентнісного підходу у відповідних державних документах: у Законі України «Про вищу освіту», «Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті», Положенні «Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», Положенні «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» та інших, а також у рекомендаціях Ради Європи щодо стратегії реформування вітчизняної системи освіти. Одним із напрямів модернізації професійної підготовки педагога згідно з матеріалами Симпозіуму ради Європи є застосування компетентнісного підходу.

На переконання І. Беха, «умовою і засобом реалізації професії є людина-професіонал, в особистості якої, з одного боку, втілюється те спільне, що характерне для будь-якого працівника, який зайнятий цим видом праці, а з іншого – індивідуальне, привнесене ним самим у кожен конкретний акт, кожен аспект професійної діяльності» [1, с. 48–49].

Впровадження компетентнісного підходу до професійної освіти забезпечує перехід від її орієнтації на відтворення знань до їх практичного застосування [5, с. 11].

З позицій компетентнісного підходу рівень освіти має визначатися здатністю фахівця вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду. У процесі фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови при компетентнісному підході акцентовано на практичній складовій частині освіти, що передбачає необхідність використання знань під час вирішення нестандартних ситуацій у професійній діяльності.

Таким чином, компетентнісний підхід нині відображає інноваційну тенденцію в розвитку освіти та є радикальним засобом її модернізації, умовою і способом досягнення її нової якості підготовки студентів до професійної діяльності.

Другою педагогічною умовою є підвищення рівня професійної компетентності викладачів вищого навчального закладу щодо впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників. У сучасних умовах вимог суспільства до професійної освіти, впровадження нових освітніх стандартів та компетентнісного підходу актуальним є вибір викладачами ВНЗ таких технологій формування фахової компетентності майбутніх учителів іноземної мови, які спрямовані на формування уміння працювати в команді, ана-

лізувати ситуацію, самостійно приймати рішення [13, с. 316]

На думку Ю. Бистрова, поняття «інноваційні методики викладання» характеризуються полікомпонентністю, оскільки об'єднують нові й ефективні способи освітнього процесу, які сприяють інтенсифікації та модернізації навчання, розвивають творчий підхід і особистісний потенціал здобувачів вищої освіти [2, с. 27–33].

Дослідниця В. Киливник акцентує на умовах досягнення ефективності під час оптимального поєднання традиційних методів навчання з інноваційними з метою підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників: доцільності інноваційних технологій відповідно до індивідуальних особливостей студентів та рівня сформованості їх соціокультурної компетентності чи якогось із компонентів; чіткого формулювання мети, що може бути досягнута лише з поєднанням методів; високому рівні педагогічної майстерності викладача вищого педагогічного навчального закладу [4, с. 164].

Отже, метою використання інноваційних технологій у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземної мови є оновлення викладачами педагогічного процесу, внесення новоутворень у традиційну систему навчання, результатом яких є підвищення якості професійної освіти студентів.

Третя педагогічна умова: формування професійної рефлексії майбутніх учителів іноземної мови засобами самооцінки готовності до профільного навчання старшокласників сприяє становленню оцінного ставлення студента до рівня готовності до майбутньої діяльності.

На думку В. Сластьоніна, зазначена вище категорія містить у собі також готовність діяти в ситуаціях із високим рівнем невизначеності, гнучкість у прийнятті рішень, прагнення до реалізації нововведень і інновацій, постійну спрямованість на пошук нових, нестандартних шляхів розв'язання професійних завдань, здатність переосмислювати свій професійний і особистісний досвід.

Професійна рефлексія є специфічним механізмом, який може бути використаний у технології професійного самовизначення й становлення, оскільки високий рівень її сформованості є показником переходу професійної діяльності на особистісно-смысловий рівень, чинником актуалізації розвитку професійної культури. За результатами дослідження В. Максименка, у професійно-педагогічній діяльності рефлексія необхідна як у процесі безпосередньої практичної взаємодії вчителя з учнями, коли вчитель прагне адекватно зрозуміти і цілеспрямовано регулювати їх вчинки почуття і мисленнєві процеси, так і в процесі проектування діяльності, визначення мети навчання і виховання та засобів їх досягнення з огляду на індивідуально психологічні особливості і можливості розвитку

школярів, а також самоаналізу й самооцінки власної діяльності як її суб'єкта [7, с. 10].

Отже, стосовно процесу становлення особистості майбутнього вчителя, рефлексія набуває своєї специфіки і рис, зумовлених характером педагогічної діяльності, яка полягає в постійному рефлексивному аналізі педагогічних ситуацій, розумінні контексту як власних дій, так і дій іншої людини. На нашу думку, важливою умовою забезпечення такого процесу навчання в педагогічному ВНЗ є його спрямування на формування професійної рефлексії майбутніх учителів. Адже, як зазначає В. Орлов, освітній ефект залежить від рівня самопізнання особистості, тому засвоєння знань має завершуватися не лише їх узагальненням і систематизацією, а й рефлексією суб'єктів навчально-виховного процесу [10, с. 77].

У цьому контексті професійна рефлексія педагога визначається як якісна характеристика суб'єкта діяльності, що перетворює світ, носія свідомості й самосвідомості, що усвідомлює специфіку свого професійного «Я», осмислює процес і результати педагогічної діяльності, аналізує свій стиль діяльності та його співвідношення з діяльністю учнів, оцінює адекватність обраної стратегії, вміє аналізувати та виправляти недоліки з метою підвищення ефективності розв'язання творчих педагогічних завдань.

Таким чином, запропоновані педагогічні умови та засоби їх реалізації ми вважаємо доцільними та науково відповідними досліджуваному феномену. На нашу думку, перелічені вище педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя іноземної мови до профільного навчання старшокласників мають реалізовуватися як у процесі викладання фахових дисциплін, так і в процесі викладання дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Висновки. Таким чином, вважаємо, що створення вищезазначених педагогічних умов сприятиме забезпеченню високого рівня професій-

ної готовності майбутніх учителів іноземної мови до профільного навчання старшокласників.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І. Становлення професіоналізму в сучасних соціальних умовах. *Педагогіка толерантності*. 2001. № 3–4.
2. Бистрова Ю.В. Інноваційні методи навчання у вищій школі України. *Право та інноваційне суспільство*. 2015. №1 (4). С. 27–33.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов.) / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь : ВТФ, «Перун», 2009. 1736 с.
4. Киливник В. Педагогічні умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2018. № 2 (76). С. 156–166.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики : монографія / ред. О.В. Овчарук. Київ : К. І. С., 2004. 112 с.
6. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л. Карпенко; под общ. ред. А. Петровского, М. Ярошевского. Ростов-наДону : Фенікс, 1998. 512 с.
7. Максименко В. Рефлексія шлях до продуктивного самовизначення. *Психолог*. 2005. № 1. С. 19–22.
8. Манько В.М. Дидактичні умови формування у курсантів професійно-пізнавального інтересу до спеціальних дисциплін. *Соціалізація особистості : збірник наук. пр. нац. пед. ун-ту ім. М. Драгоманова*. Київ : Логос, 2000. Вип. 2. С. 153–161.
9. Марусенко М. Педагогічні умови формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів. *Наука і освіта*. 2011. № 4. С. 257–261.
10. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін : монографія / за заг ред. І.А. Зязюна. Київ : Наук. думка, 103. 276 с.
11. Подласый И. Педагогика. Просвещение. Гуманитарный изд. Центр «Владос», 1996. 432 с.
12. Професійна освіта: словник : навч. посібник / уклад. С. Гончаренко та ін; за ред. Н. Ничкало. Київ : Вища шк., 2000. 380 с.
13. Сучасні педагогічні технології / А.С. Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т. Шпак. Київ, 2000. 368 с.

ФОРМУВАННЯ ОСНОВ ЕКОНОМІЧНОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

FORMATION OF BASICS OF SENIOR PRESCHOOL AGE CHILDREN'S ECONOMIC EDUCATION

У статті проаналізовано ступінь розробленості проблеми економічної соціалізації дітей у науково-педагогічній літературі та освітній практиці. Розкрито особливості взаємодії закладу дошкільної освіти й сім'ї як провідного чинника економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, адже тільки на прикладі родинної економіки можна ознайомити дошкільників з економічними категоріями та показати роль дитини в економічних відносинах у сім'ї.

Спрямовано значну увагу на введення дітей старшого дошкільного віку в економічний простір з метою засвоєння доступних їхньому віку елементарних економічних понять, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування морально-економічних якостей, умінь економічної поведінки. Запропоновано програму економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, завданням якої є формування економічного мислення шляхом залучення старших дошкільнят у процес дидактичних, настільно-друкованих, сюжетно-рольових ігор; читання художньої літератури, невід'ємним складником якої є сформувати в дітей первинний економічний досвід, який слугуватиме основою економічного виховання особистості в процесі її подальшої економічної соціалізації.

Ознайомити дітей із простими економічними термінами; різними професіями, новими галузями й технологіями; надати уявлення про різні потреби людини, про обмеженість можливостей і задоволення потреб, про гроші та їх значення, про ресурси, які потрібні людині, а також те, для чого вони використовуються. Закріпити знання дітей із галузі категорій, пов'язаних із працею (предмети праці, результати праці, індивідуальна, колективна праця); формувати знання про людину економну, бережливу тощо.

Ключові слова: економічна культура та вихованість, економічне виховання дітей старшого дошкільного віку, елементарні економічні уявлення, формування моральних почуттів і морально-економічних якостей, економічна поведінка, програма економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, соціалізація.

The article analyzes the degree of problem development of children's economic socialization in scientific and pedagogical literature and educational practice. The peculiarities of the interaction between an institution of preschool education and a family as a leading factor in the senior preschool children's economic upbringing necessary for the orientation and existence of a preschooler in modern society are revealed. As only on the example of a family economy that you can introduce preschoolers with economic categories and show the role of a child in economic relations in the family.

A significant attention is paid to the introduction of senior preschool children into elementary economic concepts that are accessible to their age, development of interest to the economic sphere of life, formation of moral feelings and moral and economic qualities, formation of skills of economic behaviour.

The programme of senior preschool children's economic education is given (proposed), the task of which is the formation of economic thinking by involving older preschoolers in the process of socio-dramatic plays, table-printed, didactic games; reading of fiction. An integral (important) part of which is to form senior preschool children's primary economic experience, which will become the basis for the economic education of the individual in the process of their further economic socialization.

Introduce children to simple economic terms; new professions; provide an idea of the individual's different needs, the limiting of opportunities and satisfying the requirements, about the money and their significance, about the resources that are needed by a person and for what they are used. To consolidate the knowledge of children from the field of categories related to labour (subjects of labour, results of labour, individual, collective labour); to form knowledge about a thrifty and economical person.

Key words: senior preschool children's economic education, economic culture and education, elementary economic ideas, formation of moral feelings and moral and economic qualities, economic behaviour, programme of senior preschool children's economic education, socialization.

УДК 373.2.015.31:33

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-30>

Богдан Т.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Смолянюк Ю.М.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри дошкільної та початкової освіти
Національного університету
«Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Постановка проблеми в загальному вигляді. Виховання підростаючого покоління зі сформованою економічною культурою та мисленням, розвинутими практичними вміннями й навичками економічної діяльності, готового будувати сучасні форми економічних взаємовідносин, набувати навички економічної поведінки та реалізовувати їх у реальній дійсності зумовило об'єктивну необхідність і важливість формування

в дітей старшого дошкільного віку елементарних економічних знань, умінь і навичок [6], адже економічне середовище вже з перших років оточує дитину, що наповнене різноманітними економічними поняттями й процесами та активно впливає на її економічне виховання. У зв'язку з цим вагомого значення набуває економічна вихованість як результат економічного виховання дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Про необхідність упровадження економічної освіти дітей саме із закладу дошкільної освіти як провідної ролі економічної соціалізації свідчать сучасні наукові дослідження вчених (А. Богуш, Н. Гавриш, Н. Грама, О. Кононко, К. Крутій, А. Шатової, В. Ільченко та ін.). Основне завдання економічного виховання спрямоване на обізнаність дітей дошкільного віку з економічними уявленнями (про працю, якості людини-господаря, професії, гроші, бюджет сім'ї), економічними поняттями (категоріями), а також на безпосереднє застосування їх у різних видах діяльності. Зміст і методи економічного виховання дітей розглядали А. Аменд, Л. Горкіна, Г. Григоренко, Р. Жадан, І. Мельничук, Л. Пономарьов, І. Прокопенко та ін.; формування основ економічної грамотності в дітей дошкільного віку, підготовку педагогів закладів дошкільної освіти до економічного виховання дітей – Н. Грама; формування економічного мислення – А. Кітов, В. Кондратьєв, Т. Любимова, О. Шпак та ін.

З'ясовано, що проблему економічного виховання (розуміння дітьми різних економічних реалій, формування економічної поведінки) підростаючого покоління тривалий час досліджували зарубіжні науковці (А. Аменд (A. Amend), К. Бергоні, (C. Burgoyne), Х. Дітмар (H. Dittmar), Б. Янг (B. Young) та ін.

Звернімося до державних освітніх програм дітей дошкільного віку:

1. Освітня програма розвитку «Впевнений старт» для дітей старшого дошкільного віку (2017 р.) має на меті «збагатити досвід взаємодії дитини старшого дошкільного віку з соціальним та природним оточенням через організацію специфічно дитячих видів діяльності, які формують відповідні життєві компетентності та якості психологічної зрілості. Зміст освітніх завдань конкретизовано у напрямках» [4, с. 4].

2. Структуру програми розвитку дитини дошкільного віку «Українське дошкілля» визначають освітні лінії, що завершуються показниками компетентності дитини. Освітня лінія «Дитина у світі культури» в підрозділі «Основи економічної культури» ставить завдання формувати ощадливість у дошкільників. У дітей старшого дошкільного віку починають формуватися навички раціональних дій, вони осмислюють пов'язані з економікою риси – бережливість, ощадливість, працьовитість; у них розвинені навички економного витрачання й використання матеріалів, бережливого ставлення до речей, іграшок, посібників; закріплення знань про правила економного використання електроенергії деякими приладами тощо [2, с. 205].

Програма підводить дошкільників до розуміння того, що раціональне використання електроенергії, води, газу заощаджує кошти сім'ї; виховує ощадливість, уміння співвідносити свої бажання

з можливостями; учить виокремлювати першочергові потреби, власні й потреби сім'ї, оцінювати вчинки людей, давати характеристику їхнім діям; формує розуміння вироблених правил тощо. Тобто підводить дитину дошкільного віку до розуміння, що таке економіка та її значення [2, с. 9].

3. У програмі «Дитина в дошкільні роки» проблема економічного виховання дітей старшого дошкільного віку представлена в окремому розділі з економічної освіти, де діти засвоюють основні економічні компетенції (про професії, які є на виробництві; про необхідність кожної людини працювати вдома й на роботі; на які види поділяються товари та послуги; знає в простому викладі економічні поняття: потреби, товари, природні ресурси тощо). Під впливом засвоєння норм і правил у дітей дошкільного віку формуються етичні еталони поведінки [5].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Отже, у контексті означеної проблеми особливо актуальним є економічне виховання дітей старшого дошкільного віку, розвиток у них інтересу до економічної сфери життя, введення в економічний простір для засвоєння доступних їхньому віку елементарних економічних понять, формування вмінь економічної поведінки та набуття первинного досвіду елементарних економічних відносин [3].

Так, об'єктивні зміни в економічних відносинах у сучасному соціумі актуалізують необхідність розвитку економічних уявлень дітей, починаючи з дошкільного віку.

Мета статті – розкрити деякі аспекти економічної соціалізації дитини в соціально-економічному просторі та навести приклад програми економічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи дисертаційні роботи з проблеми економічного виховання дошкільників, можна виявити кілька підходів до цієї проблеми. Дослідження А. Сазонової спрямовано на формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності. Вона визначає первинний економічний досвід як «елементарну форму відбиття економічної діяльності, що, з одного боку, є сукупністю отриманих раніше знань про сутність економічних стосунків та понять, сформованих елементарних економічних умінь і навичок, з іншого – виступає необхідною умовою для подальшого їх збагачення» [6, с. 6].

Дослідниця зазначає, що економічне виховання передбачає «цілеспрямовану взаємодію дорослого та дитини з метою засвоєння доступних віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів та якостей, необхідних для успішної економічної діяльності, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок соціально-економічної поведінки» [6, с. 6–7].

Питання економічного виховання старших дошкільників у взаємодії закладу дошкільної освіти й сім'ї знаходимо в дисертаційному дослідженні Н. Дудник. Під економічним вихованням старших дошкільників дослідниця розуміє «цілеспрямований процес засвоєння дітьми економічних уявлень, елементарних економічних понять, категорій та формування перших навичок рольової поведінки, яка в доступній формі відображає економічні відносини дорослих» [3, с. 10].

На основі аналізу різних підходів до визначення економічного виховання особистості Н. Дудник розглядає взаємодію дошкільного навчального закладу із сім'єю в економічному вихованні дошкільників як «спільну діяльність відповідальних дорослих, спрямовану на введення дітей в економічний простір для засвоєння доступних їхньому віку елементарних економічних понять, формування моральних почуттів і морально-економічних якостей, розвитку інтересу до економічної сфери життя, формування навичок економічної поведінки та набуття первинного досвіду елементарних економічних відносин» [3, с. 11].

Економічна діяльність дітей старшого дошкільного віку може бути спрямована саме в процесі ігрової діяльності, оскільки гра починається з перетворення реальної соціально-економічної ситуації в уяву. Родина та фахівці дошкільної освіти повинні особливу увагу звернути на основні позиції в організації ігор економічного спрямування.

Пропонуємо приклад програми економічного виховання дітей старшого дошкільного віку.

Мета – сприяти підготовці грамотної, економічної, працьовитої людини, з образом якої асоціюється людина-господар.

Завдання:

1. Згідно з основними програмами розвитку, виховання й навчання дітей у закладі дошкільної освіти, закріпити в старших дошкільників ґрунтовні знання про працю й усе, що з нею пов'язано.

2. Ознайомити дітей старшого дошкільного віку з простими економічними термінами, новими професіями, грошовими одиницями різних країн; виховувати ощадливе ставлення до природних ресурсів; формувати економічне мислення шляхом залучення дошкільнят у процес дидактичних, (настільно-друкованих, сюжетно-рольових) ігор.

3. Закріпити в дошкільників знання основних категорій, пов'язаних із працею (предмети праці, результати праці; індивідуальна, колективна праця); ознайомити з поняттями: дорожче-дешевше, виграв, програв, поміняв; формувати знання про людину економну, бережливу, вправного господаря; учити правил чесною, справедливою гри, формувати вміння програвати, не ображачись на партнера.

Зміст програми становить таке.

Професії дорослих. Які ви знаєте професії дорослих. Познайомити дітей з різними професіями. Сприяти розвитку креативності та творчих здібностей. Виховувати шанобливе ставлення до людини праці. Ознайомити з професіями, без яких ми не уявляємо свого життя (лікар, педагог, пекар, хлібороб, поліцейський тощо), та новими (підприємець, фермер, бізнесмен, рекламодавець, фінансист, менеджер тощо). Ознайомити з новими галузями й технологіями (ІТ-технології, робототехніка, біофізика тощо). Пояснити, що за роботу людина отримує гроші (заробітну плату). Виховувати повагу до людей, які чесно заробляють гроші. Стимулювати позитивне ставлення до різноманітних видів трудової діяльності

Гроші. З'ясувати що таке гроші. Ознайомити з грошовими одиницями різних країн, у доступній формі ознайомити дітей з історією виникнення грошей. Дати поняття про грошові знаки. Виховувати бережливе ставлення до банкнот: зберігати їх у гаманці, не рвати, не м'яти, не використовувати у гри, для ігор існують іграшкові гроші. Пояснити, що гроші можна зберігати не лише вдома, а й у банку. Пояснити, що таке банки і для чого вони існують, як банки працюють із клієнтами: приймають гроші на збереження, виплачують заробітну платню тощо. Визначити джерела надходжень грошей до сімейного бюджету. З'ясувати залежність кількості отриманих грошей від виконаної людиною роботи. Пояснити, що придбати різні товари можна за гроші. Кожний товар має свою вартість. Учити дітей зіставляти вартість товару з його якістю. Розглянути процес виготовлення різних товарів. Учити зіставляти кількість наявних грошей із ціною товару. Дати дітям поняття про можливість грошових заощаджень, учити робити елементарні заощадження. Розкрити сутність поняття «борг», пояснити, що його потрібно віддавати. Пояснити, що в борг гроші можна брати тільки тоді, коли є впевненість їх повернення. Краще жити без боргів.

Де можна купити товари: торгівельні центри, крамнички, ринок, інші торговельні мережі та простори інтернету. Учити, як поводити себе в магазині, вибирати товари, оплачувати покупки, коректно поводити себе з продавцями, покупцями. Учити самостійно здійснювати покупки і вступати в діалог з продавцем під час купівлі товару. З'ясувати, чому не можна влаштовувати істерики в магазині й вимагати в батьків купівлі непотрібних товарів.

Сімейний бюджет. Формувати в дітей поняття про сімейний бюджет. Пояснити, звідки беруться гроші, хто їх заробляє, ким працюють їхні батьки, як розподіляється бюджет сім'ї (статті розходу). Закріпити уявлення про дохід, пояснити його динаміку. Від чого залежить збільшення або зменшення доходу сім'ї. Учити розподіляти сімейний бюджет

за статтями витрат (оплата комунальних послуг, купівля продуктів харчування, одягу та взуття для членів сім'ї, оплата навчальних закладів для дітей та дорослих, витрати на побутову техніку, купівля побутової хімії та засобів особистої гігієни, витрати на іграшки, розваги, культурні заходи тощо). Показати, що, купуючи подарунок на день народження, потрібно враховувати інтереси й бажання іменинника. Учити дітей розділяти радість інших людей. Розвивати вміння використовувати речі за призначенням і визначати їх значення в житті людей. Учитися берегти власні речі й дбайливо ставитися до чужих.

Фінансові витрати. Оплата комунальних послуг (світло, опалення, газ, вода). Звідки береться вода в наших будинках (із річок, підземних озер тощо). Як вода потрапляє до наших будинків. Чи можна витратити менше води. Звідки береться газ, як потрапляє до наших осель. Звідки береться світло, як виробляється електрика. Як навчитися економно використовувати природні ресурси. Купівля продуктів харчування для членів сім'ї. Як часто їх купують. Що з них готують. Які ваші улюблені страви. Звідки в магазині беруться продукти харчування. Чи потрібно за один раз купувати дуже багато продуктів. Корисна та некорисна їжа. Чи бережливо у вашій сім'ї ставляться до продуктів, чи багато їжі іде в смітник. Що потрібно робити з недоїденою їжею. Що можна зробити із черствого хліба.

Купівля одягу і взуття для членів вашої родини. Як часто потрібно купувати одяг і взуття. Чому дітям ці речі купуються частіше, ніж дорослим. Чому потрібно одягатися залежно від погоди. З чого виробляють одяг, взуття. Як потрібно доглядати за особистими речами. Чому не доцільно одягати чужі речі. Що роблять із речами, коли вони брудняться, рвуться. Які засоби потрібні, щоб привести одяг і взуття в належний стан. Хто повинен доглядати за вашими особистими речами. Оплата навчальних закладів для дітей і дорослих. Хто з членів вашої сім'ї навчається в садочку, школі, закладі вищої освіти, музичній школі, хто відвідує гуртки, тренінги, курси підвищення кваліфікації. Які ви ще знаєте види освітніх послуг. За які послуги платить ваша сім'я. Чому за це потрібно платити. У яких гуртках ви ще хотіли б займатися.

Витрати на побутову техніку. Яка у вашому будинку є побутова техніка. Яку побутову техніку ви ще знаєте. Як часто ваші батьки купують побутову техніку. Як правильно користуватися побутовою технікою. Що робити, якщо техніка зламалася. Де ремонтують побутову техніку. Що робити з технікою, яка не підлягає ремонту. Купівля побутової хімії та засобів особистої гігієни. Для чого потрібна побутова хімія. Яка буває побутова хімія. Корисна вона чи шкідлива для організму людини. Де і як повинна зберігатися побутова хімія. Чи можемо ми від неї відмовитися. Чи можемо ми її частково

замінити природними засобами. Навіщо потрібні засоби особистої гігієни. Які засоби особистої гігієни ви знаєте, які використовуєте особисто, як часто використовуєте. Чи можемо ми жити без засобів особистої гігієни. Як часто потрібно купувати побутову хімію та засоби особистої гігієни.

Витрати на іграшки, розваги, культурні заходи. Чи потрібно витрачати гроші на іграшки, розваги й культурні заходи. Які іграшки потрібно купувати дітям. Як часто. Скільки коштують іграшки. Які ви знаєте розваги. З ким ви любите відпочивати. Які розваги вам найбільше подобаються. Що таке культурні заходи. Які заходи ви відвідуєте з батьками. Чи потрібно витрачати кошти сімейного бюджету на іграшки, розваги та культурні заходи.

Економне ставлення до світу, який нас оточує. Розширювати знання дітей про різноманітні предмети вжитку, які нас оточують, і продукти харчування, з яких готується їжа. Дізнатися, як економно використовувати продукти харчування. Ознайомити дітей із рецептами приготування нескладних страв, приготувати разом деякі з них. З'ясувати шляхи використання харчових відходів, сортування сміття на харчові відходи тощо. Виховувати економне ставлення до природних ресурсів. Розповісти дітям про значення джерел енергії в житті людини, про альтернативні види енергії та зелену енергетику. Учити берегти предмети побуту: меблі, посуд, особисті речі тощо. Привчати дбайливо ставитися до паперових виробів, пам'ятаючи що папір виготовляється з деревини.

Друге життя старим (непотрібним) речам. Що робити з речами, які стали непотрібні для членів вашої сім'ї. Що робити з поламаними речами. Яким речам можна дати друге життя. Що робити з використаним одноразовим посудом, пластиковими пляшками, поліетиленовими пакетами. Що робити з використаним папером і картоном (газети, коробки тощо). Що виготовляють із вторинної сировини. Як це впливає на екологію нашої планети.

Як створити свій бізнес. Визначитися, що ви хочете виробляти або продавати. Кому це потрібно. Що для цього необхідно: купити, виростити тощо. Де брати сировину. Транспортні витрати. Кому реалізувати. Як рахувати прибутки. Що таке рентабельність. Ознайомлення дітей із роботою рекламного агентства, з професіями людей, що працюють у ньому. Учити дітей самостійно визначати шлях доставки товарів до торговельних мереж. Розвивати вміння визначати найкоротший шлях пересування товарів. Під час виконання цього завдання використовувати схеми, експериментально перевірити, як час пересування залежить від відстані. Пояснити значення сумісної праці, показати що сумісна праця й використання раціональних способів зменшують трудові витрати, а також можуть економити прикладені сили й час роботи. Роз-

крити значення продукту, який ви бажаєте випустити, його якості та користь для людини.

Пояснити дітям виробничий цикл виготовлення товарів. Запропонувати самим пояснити процес виготовлення деяких з них. Розкрити залежність ціни від кількості та якості товару, залежність ціни товару від укладеної в його виготовлення праці. Крім того, ціна товару залежить від попиту на нього та величини партії. У доступній дітям формі розкрити закони купівлі-продажу товарів на ринку. Показати різні форми реалізації товарів. Розвивати вміння виконувати роботу чітко за інструкцією. Формувати уявлення про культуру бізнесу. З'ясувати в дітей, що вони вкладають у поняття бути економним і бережливим. Закріпити знання дітей про необхідність використання реклами для просування продуктів на ринку. Розвивати творчий підхід до виготовлення рекламної продукції. Узагальнити уявлення дітей про виготовлення й виведення товару на ринок.

Висновки. Отже, аналіз наукового фонду з проблеми досліджуваного конструкту засвідчив, що сформований первинний економічний досвід у дітей старшого дошкільного віку вказує на ґрунтовність знань дитини в економічній галузі життєдіяльності. Тому виникає актуальна потреба

подальшого поглибленого теоретичного та практичного вивчення стану економічного виховання старших дошкільників в умовах закладу дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / А.М. Богущ, Г.В. Бєленька, О.Л. Богініч, Н.В. Гавриш, О.П. Долинна, Т.С. Ільченко. Київ : Видавництво, 2012. 26 с.
2. Українське дошкільня : програма розвитку дитини дошкільного віку / під заг. ред. О.В. Низковської. Тернопіль : Мандрівець, 2017. 256 с.
3. Дудник Н.А. Економічне виховання старших дошкільників у взаємодії закладу дошкільної освіти і сім'ї : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Умань, 2016. 20 с.
4. Впевнений старт : освітня програма для дітей старшого дошкільного віку / під заг. ред. Т.О. Піроженко. Київ : Українська академія дитинства, 2017. 80 с.
5. Дитина в дошкільні роки : програма. Дата оновлення: 26.07.2019. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/programy-rozvytku-ditey/13programa-ditina-v-doshkilni-roki.pdf> (дата звернення: 29.08.2019).
6. Сазонова А.В. Формування первинного економічного досвіду старших дошкільників в ігровій діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2007. 20 с.

ПАРТНЕРСТВО ДОРΟΣЛОГО І ДИТИНИ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНЯТ

PARTNERSHIP BETWEEN ADULT AND CHILD IN THE PROCESS OF FORMING COMMUNICATIVE SKILLS IN OLDER PRESCHOOLERS

У статті розглянуто у форматі процесу формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку проблему «дорослий – дитина» як ситуацію партнерства. Тут також описано основні психологічні моделі й різноманітні форми цієї ситуації. Основна увага зосереджена на особливостях спільної (партнерської) доросло-дитячої діяльності, такої важливої для формування комунікативних компетенцій. Звернено увагу на те, що у сучасній школі спостерігається три основні типи такої спільної діяльності: 1) заснованої на інструктивно-виконавських засадах (дитина – виконавець зразків, даних їй дорослим); 2) на імітації пошуку рішення (дорослий настановує дитину на ті способи, які сам уже знає); 3) відкрита проблемність (дорослий інспірує пошук дитини, керуючись певними морально-педагогічними принципами, а дитина шукає вирішення завдання); взаємодія здійснюється як «обмін можливостями». І багато тут ґрунтується на перебудові поведінки вихователя, на переході від авторитарного стилю поведінки до демократичного. Серед основних методів і прийомів роботи виділяються різноманітні ігри, ігротерапія, читання й обговорення художніх творів і придумування (продовження) сюжетів, ситуаційні задачі, метод проектів, театралізована діяльність та ін.

Зокрема, вказано на види діяльності, які можна вважати прийнятними формами практики для дитини дошкільного віку. Це діяльність ігрова, комунікативна, трудова, рухова, пізнавально-дослідницька, музично-художня, сприйняття художньої літератури та фольклору як особливий вид дитячої діяльності, і продуктивна. Вказано на необхідність змін у підходах до організації навчально-виховного процесу – не через систему занять, а через інші форми роботи з дітьми дошкільного віку. Сьогодні акцент ставиться на спільній діяльності вихователя і дітей, на ігрових формах освіти дошкільнят, на відсутності жорсткої регламентації дитячої діяльності.

Ключові слова: партнерство між дорослим і дитиною, старший дошкільник, комунікативні уміння дитини старшого шкільного віку, особливості партнерської доросло-

дитячої діяльності, форми організації спільної доросло-дитячої діяльності

The article is considered the problem of “adult – child” as a partnership situation in the format of the process of forming communicative skills in older preschool children. It also describes the basic psychological models and various forms of this situation. The main focus is on the features of joint (partner) adult-child activity that is important for the formation of communicative competences. Attention is drawn to the fact that in modern school there are three main types of such joint activity: 1) based on instructional and performance principles (child – performer of samples given to him by an adult); 2) to simulate the search for a solution (the adult pushes the child in ways he already knows); 3) open problem (the adult inspires the search for the child, guided by certain moral and pedagogical principles, and the child looks for a solution to the problem); interaction is carried out as an “exchange of opportunities”. And much of this is based on the restructuring of the caregiver’s behavior, the transition from an authoritarian behavior to a democratic one. Among the basic methods and techniques of work are various games, play therapy, reading and discussing works of art and inventing (continuing) plots, situational tasks, method of projects, theatrical activities, etc.

In particular, there are activities that can be considered as acceptable practices for a preschool child. This activity is playful, communicative, labor, motor, cognitive-research, musical and artistic, the perception of fiction and folklore, as a special kind of children’s activity, and productive. The necessity of changes in approaches to the organization of educational process is pointed out – not through the system of classes, but through other forms of work with children of preschool age. Today the emphasis is placed on the joint activity of the teacher and children, on the play forms of education of preschool children, on the absence of strict regulation of children’s activities.

Key words: partnership between adult and child, older preschooler, child communication skills, communicative skills of an older school-age child, peculiarities of partner-adult activity, forms of organization of joint adult-child activity

УДК 372.3:373.2

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-31>

Гончарук О.М.,

заслужена артистка України, доцент з наказу кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв

У дошкільному віці найперше необхідна взаємодія дитини з іншими дітьми. Але, крім цього, діти активно комунікують і з дорослими. Звичайно, дорослим може виступати не тільки батько, але і вихователь. Взаємодія дошкільняти й дорослого не виключає, а, навпаки, передбачає провідну роль останнього. Він створює умови для особистісного розвитку дошкільнят, проявів їхньої самостійності, креативності, набуття ними досвіду співпраці. Основною функцією дорослого стає трансляція інформації та організація спільної діяльності з її освоєння, вирішення різ-

них практичних завдань. Саме процеси взаємодії дитини з дорослими лежать в основі подальшого розвитку дитячої особистості. У спілкуванні з дорослими дитина вчиться слухати і розуміти, засвоювати нове.

Багато психологів (наприклад, Л.С. Виготський) доводили, що дитина не може розвиватися ізольовано, сама по собі, а лише як частина цілісної системи «дитина – дорослий». Значення дорослого тут неможливо переоцінити, бо саме завдяки йому працює соціокультурний механізм передачі знання.

Однак практика дошкільної освіти має ряд невіршених проблем, пов'язаних з організацією навчання, зокрема з особливостями спільної (партнерської) доросло-дитячої діяльності, такої важливої для формування комунікативних компетенцій. Тому метою нашого дослідження є науковий опис-інтеграція.

Д.Б. Ельконін підкреслював, що для дитини образ дорослого – це не просто образ іншої людини, але образ себе самого, свого власного майбуття, втіленого в особі «іншого», і припускав, що «з певного моменту розвитку дитина – це завжди «дві людини» – Вона і Дорослий» [2, с. 141]. Т. Рєпіна і Л. Башлакова писали, що відносини між педагогом і дітьми є важливою складовою частиною педагогіки розвитку і діалогу [9]. Процес такої взаємодії є центральним для всієї сфери дошкільної освіти. Особливості спілкування дитини з дорослим відзначено у психолого-педагогічній літературі [див., напр.: 5]. Чимало уваги цій проблемі, зокрема такому її аспекту, як формування комунікативних умінь, приділяє й вітчизняна педагогіка доби незалежності. Водночас «у педагогіці, зокрема дошкільній, не розроблена єдина концепція, що характеризує цю групу умінь, і тому потребує подальшої деталізації, визначення ступеня значимості та складності для дітей старшого дошкільного віку, виявлення рівня володіння старшими дошкільниками комунікативними вміннями» [10, с. 145]. Втім, у статті М. Савченко, якій належить це спостереження, увагу зосереджено на самій сутності поняття «комунікативні вміння дітей старшого дошкільного віку»; взагалі ж у психолого-педагогічній літературі тією чи іншою мірою приділяється значна увага різним аспектам проблеми «дитина – дорослий», але не можна сказати, що все це складає остаточно деталізовану картину [1; 4; 8 та ін.]. До того ж, як показує практика, педагоги не завжди усвідомлюють переваги і результативність спільної діяльності з дітьми. Багато хто з них не володіють технологією організації такої діяльності (створення мотивації, подача нового матеріалу, організація дітей та ін.).

Саме тому проблема партнерства дорослого і дитини та пошук найбільш ефективних способів формування у дитини необхідних якостей, форм такої роботи мусять стати об'єктом уважного дослідження.

Специфіка дошкільної освіти полягає в тому, що процес навчання є, по суті, процесом засвоєння знань, умінь і навичок в інших, ще не навчальних, видах діяльності. Схема розвитку будь-якого виду діяльності така: спочатку вона здійснюється у спільній діяльності з дорослим, потім – у спільній діяльності з однолітками і лише потім стає самодіяльністю. Як відомо, існують чотири форми такого спілкування залежно від віку дитини: до 6 місяців – ситуативно-особистісна; від 6 місяців до 3 років –

ситуативно-ділова, перша половина дошкільного дитинства – позаситуативно-пізнавальна; кінець дошкільного віку – позаситуативно-особистісна.

Та практика дошкільної освіти має ряд невіршених проблем, у чималому ступені пов'язаних якраз із особливостями партнерської доросло-дитячої діяльності та з проблемою провідної ролі дорослого. Саме завдяки дорослому працює соціокультурний механізм передачі знання. Але сьогодні основною функцією дорослого стає не стільки трансляція інформації, скільки організація спільної діяльності з її освоєння. Це передбачає зміну підходів до організації навчально-виховного процесу – не через систему занять, а через інші форми роботи з дітьми дошкільного віку. Сьогодні акцент ставиться на спільній діяльності вихователя і дітей, на ігрових формах освіти дошкільнят, на відсутності жорсткої регламентації дитячої діяльності.

Найважливіша ознака сучасного підходу до проблеми спільної діяльності дорослих і дітей – партнерська позиція дорослого і партнерські форми організації співпраці дорослих і дітей, можливість вільного розміщення, переміщення і спілкування останніх. Одна з центральних вимог сьогодні – побудова освітнього процесу в адекватних віковій дитини формах педагогічної роботи.

Зосередимося для початку на тому, які види діяльності можна вважати прийнятними формами практики для дитини дошкільного віку. Це діяльність ігрова, комунікативна, трудова, рухова, пізнавально-дослідницька, музично-художня, сприйняття художньої літератури та фольклору як особливий вид дитячої діяльності та продуктивна. Саме ця діяльність наповнює своїм змістом самостійну діяльність у вільний час, забезпечуючи умови для розвитку творчого самовираження для кооперації з рівними, для вільної вправності у способах дії й вміннях, задуму і реалізації власних завдань.

Вибір форм організації спільної доросло-дитячої діяльності як засобу формування комунікативних умінь зумовлений становленням у дошкільника позаситуативно-ділової форми спілкування з однолітками і позаситуативно-особистісної – з дорослими.

Серед основних форм, які довели свою ефективність для формування комунікативної компетенції, можна визначити такі:

- мовні ігри комунікативної спрямованості, серед яких можна виділити чимало видів (ритмічні й інтонаційні словесні ігри; ігри для збагачення і закріплення словникового запасу; ігри для розвитку монологічного, діалогічного, полілогічного мовлення; ігри для розвитку зв'язного мовлення та багато інших);

- бесіди-обговорення, засновані на особистому досвіді дитини;

- читання й обговорення художніх творів;

- придумування (продовження) художніх творів;
- ігротерапія;
- ситуаційні задачі;
- метод кейс-технологій;
- метод проектів;
- театралізована діяльність та ін.

Ми не будемо зупинятися докладно на описі кожного згаданого вище виду комунікативної активності, оскільки існує величезна кількість матеріалів практичної спрямованості з цієї проблеми. Дає переконливі приклади того, як можна залучити не тільки педагогів, а й батьків до формування комунікативних компетенцій дитини, робота Є. Обухової [7]; один із кращих посібників, що містить дуже багато прикладів комунікативних ігор для дошкільнят, створено М.Ю. Картушиною [3].

Зате важливо відзначити, що, по-перше, при виборі форми заняття і методів його проведення необхідно враховувати не тільки тему, а й наявний рівень розвитку комунікативних компетенцій у дітей. Очевидно, що різні форми і методи необхідно поєднувати, бо навіть найцікавіші прийоми швидко набридають, якщо вони не чергуються з іншими. Якщо педагог вміє поєднувати види активності, що сприяють формуванню комунікативних компетенцій із фізичною активністю, це також сприяє різноманітності й залученості дитини до комунікативної діяльності. Можна навести приклад подібної дидактичної гри під назвою «Я знаю 5 назв ...», коли дитина, б'ючи м'ячем об підлогу, повинна вимовити 5 назв, які входять у категорію, позначену дорослим (овочі, транспорт, міста, тварини та ін.). Основні принципи проведення дидактичних ігор і силу прикладів можна знайти в дослідженні Л.Р. Мунірової [6].

Однак спільна доросло-дитяча діяльність доволі складна за своєю структурою і передбачає участь дорослого і дитини в різноманітних рольових позиціях. Звичайно, контроль над ситуацією залишається у дорослого, але необхідно пам'ятати про партнерські стосунки з дитиною, не пригнічуючи її. Фактично існує три основні типи спільної діяльності та три відповідні їм способи засвоєння культури.

Перший тип побудований на інструктивно-виконавських засадах: дорослий знає всю програму діяльності дитини, прагне попередити можливі відхилення від неї. Дитина тут – виконавець зразків, даних їй дорослим. Характер взаємодії: дитина повинна дивитися на світ очима дорослого, «робити як він», засвоювати поняття, обмежені локальним досвідом авторитарного дорослого. Тут не встановлюється спільність, а відбувається «підрівнювання» дитини під дорослого.

Другий тип побудований на імітації пошуку і прийняття рішення. Дорослий, ставлячи перед дитиною квазіпроблему, виробляє у малюка здатність до оволодіння раціональним методом вирішення

проблемних завдань, дитина «наштовхується» на ті способи вирішення, які сама вже знає. Хоча тут і не виникає постійного спілкування між дитиною і дорослим, однак можливе формування дитячих здібностей, в т. ч. і творчих, шляхом «укритого» керівництва.

Третій тип побудований на відкритій проблемності – як для дитини, так і для дорослого. Дорослий здійснює пошук шляхів і відкритого принципу діяльності дітей. Дитина здійснює пошук принципу вирішення завдання як нового загального способу дії. Взаємодія здійснюється як «обмін можливостями».

Організація освітньої діяльності у формі спільної партнерської діяльності дорослого з дітьми пов'язана зі значною перебудовою стилю поведінки вихователя.

У психології прийнято виділяти два різні стилі відносин людини з іншими людьми: *авторитарний* і *демократичний*. Перший пов'язаний з утвердженням власної переваги, другий будується на рівності та взаємоповазі. Тенденція часу полягає в тому, що вихователь зазвичай обирає демократичний стиль, а не авторитарний. Зрозуміти, що значить бути партнером дітей, найлегше, зіставивши ці дві позиції. Педагог-демократ знаходиться «поруч із дітьми», будучи справжнім партнером, враховує індивідуальні особливості дитини, заохочує самостійність, привертає кожен дитини до загальних справ, залучає дітей до обговорення проблем, об'єктивно оцінює їх дії. Авторитарний педагог ставить себе «над дітьми», жорстко керує всім, вимагає дотримання дисципліни і порядку, використовує категоричні вказівки, зовсім не вітає прояв ініціативи і самостійності. Він пристрасно-суб'єктивно оцінює результати дитячої діяльності, акцентує увагу на негативному, мало взаємодіє з дітьми. Партнерська ж позиція вихователя сприяє розвитку у дитини активності, самостійності вміння прийняти рішення, пробувати робити щось, не боячись помилки, викликає прагнення до особистого успіху, сприяє емоційному комфорту. Стиль взаємодії педагога з дітьми прямо впливає на характер спілкування дітей між собою, на загальну атмосферу в дитячій групі. Так, якщо педагог демонструє шанобливе ставлення до дітей, підтримує ініціативу, проявляє зацікавлену увагу, допомагає у важких ситуаціях, то висока ймовірність, що діти будуть спілкуватися один з одним за такими ж правилами. І навпаки, авторитарне ставлення педагога до дітей, придушення самостійності, негативні оцінки, що стосуються особистості, а не дій дитини, – усе це може призводити до низької групової згуртованості, частих конфліктів між дітьми, до інших складнощів у спілкуванні. Постійна ж «научувальна» позиція дорослого, навпаки, викликає пасивність дитини, боязнь прийняти самостійне рішення, емоційний дискомфорт і агресію як зворотний бік страху.

Освітня діяльність у партнерській формі вимагає від дорослого того стилю поведінки, який може бути виражений девізом: «Ми всі включені в діяльність, не пов'язані якимось обов'язковими відносинами, а тільки бажанням і обоюстороннім договором: ми всі хочемо робити це».

У різні моменти освітньої діяльності партнерська позиція вихователя проявляється особливим чином. Для початку це запрошення до не обов'язкової, невимушеної діяльності: «Давайте сьогодні ... Хто хоче, влаштувайтесь зручніше ...» (або: «Я буду ... Хто хоче – приєднуйтеся ...»). Намітивши завдання для спільного виконання, дорослий як рівноправний учасник пропонує можливі способи його реалізації. У самому процесі діяльності він начебто поволі подає нові знання, способи діяльності та ін.; він пропонує свою ідею або її результат дитячій критиці; проявляє зацікавленість у результатах дітей; включається у взаємну оцінку та інтерпретацію дій учасників; посилює інтерес дитини до роботи однолітка, заохочує змістовне спілкування, провокує взаємні оцінки, обговорення проблем, що виникають. Особливим чином будується і заключний етап діяльності. Насамперед його характеризує «відкритий кінець»: кожна дитина працює у своєму темпі і вирішує сама, закінчила вона дослідження чи роботу або ні. Оцінка дорослим дій дітей може бути дана лише побічно, як зіставлення результату з метою дитини: що хотів зробити і що вийшло. Навіть зовні партнерська форма освітньої діяльності вимагає певної організації простору: треба максимально наблизитися до ситуації «круглого столу», що запрошує до рівної участі в роботі, обговоренні, дослідженні. Це може бути вільне розташування всіх учасників (включаючи дорослого) за реальним круглим столом, на килимі або навколо декількох спільних столів із матеріалами для роботи, експериментування.

Отже, формування комунікативних умінь у дітей старшого дошкільного віку у спільній дитячо-дорослій діяльності передбачає наявність чітких форм організації такої діяльності у процесі формування комунікативних компетенцій. Істотною частиною цього процесу є комунікація, яка реалізується через гру, інтелектуальний пошук, спільну працю та ін. Комунікативні компетенції вимагають

певних навичок і вмінь. І тут важливу роль відіграє партнерська форма організації – співпраця дорослого і дітей. У сучасній школі спостерігається три основні типи такої спільної діяльності: 1) заснованої на інструктивно-виконавських засадах (дитина – виконавець зразків, даних їй дорослим); 2) на імітації пошуку і рішення (дорослий настановує дитини на ті способи, які сам уже знає); 3) відкрита проблемність (дорослий інспірує пошук дитини, керуючись певними морально-педагогічними принципами, а дитина шукає вирішення завдання); взаємодія здійснюється як «обмін можливостями». І багато що тут ґрунтується на перебудові поведінки вихователя, на переході від авторитарного стилю поведінки до демократичного. Серед основних методів і прийомів роботи виділяються різноманітні ігри, ігротерапію, читання і обговорення художніх творів і придумування (продовження) сюжетів, ситуаційні задачі, метод проєктів, театралізовану діяльність та ін.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : науково-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.
3. Картушина М.Ю. Коммуникативные игры для дошкольников. Москва : Скрипторий 2003, 2013. 176 с.
4. Культура спілкування. Київ : ІЗМН, 1997. 328 с.
5. Лисина М.И., Капчеля Г.И. Общение со взрослыми и психологическая подготовка к школе. Кишинев : ШТИИНДА, 1987. 136 с.
6. Мунирова Л.Р. Формирование у младших школьников коммуникативных умений в процессе дидактической игры : дис. ... канд. пед. наук. Москва : Московский госпедуниверситет, 1993. 205 с.
7. Обухова Е. Коммуникативные игры с детьми и родителями. *Ребенок в детском саду*. 2010. № 5. С. 78–79.
8. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини. Київ : ТОВ «Норепрінт», 2002. 309 с.
9. Репина Т., Башлакова Л. Воспитатели и дети, их общение. *Дошкольное воспитание*. 1989. № 10. С. 63–65.
10. Савченко М. Теоретичні засади формування комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку. *Освітній простір України*. 2014. Вип. 1. С. 141–146.

ФОРМУВАННЯ ЕЛЕМЕНТАРНИХ МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБОМ LEGO-КОНСТРУКТОРА

FORMATION OF ELEMENTAL MATHEMATICAL PERCEPTIONS IN PRESCHOOL CHILDREN BY LEGO-CONSTRUCTOR

У статті обґрунтовується потреба застосування у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку засобів Lego-конструктора. Аналізуються Lego-технології в освітньо-виховному процесі дошкільного навчального закладу як одна з нових та актуальних проблем у сучасній педагогіці. Обґрунтовується доцільність реалізації в освітньому середовищі LEGO, що об'єднує чітко сформульовану концепцію і спеціально сконструйовані для занять у групі комплекти LEGO. Аналізується використання Lego-технології, цеглинок Lego в ігрових і навчальних цілях, що надає можливість вирішувати складні пізнавальні, пошукові та творчі завдання в цікавій, доступній, зрозумілій, ігровій формі. Зокрема, кожна дитина отримує можливість експериментувати, творити, знаходити нові способи розв'язання поставленої задачі. Lego-технологія сприяє розвитку самостійності дітей. Маніпулюючи з елементами конструктора, дитина сама намічає і реалізовує свій план роботи. Аби елементи конструктора перетворилися на функціональну іграшку, необхідно проявити творчість, витримку, фантазію. У свою чергу, така діяльність сприяє формуванню у дітей дошкільного віку таких якостей, як уміння концентруватися, здатність до співробітництва, почуття самовпевненості. Ці якості є необхідними у подальшому формуванні вміння вчитися цілеспрямовано та сприймати нове усвідомлено і з великим інтересом. Автор робить висновок, що формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку на основі використання методу Lego-технології та інтерпретації математичного змісту може забезпечити механізм стійкого математичного розвитку дитини; створення освітнього простору дитячих навчальних закладів як основи процесу реалізації математичного змісту шляхом організації проникнення дитини у сутність відношень між об'єктами навколишнього світу, активного освоєння їх дошкільниками на різних рівнях розуміння та інтерпретації з використанням «відкритих» дітьми інструментів пізнання, логічного відображення світу.

Ключові слова: елементарні математичні уявлення, елементарна математична ком-

петентність, середовищі LEGO, комплекти LEGO, Lego-технології, Lego-конструктор.

To form elementary mathematical ideas in children of preschool age, there is a Lego-constructor used in this research. Lego technologies in the educational process of preschool educational institution are analysed as one of the new and actual problems in modern pedagogy. There is the feasibility of implementation in the LEGO educational sphere explained, which combines a clearly formulated concept and specially arranged LEGO sets for a group. There is a LEGO technology, LEGO bricks analysed for game and educational purposes that give an opportunity to solve difficult, cognitive, search and creative tasks in an interesting, accessible, understandable, game form. Particularly each child has the opportunity to carry out the experiments, create, and find new ways to solve the task. Lego technology contributes to the development of children's independence. Playing with the elements of the constructor, the child himself arranges and implements his plan of work, in order to turn the elements of constructor into a functional toy, it is necessary to show creativity, endurance and imagination. On the other hand, such an activity contributes to the formation in children of preschool age such qualities as the ability to concentrate, the ability to cooperate, the feeling of self-confidence. These qualities are necessary for further formation of the ability to learn persistently and perceive the new information consciously and with great interest. The author concludes that the formation of elementary mathematical ideas in children of preschool age based on the usage of the Lego-technology method and the interpretation of mathematical content can provide a mechanism for steady mathematical development of the child; creation of educational space of children's educational institutions as a basis of the process of realization of mathematical content by involving the child into the essence of relations between objects of the environment, the active acquisition of the children of preschool age at different levels of understanding and interpretation using "open" tools of cognition for children, logical reflection of the world.

Key words: elementary mathematical ideas, elementary mathematical competence, LEGO spheres, LEGO sets, LEGO technologies, LEGO constructor.

УДК 373.2.016:51
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-32>

Демченко Ю.М.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
Нікітіна О.О.,
канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри методик дошкільної та початкової освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Реформування дошкільної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освіти загалом. Одним зі шляхів оновлення змісту дошкільної освіти й узгодження його з наступними ланками освіти є орієнтація чинних програм на набуття компетентності дитиною дошкільного віку. Математична грамотність, розвиненість є невід'ємним елементом освіченості, культури, соціальної, особистої та професійної компетентності сучасної людини.

Перебудова процесу викладання математики в початковій школі та нові дослідження виявили недоліки логіко-математичної підготовки в дитячому садку: неефективне використання можливостей дошкільників, що поступово зростають, і навчання, яке не сприяє розвитку особистості дитини, її творчих можливостей. Потреба переглянути зміст і форми навчання підштовхнула педагогів і психологів започаткувати наукові напрями у розробленні проблем логіко-математичного розвитку дошкільників.

Однак актуальною для навчальних закладів різного рівня є проблема наявності застарілого обладнання, з одного боку. З іншого боку, стрімкий розвиток певних технологічних процесів дозволяє створювати найрізноманітніші методи та технології, в основі яких закладені принципи дії ряду законів і явищ. Однією з таких технологій є Lego-технологія, що забезпечує всебічний розвиток дитини, сприяє розвитку мислення, уваги, творчого потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Численність науково-методичних підходів до математичної підготовки дітей свідчить про багатоаспектність досліджень у цій сфері як в Україні, так і за кордоном. Зокрема, вченими з'ясовувався потенціал різних способів інтенсифікації та оптимізації навчання математики в різні вікові періоди (П. Гальперін, В. Давидов, М. Вовчик-Блакитна, Г. Костюк, М. Макляк та ін.). Ідеї простішої передматематичної підготовки дошкільників реалізовані у працях А. Столяра. Починаючи з 90-х рр. XX ст. і дотепер в Україні здійснюються дослідження особливостей математичної підготовки дітей дошкільного віку: вивчалися особливості часових уявлень за допомогою моделей часу (О. Фунтікова); засоби формування математичних знань (Л. Гайдаржийська); індивідуально-диференційований підхід до формування математичних уявлень у дітей (Н. Багласва, Т. Степанова); педагогічні умови логіко-математичного розвитку дітей (М. Машовець, В. Старченко); пізнавальна активність і пізнавальна самостійність як фактори математичного розвитку старших дошкільників (О. Брежнева, Л. Гайдаржийська, Ю. Демидова, К. Щербаківа); зміст, форми, методи формування елементарної математичної компетентності (Л. Зайцева); формування математичних понять у процесі пізнавальної діяльності (С. Татарінова), особливості організації природничо-математичної освіти дітей (А. Сазонова), комп'ютерні технології як засіб навчання старших дошкільників лічби (Т. Павлюк) та ін. Однак питанню формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку засобами Lego-технологій не приділена належна увага науковців і практиків, що й актуалізує обрану тему статті.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Знаннєва парадигма поступово втратила свій сенс, оскільки заґрунтовувалася на накопиченні знань, забезпечуючи переважно інформативну підготовку дітей. Між тим, знання в життєдіяльності сучасної дитини виконують здебільшого допоміжну функцію. Дитині потрібні не стільки знання, скільки вміння оперувати, діяти, робити умовисновки, розмірковувати, досліджувати тощо.

З погляду педагогічної доцільності таку стратегію навчання логічно реалізувати в освітньому

середовищі LEGO, що об'єднує чітко сформульовану концепцію і спеціально скомпоновані для занять у групі комплекти LEGO. Саме тому останнім часом у навчально-виховному процесі дедалі ширше використовуються Lego-технології, що належать до ігрових технологій, а отже, відповідають провідній діяльності дошкільного віку.

Метою статті є обґрунтування потреби використання у формуванні елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку засобів Lego-технологій.

Виклад основного матеріалу. Суть математики – це логічне розуміння і краса розумового руху, а не «знання». Отже, «вивчити» математику неможливо. Суть математики проявляється, насамперед, не в «сумі знань», а в певній якості мислення, стилі мислення. Тому шлях у простір математики не може лежати тільки через засвоєння математичних знань. Суть навчання дітей математики повинна полягати не в заучуванні або багаторазовому тренуванні, а в розумінні або нерозумінні дітьми математичного змісту. У цьому контексті стрижневим стає слово «розуміння».

Традиційний зміст навчання елементів математики дітей дошкільного віку складався десятиліттями, забезпечуючи достатній рівень їхньої математичної розвиненості. Однак сьогоднішні реалії диктують інші підходи до математичної підготовки дітей.

Уперше комплексний підхід до математичного розвитку дошкільників був теоретично обґрунтований у працях Н. Баглаєвої. Досліджуючи поняття «логіко-математична» компетентність, автор виділяє в його структурі комплекс основних математичних, логічних умінь. Крім цього, вчена акцентує увагу на важливості формування інтересу до логіко-математичної діяльності, вміння розмірковувати, обґрунтовувати, доводити та відстоювати правильність свого міркування, знаходити свої шляхи розв'язання завдань, виявляти самостійність [7, с. 9].

З дослідження Л. Зайцевої видно, що опанування дошкільниками математичними знаннями становить їх математичну компетентність, і її слід характеризувати як елементарну, але водночас розглядати як складну, комплексну характеристику математичного розвитку дитини, що включає формування елементарних математичних знань і вміння застосовувати їх у різних життєвих ситуаціях, розвиток пізнавального інтересу, загальнонавчальних умінь. На думку дослідниці, математична компетентність набуває компонентної структури (мотиваційний, змістовий, дійовий компоненти) [3, с. 85].

Сьогодні простежуються два підходи до визначення змісту навчання. Ряд авторів ефективність математичного розвитку дітей розглядають із позицій збагачення змісту, спрямованого на розви-

ток інтелектуальних здібностей і формування змістових, наукових уявлень і понять (О. Фунтікова, К.Й. Щербакова та ін.).

Інші вчені пов'язують її з розширенням інформаційної насиченості занять, інколи за рахунок шкільних програм (Р. Непомняща, Т. Степанова, Т. Тарунтаєва та ін.). Однак перевага діяльності дітей у процесі засвоєння знань і вмінь, як зазначають провідні фахівці, суттєво гальмує розвиток їхнього інтелекту і, насамперед, творчого мислення.

У зв'язку з такою системою викладання математики дошкільники звикають виконувати завдання, які зазвичай мають тільки одне рішення. Тому діти губляться в ситуаціях, коли завдання не розв'язується або, навпаки, має багато рішень. Крім того, діти звикають виконувати завдання на основі вже вивченого правила, тому вони не в змозі діяти самостійно, щоб знайти якийсь новий спосіб.

Як бачимо, зміст формування елементарних математичних уявлень (Г. Леушина), зміст «передматематичної» підготовки (А. Столяр) у дошкільному закладі має свої особливості. Вони пояснюються специфікою математичних понять, традиціями в навчанні дошкільників, вимогами сучасної школи до математичного розвитку дітей.

Технологія математичного розвитку дітей на основі розуміння та інтерпретації математичного змісту може забезпечити механізм стійкого математичного розвитку дитини; створення освітнього простору ДНЗ як основи процесу реалізації математичного змісту шляхом організації проникнення дитини у сутність відношень між об'єктами навколишнього світу, активного освоєння їх дошкільниками на різних рівнях розуміння та інтерпретації з використанням «відкритих» дітьми інструментів пізнання, логічного відображення світу.

Опанування логіко-математичними операціями, способами пізнавальної діяльності неможливе без формування гнучких, координованих, алгоритмічних дій, без задіяння механізмів розуміння та інтерпретації математичного змісту. Все це повинно спиратися на багатопланову активну, емоційно насичену діяльність дитини як суб'єкта навчання. Дитяча особистість набагато масштабніша, рельєфніша, ніж наше уявлення про неї. Тому слід розглядати математичний розвиток дитини дошкільного віку як розширення можливостей розвитку особистості загалом. Саме така особистісно орієнтована модель математичного розвитку допомагає дитині в майбутньому стати соціально активною, самостійною, мислячою людиною.

Аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів свідчить про те, що використання в навчально-виховній роботі з дітьми наборів Lego сприяє досягненню міцних позитивних зрушень. Використання цеглинок Lego в ігрових і навчальних цілях дає можливість вирішувати складні піз-

навальні, пошукові та творчі завдання в цікавій, доступній, зрозумілій, ігровій формі.

Кожна дитина отримує можливість експериментувати, творити, знаходити нові способи розв'язання поставленої задачі. Lego-технологія сприяє розвитку самостійності дітей. Маніпулюючи з елементами конструктора, дитина сама намічає і реалізовує свій план роботи. Аби елементи конструктора перетворилися на функціональну іграшку, необхідно проявити творчість, витримку, фантазію.

Lego-іграшка для дітей дошкільного віку стає такою ж соціально значимою, як і готові іграшки. Граючись із власноруч створеними іграшками, дитина поглиблює та систематизує уявлення про навколишній світ, вчиться помічати і цінити красиве, розвиває творче мислення [2].

Варто зазначити, що в основі використання Lego-технологій лежать ідеї С. Пейперта про «саморозвиток дітей в умовах певного спеціального середовища, що формує інтелект», активізації процесу навчання і розвитку, «персональному відкритті світу дитиною природною цікавістю» [5, с. 7].

Г. Плеханов і Б. Нікітін у своїх дослідженнях також відзначали, що готові іграшки позбавляють дитину можливості творити самій. На цьому ж наголошував і французький соціолог і філософ Роланд Бартес. Негативною стороною гри з готовою іграшкою автор вбачав те, що дитина отримує все готове, їй не треба працювати над тим, якою має бути її іграшка. Готові іграшки створюють дітей-споживачів, а не дітей творців. Під час роботи з конструктором дитина створює предмети, уявляє ігрову ситуацію, проживає її. Вона не споживає, а творить. Маніпулюючи з цеглинками Lego, дитина вчиться творчості, добра, радості [4, с. 9].

Систематичне, методично правильне використання цього конструктора у роботі з молодшими школярами позитивно впливає буквально на всі органи чуття дитини і поєднує в собі можливості впливу як на емоційну, так і на логічну сфери. Це сприяє утворенню міцних взаємозв'язків між тими уміннями і навичками, якими повинна опанувати дитина дошкільного віку.

За допомогою цього конструктора вирішуються завдання освітньої діяльності з молодшими школярами за такими напрямками:

1. Розвиток дрібної моторики рук, що стимулює в майбутньому загальний мовленнєвий розвиток і розумові здібності. Діяльність мозку безпосередньо пов'язана з дією рук, зі здатністю точного та тонкого маніпулювання ними. Тому ігри з Lego-конструктором є саме тією технологією, яка безпосередньо впливає на розвиток мислення дітей дошкільного віку. Головним завданням Lego є створення іграшок, що можна збирати, розбирати, перебудовувати, використовувати як одиничні об'єкти, об'єднувати в сюжетні композиції тощо. Завдяки цьому дитина має повну свободу дій.

2. Розвиток уваги, пам'яті, мислення. Коли дитина намагається зібрати кубики конструктора в єдине ціле, вона тренує й розвиває моторику рук. Одночасно у роботі задіяні зорові рецептори та координуються рухи. Так, відбувається розвиток мозкової діяльності, що поступово розділяється на конструктивне й образне мислення.

3. Навчання орієнтуванню в просторі. Дидактичні ігри-вправи з цеглинками допомагають дошкільникам легко опанувати основні просторові поняття, а ігри з самостійно створеними іграшками спонукають до активного використання в мовленні цих термінів, що сприяє кращому їх усвідомленню.

4. Формування математичних знань про кількість, форму, пропорції, симетрії. На заняттях із логіко-математичного розвитку Lego використовується з метою розвитку та закріплення навичок прямого і зворотного рахунку, порівняння чисел, знання складу числа, геометричних фігур; уміння орієнтуватися на площині, вміння класифікувати за ознаками. Цеглинки можна використовувати як умовну мірку при порівнянні предметів за довжиною, шириною, масою («Знайди відсутню фігуру», «Різнокольорові доріжки», «Продовж числовий ряд», «Де більше?» та ін.).

5. Розширення своїх уявлень про навколишній світ, архітектуру, транспорт, ландшафт. У процесі самостійного створення моделей дитина відчуває себе професійним інженером, механіком, будівельником або великим конструктором. Це дає повну свободу дій. Робота є жвавою і цікавою, відкриває абсолютно нові перспективи, де немає меж фантазії. Lego допомагає дітям втілювати в життя свої задумки, будувати й фантазувати, захоплено працювати та бачити кінцевий результат своєї роботи.

6. Навчання уяви, творчого мислення. Один із проявів творчих здібностей – вміння комбінувати знайомі елементи по-новому. Робота з елементами конструктора стимулює та розвиває потенційні творчі здібності кожної дитини, вчить її бачити і руйнувати, що теж дуже важливо. Руйнувати неагресивно, не бездумно, а для забезпечення можливості творення нового. Ефективним засобом активізації мислення служить конструювання за моделями, за схемами, кресленнями, планом, зразком, по пам'яті.

7. Опанування умінням подумки розділити предмет на складові частини і зібрати з частин ціле. Також для успішності конструювання потрібно вміти представляти майбутній предмет загалом – з усіх боків, спереду, збоку; особливо уявити невидимі деталі.

8. Навчання спілкуванню один з одним, повага до своєї та чужої праці. Педагог організовує і керує практичною діяльністю дітей дошкільного віку, сприяє розвитку дружніх стосунків, орієнтує на

толерантне ставлення один до одного у процесі конструювання та в момент обговорення результатів роботи [2].

З одного боку, педагог спонукає дитину до активної позиції, ставить її в умови, що потребують почати діяльність. З іншого – виховує толерантність, відповідальність, вміння домовлятися в колективі, бути уважним до товаришів, проявляти взаємодопомогу, знаходити способи самовираження [8, с. 6].

Здійснюючи інтеграцію Lego-технологій у педагогічний процес дошкільного закладу, потрібно враховувати такі педагогічні умови: оптимальну інтеграцію Lego-технологій у педагогічний процес освітнього закладу, продуманість їх застосування; орієнтованість у використанні Lego-технологій на розширення пізнавального й естетичного «кругозору» дітей, а не дублювання змісту, що засвоюється традиційними засобами та методами; використання Lego-технологій, логічно інтегрованих у канву освітнього процесу; застосування Lego-технологій дозволяють реалізувати освітні завдання та враховують вікові можливості дітей; забезпечення активного пізнання і творчого віддзеркалення дітьми навколишнього світу, накопичення й удосконалення досвіду пізнання, розвитку творчої та пізнавальної діяльності; організація змістовної та емоційно насиченої взаємодії дорослого і дитини у процесі засвоєння змісту за допомогою Lego-технологій.

Розвиток елементарної математичної компетентності у дітей дошкільного віку можливий за умови включення дошкільнят у творчу діяльність засобами LEGO-технології. Організація творчого тренінгу передбачає наявність у суб'єкта відповідних базових знань, необхідних для розв'язання задачі. У процесі використання LEGO-технології повинна сформуватися саме психологічна готовність до розв'язання творчих задач, повинні формуватися стратегії творчої діяльності.

Основним навчальним впливом у процесі використання LEGO-технології є система творчих задач. Задачі повинні відповідати певним вимогам, зокрема бути винахідницькими як за предметним змістом, так і за психологічною суттю, тобто передбачати самостійну постановку, виокремлення задачі з невизначеної проблемної ситуації, а також поліваріантність розв'язків.

Отже, опанування логіко-математичними операціями, способами пізнавальної діяльності неможливе без формування гнучких, координованих, алгоритмічних дій, без задіяння механізмів розуміння та інтерпретації математичного змісту. Все це повинно спиратися на багатопланову активну, емоційно насичену діяльність дитини як суб'єкта навчання.

Дитяча особистість набагато масштабніша, рельєфніша, ніж наше уявлення про неї. Тому

слід розглядати математичний розвиток дитини дошкільного віку як розширення можливостей розвитку особистості загалом. Саме така особистісно орієнтована модель математичного розвитку допомагає дитині в майбутньому стати соціально активною, самостійною, мислячою людиною.

Отже, формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку на основі використання методу Lego-технології та інтерпретації математичного змісту може забезпечити механізм стійкого математичного розвитку дитини; створення освітнього простору ДНЗ як основи процесу реалізації математичного змісту шляхом організації проникнення дитини у сутність відношень між об'єктами навколишнього світу, активного освоєння їх дошкільниками на різних рівнях розуміння та інтерпретації з використанням «відкритих» дітьми інструментів пізнання, логічного відображення світу.

Висновки. Lego-технологій в освітньо-виховному процесі дошкільного навчального закладу – одна з нових та актуальних проблем у сучасній педагогіці. Популярності набуває акцент на леготворчості та лего-конструюванні. Для цього використовуються набори Lego різної комплектації, адже використання Lego-технології у роботі з дошкільнятами має величезний освітньо-розвивальний потенціал і сприяє розвитку мислення, інтелекту, уяви та творчих здібностей дітей.

У свою чергу, така діяльність сприяє формуванню у дітей дошкільного віку таких якостей, як уміння концентруватися, здатність до співробітництва, почуття самовпевненості. Ці якості є необ-

хідними у подальшому формуванні вміння вчитися цілеспрямовано та сприймати нове усвідомлено і з великим інтересом.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Брежнева О. Жива математика, або технологія інтегрованих дидактичних модулів для логіко-математичного розвитку дітей. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2014. №9–11. С. 15, 24–31, 58–65.
2. Волощенко Н.В., Коваль Ю.О. Освітньо-розвивальний LEGO-технологій у розвитку пізнавальної активності дітей старшого дошкільного віку. *Освітній дискурс* : збірник наукових праць. 2019. Вип. 11 (3). С. 88–98.
3. Зайцева Л.І. Формування у старших дошкільників науково-практичного досвіду в сфері природно-предметного довкілля (теоретико-методичний аспект) : монографія. Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2012. 382 с.
4. Рома О.Ю., Близнюк В.Ю., Борук О.П. Програма розвитку дитини від 2 до 6 років та методичні рекомендації «Безмежний світ гри з LEGO®», The LEGO® Foundation, 2016. 140 с.
5. Рожок Т.Л., Костецька О.А. Від маленької цеглини – до розумної дитинки : дидактично-ігровий посібник. Вінниця : КУ «ММК», 2018. 15 с.
6. Серветник О.В. Підвищення ефективності навчально-виховного процесу шляхом упровадження інноваційних освітніх технологій. *Журнал для вчителів*. 2013. № 23–24 (119–120). С. 32–36.
7. Татарінова С.О. Формування логіко-математичних понять у старших дошкільників у процесі пізнавальної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2009. 24 с.
8. Фешина Є.В. Лего конструювання в дитячому садку : посібник. Москва : Сфера, 2011. 243 с.

САМОРОЗВИТОК ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ
ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМАSELF-DEVELOPMENT OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN
AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

У статті встановлено, що саморозвиток особистості – це процес поступового, вільного входження дитини до певного ідеалу на основі інтегрованої взаємодії соціальних і особистісних, зовнішніх і внутрішніх чинників. Аналіз літератури дає змогу стверджувати, що в молодшому шкільному віці варто приділяти увагу цілеспрямованій роботі з навчання дітей основних прийомів розумової діяльності. Розглядаючи соціально-педагогічні засади саморозвитку особистості, ми визначили, що саморозвиток дітей молодшого шкільного віку має діяльний характер: поза її власною активною діяльністю, бажанням і власним зусиллям у роботі над собою її особистісне формування неможливе; внутрішніми стимулами розвитку особистості є її потреби, мотиви, інтереси та установки. Отже, у процесі організації та здійснення навчальної діяльності доцільно давати молодшим школярам емоційно-навантажувальний матеріал, що викликає здивування, зацікавлення, сумніви, позитивні переживання тощо, тобто те, що містило б елементи новизни, незвичності, динамічності об'єкта, а також забезпечувати різні види діяльності на уроці, особливо ті, яким притаманні рухливий характер та елементи спілкування. Досліджуючи проблему саморозвитку, ми проаналізували дві групи факторів, що впливають на його формування та розвиток, а саме: внутрішні фактори (потреби, мотиви, інтереси та установки) і зовнішні фактори (впливи середовища та цілеспрямоване виховання). Всі зовнішні фактори сприяють саморозвитку лише тоді, коли вони взаємодіють із внутрішніми механізмами її власної активності в роботі над собою, а саме з потребами, мотивами, інтересами, переконаннями тощо, і справляють на них позитивний вплив.

Організаційно-педагогічними основами процесу саморозвитку, на нашу думку, є: утвердження думки про учня молодших класів як суб'єкта виховного процесу та ідеї про вирішальну роль власної активності; розуміння учителями та учительським колективом особистісної неповторності учня, вивчення його індивідуальних інтересів, нахилів, здібностей; стимулювання особистості дитини молодшого шкільного віку до саморозвитку.

Ключові слова: саморозвиток, особистість, діти молодшого шкільного віку,

навчальна діяльність, формування навчальних цілей.

The article deals with self-development of the individual as a process of gradual, free entry of a child to a certain ideal on the basis of integrated interaction of social and personal, external and internal factors. The analysis of the literature suggests that in the primary school age, attention should be paid to focused work on teaching children the basic techniques of mental activity. Considering the socio-pedagogical foundations of self-development of the personality, we have determined the self-development of young school-age children has an active character: beyond its own active activity, desire and its own efforts in work on itself, personal formation is impossible; internal stimuli of the personality development are its needs, motives, interests and attitudes.

Therefore, in the process of organizing and carrying out educational activities is advisable to give children of primary school age emotional material that causes wonder, interest, doubt, positive experiences, etc., that is which would contain elements of novelty, unusual, dynamic object, as well as provide different types activities in the classroom, especially those with a moving character and elements of communication.

Having investigated the problem of self-development we analyzed two groups of factors influenced its formation and development – internal factors (needs, motives, interests and attitudes), external factors (environmental impacts and purposeful education). All external factors promote self-development only when it interact with the internal mechanisms of their own activity in work on themselves, namely with needs, motives, interests, beliefs and exert a positive influence.

Organizational and pedagogical foundations of the process of self-development, in our opinion, are: approval of the opinion about the pupil as the subject of the educational process and the idea of the decisive role of their own activity; understanding of pedagogue and the teaching staff of the personal uniqueness of the pupil, the study of his individual interests, inclinations, abilities; stimulating the personality of a primary school-age children to self-development.

Key words: self-development, personality, children of primary school age, educational activity, formation of educational goals.

УДК 378.149.84
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-33>

Ярушак М.І.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Клим М.І.,

канд. пед. наук,
ст. викладач кафедри соціальної педагогіки та корекційної освіти Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах розвитку виховання та виховання особливої актуальності набуває питання особистісного розвитку школяра та створення умов для успішної організації його навчальної діяльності, в якій молодший школяр є не просто пасивним суб'єктом, а виступає творцем, активним учасником подій, відчуває своє зростання. Таким чином, саморозвиток особистості нині – це важлива соціальна проблема, яка очікує на адекватне

осмислення: наскільки суспільство створює відповідні умови для самореалізації особистості, стимулює її саморозвиток чи, навпаки, блокує його й тим самим може провокувати вихід її активності в небажаному напрямі [1, с. 42].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У сучасній психології саморозвиток розглядається як процес кількісних та якісних змін, який охоплює становлення людини в біологічному, психічному та соціальному плані, що характеризується фізич-

ними (морфологічними, біохімічними, фізіологічними), психічними змінами (появою новоутворень, нових механізмів, нових процесів, нових якостей), розширенням та поглибленням взаємозв'язків різних властивостей особистості, новим рівнем функціонування та формування психологічних стратегій розв'язання особистих, професійних, соціальних проблем, цілісністю, інтегративністю тощо [4, с. 73].

У працях К. Вентцеля акцентовано на забезпеченні умов для вільного розвитку дитини, яка досягає самоактуалізації й самореалізації в результаті творчої роботи над власним самовихованням. Тому метою виховання освітянин визначав наближення дитини до зразка ідеальної особистості та реалізацію закладених здібностей [6].

Значущими концепціями щодо педагогічного забезпечення саморозвитку особистості в навчально-виховному процесі вважаємо теорію розвивального навчання В. Давидова та Д. Ельконіна, яка мала на меті формування особистості з гнучким розумом, розвиненими потребами до подальшого пізнання та самостійних дій, певними навичками та творчими здібностями. Особливу увагу приділяють науковці дослідженню мотивації та пізнавального інтересу як внутрішніх умов, що визначають успішність саморозвитку. Велику увагу проблемі саморозвитку особистості приділено в концепції школи розвитку (О. Калугін, О. Киричук), метою якої є створення умов для самоактуалізації особистості учня і вчителя, реалізації дитиною своїх можливостей, розкриття індивідуальності. Теоретичним підґрунтям наукових пошуків дослідників у контексті вивчення проблеми саморозвитку виступає концепція особистості Г. Костюка, в якій автор розкриває співвідношення розвитку як власної активності суб'єкта і як наслідку його взаємодії з оточенням. Освітнє середовище розглядається як оптимальне для розвитку та саморозвитку індивіда [6, с. 96].

Мета статті. Саморозвиток учнів тільки тоді стає важливим фактором їхнього формування, коли здійснюється правильна педагогічна організація цього процесу. Набуваючи в процесі діяльності певного досвіду, особистість починає вільно і самостійно вибирати цілі і засоби цієї діяльності, керувати нею, одночасно вдосконалюючи і розвиваючи свої здібності.

Виклад основного матеріалу. Саморозвиток – сукупність якостей, що характеризують внутрішній суб'єктивний світ особистості, основні риси інтелектуальної спрямованості, її життєві інтереси, переконання, погляди, ставлення до життя, інших людей, своїх обов'язків і самої себе, її осмислення вчинків, бажань, волю, естетичні і моральні почуття. Особистість дитини молодшого шкільного віку розвивається не тільки за закладеною в ній біологічною програмою і під впливом

навколишнього середовища, але і залежно від досвіду, потреб, інтересів, здібностей, що формуються в її психіці. Це означає, що необхідно забезпечити останнім такий напрям, який вів би до самовдосконалення особистості, покращення і розвитку її природних даних. У педагогічному процесі поняття особистісний саморозвиток дитини молодшого шкільного віку включає такі компоненти, як самозмінювання, самоуправління, самовиховання і самонавчання [4].

Саморозвиток – процес засвоєння інформації, що надходить ззовні і керується самою особистістю. У значній мірі він відбувається на підсвідомому рівні, що регулюється емоційно. Педагогічне завдання учителів полягає в тому, щоб допомогти учням молодших класів усвідомити процеси розвитку, що відбуваються в їхній психіці, навчити свідомо керувати ними, ставити цілі свого розвитку. Саморозвиток – інтелектуальний процес, тому що він передбачає певну усвідомленість особистістю себе, своєї діяльності. Одночасно це і вольовий процес, що охоплює всю життєдіяльність від конкретної ситуації до всього способу життя людини. Інтелектуальний і вольовий процеси тісно переплітаються з емоційно-моральним і становлять складний процес самозмінення особистості. Таким чином, у процесі саморозвитку проявляється духовний світ учня: його моральність, інтелект, воля, емоції [1].

Процес саморозвитку передбачає, в першу чергу, активність самої особистості в роботі над собою, емоційно-психологічні переживання і самоспонування у власному розвитку. Внутрішні протиріччя між прагненням до діяльності і бездіяльністю, між прагненням пізнання і виникненням нових питань лежать в основі потреб учня в пізнавальній, трудовій та різних видах творчої діяльності і таким чином сприяють його саморозвитку. Отже, реалізація особистісного саморозвитку дітей молодшого шкільного віку вимагає пошуку методологічних орієнтирів: системно-цілісного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного підходів, які передбачають узгодженість позицій суб'єктів для вироблення загальних принципів проектування саморозвитку дітей.

Г. Грибенюк, досліджуючи умови забезпечення емоційності навчання молодших школярів, засвідчила, що інтелектуальні почуття молодших школярів інтенсивно розвиваються з початком навчання в школі. На думку М. Шпак, зазначені новоутворення виражають ставлення учня і до об'єкта, і до процесу пізнання. Розвиваючись, інтелектуальні почуття стають внутрішніми мотивами навчальної діяльності та впливають на її результативність. Джерелом зазначеного виду почуттів виступає, насамперед, навчальна діяльність [5, с. 165].

Провідна, домінуюча потреба в молодшому шкільному віці – пізнавальна діяльність

та навчання. У процесі пізнавальної діяльності формується довільне запам'ятовування, засвоюються знання про предмети і явища навколишньої дійсності і людських відносин, розвивається координація емоцій і вольових зусиль. Потреба в самоствердженні проявляється у прагненні мати в чомусь перевагу перед оточуючими. Потреба в самовиявленні проявляється в прагненні проявити свої здібності, кращі якості, подібатися іншим і собі. Розвиток дітей залежить від рівня компетентності педагога, фактора присутності, контролю з його боку. І якщо чомусь цей зовнішній контроль знімається або слабне, учні перестають працювати над собою.

Наукоці зазначають, що основна мета установ педагогічної діяльності – вивести особистість учня в режим саморозвитку, формувати віру в себе. Саморозвиток учнів тільки тоді стає важливим фактором їхнього формування, коли здійснюється правильна організація цього процесу.

Властивість молодших школярів наслідувати старших ставить на перше місце роль особистого прикладу вчителя в їх самовихованні. Вчитель для них – вищий авторитет. Авторитет учителя є одним із найважливіших факторів саморозвитку. Висловлена вчителем думка про поведінку дитини сприяє закріпленню позитивних рис, підсилює бажання учня виправити свої недоліки. Як ніхто, малюки відчувають потребу в заохоченні з боку вчителя. Воно посилює їх упевненість у собі, своїх силах, має велике значення в самовихованні. У формуванні особистості учня особливу роль відіграє дитячий колектив, правильно керований учителем. Спілкування в колективі дає змогу дитині оцінювати не тільки поведінку товаришів, а й свої вчинки, порівнювати себе з товаришами. Колективна оцінка поведінки найсправедливіша в очах учня. Вже в молодших класах школи вона є дійовим стимулом саморозвитку. Проте важливо, щоб під час таких громадських оглядів критика була тактовною, дружньою, щоб в учня не вбити віри в себе, не принизити його, а викликати активне прагнення до самовдосконалення [4].

Важливу роль у саморозвитку молодших школярів відіграє трудова діяльність. Самостійне виконання першого, навіть найпростішого доручення, викликає в учня впевненість у собі, сприяє дальшому розвитку самостійності.

У процесі праці виробляється відповідальність за доручену справу, її результати, змінюється ставлення до себе. Виховання звички працювати починається з елементарного самообслуговування. Зважаючи на фізіологічні та психологічні особливості дітей молодшого шкільного віку, елементи саморозвитку доцільно пов'язувати з рухливими іграми. У жодному іншому виді діяльності не проявляється стільки самостійності, невтомності, товариськості й самовизначення, як у грі.

Молодший шкільний вік характеризується значними якісними змінами, які відбуваються в розвитку пам'яті дитини. В учнів цього віку значно підвищується здатність заучувати й відтворювати. Розвиток пам'яті молодших школярів полягає в зміні співвідношення мимовільного й довільного запам'ятовування, образної та словесно-логічної пам'яті. У молодому шкільному віці особливо інтенсивно розвивається словесно-логічна пам'ять. Цей розвиток зумовлений мовленням учнів у зв'язку із засвоєнням навчальної програми. В учнів початкових класів відбувається інтенсивний розвиток довільної пам'яті, довільного запам'ятовування й відтворення. Але без спеціального керівництва розвитком пам'яті молодші школярі зазвичай використовують тільки найпростіші способи довільного запам'ятовування і відтворення (переказ).

Основна тенденція в розвитку уяви молодших школярів полягає в переходах від переважно репродуктивних її форм до творчої переробки уявлень, від простого їх комбінування до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Розвитку репродуктивної уяви в дітей молодшого шкільного віку важливо надавати особливу увагу.

На думку С. Карпенчук, умовно організацію організації процесу саморозвитку учнів можна поділити на кілька етапів:

- спонукаючий (формування стійкої мотивації до навчальної діяльності як до життєво важливого процесу; забезпечення особистісного підходу в навчально-виховному процесі та умов для максимальної самореалізації);

- стимулюючий (забезпечення допомоги учням окреслити завдання особистісного саморозвитку); організаційно-діяльнісний [7, с. 200].

Слід зазначити, що саморозвиток особистості дитини відбувається в контексті формування її мотивації до навчальної діяльності. Внутрішня мотивація учіння в молодших школярів нестійка, інтерес виявляється переважно до результату. Вольові зусилля до подолання інтелектуальних труднощів, наполегливість у досягненні навчальної мети молодші учні виявляють залежно від ситуації: цікаве завдання, змагальність, підтримка дорослих, товариша тощо.

«Навчання впливає на розумовий розвиток залежно від того, наскільки успішно воно виховує в учнів повноцінні мотиви учіння. Дослідні дані свідчать, що структура навчальної діяльності, адекватна цілям навчання, є фактором формування в учнів не лише систем операцій і знань, а й навчальних, пізнавальних інтересів, бажання вчитися, допитливості, любові до книги, прагнення до саморозвитку» [4].

Психологічні дослідження В. Мухіної, О. Прокура доводять, що з позитивних мотивів учіння в молодших школярів переважають позитивне ставлення до школи, повна довіра до вчителя,

готовність сприймати й наслідувати, потреба в нових враженнях, природна допитливість.

Водночас відомо, що інтерес до навчання в дітей цього віку вкрай нестійкий, більшість із них не виявляє вольових зусиль до подолання навчальних труднощів. Чимало першокласників тривалий час цікавляться зовнішнім боком шкільного життя, їх хвилює лише новизна статусу школяра; багато дітей із готовністю беруть участь у наслідувальних діях, проте, коли треба щось робити самостійно, чекають підказки вчителя, нервують, тобто вони охоче працюють на уроці лише тоді, коли впевнені в успіху [8].

Отже, мотиваційна сфера в молодших школярів індивідуальна. Тому в її формуванні треба орієнтуватися не на молодшого школяра взагалі, а на конкретні типи ставлення дітей до навчання, які визначилися саме в цьому класі. Тому в навчальному процесі варто використовувати широкий діапазон стимулів, щоб впливати на мотивацію кожного учня [2, с. 29].

Висновки. Для формування повноцінної мотивації учіння молодших школярів особливо важливо забезпечити такі умови: збагачувати зміст особистісно орієнтованим цікавим матеріалом; утверджувати гуманне ставлення до всіх учнів, бачити в дитині особистість; формувати допитливість і пізнавальний інтерес; адекватну самооцінку своїх можливостей; утверджувати прагнення до саморозвитку, самовдосконалення; використовувати різні способи педагогічної підтримки, прогнозувати ситуації, коли вона особливо потрібна дітям; виховувати відповідальне ставлення до

навчальної праці, зміцнювати почуття обов'язку. Організація навчання, тобто зовнішні умови, опосередковано впливають на мотивацію учіння, яка є глибоко індивідуальною і не може бути негайним наслідком ізольованого використання навіть дуже ефективного засобу (дидактична гра, безбальне оцінювання). Ефективність формування в молодших школярів емоційно-позитивного ставлення до навчальної діяльності залежить, перш за все, від зусиль учителя.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бурим О.В. Взаємодія школи і родини в процесі соціального виховання особистості у приватних навчальних закладах. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2005. № 1. С. 40–45.
2. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. Москва : Просвещение, 1985. С. 29.
3. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник. Київ : Просвіта, 2001. С. 114–175.
4. Главацька О. Основи самовиховання особистості : навчально-методичний посібник. Тернопіль, 2008. 206 с.
5. Грибенюк Г.С. Типологічний підхід до саморегуляції особистості. *Журнал практичного психолога*. 2005. Вып. 11. С. 164–171.
6. Дуткевич Т.В. Загальна психологія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. Кам'янець-Подільський, 2002. 96 с.
7. Карпенчук С.Г. Самовиховання особистості. 1998. 216 с.
8. Комінко С.Б., Кучер Г.В. Кращі методи психодіагностики : навч. посібник. Тернопіль, 2005. 230 с.

РОЗДІЛ 3. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ
В ОСВІТІРОЗВИТОК ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ
В УМОВАХ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА
ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИDEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS
IN THE DIGITAL EDUCATION CONDITIONS OF THE HIGHER
EDUCATION INSTITUTION

У статті актуалізовано проблему розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів за допомогою забезпечення нового ресурсного супроводу цього процесу в умовах цифрового освітнього середовища. Проведено науковий аналіз міжнародних документів щодо формування цифрової компетентності педагогів, визначено підходи вітчизняних і зарубіжних учених щодо трактування поняття «цифрова компетентність». Сформульовано суспільні виклики й соціальне замовлення всім рівням системи освіти з акцентом на перехід до цифровізації та розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів. Одним із аспектів розвитку цифрової компетентності майбутніх педагогів є проектування цифрового освітнього середовища. У дослідженні виокремлено принципи, яких необхідно дотримуватися під час його створення. Авторами висвітлено переваги цифрового освітнього середовища в процесі підготовки майбутніх учителів, а саме: підвищення ефективності освітнього процесу; інтенсифікацію міжособистісної комунікації; індивідуалізацію освітнього процесу. Визначено стратегії оновлення змістового та методичного компонентів вишівської освіти; створення й розвитку цифрового освітнього середовища. Представлено проєкт «Центр розвитку цифрової компетентності», стратегічним призначенням якого є розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів, реалізація інноваційних освітніх практик за участю викладачів і студентів. Виокремлено основні завдання функціонування Центру розвитку цифрової компетентності. Розкрито можливості оновлення технологічної організації освітнього процесу та нового формату розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю із застосуванням різноманітного цифрового інструментарію. Нові ресурсні рішення спрямовані на формування цифрової компетентності майбутніх учителів як пріоритету державної освітньої політики.

Ключові слова: цифрова компетентність, цифрові ресурси, цифрове освітнє середовище, учитель, освітній процес.

The problem of development of digital competence of future teachers by providing new resource support of this process in the conditions of digital educational environment is actualized in the article. The scientific analysis of international documents on the formation of teachers' digital competence was conducted, the approaches of domestic and foreign scientists to interpret the concept of "digital competence" were determined. Social challenges and social ordering to all levels of the education system are formulated, with an emphasis on the transition to digitization and the development of digital competence of future educators. One aspect of developing the digital competency of future educators is to design a digital educational environment. The study outlines the principles that must be followed when creating it. The authors highlight the benefits of the digital educational environment in the process of preparing future teachers, in particular: improving the efficiency of the educational process; intensification of interpersonal communication; individualization of the educational process. Strategies for updating the content and methodological components of higher education are defined; creation and development of digital educational environment. The project presented the Center for Digital Competence Development, whose strategic purpose is the development of digital competence of future teachers, the implementation of innovative educational practices with the participation of teachers and students. The study highlights the main tasks of the Digital Competence Development Center. The possibilities of updating the technological organization of the educational process and the new format of development of digital competence of future teachers of the humanities profile with the use of various digital tools have been opened. The new resource solutions are aimed at shaping the digital competence of future teachers as a priority of public education policy.

Key words: digital competence, digital resources, digital educational environment, teacher, educational process.

УДК 377; 372.862

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-34>**Генсерук Г.Р.,**канд. пед. наук,
доцент кафедри інформатики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка**Мартинюк С.В.,**канд. фіз.-мат. наук,
доцент кафедри інформатики
та методики її навчання
Тернопільського національного
педагогічного університету
імені Володимира Гнатюка**Постановка проблеми в загальному вигляді.**

Сьогодні у світі здійснюється стрімка трансформація освіти від традиційної до цифрової, оскільки цифрова освіта – ключ до побудови іншої реальності, фундаменту нового життя суспільства. Оскільки сучасна освіта є найважливішим інстру-

ментом ціннісного, соціально-економічного, політичного, культурного розвитку соціуму, вона повинна, безумовно, мати випереджальний характер, спираючись на прогностичні вимоги економіки й соціальної сфери країни в майбутній перспективі. Основним завданням національного рівня є фор-

мування та розвиток цифрової компетентності фахівців усіх галузей. Ця компетентність основана на логічному мисленні, високому рівні управління інформацією й високорозвиненій майстерності володіння цифровими технологіями. До цієї компетентності ми пропонуємо включити такі знання: розуміння загальної структури та взаємодії засобів цифрових технологій; розуміння потенціалу цифрових технологій для інноваційної діяльності; базове розуміння надійності й достовірності одержуваної інформації, вміння користуватися програмами для проектування освітнього процесу. Для цього варто вдосконалити систему освіти на всіх рівнях: від школи до закладів вищої освіти, акцентуючи перехід до цифровізації й розвитку цифрової компетентності, під якою ми будемо розуміти цифрові навички, що забезпечують готовність і здатність особистості застосовувати цифрові технології впевнено, ефективно, критично й безпечно в усіх сферах життєдіяльності.

Стає все більш очевидним, що цифровізація суспільства загалом та освіти зокрема тягне за собою найбільш радикальні зміни, які, безперечно, насамперед повинні торкнутися системи професійної педагогічної освіти. Сьогодні тільки компетентний педагог здатний задовольнити всебічні освітні запити й забезпечити вільний і рівний доступ усіх до цифрової освіти, важливого наукового процесу, зумовленого новими технологічними рішеннями та освітніми інноваціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сьогодні в дослідженнях науковців з проблем формування навичок і компетентностей у галузі інформаційно-комунікаційних технологій використовується різноманітна термінологія: «інформатична компетентність», «ІТ-компетентність», «ІК-компетентність», «інформаційно-комунікаційна компетентність», «медіакомпетентність». Останнім часом популярності набули терміни: «інформаційно-цифрова компетентність», «цифрова грамотність», «цифрова культура», «цифрова компетентність». У дослідженні зупинимось на тлумаченні останнього із цих термінів. Тлумачення сутності поняття «цифрова компетентність», визначення її структури та особливостей висвітлено в багатьох працях зарубіжних і вітчизняних науковців [8; 9]. У дослідженнях Н. Морзе [3], О. Спіріна [5] науково обґрунтовано питання цифрової грамотності й інформаційно-комунікаційної компетентності людини. Аналіз наукових праць дав змогу виокремити підходи до визначення поняття «цифрова компетентність». За рекомендаціями Європейського Парламенту та Ради (ЄС), цифрова компетентність включає в себе впевнене, критичне та відповідальне використання та взаємодію із цифровими технологіями для навчання, роботи й участі в суспільстві [2]. Вона включає в себе інформаційну грамотність

і грамотність даних, комунікацію та співпрацю, створення цифрового контенту (включаючи програмування), безпеку (включаючи компетентності, пов'язані з кібербезпекою) й розв'язання проблем.

С. Прохорова наголошує: «Цифрова компетентність – це здатність учителя ефективно та результативно використовувати ІКТ у своїй педагогічній діяльності та для свого професійного розвитку» [4].

В. Биков трактує цифрову компетентність учителя як знання, уміння й навички в галузі інформаційно-комунікаційних технологій і здатність їх застосовувати в професійній діяльності [1].

За дослідженнями S. Carretero Gomez: «Цифрова компетентність – це здатність використовувати цифрові медіа й інформаційно-комп'ютерні технології, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа та медіаконтенту, а також уміти ефективно комунікувати в різноманітних контекстах» [6].

На думку С. Scott: «Цифрова компетентність – це якість фахівця, що вказує на рівень кваліфікації від базового візуального сприйняття та практичних навичок до більш критичних, оціночних і концептуальних підходів використання ІКТ, а також включає в себе ставлення й поінформованість у галузі ІКТ» [11].

А. Martin, J. Grudziecki трактують цифрову компетентність як набір знань, умінь, ставлень (включаючи здатності, стратегії, цінності й обізнаність), що необхідні для використання ІКТ та цифрових медіа з метою виконання завдань; вирішення проблем; спілкування; управління інформацією; співробітництва; створення й поширення контенту [10].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових досліджень свідчить про наявність великої кількості підходів до розуміння сутності поняття «цифрова компетентність», про відсутність єдиної думки у визначенні цього поняття та його складників. Науковцями приділено недостатньо уваги проблемі розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів в умовах цифрового освітнього середовища. Одні вчені стверджують, що під час підготовки вчителів необхідно формувати цифрові компетенції, оскільки від них залежить у майбутньому успішність результатів. Інші вважають необхідним проектування цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти, який відповідатиме сучасним вимогам і запитам цифрового суспільства.

Мета статті – пошук інноваційних стратегій розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю в умовах цифрового освітнього середовища закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Важливим завданням закладу вищої освіти є підготовка конкурентоспроможних фахівців. Одним із аспектів

вирішення цієї проблеми є проектування цифрового освітнього середовища розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів гуманітарного профілю. Під час створення цього середовища необхідно дотримуватися таких принципів [7]:

- визначення того, хто навчається, як активного суб'єкта пізнання;
- акцент на суб'єктивний досвід студентів, урахування їхніх індивідуальних особливостей, навчання в контексті майбутньої професійної діяльності;
- орієнтація на самоосвіту, саморозвиток і самовдосконалення майбутніх учителів.

У практичній діяльності під час підготовки бакалаврів ми зіткнулися з тим, що багато студентів першого курсу не знають цифрових технологій, які можна використати в освітньому процесі, не вміють користуватися програмами на планшетних комп'ютерах, однак готові до освоєння цифрового інструментарію.

Під час підготовки сучасного педагога важливо сформувати в студентів цифрові компетенції. Серед цифрових компетенцій майбутніх учителів нами виділено такі системоутворювальні цифрові компетенції:

- здатність розрізняти основні види цифрових освітніх ресурсів і застосовувати їх відповідно до цілей і завдань освітнього процесу;
- здатність проектувати і створювати інтерактивні завдання з використанням цифрових технологій;
- здатність до організації проектної діяльності учнів з використанням цифрових технологій;
- здатність до організації та проведення групової (в тому числі між освітніми організаціями) діяльності в цифровому освітньому середовищі;
- здатність до формування мотивації учнів до творчої діяльності з використанням цифрових технологій;
- здатність проектувати освітній і виховний процеси з використанням цифрових технологій.

Стиль навчання змінюється з покоління в покоління, тому для сучасного покоління важливо володіння цифровими технологіями. Професійна діяльність майбутнього вчителя пов'язана з використанням мережі Інтернет і новими формами роботи. Сьогодні процес отримання знань відбувається в різних місцях: не тільки в лекційних аудиторіях, а й у соціальних мережах, в електронному вигляді. Ми вважаємо, що під час організації навчально-дослідницької діяльності доцільно використовувати планшетні комп'ютери, мобільні додатки, інтерактивну дошку спільно із системами схематичного моделювання в навчально-дослідницькому середовищі, що дасть змогу підвищити рівень цифрової компетентності студентів, опанувати природно-науковими методами пізнання, основними процедурами дослідження й обробкою інформації. Студенти зможуть критично

осмислювати результати аналізу комп'ютерної моделі досліджуваного процесу та підвищать рівень розуміння теоретичного матеріалу і його практичної спрямованості.

Сьогодні досвід використання цифрових технологій змінює позицію викладача (поглиблює професіоналізм, розширює сферу пізнання). Він перестає бути «джерелом знань», а стає творцем творчого процесу обробки, використання інформації та більш активним учасником формування особистості майбутнього учителя.

Нині викладачеві необхідно планувати, організовувати і спрямовувати процес навчання відповідно до готовності студентів виконувати професійні функції й соціальні ролі, забезпечувати умови для підготовки до життя в умовах, що змінюються, демонструючи різнобічність застосування цифрових технологій та отриманих базових знань.

Студенти щодня повинні вивчати цифрові технології, що вимагає створення в закладах вищої освіти цифрового освітнього середовища, в якому вибудовується динамічна система цифрової освіти за допомогою залучення різного спектру ресурсів: інфраструктурних, організаційно-управлінських, кадрових, змістових, навчально-методичних. При цьому актуальними є такі аспекти:

- кардинальна зміна змістового та методичного компонентів освіти;
- створення інноваційної інфраструктури освітнього кластера;
- нова технологічна організація освітнього процесу.

Важливою структурним складником цифрового освітнього середовища має бути Центр розвитку цифрової компетентності, стратегічним призначенням якого є розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів, реалізація інноваційних освітніх практик за участю викладачів і студентів.

Основними завданнями функціонування Центру розвитку цифрової компетентності є:

- розвиток цифрової компетентності майбутніх учителів;
- забезпечення додаткової освіти в галузі цифрових технологій;
- проведення вебінарів, семінарів, конференцій, майстер-класів, участь у наукових проектах, організація міжнародних стажувань студентів у галузі цифрових технологій;
- підготовка студентів до участі в конкурсах професійної майстерності, в тому числі WorldSkills і JuniorSkills із компетенцій IT-галузі.

Створене цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти передбачатиме появу великої низки нових можливостей у застосуванні інноваційних методик навчання. Їх різноманіття дасть змогу реально на практиці задовольнити індивідуальні потреби розвитку цифрової компетентності майбутніх учителів.

Висновки. На сучасному етапі розвитку цифрової компетенції майбутніх учителів актуальним є створення цифрового освітнього середовища, що дасть змогу здійснювати підготовку й перепідготовку вчителя в інноваційних умовах для цифрової освіти. Важливим є також створення Центру розвитку цифрової компетентності із сучасними лабораторіями, де повинні бути не тільки комп'ютери, а й планшетні комп'ютери, сучасні смартфони, інтерактивні дошки.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Биков В. Досвід: Цифрове навчальне середовище. *Цифрова компетентність учителя*. URL: <https://www.facebook.com/uesaccent/photos/pcb.1809058149395875/1809406686027688/?type=3>.
2. Ключові компетентності для навчання впродовж життя 2018. *Цифрова компетентність*. URL: <http://dystosvita.blogspot.com/2018/01/2018.html>.
3. Морзе Н.В., Воротникова І.П. Модель ІКТ компетентності вчителів. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2016. № 10. С. 4–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/texcped_2016_10_3.
4. Прохорова С.М. Поняття цифрової компетентності вчителя іноземної мови у світовому освітньому просторі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 4. С. 113–116. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDUP_2015_4_24.
5. Спірін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформаційні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2009. № 5 (13). URL: <http://eprints.zu.edu.ua/3733/>.
6. Carretero Gomez Stephanie, Vuorikari Riina, Punie Yves. DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>.
7. E-learning for Geography's Teaching and Learning Spaces. *Kenneth Lynch et al. Journal of Geography in Higher Education*. 2008. № 32:1. P. 135–149.
8. Feng Jiangfan. Virtual Reality: An Efficient Way in GIS Classroom Teaching. *IJCSI International Journal of Computer Science*. 2013. № 3. P. 363–367.
9. Huang F., Lin H., Chen B. Development of Virtual Geographic Environments and Geography Research. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-642-11743-5_1.
10. Martin A., Grudziecki J. Concepts and Tools for Digital Literacy Development, Innovations in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.184.2357&rep=rep1&type=pdf>.
11. Scott "The Futures of Learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century?". UNESCO Education Research and Foresight, Paris. [ERF Working Papers Series, no. 15]. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243126>.

ГРАФІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

GRAPHIC COMPETENCE AS A COMPONENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE DIGITAL ENGINEERS

Проблема формування графічної компетентності пов'язана з потребами сучасного суспільства: упроваджувати інноваційні технології на основі компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів під час вивчення різних дисциплін. Рівень сформованості графічної компетентності визначає успішність оволодіння знаннями під час підготовки зі спеціальних дисциплін та ефективність майбутньої професійної діяльності інженерів-педагогів цифрових технологій.

Виникає необхідність розроблення методичних основ формування графічної компетенції майбутніх бакалаврів і вдосконалення методик викладання. Актуальність педагогічного дослідження посилюється загостренням суперечності між потребою роботодавців у високому рівні володіння графічною компетентністю випускників і недостатньою ефективністю педагогічних умов її формування в закладах вищої освіти.

У статті описано поняття графічної компетентності, її складники й теоретично обґрунтовано її актуальність. Описано педагогічні умови формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів цифрових технологій Рівненського державного гуманітарного університету. Виявлено найбільш ефективні методи навчання для формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів: активні, практичні та проектні.

Описано модель формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів цифрових технологій Рівненського державного гуманітарного університету, що дасть змогу представити сутнісні характеристики та взаємозв'язки між частинами педагогічної системи. Також визначено компоненти графічної компетентності; виявлено критерії вимірювання показників сформованості й рівні сформованості цієї компетенції: базовий, алгоритмічний і творчий.

Ключові слова: компетентність, графічна компетентність, професійна компетентність, модель формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів цифрових технологій, майбутні інженери-педагоги цифрових технологій.

The problem of the graphic competency forming is related to the necessities of modern society: application of innovative technologies based on competent, active, personality-oriented approaches during the study of different disciplines. The level of the formed graphic competence determines the success in capturing of knowledge during speciality training and the effectiveness of future professional work of digital engineers.

Hence there is a necessity to develop methodological bases for the graphic competence forming of bachelors-to-be and to improve teaching methods. The relevance of this pedagogical research has been growing due to intensifying of the contradiction between the employers' need for a high level of graduates' graphic competence and the lack of effectiveness of pedagogical conditions for its forming in higher education institutions.

The notion of graphic competence and its components have been determined, as well as its relevance has been proved theoretically. The pedagogical conditions of the graphic competence forming of future digital engineers-educators in Rivne State University of the Humanities have been described. The most effective methods of training for the graphic competence forming of future engineers-educators are revealed: active, practical and project.

The most effective methods of training for the graphic competence forming of future engineers-educators have been defined.

The model of the graphic competence forming of engineers-to-be in digital technologies of Rivne State University of the Humanities has been created, that allows presenting of the essential characteristics and interconnections between the parts of the pedagogical system. The graphic competence components have been also identified; the criteria of measurement, indicators of forming and levels of the given competence forming have been revealed: basic, algorithmic and creative.

Key words: competence, graphic competence, professional competence, model of graphic competence forming of future digital engineers-educators, future digital-engineers-educators.

УДК 378.016:[373.011.3-051:004]

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-35>

Гнедко Н.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету

Войтович І.С.,

докт. пед. наук,
професор кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Рівень розвитку сучасного суспільства зумовлює необхідність посилення вимог до підготовки висококваліфікованих фахівців. Сьогодні зникає потреба у вузькій кваліфікації в традиційному розумінні, а натомість виникає потреба підготовки до професійної діяльності в певній галузі.

Крім того, роботодавці формують вимоги до рівня підготовки бакалаврів і магістрів: володіння новими компетентностями, здатність до зміни видів і способів професійної діяльності з урахуванням сучасного стану і перспектив розвитку вироб-

ництва, готовність до постійного професійного зростання, соціальна й професійна мобільність.

Необхідно переглянути систему вищої освіти з урахуванням потреб сучасного суспільства: упроваджувати інноваційні технології на основі компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого підходів під час вивчення різних дисциплін.

Професійна компетентність проявляється в готовності діяти самостійно й адекватно згідно зі зміною професійної ситуації відповідно до прийнятих норм і розглядається як характеристика якості підготовки фахівця [7]. Один зі складників

професійної компетентності сучасного інженера-педагога цифрових технологій – це графічна компетентність, формування якої актуальне, оскільки [6, с. 154]:

– відтворення образів комп'ютерної графіки у свідомості через співвідношення геометричних форм, кольорів, масштабів, текстур, а також швидкостей їх зміни створює передумови для динамічного розвитку просторового мислення та ефективного засвоєння нової інформації;

– опанувавши методи сучасної комп'ютерної візуалізації, можна глибше пізнати закономірності матеріального світу й швидше відшукати ефективні алгоритми розв'язання різних задач;

– в самій інформатиці та ІКТ комп'ютерна графіка через її предметно-образний стиль стає основним каналом обміну інформацією між людиною й комп'ютером. Вивчення методологічних основ та опанування програмних засобів комп'ютерної графіки сприятиме діяльності людини в напрямі створення людино-комп'ютерних систем і технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Різні аспекти графічної підготовки студентів досліджували Л. Халім (L. Halim) [15], А. Діспанд (A. Despande) [14], А.Т. Ашеров [1], Р.М. Горбатюк [4], О.М. Джеджула [5], Ю.Ю. Козак [8], М.М. Ожга [10], Г.О. Райковська [11], Л.Є. Шкіца [13] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на достатню кількість робіт, які присвячені проблемам теорії та методики інженерно-графічної підготовки в закладах вищої освіти (далі – ЗВО), існує проблема формування графічної компетентності, оскільки відсутні належна кількість висококваліфікованих фахівців, які володіють графічною компетентністю; педагогічна технологія її формування; ефективні методи формування мотивації студентів щодо знання графічних систем; недостатня реалізація в процесі формування графічних програм.

Мета статті – теоретично обґрунтувати актуальність формування графічної компетентності, описати педагогічні умови формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів цифрових технологій Рівненського державного гуманітарного університету.

Виклад основного матеріалу. На думку П.Г. Буянова, «графічна компетентність – важлива властивість особистості, рівень усвідомленого використання графічних знань, умінь і навичок, що спираються на знання функціональних і конструктивних особливостей технічних об'єктів, досвід графічної професійно-орієнтованої діяльності, вільну орієнтацію в середовищі графічних інформаційних технологій» [2, с. 174].

Графічна компетентність включає [9, с. 215–216]:

– загальні складники: розуміння сутності й значення графічної інформації в розвитку сучасного суспільства; уміння читати графічну інформацію,

готовність до використання основних методів, способів і засобів отримання, зберігання й обробки графічної інформації; володіння програмними інструментами графічних редакторів;

– професійні складники: здатність використовувати теоретичні та математичні основи комп'ютерної графіки; володіння основними поняттями комп'ютерної графіки в її генезисі; уміння вибрати й використати технічні засоби введення/виведення графічної інформації; здатність вибирати моделі кольорів, які пов'язані з характером завдання обробки/створення зображень і відповідним типом графічних пристроїв; володіння методами роботи з кольором і способами зафарбування; знати стандарти на відображення графічних зображень, графічні формати, основні алгоритми стиснення, обробки й перетворення зображень; здатність створювати перспективні та паралельні проєкції графічних об'єктів; володіння математичним апаратом геометричних перетворень графічних зображень; здатність використовувати професійні графічні програми для обробки растрових, векторних і 3D зображень; володіння основами комп'ютерного дизайну; володіння сучасними прийомами створення візуальних ефектів та імітації природних явищ.

Серед основних результатів графічної підготовки Н.І. Дорошенко [6] виокремлює формування й розвиток «графічного» та безпосередньо творчого мислення, що інтегрує в собі окремі аспекти просторового, образного, візуального, проєктувального та, зокрема, алгоритмічного мислення, здатність до абстрагування, аналізу й синтезу деякої просторової форми.

Психічні процеси, що виступають як важливі функціональні й операційні механізми графічної діяльності [12, с. 131]: зорове сприйняття (розмірів, протяжних властивостей предметів, відстаней між предметами); окомір (лінійний, об'ємний, кутовий, просторовий, динамічний, на малі відстані); уявлення (зорове, просторове, фігур і форм); уяву (просторове); мислення (наочно-образне, логічне, абстрактно-логічне, оперативне, технічне, комбінаторні здатності); пам'ять зорова (короткочасна, довготривала, оперативна).

Графічна компетентність сприяє [3, с. 61] постійному вдосконаленню знань, умінь і навичок; інтегруванню особистості в суспільстві та збереженню індивідуальності; володінню письмовому (знаковому) спілкуванню без бар'єрів; вільному розвитку в інформаційному суспільстві; умінню здобувати, аналізувати й систематизувати інформацію; проєктуванню й корегуванню своєї діяльності; генеруванню нових ідей; конкурентоспроможності й мобільності на ринку праці.

Розкриємо процес формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів спеціальності «Цифрові технології» в Рівненському

державному гуманітарному університеті (РДГУ) за допомогою моделі, що дасть змогу представити сутнісні характеристики та взаємозв'язки між частинами педагогічної системи, описати окремі структурно-функціональні компоненти (блоки): цільовий, змістовий і результативний (рис. 1). Модель формування графічної компетентності майбутніх бакалаврів – це сукупність науково обґрунтованих етапів діяльності учасників освітнього процесу, яка спрямована на створення організаційно-педагогічних умов для самореалізації творчих здібностей студентів під час формування графічної компетентності на основі системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів.

Опишемо більш детально зміст кожного структурно-функціонального блоку розробленої моделі:

Цільовий блок. Під час визначення мети необхідно керуватися соціальним замовленням суспільства – сформувати графічну компетентність майбутніх інженерів-педагогів. Така постановка мети визначає кінцевий результат, який повинен бути отриманий під час навчального процесу в закладі вищої освіти, тобто інженер-педагог зі сформованою графічною компетентністю.

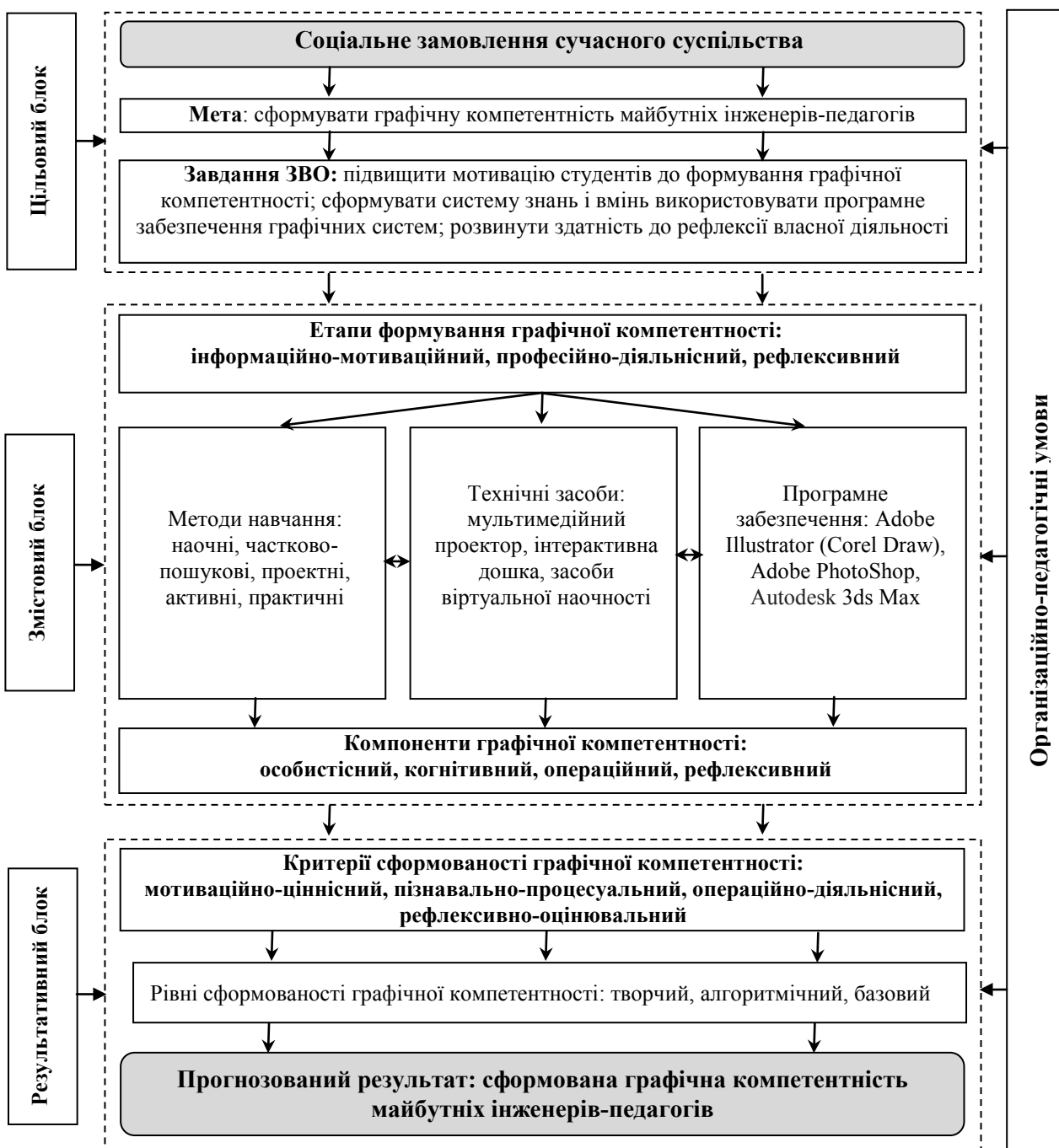


Рис. 1. Модель формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів цифрових технологій

Змістовий блок моделі представлений трьома етапами формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів (інформаційно-мотиваційним, професійно-діяльним і рефлексивним). Кожен етап навчального процесу потребує використання певних форм і методів навчання, спрямованих на досягнення відповідних рівнів сформованості графічної компетентності. Так, реалізація інформаційно-мотиваційного етапу в навчальному процесі забезпечує підвищення навчальної мотивації в студентів, їх ознайомлення з теоретичними та практичними основами використання графічних систем у майбутній професійній діяльності та спрямована на формування особистісного й когнітивного компонентів графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів. На цьому етапі потрібно використовувати різноманітні форми навчання, самодіагностику знань і вмінь студентів, що, у свою чергу, стимулює майбутніх фахівців самостійно оволодівати як теоретичними, так і практичними знаннями.

Виявлено найбільш ефективні методи навчання для формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів:

1) організація професійно орієнтованого навчання студентів (активні методи навчання, методичні рекомендації з мультимедійним супроводом до проведення занять із дисциплін професійного спрямування);

2) залучення майбутніх інженерів-педагогів до самостійної навчальної діяльності технічних засобів навчання (практичні методи навчання);

3) включення студентів у проектну діяльність (проектний метод).

Формування системи знань та уявлень, що становлять змістову когнітивну основу графічної компетентності майбутнього інженера-педагога, здійснюється під час вивчення навчальних дисциплін: «Комп'ютерна графіка» (3 семестр), «Комп'ютерний дизайн та видавничі системи» (5 семестр; Змістовий модуль 1 «Основи комп'ютерного дизайну»), «Професійна робота з графічними пакетами» (5 семестр), «3D-графіка, анімація та відеомонтаж» (7 семестр; Змістовий модуль 1 «3D моделювання. Основи роботи в Autodesk 3ds Max» і Змістовий модуль 2 «Основа анімація. Основи роботи в Adobe Flash Player»).

Крім того, на сервісі дистанційної освіти кафедри інформаційно-комунікаційних технологій та методики викладання інформатики (ІКТ та МВІ) РДГУ (<http://do.iktmvi.rv.ua>) викладено навчально-методичні комплекси вищезазначених дисциплін, а саме: робочу програму навчальної дисципліни; силабус; опорні конспекти лекцій; інструктивно-методичні матеріали до лабораторних занять із критеріями оцінювання; перелік завдань і методичні матеріали до самостійної роботи; індивідуальні навчально-дослідні завдання; завдання для

періодичного контролю; пакет комплексних контрольних робіт з критеріями оцінювання; питання гарантованого рівня знань.

Результатом реалізації інформаційно-мотиваційного етапу є сформована система мотивів і предметно-спеціальних знань, які стосуються різних аспектів роботи з програмним забезпеченням створення графічного контенту.

Метою реалізації професійно-діяльного етапу є формування комплексу вмінь і навичок, що утворюють основу для практичного застосування графічної компетентності студентів. Зміст етапу – оволодіння досвідом професійної діяльності з використанням графічних систем на лабораторних і практичних заняттях, розроблення графічного контенту для мультимедійних проектів, накопичення досвіду творчого застосування отриманих умінь і навичок у навчальній і майбутній професійній діяльності.

На сервісі дистанційної освіти кафедри ІКТ та МВІ Рівненського державного гуманітарного університету розроблено й викладено методичний посібник для самостійної роботи студентів із дисципліни «Комп'ютерна графіка», який містить комплекс тренувальних вправ із детальними інструкціями, а також електронний варіант виконаної роботи; завдання для самостійного виконання трьох рівнів складності (базовий, алгоритмічний і творчий). Розміщення авторського посібника дає можливість організувати виконання лабораторних робіт студентами як в аудиторії спільно з викладачем, так і самостійно, в індивідуальному та комфортному темпі для студента.

На рефлексивному етапі студентами здійснюється самооцінка власної діяльності під час оформлення електронних звітів за підсумками виконання лабораторних і практичних робіт із дисциплін професійної спрямованості. Викладач оцінює й аналізує зміст та оформлення робіт студентів, а також майбутній фахівець має змогу порівняти свої роботи з результатами одногрупників.

Компоненти, які використовуємо для створення необхідних організаційно-педагогічних умов графічної компетентності: особистісний, когнітивний, операційний, рефлексивний. Для особистісного компонента необхідні умови для формування в студентів позитивної мотивації до графічної діяльності, спрямованої на саморозвиток і до використання комп'ютерних програм для вирішення професійних завдань. Для когнітивного – умови для формування в майбутніх інженерів-педагогів системи знань основних прийомів здійснення професійної діяльності (отримання, обробка, надання графічного контенту); знань принципів роботи, можливостей програмного забезпечення для вирішення професійних завдань. Для операційного компонента – умови для формування в студентів умінь і навичок для виконання професійних

завдань. Для рефлексивного – умови формування вмінь для здійснення самооцінки власної діяльності студентів.

Нами виділено такі організаційно-педагогічні умови для ефективного формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів:

– послідовне формування графічної компетентності як складника професійної компетентності бакалаврів спеціальності «Цифрові технології»;

– формування графічної компетентності студентів здійснюється відповідно до критеріїв, що дають змогу відстежити динаміку й результат її формування;

– формування графічної компетентності реалізується на технологічній основі із застосуванням спеціалізованого програмно-методичного комплексу;

– зміст графічної компетентності має бути не статичним, а систематично коригуватися, відображати рівень розвитку техніки й технологій.

Результативний блок моделі описує рівні сформованості графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів за такими критеріями й показниками: мотиваційно-ціннісний (наявність інтересу до вивчення спеціального програмного забезпечення, прагнення використовувати це ПЗ в майбутній професійній діяльності); пізнавально-процесуальний (володіння знаннями про можливість використання графічних систем у майбутній професійній діяльності, про основні принципи створення різноманітних графічних зображень); операційно-діяльнісний (сформованість умінь самостійно виконувати практичні завдання: створення, редагування та обробка графічних зображень за допомогою професійного програмного забезпечення); рефлексивно-оцінний (самооцінка результатів власної діяльності).

На основі критеріїв і показників сформованості графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів виділено її рівні:

– Базовий. Знати: призначення, можливості, засоби, технології і сфери застосування комп'ютерної графіки; принципи побудови растрових, векторних і 3D зображень; типи моделей кольорів; формати графічних файлів, їх основні характеристики; основні положення теорії композиції; особливості роботи 3D-графікою. Уміти: створювати елементарні растрові, векторні та 3D зображення з графічних примітивів; редагувати графічні зображення; налаштовувати відображення графіки у вікнах проєкцій в Autodesk 3ds Max, трансформувати 3D-об'єкти.

– Алгоритмічний. Знати: основні параметри комп'ютерних зображень; принципи організації колірних моделей; застосування зображень в офісних і гіпертекстових документах, поліграфічних виданнях і мультимедійних продуктах; технічні засоби комп'ютерного дизайну; основи поліго-

нального моделювання та роботу з матеріалами для 3D-об'єктів. Уміти: конструювати й реалізувати графічні алгоритми інструментальними засобами графічних редакторів; оброблювати цифрові фотографії; використовувати середовища графічних редакторів Adobe Illustrator (Corel Draw), Adobe PhotoShop, Autodesk 3ds Max; використовувати знання комп'ютерного дизайну в повсякденному житті та роботі; створення тривимірних зображень засобами комп'ютерної графіки, застосовуючи різні матеріали; виконання простих завдань професійного характеру.

– Творчий. Оцінювання графічної підготовки як невід'ємного складника професії, осмислення своїх графічних здібностей як можливості досягнення професійної успішності, застосування можливості пакетів прикладних програм комп'ютерної графіки в професійній діяльності; виконання професійних завдань, які потребують креативного підходу.

Висновки. Отже, обґрунтовано актуальність формування графічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів цифрових технологій як необхідного складника професійної підготовки фахівця в нових умовах інформаційно розвиненого суспільства.

Актуальними напрямками подальшого наукового пошуку вважаємо вивчення можливостей сертифікованих курсів для формування графічної компетентності майбутніх бакалаврів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ашеров А.Т., Коваленко О.Е., Артюх С.Ф. Введення в спеціальність інженера-педагога комп'ютерного профілю : навчальний посібник. Харків : Вид-во Укр. інж.-пед. академії, 2005. 224 с.
2. Буянов П.Г. Ступінь і складові графічної професійної компетентності майбутніх учителів технології. *Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2010. № 1. С. 171–175.
3. Голяд І. Графічні знання і графічна компетентність у професійній освіті. *Молодь і ринок*. 2012. № 6 (89). С. 59–62.
4. Горбатюк Р. Система професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю : монографія. Тернопіль : Посібники і підручники, 2009. 400 с.
5. Джеджула О.М. Теорія і методика графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей вищих навчальних закладів : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2007. 460 с.
6. Дорошенко Н.І. Педагогічні умови формування понять у процесі графічної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельного профілю. *Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи*. 2007. С. 330–338.
7. Кобзар Н.В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. URL: http://almamater.luguniv.edu.ua/magazines/elect_v/NN11/10knvsop.pdf (дата звернення: 12.11.2019).

8. Козак Ю.Ю. Графічна компетентність як складова професійної підготовки майбутніх інженерів-педагогів комп'ютерного профілю. *Наукові записки. Серія «Педагогіка»*. 2016. № 2. С. 158–163.

9. Мироненко В.В. Компетентність в комп'ютерній графіці. *Системи обробки інформації / Харківський національний університет Повітряних Сил імені Івага Кожедуба*. 2016. Вип. 9 (146). С. 213–216.

10. Ожга М.М. Проблеми графічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів у наукових дослідженнях. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наукових праць / Укр. інж.-пед. академія. 2012. Вип. 34–35. С. 226–233.

11. Райковська Г.О. Наукові підходи та сучасний стан з графічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка*. 2007. № 35. С. 109–114.

12. Чемерис Г. Поняття графічної компетентності майбутнього бакалавра з комп'ютерних наук у вітчизняних та закордонних дослідженнях. *Молодь і ринок*. 2018. № 5 (160). С.129–133.

13. Шкіца Л.Є., Тарас І.П., Корнута О.В. Організація самостійної роботи студентів із графічних дисциплін. *Современные тенденции в науке и образовании* : збірник наукових праць. Варшава, 2014. С. 10–11.

14. Deshpande A. Use of Educational Technology in Engineering Education. *WSEAS Transactions on Advances in Engineering Education*. 2010. Issue 8, Vol. 7. P. 245–154.

15. Halim L., Yasin R., Ishar A. Innovative Communication Tool in Teaching Engineering Drawing. *WSEAS Transactions of Information Science and Application*. 2012. Issue 2, Vol. 9. P. 58–67.

ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ХМАРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІНИ «ТЕОРІЯ ІНФОРМАЦІЇ ТА КОДУВАННЯ»

USE OF CLOUD TECHNOLOGIES IN THE STUDY OF "INFORMATION AND CODING DISCIPLINE"

У статті розглянуті поняття хмарних технологій і хмарних сервісів, а також визначена перспективність їх використання в навчальному процесі. Виділено сервіси спільної роботи з навчальним контентом, віртуальне сховище даних, інструменти організації тестування та опитувань з підтримкою подальшого аналізу, засоби обміну повідомленнями.

Висвітлюються найбільш поширені у використанні хмарний сервіс Google Apps Education Edition. Визначено основні інструменти для використання студентами і викладачами, зокрема, електронна пошта, календар Google, диск Google, Google Docs, сайти Google та ін. Узагальнено практичний досвід використання сервісу Google Apps при вивченні дисципліни «Теорія інформації та кодування» за напрямом підготовки 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології), та 122 Комп'ютерні науки. Визначені основні напрями дисципліни «Теорія інформації та кодування» в її класичному смислі, що вирішує теоретичні питання по підвищенню ефективності та функціонуванню інформаційних систем. Також передбачено розгляд наступних тем: аналіз сигналів як засобів передачі інформації, аналіз інформаційних характеристик джерел повідомлень і каналів зв'язку, теорію кодування, методи прийому та опрацювання інформації.

Розкрито основні можливості застосування Google Sheets в процесі виконання лабораторної роботи «Ентропія та її властивості» з курсу «Теорія інформації та кодування» та приклад тесту з Google Forms.

Зроблено висновок про можливість використання Google Apps Education Edition при організації інформаційно-освітнього середовища та роботи з навчальним контентом при організації навчання. Застосування хмарних технологій і сервісів надає можливість інтенсифікувати процес навчання, підвищити рівень професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук та інженерів-педагогів.

Ключові слова: хмарні технології, теорія інформації та кодування, ентропія, комп'ютерні науки, інженери-педагоги.

The article deals with the concepts of cloud technologies and cloud services, as well as the prospects of their use in the educational process. Collaboration services with training content, virtual data warehouse, tools for testing and polls with support for further analysis, messaging are highlighted.

The most common cloud-based Google Apps Education Edition service is highlighted. Basic tools for use by students and teachers are identified, including email, Google Calendar, Google Drive, Google Docs, Google sites, and more. Practical experience of using Google Apps in the subjects of Information Theory and Coding in 015 Professional Education (Computer Technology) and 122 Computer Science courses has been summarized. The basic directions of the discipline "Information Theory and Coding" in its classical sense are defined, which solves theoretical questions on improving the efficiency and functioning of information systems. The following topics are also covered: analysis of signals as a means of communication, analysis of the information characteristics of message sources and communication channels, coding theory, methods of receiving and processing information.

The basic possibilities of using Google Sheets in the process of carrying out the entropy and its properties in the course of information theory and coding are presented, as well as an example test with Google Forms.

The conclusion is made about the possibility of using Google Apps Education Edition in organizing the educational environment and working with educational content in the organization of training. The use of cloud technologies and services provides an opportunity to intensify the learning process, enhance the professional training of students, including future bachelors of computer science and engineers-educators.

Key words: cloud technology, information theory and coding, entropy, computer science, educational engineers.

УДК 378.091.33:001.102:004.77
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-36>

Ібрагімова Л.А.,

ст. викладач кафедри інформатики та кібернетики
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині заклади вищої освіти перебувають в умови обмеженого фінансування, придбання та обслуговування комп'ютерної техніки, програмного забезпечення що вимагає постійних значних фінансових вкладень і залучення кваліфікованих фахівців. У зв'язку з цим необхідні оптимальні засоби організації навчального процесу. Це стосується можливості надання вільного доступу (в будь-який час, в будь-якому місці) до методичних матеріалів і програмного забезпечення, що необхідно для навчального процесу і самостійного виконання завдань студентами. З огляду на мобільність сучасних студентів і наявність у більшості з них тих чи інших пристроїв, що дозволяють підключа-

тися до Інтернету, слід звернути увагу на хмарні технології, які надають сервіси для вирішення зазначених проблем.

Існує велика кількість різних хмарних сервісів. Спочатку вони розроблялися як бізнес-рішення, зараз їх використовують повсякденні. Вони стають все більше затребуваними і в освітньому середовищі. Хмарні технології створюють для університетів велику кількість можливостей. Викладачі можуть використовувати хмарні технології для проведення лекцій, лабораторних робіт, перевірки знань студентів та виконання ними самостійної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання хмарних технологій у навчальному процесі розглядали Т.А. Вакалюк, В.Ю. Биков,

М.Ю. Бухаркіна, Р.С. Гуревич, Ю.В. Єчкало [1, с. 259–261], М.І. Жалдак, І.В. Захарова, Н.В. Морзе, Є.С. Полат, К.І. Словак [2, с. 313–332], С.О. Семеріков [3, с. 95–98], А.М. Стрюк [4, с. 145–146], Ю.В. Триус та ін.

Метою статті є застосування основних можливостей системи Google Apps Education Edition в процесі вивчення дисципліни «Теорія інформації та кодування».

Виклад основного матеріалу дослідження. Хмарні технології (англ. cloud technologies) – це кардинально новий сервіс, який дозволяє віддалено використовувати засоби обробки і зберігання даних [5, с. 99–101].

Корпорація Google розробляє й надає безліч додатків і сервісів, доступ до яких можливий у вікні будь-якого браузера (Mozilla Firefox, Google Chrome, Opera, Internet Explorer і ін.) при наявності підключення до Інтернету. Особливе місце серед цих сервісів займає Google Apps – служби, надавані компанією Google для використання своїх доменних імен з можливістю роботи з веб-сервісами від Google. Реєстрація доменного ім'я можлива через реєстратора, авторизованого компанією Google. Google Apps представлений безкоштовним базовим і професійним пакетами. Для освітніх цілей розроблений Google Apps Education Edition – безкоштовний пакет для навчальних закладів, що включає всі можливості професійного пакета. Google Apps Education Edition – Web прикладання на основі хмарних обчислень, що надають студентам і викладачам навчальних закладів інструменти, необхідні для ефективного спілкування й спільної роботи [7].

Найбільш поширеними у використанні є хмарний сервіс призначений для набуття навичок роботи з веб-сервісами та звичайними документами є хмарна платформа Google Apps Education Edition, основними інструментами якої для використання студентами і викладачами є:

- електронна пошта Gmail (перевагами даного сервісу є підтримка текстового та голосового чату Google Talk, а також відеочату);

- календар Google; диск Google – сховище для зберігання власних файлів та можливістю настройки прав доступу до них;

- Google Docs – сервіс для створення документів, таблиць і презентацій з можливістю надання прав спільного доступу декільком користувачам;

- сайти Google – інструмент, який дозволяє створювати сайти за допомогою вбудованих шаблонів.

Вища освіта в нашій державі перебуває на перехресті питань використання традиційних технологій та інтерактивних методів та прийомів навчання. У виші студенти користуються новітніми технологіями, але ситуація ускладнюється нестачею ресурсів, необхідних для забезпечення повноцінного використання новітніх технологій і програмного забезпечення.

Використання хмарних технологій в освіті дає можливість значно скоротити витрати та вирішити проблему рівного доступу до інформаційних технологій, оскільки потужні ресурси можна отримати через Інтернет. Крім того, це передбачено можливість задоволення індивідуальних потреб студента та академічної траєкторії шляхом моделювання його діяльності та підбору відповідних ресурсів на основі оброблення великих обсягів даних та навчання мобільності [7].

Для освітніх установ є доступними хмарні платформи з великим набором готових сервісів і додатків, що дають певні переваги та можливість їх використання в навчальному процесі. Одним з варіантів відстеження діяльності студентів під час виконання лабораторних та самостійної роботи може бути використання хмарної платформи, яка стане оптимальним способом організації і забезпечення інформаційної підтримки.

Основою теоретичних знань, практичних умінь і навичок які використовують у своїй професійній роботі інженери-програмісти й інженери-педагоги за профілем «Комп'ютерні технології», є комп'ютерні науки. Однією з вибіркокових дисциплін є «Теорія інформації та кодування», що вивчаються студентами спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології), та 122 Комп'ютерні науки.

Теорія інформації в її класичному смислі – це вирішення теоретичних питань по підвищенню ефективності та функціонуванню інформаційних систем.

Вона включає в себе:

- аналіз сигналів як засобів передачі інформації;
- аналіз інформаційних характеристик джерел повідомлень і каналів зв'язку;

- теорію кодування;

- методи прийому й опрацювання інформації [6, с. 21–48].

Завдання дисципліни – вивчення способів оцінки кількості інформації, а також методів і засобів кодування інформації.

Як можна підвищити мотивацію студентів у вивченні цього предмета? Визначається тематика з урахуванням навчальної ситуації предмета, природних професійних інтересів, захоплень і здібностей студентів також підбираються методи, які найкращим чином підходять для цієї вікової категорії, їх кваліфікаційної й особистісної підготовки. Для підвищення якості знань і більшої зацікавленості в вивченні даної дисципліни, всі лабораторні роботи, тести було розроблено в Google Sheets та Google Forms.

Для початку роботи з хмарними сервісами Google Apps студентам необхідно було пройти процедуру реєстрації та надати посилання на особисті акаунти викладачеві. Потім викладачем були сформовані групи з налаштованими правами доступу і привілеями. Створення груп з вико-

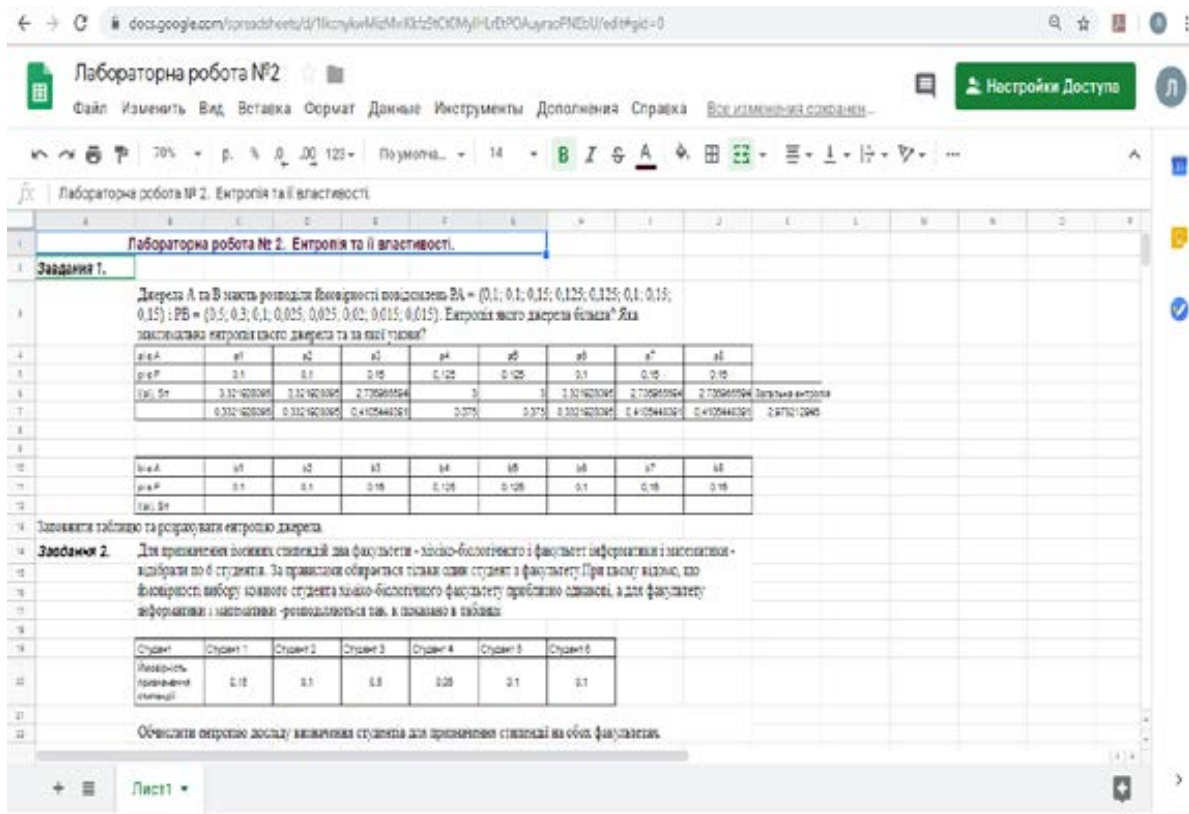


Рис. 1. Лабораторна робота 1 «Ентропія та її властивості»

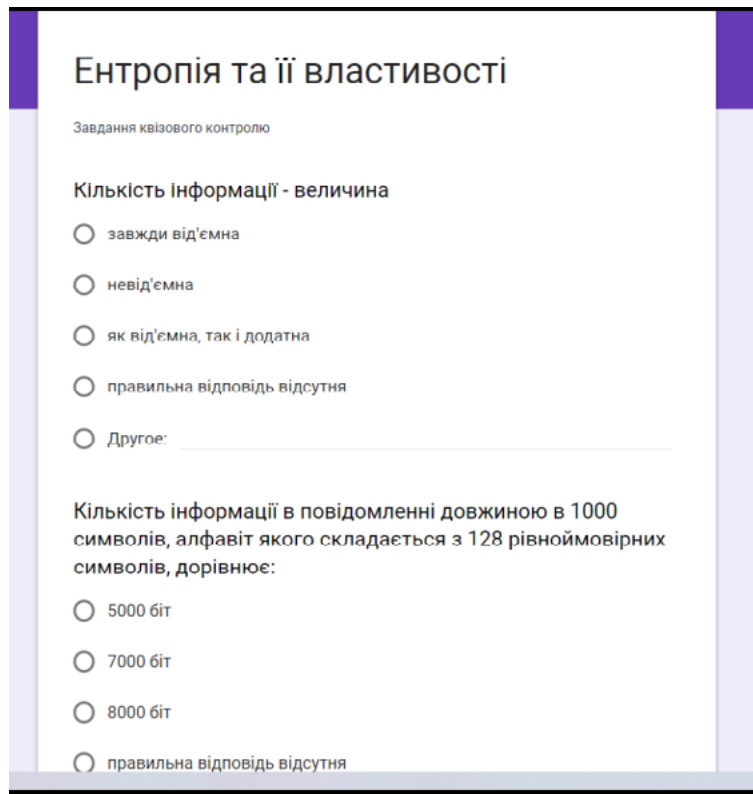


Рис. 2. Тести з теми «Ентропія та її властивості»

ристанням інструменту Google Groups дозволяє в дистанційному режимі здійснювати обговорення навчального контенту, що виникають в ході навчання питань, а також створювати спільні списки розсилки завдяки електронній пошті Gmail.

Налаштовані права і привілеї відкривають студентам віддалений доступ до хмарного сховища та інших сервісів Google із забезпеченням єдиного інтерфейсу при роботі з будь-якого пристрою - комп'ютера, планшета, смартфона. Дане віртуальне сховище реалізується засобами Google Drive і служить для зберігання навчальних матеріалів, доступ до яких студенти можуть отримати в будь-який момент часу за допомогою мобільних пристроїв, підключених до мережі Інтернет, а в разі її відсутності доступ можливий в оффлайн-режимі.

Можливості хмарного сервісу зберігання даних можуть бути розширені за рахунок функцій офісного пакету «Документи Google», до складу якого входять текстовий (Google Docs) і табличний (Google Sheets) редактори, редактор презентацій (Google Slides), додаток для створення тестів (Google Forms), кошти для роботи з малюнками та графічними схемами і ряд інших інструментів. Google Docs і Google Slides дозволяють не тільки отримати доступ до мультимедійного контенту (дані сервіси здатні працювати з текстовою, графічною, аудіо-та відео), а й здійснювати взаємодію з ним - доповнювати, вносити виправлення, коментувати і обговорювати з іншими учасниками освітнього процесу в режимі реального часу.

Слід відзначити високий рівень організації спільної роботи з документами і швидкий доступ до загальної інформації.

Лабораторну роботу «Ентропія і її можливості» студентам запропоновано виконувати в середовищі Google Sheets. В процесі роботи, допускається велику кількість помилок при розрахунках. З використанням Google Sheets викладач відстежує та направляє роботу, що дозволяє зменшити кількість помилок, зробити правильні висновки з ентропії повідомлення та побачити проміжні результати (рис. 1).

Неодмінною складовою навчального процесу є контроль й оцінка знань студентів. Сервіси Google, а саме форми (Google Forms), значно спрощують цей процес. Викладачеві потрібно лише наповнити форму необхідною інформацією та виставити налаштування. Залежно від параметрів перевірятися виконані тести будуть автоматично або «вручну», а студенти матимуть можливість ознайомитися з правильними чи неправильними відповідями (рис. 2). Наразі викладач у будь-який момент може переглянути поіменно всі відповіді студентів, а також дату і час виконання тесту.

Висновки. Можливості сервісів Google Apps значно розширюють інструментальні засоби супроводу освітнього процесу, основними перевагами яких є:

- цілодобовий доступ до навчального контенту як для педагогічних працівників, так і для студентів, незалежно від географічного розташування, якщо з'єднання до мережі Інтернет;

- можливість безперервного навчання з використанням мобільних пристроїв;

- апаратна незалежність за рахунок збереження даних;

- перевірка та корегування даних та ін.

Використання сервісів Google Apps в навчальному процесі допомагає вдосконалювати й урізноманітнювати діяльність викладача, активізує творчу діяльність студентів, створює належні умови для формування й розвитку у них відповідних умінь та навичок, покращує засвоєння і відтворення ними отриманої інформації. Застосування хмарних технологій і сервісів надає можливість інтенсифікувати процес навчання, підвищити рівень професійної підготовки студентів, зокрема майбутніх бакалаврів комп'ютерних наук та інженерів-педагогів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. ММС Sage в моделюванні економічних процесів / С.О. Семеріков, Н.А. Хараджян. *Інформаційні технології та моделювання в економіці : збірник наукових праць Другої Міжнародної науково-практичної конференції*; Черкаси, 19–21 травня 2010 р. / Редкол. : Соловійов В.М. (відп. за випуск) та ін. Черкаси : Брама-Україна, 2010. С. 259–261.

2. Словак К.І. Мобільні математичні середовища як засіб хмарних технологій. *Хмарні технології в освіті* : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару (Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р.). Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2012. С. 131–132.

3. Єчкало Ю.В. Базові сервіси Google у навчанні фізики студентів вищих навчальних закладів. *Наукові записки*. Вип. 5. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Ч. 2. Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 95–98.

4. Стрюк А.М., Стрюк М.І. Методичні аспекти застосування хмарно орієнтованих засобів у підготовці фахівців з інформаційних технологій. *Хмарні технології в освіті* : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару (Кривий Ріг – ISSN 2309-1460 Т. XII (2014) Новітні комп'ютерні технології спецвипуск «Хмарні технології навчання» 260 Київ – Черкаси – Харків, 21 грудня 2012 р.). Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2012. С. 145–146.

5. Литвинова С.Г. Хмарні технології в управлінні дошкільними навчальними закладами. *Інформаційно-комп'ютерні технології в економіці, освіті, соціальної сфері*. Вип. 8. Симферополь : ФЛП Бондаренко О.А., 2013. С. 99–101.

6. Жураковський Ю.П. Теорія інформації та кодування. Київ : Вища школа. 2001. 255 с.

7. Вакалюк Т.А. Хмарні технології в освіті. Навчально-методичний посібник для студентів фізико-математичного факультету. Житомир : вид-во ЖДУ, 2016. 72 с.

СКРАЙБІНГ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ СПОСІБ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ІНФОРМАЦІЇ У ПРОЦЕСІ МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ

SCRIBING AS AN INNOVATIVE METHOD OF VISUALIZING INFORMATION IN THE PROCESS OF LANGUAGE PREPARATION OF FOREIGN STUDENTS

У статті висвітлено поняття «скрайбінг», надано теоретичне обґрунтування доцільності впровадження цього інноваційного способу візуалізації інформації в навчальний процес закладу вищої освіти. Розглянуто наукові підходи вчених до визначення різних аспектів скрайбінгу як активної візуальної технології навчання. Звертається увага на відмінності між поняттями «візуальні засоби» і «наочні засоби», стверджується, що наочний засіб є об'єктом, певним образом, тоді як візуальний засіб є обов'язковим кінцевим результатом, продуктом розумової діяльності людини. Зазначається, що подання інформації в техніці скрайбінгу – це відображення промови в картинках у реальному часі паралельно з усним мовленням. У цьому разі графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду, що забезпечує аудиторію додатковою інформацією і посилює основні тези презентації. Зазначаються можливості цієї технології для розвитку у студентів логічного, образного й асоціативного мислення, здібностей до аналізу і порівняння, уяви, креативності, активізації пізнавального інтересу, підвищення мотивації до дисципліни, що вивчається, формування комунікативних умінь, навичок роботи з інформацією. Розглядаються види скрайбінгу, що використовуються в сучасній педагогіці. Стверджується, що цей спосіб візуалізації інформації надає широкі перспективи мовній підготовці іноземців, тому що саме процес роботи над скрайбом дає змогу студентам оволодіти механізмами розуміння тексту, навчитися виокремлювати головне і декодувати його у вторинному тексті, передавати свої думки і відчуття грамотно, точно, логічно; будувати тексти за вже готовими скрайбінгами. Наводиться приблизний план роботи над створенням скрайбінга у процесі вивчення української мови як іноземної. Робиться висновок щодо ефективності використання скрайбінгу на заняттях із мовної підготовки іноземних студентів.

Ключові слова: скрайбінг, педагогічна технологія, візуалізація, мовна підготовка, навчання іноземних студентів.

The concept of "scribing" is highlighted in the article, the theoretical substantiation of expediency of introduction of this innovative way of visualization of information in the educational process of general higher education is given. The scientific approaches of scientists to the definition of different aspects of scribing as an active visual learning technology are considered. Attention is drawn to the distinction between the terms "visual aids" and "visual aids", it is argued that the visual aptitude is an object, in a way, while the visual aptitude is a compulsory end result, a product of a person's mental activity. It is noted that the presentation of information in the technique of scribing is a reflection of speech in pictures in real time in parallel with oral speech. In this case, the graphic series is fixed on the key points of the audio series, which provides the audience with additional information and enhances the main points of the presentation. Possibilities of this technology for development of students of logical, figurative and associative thinking, abilities for analysis and comparison, imagination, creativity are noted; intensification of cognitive interest, increase of motivation for the studied discipline; formation of communicative skills, skills in working with information. The types of scribing used in modern pedagogy are considered. It is argued that this way of visualizing information provides broad perspectives on language training for foreigners, because it is the process of working on scribing that allows students to master the mechanisms of understanding the text, learn to distinguish the main and decode it in the secondary text, convey their thoughts and feelings competently, accurately, logically; build texts on scraping already done. The approximate plan of work on creation of scribing in the process of studying Ukrainian as a foreign language is given. It is concluded regarding the effectiveness of scribing in foreign language training.

Key words: scribing, pedagogical technology, visualization, language training, training of foreign students.

УДК 372.147
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-37>

Моргунова Н.С.,
канд. психол. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Новий тип культури, що формується в сучасному інформаційному просторі і полягає у зростаючій комунікативній перевазі візуальної інформації над вербальною, позиціонує візуалізацію як найважливіший принцип комунікації та репрезентації інформації. Із цих позицій в епоху інформаційної насиченості проблеми структурування і пред'явлення навчального матеріалу набувають великої значущості, особливо у процесі професійної підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), зокрема їхньої мовної підготовки. Одним із результативних шляхів досягнення цієї мети є, на нашу думку, впровадження у процес навчання мови іноземних студентів технології скрайбінгу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Візуалізація як оптимальний спосіб представлення навчального матеріалу, що сприяє найбільш якісному і глибокому його засвоєнню, була висвітлена у працях таких вітчизняних і закордонних учених, як: Р. Арнхейм, О. Асмолов, Ф. Бартлетт, Д. Безуглий, А. Вербицький, Н. Манько, Є. Полат, Н. Резник, Дж. Уотсон та ін. Особливості застосування прийомів візуалізації у процесі викладання іноземних мов розглянуті в дослідженнях Н. Гальської, І. Морозової, Н. Новикової, О. Роді, С. Сергєєва, О. Тарнопольського, В. Федчик, Т. Ястремської. Ефективність застосування засобів наочності у процесі підготовки іноземних студентів аргументується у працях

О. Буглаєвої, М. Дьякової, Н. Ізотової, М. Лухіної, С. Тітової та ін.

Останнім часом з'явилися дослідження, у яких розглядаються різні аспекти впровадження скрайбінгу у процес навчання студентів, наприклад, роботи Л. Біланової, яка пропонує використання скрайбінгу в навчальному процесі вищої школи під час вивчення дисциплін природничо-наукового спрямування; О. Ярмошук, В. Василюк, О. Демчук, які обґрунтовують значення використання цієї технології як активного методу навчання під час викладання дисциплін циклу професійно-практичної підготовки студентів; В. Мовчан, яка розглядає шляхи застосування скрайбінгу як засобу розвитку візуального мислення майбутніх учителів тощо. На актуальності та значущості скрайбінгу у професійній діяльності сучасного педагога наголошують у своїх працях Л. Білоусова, В. Житеньова, Ю. Конферерат, О. Мілейко, А. Приходько, В. Редькіна, Т. Сорока й ін. Однак питання використання скрайбінгу як технології візуалізації у процесі мовної підготовки іноземних студентів є ще недостатньо розкритими у вітчизняному науковому дискурсі.

Мета статті полягає у всебічному розгляді скрайбінгу як навчальної технології візуалізації матеріалу й аналізі можливостей її використання у процесі мовної підготовки іноземних студентів у ЗВО.

Виклад основного матеріалу. З метою визначення змісту скрайбінгу як педагогічного поняття звернемося до наукового пояснення терміна «візуалізація». Слово «візуалізація» походить від латинського “visualis”, що значить «зоровий». Це поняття можна визначити як уявлення у формі, зручній для зорового сприйняття, будь-якого фізичного явища або процесу.

А. Вербицький розуміє візуалізацію як згортання розумових змістів у наочний образ, що у процесі сприйняття може бути розгорнутим і служити опорою для адекватних розумових і практичних дій. Ґрунтуючись на цьому визначенні, дослідник розкриває поняття «візуальний», «візуальні засоби» і «наочність», «наочні засоби», акцентуючи увагу на тому, що в педагогічному контексті поняття «наочний» завжди засноване на демонстрації конкретних предметів, процесів, явищ, уявленні готового образу, заданого ззовні. На противагу цьому візуальний образ народжується і виноситься із внутрішнього плану діяльності людини і є проекцією психічного образу, що вбудований у процеси взаємодії суб'єкта й об'єктів матеріального світу, спирається на механізми мислення, охоплює різні рівні відображення, проявляється в різних формах навчальної діяльності [2, с. 113]. Тобто наочний засіб є об'єктом, певним образом, тоді як візуальний засіб є обов'язковим кінцевим результатом, продуктом розумової діяльності людини.

Розглядаючи візуалізацію як педагогічний метод, зазначимо, що в його рамках через схематизацію й асоціативно-ілюстративний ряд здійснюється знакове (символьне) представлення змісту, функцій, структури, етапів (стадій) будь-якого процесу чи явища. У сучасному інформаційному просторі спостерігається активний розвиток комп'ютерних технологій і цифрових засобів передачі візуальної інформації, що не можуть не впливати на принципи і методи сприйняття навчальної інформації інтегрального типу. Такі способи візуалізації навчальної інформації вже є, наприклад, тайм-лайн («лінія часу»), скетчнотінг («замальовка замітки»), інфографіка («письмове роз'яснення»), графічна фасилітація (стиснення великого обсягу навчальної інформації за допомогою символів і виділення головного), скрайбінг («креслити, робити ескіз») тощо.

Скрайбінг можна представити як мистецтво візуального мислення та графічного способу спілкування з аудиторією, що полягає у створенні низки невеликих зрозумілих малюнків, графічних символів, що роблять більш прозорим і доступним сенс лекції або презентації і створюються безпосередньо під час пояснення певного матеріалу. Як новітня техніка презентації інформації скрайбінг був запропонований британським художником Ендрю Парком. Подання інформації в техніці скрайбінгу – це передусім мистецтво відображати промову в картинках «на льоту», у реальному часі, практично паралельно з усним мовленням. У такому разі графічний ряд фіксується на ключових моментах аудіоряду, що забезпечує аудиторію додатковою інформацією і посилює основні тези презентації. Ефективність скрайбінгу пояснюється тим, що людський мозок схильний мислити образами, малювати картинки, а мова малюнка є універсальною мовою. Скрайберу не обов'язково володіти технікою класичного малюнка, але він повинен вміти правильно і зрозуміло замінювати дієслова й іменники символами й образами у формі замальовок.

Досліджуючи способи ефективного використання скрайбінгу в навчальному процесі, педагоги зазначають можливості цієї технології як дієвого мотиватора до навчання, підкреслюють його потенціал під час вивчення нової теми, оскільки він зацікавлює учнів яскравістю графічних образів і сприяє кращому запам'ятовуванню основних термінів і понять [5], дозволяє унаочнити ключові елементи теоретичного матеріалу, допомагає встановити логічні взаємозв'язки між основними поняттями, ілюструвати складні явища та процеси на етапі узагальнення вивченої теми, мозкового штурму та рефлексії на занятті [4]. Л. Білоусова й Н. Житеньова вбачають дидактичний потенціал цієї технології у створенні нових можливостей для реалізації на більш високому рівні таких принци-

пів навчання, як природовідповідність, наочність, доступність, усвідомленість, емоційність навчання та можливість компактного подання навчального матеріалу, сприяння його продуктивному засвоєнню і запам'ятовуванню [1].

Л. Бондаренко пропонує вважати корисним залучати до створення скрайб-малюнків і самих здобувачів освіти, оскільки це допоможе їм розвивати навички образного мислення, узагальнення та систематизації, виділення найхарактерніших рис, креативного мислення для візуального представлення інформації [3, с. 86].

На нашу думку, робота зі скрайбінгом на занятті сприяє розвитку у студентів логічного, образного й асоціативного мислення, здібностей до аналізу і порівняння, уяви, креативності, активізації пізнавального інтересу, підвищенню мотивації до дисципліни, що вивчається, формуванню комунікативних умінь, навичок роботи з інформацією, здатності до логічних умовисновків, до проведення аналогій.

У сучасній педагогіці використовуються різні види скрайбінгу. Мальований від руки скрайбінг – це схеми, діаграми, ключові слова, символи. В апікаційному скрайбінгу на аркуш паперу наклеюються готові зображення, що відповідають аудіотексту. Магнітний скрайбінг подібний до апікаційного, але зображення прикріплюються до презентаційної дошки магнітами. Комп'ютерний скрайбінг передбачає використання комп'ютерних програм і онлайн-сервісів. Його можна створити за допомогою сервіса PowToon програми VideoScribe. VideoScribe дозволяє вибрати колір і текстуру фону, шрифт і варіант зображення руки, що тримає олівець чи пензель. У мережі Інтернет представлено й інші ресурси, що допомагають створювати скрайбінг-презентації: GoAnimate (сервіс перетворює презентацію на мультфільм), Wideo (надає можливість додати до презентації зображення, персонажів, музику), Moovly тощо. Відео-скрайбінг – це знімання на відео мальованого чи іншого скрайбінгу. У комбінованому скрайбінгу поєднуються різноманітні форми зображення.

Широкі перспективи надає скрайбінг мовній підготовці іноземних студентів. Вивчення української мови як іноземної є складним, трудомістким процесом, що пов'язаний із засвоєнням однієї з найскладніших систем відмінкових закінчень, запам'ятовуванням правил грамотного використання в мові дієслів руху, заучуванням винятків і особливих випадків уживання тих чи інших дієслів, іменників, прикметників та ін. Із цим непростим завданням легше впоратися, використовуючи сучасний інструмент наочності і візуалізації – скрайбінг.

У процесі мовної підготовки іноземних студентів ми використовуємо декілька видів скрайбінгу. Наприклад, під час пояснення нової граматичної теми основний зміст освітнього матеріалу зама-

люється нами від руки у процесі заняття. У процесі візуалізації країнознавчого матеріалу частіше використовуємо відеоскрайбінг, що потребує попередньої підготовки й обробки за допомогою комп'ютерних програм. Для проведення мозкового штурму, проєктного завдання, рефлексії на занятті, перевірки вивченої інформації чи домашнього завдання доцільно використовувати групову роботу, поділивши студентів на групи для створення власних скрайбів. У такому разі конкуренція у створенні кращого скрайба може мотивуватися додатковими балами чи зменшенням навчального навантаження завдяки скасуванню деяких рутинних завдань і спроможна значно покращити кінцевий результат.

Оскільки однією з найважливіших проблем, з якою стикаються іноземні студенти, є правильне засвоєння дискурсивних стратегій і тактик та вміння використовувати їх у мовній поведінці, то саме процес роботи над скрайбом дає змогу студентам оволодіти механізмами розуміння тексту (зокрема, навчитися виділяти опорні слова), уміти виокремлювати головне і декодувати його у вторинному тексті, передавати свої думки і відчуття грамотно, точно, логічно, будувати тексти за вже готовими скрайбінгами (зокрема, зробленими іншими студентами).

Для створення скрайба на заняттях із мовної підготовки ми пропонуємо тексти різних стилів, що дозволяє максимально широко представити мовну картину світу та надає можливість кожному студенту реалізувати себе в перекладі мови вербальною мовою візуальною і навпаки (питання не в тому, як намалювати, а в тому, що намалювати, щоби правильно виразити сенс). Так, нами використовуються тексти наукового стилю: «Освіта в Україні», «Система освіти в моїй рідній країні», «Нобелівська премія», «Всесвітньо відомі вчені»; публіцистичного стилю: «Мій тайм-менеджмент», «Інтернет – друг або ворог»; тексти професійного спрямування залежно від спеціальності студентів: «Вплив автотранспорту на атмосферу і здоров'я людини», «Деталі машин», «Будова автомобіля», «Економічні системи», «Форми рельєфу земної поверхні» тощо.

Безумовно, скрайбінг, особливо іноземними студентами, є складним процесом, тому викладачу необхідно пояснити суть цієї технології й етапи роботи з нею. Приблизний план роботи над створенням скрайба може виглядати так:

1. У тексті кожний абзац – це окрема думка. Знайдіть опорні слова, словосполучення і выпишіть їх. Це майбутній сценарій вашого скрайба.

2. Намалюйте картинку (схему, піктограму, символи, літери, цифри) до кожного опорного компонента (може бути 2–3 картинки).

3. Придумайте, як ці картинки можна перетворити на композицію. Як з однієї фрази виходить

інша? Які картини важливі, а які другорядні або необов'язкові? Вкажіть, які сюжети стають основними і включають у себе інші.

4. Оберіть найбільш доречний із запропонованих способів розташування картинок: від однієї картини до іншої, лінійне горизонтальне, лінійне вертикальне, радіальне (сюжет у центрі). Пам'ятайте, що між усіма рівнями повинен бути зв'язок.

5. Спробуйте намалювати весь сюжет.

6. Сінхронізуйте текст і отриманий скрайбінг (складність картинки повинна відповідати довжині фрази, щоби була синхронність).

7. Внесіть корективи в отриманий скрайбінг.

8. Презентуйте ваш скрайбінг аудиторії, щоби почути критичні зауваження і пропозиції.

9. Оцініть скрайбінг інших студентів: логічність, точність викладу, відповідність темі й ідеї тексту, максимальне розкриття сенсу, вибір мовних засобів, вибір візуальних засобів, естетика подачі матеріалу.

Зрозуміло, що робота над скрайбінгом повинна вестися не час від часу, а постійно, цілеспрямовано, системно, лише тоді можна досягти позитивного результату індивідуалізації навчання. Зазначимо, що з метою забезпечення максимально якісного засвоєння змісту навчального мовного матеріалу, представленого в знаково-символічній формі за допомогою скрайбінгу, важливо дотримуватися певного балансу щодо інформаційного наповнення, тобто візуальний об'єкт не повинен включати занадто короткий або надмірно докладний опис досліджуваного поняття або явища.

Висновки. Отже, ми вважаємо, що використання скрайбінгу на заняттях із мовної підготовки іноземних студентів дозволяє їм навчитися концептуалізувати інформацію, максимально доступно донести її до аудиторії, розвиває в них комунікативну компетенцію, створює умови для вільної реалізації природних та інтелектуальних здібностей і можливостей студентів. З цього погляду дослідження дидактичних можливостей скрайбінгу в навчанні української мови як іноземної є перспективним напрямом подальших наукових розвідок.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білоусова Л., Житеньова Н. Візуалізація навчального матеріалу з використанням технології скрайбінг у професійній діяльності вчителя. *Фізико-математична освіта* : науковий журнал. 2016. Вип. 1 (7). С. 39–47.

2. Вербицкий А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва : Высшая школа, 1991. 207 с.

3. Ляхоцька Л., Бондаренко Л., Юзбашева Г. Науково-методичні основи застосування технологій навчання в системі відкритої післядипломної освіти : методичний посібник. Київ, 2018. 162 с.

4. Осадчий В., Осадча К. Інформаційно-комунікаційні технології у процесі розвитку візуального мислення майбутніх учителів. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2014. № 1. С. 128–133.

5. Сорока Т. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу. *Географія*. 2015. № 16 (284). URL: http://journal.osnova.com.ua/article/51806-Скрайбінг_як_сучасна_форма_візуалізації_навчального_матеріалу.

ЕЛЕКТРОННИЙ ДОКУМЕНТООБІГ НАУКОВИХ УСТАНОВ ГАЛУЗІ ОСВІТИ В КОНТЕКСТІ «ЦИФРОВІЗАЦІЇ»

ELECTRONIC DOCUMENT MANAGEMENT OF RESEARCH INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

У статті представлено результати теоретичного дослідження основних засад упровадження систем електронного документообігу в установах галузі освіти в контексті «цифровізації» освіти і науки в Україні. Автором статті здійснено аналіз основних тенденцій і сучасних підходів до модернізації електронного документообігу в наукових установах галузі освіти. Виявлено низку перепон для розвитку віртуалізованих інформаційних систем і ефективного переходу до сервісних моделей.

Досліджено сутність, механізми та сучасні підходи до модернізації електронного документообігу. Вивчено основні вимоги до механізмів упровадження електронного документообігу в діяльність наукових установ галузі освіти. Розглянуто тенденції розвитку інтероперабельності як одного з головних завдань для розвитку електронного урядування в Україні. Виокремлено низку проблем, які сьогодні перешкоджають розвитку в Україні цифрових трендів.

Визначено особливості організації паперового документообігу наукових установ, зумовлених видом та специфікою їх діяльності. Відзначено, що ефективність діяльності наукової установи значною мірою залежить від ефективно організованого документообігу цієї установи.

Підкреслено актуальність упровадження електронного документообігу в установах галузі освіти з використанням хмарних рішень. Окреслено основні переваги та недоліки впровадження хмарного електронного документообігу порівняно з розгортанням локальних систем. Зазначено, що використання хмарного рішення документообігу дозволяє не встановлювати систему документообігу на комп'ютери установи, оскільки дані зберігаються на віддалених серверах. Використання таких технологій істотно знижує витрати на ліцензії й інфраструктуру. Серед недоліків хмарного документообігу виділено проблему безпеки даних і надання безперервного доступу до хмарного сервера.

Ключові слова: інформатизація, цифровізація, система електронного документообігу, хмарний документообіг, наукова установа галузі освіти.

The article presents the results of theoretical research of the basic principles of electronic document management implementation in the context of digitalization of education and science in Ukraine. The main tendencies and modern approaches to the modernization of electronic document management in scientific institutions are analyzed in article. Obstacles to the development of virtualized information systems and effective transition to service models have been identified.

The essence, mechanisms and modern approaches to modernization of electronic document management are investigated. The basic requirements to mechanisms of introduction of electronic document management in activity of research institutions are studied. The tendencies of development of interoperability as one of the main tasks for the development of e-government in Ukraine are considered. The problems that hinder the development of digital trends in Ukraine today are highlighted.

The peculiarities of organization of paper document management of research institutions, determined by the type and specificity of their activity, are described in the article. The article emphasized the efficiency of the activity of a research institution depends to a large extent on the effective organized of document management of this institution.

The urgency of implementing of cloud-based document management software in research institutions is emphasized in the article. The main advantages and disadvantages of the implementation of cloud-based document management software in comparison with the deployment of local systems are outlined.

It is pointed the use of the cloud document management solution does not require the deployment of local system on the computers of the institution, since the data is stored on remote servers. The use of such technologies significantly reduces the cost of licenses and infrastructure. The disadvantages of cloud document management software are the issues of data security and uninterrupted access to the cloud server.

Key words: informatization, digitalization, electronic document management system, cloud document management software, educational research institution.

УДК 681.3; 377.4

DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-19-2-38>

Середа Х.В.,

мол. науковий співробітник
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. (далі – Концепція), схвалена урядом України, визначає ефективність трансформації економіки й індустрій завдяки їх «цифровізації». Проблеми цифрової трансформації в галузі освіти і науки в Україні в контексті розвитку інформаційного суспільства та переходу до цифрової економіки залишаються надзвичайно важливими і потребують дослідження. У Концепції зазначено, що «розвиток наукової цифрової інфраструктури (для закладів науки та освіти) є

також визначальним для забезпечення відкритого доступу до наукових даних та знань, подальшої комерціалізації наукових досліджень, створення інновацій, продуктів та послуг» [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Згідно з Концепцією, під терміном «цифровізація» розуміємо насичення фізичного світу електронно-цифровими пристроями, засобами, системами та налагодження електронно-комунікаційного обміну між ними, що фактично уможливило інтегральну взаємодію віртуального та фізичного, тобто створює кіберфізичний простір [1].

Значною мірою ефективність управління підприємством чи установою залежить від ефективно організованого документообігу цієї установи. Адже документообіг і управлінська діяльність пов'язані одне з одним. Від швидкості руху, оперативності опрацювання та передавання документів залежить швидкість отримання інформації, необхідної для ухвалення ефективного і своєчасного управлінського рішення. Створення ефективних інформаційних систем управління освітою і наукою сьогодні неможливе без упровадження систем електронного документообігу.

У різний час різноманітні аспекти запровадження систем електронного документообігу в різних сферах досліджували О. Матвієнко [5], О. Січова [6], Н. Лиско [7]. Теоретичні аспекти впровадження електронного документообігу в установах галузі освіти вивчали Н. Задорожна, К. Лавріщева [4].

Нині в Україні діє нормативно-правова база забезпечення впровадження електронного документообігу, яка передбачає регулювання інформаційної діяльності, підходів до електронного урядування, захисту інформації тощо. Закон України «Про електронні документи та електронний документообіг» [8] установлює основні організаційно-правові засади електронного документообігу та використання електронних документів. Закон України «Про електронні довірчі послуги» визначає правовий статус електронного кваліфікованого підпису (далі – ЕКП) та регулює відносини, що виникають під час його використання [9]. Але нормативно-правова база забезпечення впровадження електронного документообігу потребує постійної актуалізації в контексті тих швидкоплинних змін, що відбуваються в українському суспільстві на його шляху до «цифровізації».

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Сьогодні забезпечення електронної взаємодії державних інформаційних ресурсів і розвиток інтероперабельності є головним завданням для розвитку електронного урядування в Україні. Інтероперабельність передбачає здатність до взаємодії, зокрема до обміну даними, інформацією.

Проблему інтероперабельності в Євросоюзі описує документ European Interoperability Framework (далі – EIF). Під інтероперабельністю в EIF v2.0 розуміється здатність відомств і організацій публічного управління до спільної роботи для реалізації ефективних методів досягнення загальних цілей шляхом взаємодії систем і бізнес-процесів, які вони підтримують, через обмін даними, інформацією і знаннями. Розглядаючи інтероперабельність у версії EIF v2.0, виділяємо п'ять рівнів: політичний; правовий; організаційний; семантичний; технічний. Закон України «Про електронні довірчі послуги» визначає «інтеропе-

рабельність» як «технологічну сумісність технічних рішень, що використовуються під час надання електронних послуг, та їх здатність взаємодіяти між собою» [12].

Серед низки проблем, які сьогодні перешкоджають розвитку в Україні цифрових трендів і трансформації української економіки в цифрову, експерти називають низку інституційних, серед яких виділяють такі: низька залученість державних установ до реалізації Концепції розвитку цифрової економіки та суспільства (Цифрова адженда України) [11]; невідповідність профільного законодавства глобальним викликам та можливостям (прогресивні розроблені законопроекти досі не стали законами); невідповідність національних, регіональних, галузевих стратегій і програм розвитку цифровим можливостям).

Одним із напрямів цифрового порядку денного Європи у сфері досліджень та інновацій ІКТ є розбудова інтероперабельних е-інфраструктур для науки, інноваційних кластерів у ключових областях і використання хмарних обчислень для уряду та науки [10].

У цьому контексті особливої актуальності набуває дослідження ефективності впровадження електронного документообігу галузі освіти з використанням хмарних рішень.

Мета статті полягає у визначенні основних теоретичних засад впровадження систем електронного документообігу в наукових установах галузі освіти в контексті «цифровізації».

Виклад основного матеріалу. Інформатизація освіти і науки в Україні тісно пов'язана зі створенням та розвитком інформаційно-освітнього середовища освітніх і наукових установ.

Упровадження в діяльність наукових установ систем електронного документообігу та поступове їх відходження від паперового є одним із важливих і потрібних кроків на шляху до «цифровізації» освіти і науки в Україні. Значно ефективнішим порівняно з традиційними інформаційними системами, на нашу думку, є впровадження віртуалізованих середовищ. Оскільки віртуалізація дозволяє значно зменшити об'єм початкових витрат на розгортання необхідної цифрової інфраструктури шляхом використання хмарних технологій і програмно визначеної архітектури (англ. software-defined architecture). Технологія дозволяє орендувати обчислювальні можливості та сервіси, виходячи з потреб конкретного бізнес-процесу. Користувач має можливість швидкого доступу до сервісу й оренди на необхідний час потрібних потужностей на захищених, високотехнологічних майданчиках [10].

Однак експерти виділяють низку перепон для розвитку віртуалізованих інформаційних систем і ефективного переходу до сервісних моделей, серед них такі: відсутність чинного законодавства

щодо використання хмарних технологій; відсутність єдиної хмарної стратегії для державного, промислового, освітянського, наукового секторів тощо; відсутність локальних постачальників хмарних послуг найвищого рівня безпеки.

Системи електронного документообігу (далі – СЕД) – це складний комплекс технічних і організаційних рішень, які сприяють збереженню і раціональному використанню людських ресурсів і підвищенню ефективності управління потоками корпоративних документів та інформації [2].

Головне завдання електронного документообігу полягає в підвищенні ефективності та якості роботи підприємства завдяки впровадженню системи прозорості руху документів і контролю за їх виконанням. Електронний документообіг насамперед пов'язаний зі створенням єдиного інформаційного середовища підприємства.

СЕД зазвичай упроваджуються для вирішення типових завдань установи чи організації, серед яких основні такі: забезпечення ефективного управління завдяки автоматизованому контролю виконання, прозорості діяльності всієї організації на всіх рівнях; підтримка системи контролю якості відповідно до міжнародних норм; підтримка системи ефективного накопичення, керування і доступу до інформації і знань; забезпечення кадрової гнучкості завдяки більшій формалізації діяльності кожного співробітника і можливості зберігання всієї передісторії його діяльності; протоколювання діяльності установи загалом; оптимізація бізнес-процесів і автоматизація механізму їх виконання і контролю; припинення або максимального можливого скорочення обігу паперових документів в установі; економія ресурсів завдяки скороченню витрат на керування потоками документів; виключення необхідності чи істотне спрощення і здешевлення збереження паперових документів завдяки наявності оперативного електронного архіву [2].

Однак є низка особливостей організації паперового документообігу наукових установ, зумовлених видом та специфікою їх діяльності. Сучасна наукова установа має складну структуру, інформаційні потоки якої охоплюють обробку документації навчально-методичного, науково-дослідного, фінансово-економічного, управлінського й іншого характеру, що потребує дослідження особливостей і вимог щодо побудови систем, здатних ефективно здійснювати документообіг таких установ.

Варто також зазначити, що останнім часом усе більший попит мають СЕД із використанням хмарних технологій, які довели свою ефективність для роботи організацій і установ будь-якого рівня. Хмарні технології, за визначенням ЮНЕСКО, – це метод зберігання даних і надання програмного забезпечення кінцевому користувачу.

Хмарний документообіг – це така технологія, за якої програмне забезпечення для роботи з

документами надається користувачу як інтернет-сервіс. Це послуга за моделлю SaaS (Software as a Service; програмне забезпечення як сервіс). Хмарне рішення дозволяє реалізувати електронний документообіг без розгортання додаткових систем в установі та витрат зайвих коштів із бюджету. Гнучкість і масштабованість хмарного рішення дозволяє підключати до системи будь-яку кількість користувачів у будь-який час із будь-якої точки світу. Це рішення також дозволяє стандартизувати документообіг завдяки використанню єдиної версії програмного забезпечення всіма структурами установи чи організації.

Серед основного функціоналу, що забезпечується хмарними рішеннями документообігу, можна виділити таке: документообіг установи уніфікований, усі документи зберігаються в електронному вигляді у хмарі; документи доступні з будь-якої точки світу і максимально захищені від несанкціонованого доступу; застосунки для управління документами працюють на будь-яких пристроях; погодження та затвердження документа в системі виконується одночасно всіма відповідальними в електронній формі. Завжди відомий статус кожного документа; цілком автоматизовані процеси внутрішнього документообігу; повідомлення про зміну документа можна отримувати на будь-який пристрій; завдання з обробки електронних документів за допомогою системи можна призначати співробітникам із контролем термінів їх виконання системою та сповіщеннями щодо порушення термінів виконання; за допомогою корпоративного порталу можна здійснювати обмін інформацією з колегами.

До основних недоліків хмарного документообігу можна віднести ризик витоку інформації; втрату даних через розрив з'єднання із хмарним сервером (оскільки ймовірність недоступності зв'язку із хмарним сервером є значно вищою, ніж із локальним сервером); необхідність щомісячного внесення оплати за користування хмарою; підвищення орендної плати за будь-яке масштабування. Питання безпеки та захисту корпоративної інформації установи можна вирішити за допомогою укладання SLA (Service-level agreement) – угоди між постачальником послуг і користувачем про рівень надання послуг.

Висновки. Підсумовуючи рішення організаційних і технологічних проблем інформатизації наукової діяльності шляхом створення й упровадження СЕД у наукових установах галузі освіти, можна зробити висновок про те, що впроваджувана СЕД повинна забезпечувати інфраструктуру корпоративного електронного документообігу, підвищуючи ефективність менеджменту установи загалом і результати наукової діяльності зокрема. Методичні, технологічні й організаційні підходи, розроблені у процесі створення і впровадження такої

системи, доцільно використовувати й інтегрувати в загальній системі управління освітою і наукою в Україні.

Серед напрямів подальшого розвитку систем електронного документообігу в наукових установах і установах галузі освіти можна виділити такі: перехід від систем електронного документообігу до корпоративних систем електронного документування; інтеграція із СЕД інформаційно-аналітичних модулів; інтеграція із СЕД інших підсистем.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми впровадження електронного документообігу в наукових установах галузі освіти. Перспективи подальших досліджень убачаємо у вивченні ефективності використання в наукових установах галузі освіти СЕД, розгорнутих із використанням хмарних рішень, зокрема сервісів Office 365 і хмарної платформи Microsoft Azure, у наукових установах галузі освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Концепція розвитку цифрової економіки та суспільства України на 2018–2020 рр. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/term/40820>.
2. Тарнавський Ю. Системи електронного документообігу : опорний конспект лекцій. Київ : ІПК ДСЗУ, 2007. 37 с.
3. Карпенко М. Інформаційні системи і технології в управлінні організацією. URL: https://pidruchniki.com/74248/informatika/sistema_elektronного_dokumentooobigu.
4. Задорожна Н., Петрушко В., Тукало С. Інформаційна система менеджменту наукових досліджень у НАПН України. *Інформаційні технології в освіті*. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/926/>.
5. Матвієнко О., Цивін М. Основи організації електронного документообігу : навчальний посібник. Київ, 2008. 112с.
6. Січова О. Основні аспекти впровадження електронного документообігу в Україні. *Наукові праці Національної бібліотеки України ім. В.І. Вернадського / голова ред. кол. О. Онищенко*. Київ, 2006. Вип. 16. С. 323–331.
7. Лиско Н. Державне регулювання у сфері електронного документообігу в Україні. *Вісник соціально-економічних досліджень*. 2013. Вип. 1. С. 230–235. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vsed_2013_1_37.
8. Про електронні документи та електронний документообіг : Закон України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/851-15?lang=ru>.
9. Про електронні довірчі послуги : Закон України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2155-19/print>.
10. Україна 2030 – е-країна з розвинутою цифровою економікою. URL: <https://strategy.uifuture.org/kraina-z-rozvinutoyu-cifrovoyu-ekonomikoyu.html>.
11. Цифрова адженда України – 2020 : проєкт. URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>.
12. Кандзюба С., Хошаба О., Пігарєв Ю. Електронна взаємодія органів публічної влади. Київ : ФОП Москаленко О.М., 2017. 60 с. URL: https://onat.edu.ua/wp-content/uploads/2018/05/Part_014_Feb_2018.pdf.

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 *убезпечить 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:

Шумилова Тетяна – молодший науковий співробітник

Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

+38 (048) 709-38-69

+38 (093) 253-57-15

shumilova@iei.od.ua

З повагою,
дирекція Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій.

НОТАТКИ

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 19

Том 2

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *С. Калабухова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.
Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 20,84. Ум.-друк. арк. 21,15.
Підписано до друку 28.11.2019. Наклад 100 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39-95-80, +38 (095) 934-48-28, +38 (097) 723-06-08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.