Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології

Науковий журнал
Виходить десять разів на рік

Заснований у листопаді 2009 року
№ 10 (64), 2016

Суми
СумДПУ імені А. С. Макаренка
2016

УДК 371

Засновник та редакція
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Друкується згідно з рішенням вченої ради Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка (протокол № 5 від 28.11.2016)

Редакційна колегія:

А. А. Сбруєва – доктор педагогічних наук, професор (**головний редактор**) (Україна);
О. Є. Антонова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Дж. Бішоп – доктор філософії, професор (США) (**J. Bishop** – PhD, professor (USA));
В.С. Бугрій – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
К. Бялобжеська – доктор гуманітарних наук (Польща) (**K. Białobrzeska** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
Б. В. Год – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Єременко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Е. Кантович – доктор хабілітований, професор (Польща) (**E. Kantovych** – dr. hab., prof. (Polska);
О. О. Коростельов – доктор педагогічних наук, професор (Росія) (**О. О. Коростелев** – доктор педагогических наук, профессор (Россия));
Ц. Курковський – доктор гуманітарних наук (Польща) (**C. Kurkowski** – dr. nauk humanistycznych (Polska));
О. В. Лобова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. В. Михайличенко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
Г. Ю. Ніколаї – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. І. Огієнко – доктор педагогічних наук, професор (Україна)
В. І. Статівка – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
В. О. Цикін – доктор філософських наук, професор (Україна);
Н. Н. Чайченко – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
О. С. Чашечникова – доктор педагогічних наук, професор (Україна);
М. Яворська-Вітковська – доктор хабілітований, професор (Польща) (**M. Jaworska-Witkowska** – dr. hab., prof. (Polska));
М. О. Лазарєв – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. Г. Козлова – кандидат педагогічних наук, професор (Україна);
О. М. Полякова – кандидат педагогічних наук, доцент (Україна);
М. А. Бойченко – кандидат педагогічних наук, доцент (відповідальний секретар) (Україна);
І. А. Чистякова – кандидат педагогічних наук, доцент (секретар-координатор) (Україна)

Затверджено як фаховий журнал з педагогічних наук
(наказ МОН України № 1021 від 07.10.2015)

Журнал індексується в Index Copernicus Master List, Cite Factor, Google Scholar та CEJSH

У журналі відображено результати актуальних досліджень з проблем загальної педагогіки, історії освіти та педагогічної думки, корекційної та інклюзивної освіти, педагогіки вищої школи.

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

УДК 378.147:811

Леся Бондар
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
ORCID ID 0000-0002-0493-6856

ЛІНГВОДИДАКТИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ-ФІЛОЛОГІВ ПИСЬМОВОГО ПЕРЕКЛАДУ НАУКОВО-ТЕХНІЧНИХ ТЕКСТІВ

Метою статті є визначення лінгводидактичних засад ефективного формування перекладацької компетентності у студентів-філологів, виявлення потенційних мовних труднощів перекладу. Було застосовано такі методи дослідження, як критичний аналіз наукової літератури, зіставний та описовий методи для здійснення компаративного аналізу лексико-граматичного рівня франкомовних та україномовних науково-технічних текстів. З'ясовано, що особливості зазначених текстів знаходять своє відображення в його мовних і структурних характеристиках, а їх аналіз є передумовою визначення груп, типів та видів вправ, спрямованих на навчання галузевого перекладу студентів-філологів. Перспективою подальших наукових розвідок є дослідження прагматичного потенціалу франкомовних наукових текстів та шляхів формування вмінь у студентів виявлення ефективних засобів його відтворення українською мовою.

***Ключові слова**: лінгводидактичні засади, науково-технічні тексти, студенти-філологи, галузевий переклад, термінологія, інтерференція, методика навчання, групи вправ.*

Постановка проблеми. Стратегічні пріоритети реформування системи вищої освіти в Україні, інтеграція в європейський гуманітарний простір ставить питання пошуку шляхів підвищення ефективності процесу формування міжкультурної компетентності студентів-філологів. Поглиблення співпраці нашої держави з франкомовними країнами у сфері науки та техніки є передумовою зростання соціального замовлення суспільства на висококваліфікованих фахівців у галузі перекладу. Інформатизація суспільства, спільні міжнародні проекти України, пов'язані з дослідженнями в межах таких наук, як ядерна фізика, медицина, фармацевтика, хімія визначають необхідність пошуку ефективних методів навчання студентів філологічних факультетів письмового перекладу текстів науково-технічної літератури.

Аналіз актуальних досліджень. Питання навчання фахового перекладу знаходилось у центрі уваги низки науковців, зокрема І. С. Алексєєва, З. О. Гетьман, В. Н. Комісаров, В. В. Коптілов досліджували проблеми перекладацької діяльності; З. Г. Коцюба, Л. К. Латишев, А. В. Федоров та інші присвятили свої наукові праці аналізу мовних аспектів перекладу; О. Є. Аксьонова, Т. І. Кавицька, С. А. Королькова, К. О. Шевелько вивчали

проблему створення ефективної методики навчання перекладу, розробили системи вправ для формування перекладацької, текстотворчої компетентності в майбутніх філологів, обґрунтували та запропонували системи вправ для оволодіння вміннями письмового перекладу. Важливим внеском у питання розробки методики навчання перекладу є підручник професора, доктора педагогічних наук, президента Української асоціації викладачів перекладу Л. М. Черноватого «Методика викладання перекладу як спеціальності» [4], у якому висвітлено питання методики викладання перекладу як науки, окреслено теоретичні засади змісту навчальної дисципліни «Методика викладання перекладу», проаналізовано складові фахової компетентності перекладача, зміст їх формування, досліджено питання особливостей навчання письмового та усного перекладів. Підручник є першим виданням у серії публікацій, що з'явилися під егідою Української асоціації викладачів перекладу, який є кроком до подальшої розбудови раціональної системи навчання майбутніх перекладачів.

Проте питання підвищення ефективності процесу навчання студентів-філологів перекладу франкомовних текстів науково-технічної літератури залишається актуальним, зважаючи на низку невирішених проблем, зокрема потребують дослідження лінгвістичні характеристики французьких наукових текстів та засоби виявлення й подолання можливої інтерференції.

Метою статті є визначення лінгводидактичних передумов формування перекладацької компетентності в майбутніх філологів шляхом дослідження мовних особливостей франкомовних текстів науково-технічної літератури, потенційної міжмовної інтерференції, окреслення основних етапів відповідного навчання, визначення типів та видів вправ.

Методи дослідження визначалися поставленими завданнями, зокрема було застосовано методи науково-теоретичного рівня, що передбачали критичний аналіз наукової літератури з педагогіки, лінгвістики, мовознавства, психолінгвістики, методики, зіставний та описовий методи з метою здійснення компаративного аналізу лексико-граматичних, стилістичних особливостей франкомовних текстів науково-технічної літератури та засобів їх вираження у мовах оригіналу й перекладу для визначення потенційних мовних труднощів, що постають перед студентом-філологом у процесі начання галузевого перекладу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз мовних особливостй лексико-граматичного рівня франкомовних текстів науково-технічної літератури, формування вмінь у студентів усвідомлювати різницю їх засобів вираження в межах мови оригіналу та перекладу, обґрунтовано застосовувати перекладацькі прийоми та трансформації – зазначені фактори є важливою передумовою ефективного навчання галузевого перекладу майбутніх філологів. Тексти науково-технічної літератури, як кожен функціональний стиль, мають свої лінгвістичні характеристики, визначення й урахування

яких дозволяють уникнути потенційних проблем у процесі формування перекладацької компетентності [6; 7]. На особливу увагу в текстах зазначеного стилю заслуговують структурно-семантичні особливості термінів та засоби їх передачі при перекладі українською мовою.

Розглянемо мовні характеристики науково-технічної літератури на матеріалі франкомовних фармацевтичних текстів, у яких спостерігається функціонування спеціальних термінінів, термінологічних словосполучень, абревіатур, властивих не лише галузі фармацевтики, а й медицини, біології, біохімії, хімії тощо. Франкомовні та україномовні фармацевтичні тексти мають також структурні, граматичні відмінності, зумовлені особливостями граматичної будови мови, зокрема відмінностями морфологічного рівня, нормами і традиціями письмового наукового мовлення. Певні труднощі перекладу науково-технічного тексту спричиняють розбіжності синтаксичної системи мов: послідовність елементів висловлювання, актуальне членування речення, його інформаційне навантаження в мові оригіналу та перекладу. Для франкомовних наукових текстів характерне вживання таких способів та часових форм дієслова, як: *Présent de l'Indicatif* (також в його функції *Présent absolu*) для вираження явищ та понять, констатації фактів, аксіом, тверджень, які непідвладні плину часу: *Par contre, sur la face intérieure, la poussée est plus forte que sur la face supérieure…*; *Passé composé* для введення аргументів, що базуються на аналізі наслідку явищ: *Comme il a été confirmé, à une profondeur fixe, la dénivellation observée est la même, qu'elle que soit la position de la membrane*; *Impératif* для вираження поради, особливо в текстах медичних інструкцій до лікарських препаратів: *Consultez votre médecin*…; *Appliquez en lisssages légers*; *Conditionnel présent, Futur antérieur, Subjonctif présent et passé* для вираження припущень, гіпотез та висловлення думки: *... Leurs températures critiques se seront situées en dessous de – 250*.

У процесі навчання перекладу особливу увагу слід приділяти запобіганню помилок, пов'язаних із вираженням темпоральних відносин, беручи до уваги прогресивний та досить незмінний порядок слів у французькій мові та вживання інвертованого підмету в українській, різницю суб'єктно-об'єктних відношень, різні способи рематизації висловлювання, вживання безособових речень для деперсоналізації чи для надання враження реціпієнту його імпліцитної участі, пов'язаної зі змістом повідомлення; іноді для підкреслення об'єктивності цитуються факти, приклади у третій особі, а для ініціації адресанта вживають *nous, on.* Визначення смислового центру речення, яке по-різному може бути вираженим у французьких та українських науково-технічних текстах, фармацевтичних зокрема, є важливою передумовою успішності відповідного навчання, домінування граматичних засобів виділення реми повідомлення: вживання неозначеного артиклю, презентативних зворотів *c'est... qui (que): C'est grâce à la découverte des matériaux supraconducteurs*

que..., сегментування речення за допомогою займенникового плеоназму – антиципації чи репризи: *Ce médicament, vous pouvez le prendre au cas où…,* пасивного стану: *Les éléments sont remplacés par...et ont été défectueux*, неозначено-особового займенника *on: On admet qu'une tension artérielle…*, конструкцій з дієсловом *voir: On voit se répandre...*

Важливого значення для успішного навчання перекладу має врахування неспівпадіння відтворення мовних явищ, з огляду на те, що французька мова є аналітичною, а українська – синтетичною мовою, усвідомлення можливої міжмовної інтерференції: лексичних засобів передачі модальних, часових та аспектних категорій, переважання граматичного способу вираження певних значень у французькому тексті за допомогою таких часів, як, наприклад, *Futur antérieur au sens modal*; видової категорії дієслів за допомогою надскладних та аналітичних часів чи при наявності ознак часу дії; існування категорії детермінізації, яка може відображатися при перекладі лексично (використання лексичних одиниць для позначення неозначеності у випадку якісної детермінізації та часткового артикля для кількісної) та синтаксично (порядок слів). У зв'язку з великою часткою абсолютно/відносно-мотивованих (значення слова випливає з його форми/його зв'язку з іншими словами) існує тенденція до перенесення названих властивостей у французьку мову, для якої є типовими немотивовані слова, що призводять до змін звукової форми частини лексичної одиниці та, відповідно, є відірваними від спільних за походженням слів: *місяць-місячний* та *lune-sélénite, деревина-деревний та bois-ligneux* – мотивований зв'язок між словами є цілком очевидним в українському та непомітний у французькому висловлюваннях. У процесі оволодіння вміннями перекладу може спостерігатися тенденція вживання слів з мови-джерела з використанням правил морфології мови перекладу – стратегія перегринізму *(pérégrinisme)*; ксенізму *(xénisme)* – неасимільоване запозичення лексичних одиниць; створення «неологізмів», наприклад, вживання суфіксів однієї мови для передачі понять чи явищ іншої [1, 61].

Отже, існування жанрово-стилістичних проблем науково-технічного перекладу, пов'язані з певними розбіжностями у стилістичних, структурних, лексико-граматичних засобах передачі інформації в текстах мови оригіналу та перекладу, виявлення потенційних проблем, пов'язаних з можливою міжмовною інтерференцією мають бути враховані у процесі розробки систем та комплексів вправ, спрямованих на формування перекладацької компетентності у студентів-філологів.

Згідно з Освітньо-професійною програмою першого (бакалаврського) рівня вищої освіти (галузі знань 03 «Гуманітарні науки», спеціальності 035 «Філологія», спеціалізації «Переклад») передбачено формування низки професійних компетентностей майбутнього перекладача за циклом професійної підготовки, що включає здатність оперувати базовими

стратегіями різних видів перекладу; здійснювати письмовий переклад зі збереженням норм лексичної еквівалентності, урахуванням стилістичних і синтаксичних характеристик вихідного тексту та збереженням відповідних норм тексту перекладу; допередперекладацького аналізу тексту, що передбачає організацію, упорядкування та реалізацію послідовності логічних операцій, необхідних для подальшого здійснення перекладацької діяльності; здійснювати постперекладацьке саморедагування та контрольне редагування тексту перекладу; дотримуватися міжнародного етикету і правил поведінки перекладача в процесі здійснення професійної діяльності.

Формування зазначених вище компетентностей передбачає послідовне оволодіння певними знаннями та вміннями. Отже, зміст професійної підготовки включає такі знання: базових стратегій різних видів перекладу; основних способів досягнення еквівалентності перекладу; принципів передперекладацького аналізу тексту; основних принципів редагування перекладу; фундаментальних принципів і правил поведінки перекладача в умовах міжкультурного спілкування та вміння: ефективно використовувати теоретичні знання про різні типи перекладацьких стратегій для розв'язання комунікативних професійно орієнтованих завдань; здійснювати письмовий переклад зі збереженням вихідних характеристик тексту оригіналу та відповідних норм тексту перекладу, а також постперекладацьке саморедагування та контрольне редагування тексту перекладу; породжувати цілісний текст із використанням ситуативно зумовлених засобів смислового та формального зв'язків; аналізувати системні розбіжності мов, що вивчаються, та застосовувати отримані результати в перекладацькій діяльності [3].

Отже, аналіз специфіки франкомовних науково-технічних текстів, змісту професійних компетентностей майбутнього перекладача є передумовою розробки комплексу вправ у межах нашого дослідження, спрямованих на навчання перекладу фармацевтичних текстів. Аналіз питання визначення етапів навчання фахового перекладу дозволив окреслити алгоритм виконання дій, спрямованих на формування компетентності в письмовому перекладі [2; 4]. Отже, ми виділяємо підготовчий та основний етапи, останній ділиться, у свою чергу, на підетапи: формування навичок перекладу, розвиток умінь перекладу й редагування тексту.

Оскільки студенти-філологи можуть не володіти достатньою базою предметних знань у галузі науки й техніки, у процесі навчання галузевого перекладу великого значення набувають вправи аналітичного (підготовчого) етапу, спрямовані на засвоєння матеріалу текстів відповідної галузі, його термінології та понять, що передбачає створення логічних понятєвих схем головних елементів тексту, проведення інформаційного пошуку з метою набуття досвіду роботи з різними джерелами [5, 152]. Вправи основного етапу, підетапу формування навичок перекладу, спрямовані на відтворення значень лексичних

одиниць, словосполучень, граматичних форм, засобів вираження та передачі комунікативно-прагматичних інтенцій адресанта у мові перекладу, на компресію тексту. Вправи підетапу розвитку умінь перекладу та редагування передбачають комплексне застосування перекладацьких стратегій, переклад сегментів текстів і всього тексту, виправлення помилок у запропонованому перекладі й редагування власного перекладу.

Передумовою побудови комплексу вправ є визначення типів і видів вправ відповідно до особливостей формування навичок та удосконалення вмінь, необхідних для здійснення письмового перекладу, для відбору яких необхідно розглянути критерії визначення типології вправ. У процесі створення комплексу вправ для навчання письмового перекладу франкомовних текстів-інструкцій до лікарських препаратів ми будемо базуватися на таких критеріях: умотивованість; ступінь комунікативності; ступінь керування; спрямованість навчальної дії на одержання або видачу інформації; спосіб організації; наявність/відсутність опор; функція в навчальному процесі.

Розглянемо приклади вправ підготовчого етапу, спрямованих на розвиток умінь аналізувати структуру франкомовного тексту-інструкції до лікарських препаратів; на визначення головних елементів кожного сегмента тексту, на пошук ключових слів; на засвоєння предметних знань, термінології тексту, на складання понятєвих схем фармацевтичної галузі; на виявлення перекладацьких проблем; на одномовне перефразування; на компресію тексту оригіналу.

Приклад 1. Мета: розвиток умінь аналізувати та виявляти структурні елементи франкомовних текстів-інструкцій до лікарських препаратів.

Consigne: *Dans la notice présentée ci-dessous, déterminez les particularités de sa structure en indiquant ses zones essentielles.*

Приклад 2. Мета: аналіз елементів фармацевтичних термінів латинського/грецького походження для засвоєння форми і значення лексичних одиниць та їх подальшої актуалізації.

Consigne: *Vous savez bien que beaucoup de termes médicaux, pharmaceutiques sont composés des éléments latins ou grecs, par exemple: anticoagulant* m*;extracœlome* m *etc. Si vous savez analyser les éléments de ces termes, vous pourrez les comprendre plus facilement et, par conséquent, les traduire. Les termes suivants proviennent des éléments latins ou grecs, recherchez leur sens d'après les composants connus et trouvez d'autres mots qui ont également les mêmes éléments.*

Приклад 3. Мета: засвоєння предметних знань галузі фармацевтики шляхом створення понятєвих схем.

Consigne: *Dressez le schéma logique pour regrouper les mots liés aux notions différentes du domaine pharmaceutique, par exemple: maladie→symptômes →traitement→utilisation→précautions d'emploi etc. en vous appuyant sur la notice ci-dessous.*

Приклад 4. Мета: визначення потенційних проблем перекладу граматичного рівня дескриптивної інформаційної зони в тексті інструкції.

Consigne: *Déterminez les problèmes potentiels de la traduction au niveau de la grammaire dans la zone descriptive de la notice.*

Приклад 5. Мета: формування вмінь проведення інформаційного пошуку в межах фармацевтичної галузі з метою засвоєння предметних знань та термінології.

Consigne: *En vous aidant de sources différentes, trouvez l'information sur les termes médicaux suivants et expliquez les expressions métaphoriques qui s'emploient aussi pour désigner ces notions.*

Вправи основного етапу, як зазначалося вище, складаються з двох підетапів. Підетап формування навичок перекладу передбачає виконання таких груп вправ: на виявлення семантики та структурних характеристик термінологічних одиниць у мові оригіналу й перекладу, на перенесення їх значень; на компресію тексту оригіналу мовою перекладу, визначення змісту повідомлення та його часткову репродукцію в мові перекладу; на перенесення значень граматичних форм тексту оригіналу мовою перекладу; на відтворення значень лексичних одиниць за допомогою відповідників, прийомів транскодування, калькування тощо; на відтворення значень словосполучень, на виявлення й відтворення в мові перекладу комунікативно-прагматичних інтенцій адресанта; на побудову схеми змісту/плану тексту мовою оригіналу та мовою перекладу.

Приклад 1. Мета: формування навичок визначення структурних і семантичних особливостей фармацевтичних термінів у мові оригіналу та перекладу.

Consigne: *A partir des mots français suivants avec les suffixes: -ite, -isme, -ence, -ure, -tien, -iste et des préfixes -hyper, -inter etc. à l'aide desquels beaucoup de termes médicaux sont formés, observez leurs analogues ukrainiens possibles. Puis trouvez par vous-même dix exemples identiques dans les textes pharmaceutiques français afin de les réutiliser dans dix phrases composées par vous.*

Приклад 2. Мета: формування навичок перекладу франкомовних фармацевтичних термінологічних одиниць українською мовою.

Consigne: *Trouvez dans les phrases ci-desous les correspondances lexicales ukrainiennes des mots et des groupes de mots soulignés.*

Приклад 3. Мета: формування навичок аналізу способів термінотворення в мові оригіналу та перекладу й визначення їх структурно-семантичних характеристик.

Consigne: *Observez les procédés différents de la construction des termes techniques français et leurs analogues ukrainiens, il vous faudra en déduire la différence de leur formation et de leur emploi dans les deux langues.*

Приклад 4. Мета: розвиток умінь антиципації змісту повідомлення тексту-оригіналу та його відтворення мовою перекладу.

Consigne: *Terminez les phrases et traduisez-les.*

Другий підетап основного етапу, спрямованого на розвиток та вдосконалення вмінь перекладу франкомовних фармацевтичних текстів українською мовою та їх редагування, передбачає виконання таких груп вправ: на визначення, аналіз перекладацької стратегії, на обґрунтування доцільності застосування перекладацьких прийомів і трансформацій; на аналіз тема-рематичної побудови речень тексту-оригіналу й відтворення особливостей актуального членування речень франкомовного тексту засобами мови перекладу; на аргументацію вибору варіанту запропонованого перекладу; на комплексне застосування перекладацьких прийомів і трансформацій у процесі письмового перекладу певних сегментів тексту та цільного тексту; на редагування запропонованих варіантів перекладу та власного тексту перекладу. Розглянемо приклади вправ зазначеного підетапу.

Приклад 1. Мета: розвиток умінь аналізу та реалізації стратегії перекладу.

Consigne: *Analysez la stratégie à laquelle recourt le traducteur du texte présenté ci-dessous. Argumentez le choix des tranformations utilisées par le traducteur*.

Приклад 2. Мета: розвиток умінь відтворення в тексті перекладу актуального членування речень франкомовного тексту-інструкції.

Consigne: *Traduisez le fragment du texte ci-dessous en faisant attention aux rapports thèmes-rhèmes dans deux langues.*

Приклад 3. Мета: розвиток умінь реалізації комплексного застосування перекладацьких трансформацій у процесі перекладу франкомовного фармацевтичного тексту українською мовою.

Consigne: *Traduisez le texte ci-dessous en indiquant les tranformations lexico-sémantiques et grammaticales utilisées, argumentez sur la nécessité de leur utilisation*.

Приклад 4. Мета: розвиток умінь редагування тексту перекладу.

Consigne: *Traduisez le texte en ukrainien, puis échangez votre traduction avec votre ami, rédigez et commentez votre rédaction*.

Отже, запропонаваний комплекс вправ для навчання письмового перекладу франкомовних фармацевтичних текстів майбутніх філологів складаєься з двох основних етапів, спрямованих на послідовне оволодіння знаннями, навичками та вміннями, необхідними для здійснення адекватного перекладу.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Викладене вище дозволяє дійти висновку щодо необхідності врахування й усвідомлення структурних, лексико-граматичних, стилістичних особливостей франкомовних

текстів науково-технічної літератури з метою виявлення й подолання можливого явища міжмовної інтерференції у процесі оволодіння вміннями галузевого перекладу. Отже, передумовою розробки ефективного комплексу вправ для формування перекладацької компетентності у студентів-філологів стали аналіз результатів навчання, які має продемонструвати випускник-бакалавр відповідної спеціалізації, вивчення жанрово-стилістичної специфіки науково-технічних текстів, що дозволило, базуючись на загальнодидактичних та методичних принципах, виділити різні типи та групи вправ, спрямовані на поетапне формування навичок перекладу, розвиток та вдосконалення вмінь перекладу й редагування тексту перекладу.

Перспективу подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні прагматичного потенціалу фракомовних науково-технічних текстів та шляхів формування вмінь у студентів виявлення ефективних засобів його відтворення українською мовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар Л. В. Методика навчання французького професійно спрямованого монологічного мовлення студентів технічних спеціальностей з урахуванням їх навчальних стилів : дис… канд. пед. наук : 13.00.02 / Бондар Леся Вікторівна. – К., 2011. – 323 с.

2. Ігнатенко В. Д. Система вправ для навчання майбутніх філологів письмового перекладу науково-технічних текстів / В. Д. Ігнатенко // Іноземні мови. – 2015. – № 1 (81). – С. 26–36.

3. Освітньо-професійна програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, галузь знань 03 Гуманітарні науки, спеціальність 035 Філологія, спеціалізація Переклад / [Н. С. Саєнко, Л. В. Бондар, Ж. В. Буць та ін.]. – К. : НТУУ «КПІ», 2016. – 20 с.

4. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності / Л. М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.

5. Черноватий Л. М. Типологія вправ для формування навичок усного перекладу / Л. М. Черноватий, Т. В. Ганічева // Лінгвістичні дослідження : мат. Міжн. науково-методичного семінару «Актуальні проблеми сучасного художнього і галузевого перекладу» 16–17.02.07. – Вип. 6. – Горлівка : ГДПІМ, 2007. – С. 150–158.

6. Gormezano N. Terminologies et nouvelles technologies / Nathalie Gormezano et Sandrine Peraldi // Meta : journal des traducteurs / Meta : Translators' Journal. – Vol. 57. – № 1. – 2012. – P. 248–263.

7. Qotb H. Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques / H. Qotb. – Paris : Publibook, 2009. – 54 p.

REFERENCES

1. Bondar, L.V. (2011). *Metodyka navchannia frantsuzkoho profesiino spriamovanoho monolohichnoho movlennia studentiv tekhnichnykh spetsialnostei z urakhuvanniam yikh navchalnykh styliv [Methodology of teaching French professionally oriented monologue speech to technical specialties students in accordance with their learning styles]*. (PhD thesis). Kyiv, Ukraine.

2. Ihnatenko, V. D. (2015). Systema vprav dlia navchannia maibutnikh filolohiv pysmovoho perekladu naukovo-tekhnichnykh tekstiv [The system of exercises for teaching future philologists of scientific and technical texts translation]. *Inozemni movy*, *1 (81),* 26–36.

3. *Osvitno-profesiina prohrama pershoho (bakalavrskoho) rivnia vyshchoi osvity, galuz znan 03 Humanitarni nauky, specialnist 035 Filolohiia, spetsializatsiia Pereklad [Educational and professional program of first (bachelor) level of higher education, discipline 03 Humanities, 035 specialty Philology, specialization Translation]*, 2016.

4. Chernovatyi, L. M. (2013). *Metodyka vykladannia perekladu yak spetsialnosti [Methods of teaching translation as a profession].* Vinnytsia, Ukraine: Nova Knyha.

5. Chernovatyi, L. M., Hanicheva, T. V. (2007). Typolohiia vprav dlia formuvannia navychok usnoho perekladu [Types of exercises for developing skills of interpretation]. Linhvistychni doslidzhennia: mat. Mizhn. naukovo-metodychnoho seminaru *"Aktualni problemy suchasnoho khudozhnioho i haluzevoho perekladu, 6,* 150–158. Horlivka.

6. Gormezano, N. (2012). Terminologies et nouvelles technologies [Terminology and new technologies]. *Meta: Translators' Journal,* 57 *(1),* 248 – 263.

7. Qotb, H. (2009). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques [Towards a teaching of French for specific Purposes]*. Paris, France: Publibook.

РЕЗЮМЕ

Бондарь Леся. Лингводидактические предпосылки обучения студентов-филологов переводу научно-технических текстов.

Целью статьи является определение лингводидактичних основ эффективного формирования переводческой компетентности студентов-филологов, выявление потенциальных языковых трудностей перевода. Были применены такие методы исследования, как критический анализ научной литературы, сопоставительный и описательный методы для осуществления сравнительного анализа лексико-грамматического уровня франкоязычных и украиноязычных научно-технических текстов. Установлено, что особенности указанных текстов находят свое отражение в его языковых и структурных характеристиках, а их анализ является предпосылкой определения групп, типов и видов упражнений, направленных на обучение отраслевого перевода студентов-филологов. Перспективу дальнейших научных исследований мы видим в изучении прагматического потенциала франкоязычных научных текстов и подходов к формированию умений у студентов выявления эффективных средств его воспроизведения на украинском языке.

***Ключевые слова*:** *лингводидактические основы, научно-технические тексты, студенты-филологи, отраслевой перевод, терминология, интерференция, методика обучения, группы упражнений.*

SUMMARY

Bondar Lesia. Linguodidactic prerequisites of teaching translation of sceintific texts to students-philologists.

The article deals with the question of the linguodidactic prerequisites of translation competence formation of students-philologists. The purpose of the article is to analyze structural, lexical, stylistic and grammatical particularities of these texts in oder to identify potential difficulties of their translation. The theoretical research methods such as critical analysis of scientific literature of different branches such as pedagogy, psychology, psycholinguistics, linguistics, stylistics, methodology; descriptive and contrastive methods for comparative analysis of lexical, semantic and grammatical features of French and Ukrainian scientific texts have been applied. It was determined that French pharmaceutical texts contain a large number of terms from different fields, such as medicine, biology, chemistry, biochemistry, a lot of the greek and latin terms.

It was determined that the characteristics of scientific texts are reflected in its linguistic and structural features, and their analysis is important for the effectiveness of translation competence formation of students-philologists and the determination of groups, types and kinds of the exercises for teaching translation.

The difference in the principles of theme-rheme expression of French and Ukrainian pharmeucitical texts, linguistic and psycholinguistic aspects of translation skills and abilities development, all these factors should be taken into consideration during elaboration of complex exercises for translation teaching. The research showed that the process of translation skills formation and development include preparatory and basic stages wich contain two sub-steps. So, the author has elaborated some types and groups of exercises of these stages and sub-steps for students of linguistics translation competence formation where the aforementioned peculiarities of French pharmaceutical texts have been taken into consideration. The author also proposes some examples of exercises based on the French pharmaceutical textes for development of the translation skills of the future translators.

Taking into consideration all the mentioned above the conclusion can be drawn that the effectiveness of the translation skills acquisition depends on the preliminary analyses of the linguistics features of scientific texts. The questions of the pragmatic potential of French scientific texts research and development, formation of the skills to reproduce it in Ukrainian by students-philologists require further development.

***Key words**: linguodidactic prerequisites, scientific and technical texts, students-philologists, translation, terminology, interference, methodology of teaching, groups of exercises.*

УДК 378.147:[81:371.214.46]

Наталія Громова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-2784-1016

ПІЗНАВАЛЬНО-ТВОРЧА САМОРЕАЛІЗАЦІЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ЛІНГВІСТИЧНИХ КУРСІВ ТА ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ (З ДОСВІДУ РОБОТИ)

У статті йдеться про підготовку компетентних фахівців із високим рівнем професійної та мовленнєвої культури, здатних виявляти власну світоглядну позицію, вільно і критично мислити, відтворювати духовні й інтелектуальні цінності. Процес формування такої особистості розглядається в контексті вивчення дисциплін «Українська мова за професійним спрямуванням», «Методика навчання української мови», на заняттях з яких проектуються різні завдання, спрямовані на підвищення рівня мовленнєвої культури. Автор акцентує увагу не лише на формуванні, але й на успішній самореалізації майбутнього вчителя, основним результатом якої є наявність самостійно створених студентами творчих продуктів, як зовнішніх, так і внутрішніх.

***Ключові слова:** пізнавально-творча самореалізація, самоактуалізаторські якості, творчі продукти, майбутні вчителі, лінгвістичні курси, позанавчальна діяльність, суб'єкти навчання.*

Постановка проблеми. За експертними прогнозами, у 2020 році найбільш затребуваними на ринку праці будуть уміння навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі, але, на думку експертів, українська школа не готує до успішної самореалізації в житті. Вища педагогічна школа України, як правило, акцентує увагу на проблемах оволодіння знаннями та збільшення їхнього обсягу в майбутніх учителів і менше приділяє уваги формуванню творчої особистості та її успішній самореалізації в майбутньому.

В умовах демократичного суспільства із зафіксованим законодавчо і практично реалізованим правом особистості на ту освіту, яка відповідає її інтересам і потребам, проблема самореалізації творчих якостей людини набуває ще більшої актуальності. Центральне місце в системі освіти належить середній школі. На відміну від університету, у школі ще можна вирівняти дисбаланс у розвиткові дітей. Світогляд закладається саме в школі. У школі формується особистість, її громадянська позиція та професійні якості. Тут вирішується, чи людина матиме прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, чи готовою буде вона до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності.

У концепції «Нової української школи» зазначається, що «школа буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель» [4]. Тому основне завдання вищих педагогічних закладів – підготувати такого вчителя й фахівця, який вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи, тобто вчителя-лідера, вчителя-реформатора.

Аналіз актуальних досліджень. Певні аспекти проблеми творчої самореалізації майбутнього вчителя відповідно до вимог гуманістичної освіти й сучасної школи різнопланово розкриті в наукових працях К. Абульханової-Славської, А. Анциферової, Л. Когана, М. Лазарєва, В. Моляко, В. Муляра, Л. Рибалко, С. Рубінштейна, Л. Рувинського, М. Ситнікової та інших. Постановка проблеми в загальному вигляді полягає в тому, що теорія і практика самореалізації, як підтверджують проаналізовані дослідження, відкрила й обґрунтувала важливу для людства закономірність розвитку особистості, тобто динаміку її мотивів, здібностей, умінь, цінностей, творчого потенціалу тощо. Розвиток внутрішніх потенцій особистості має соціальну природу і тому багато в чому залежить від економічних, культурних, педагогічних умов, у тому числі від якості навчання й виховання.

Мета даної статті – розкрити сутність процесу творчої самореалізації майбутнього вчителя через аналіз самоактуалізаторських якостей особистості; представити результати формування та пізнавально-творчої самореалізації особистості на заняттях із

лінгвістичних курсів, у процесі виконання індивідуальної навчально-дослідної роботи, у позанавчальній діяльності.

Методи дослідження. У процесі виконання теоретико-експериментального дослідження використано комплекс дослідницьких методів, взаємозбагачувальних і взаємодоповнювальних: аналіз, порівняння та узагальнення різних поглядів учених на означену проблему для з'ясування теоретичних засад дослідження; праксиметричні методи (аналіз продуктів діяльності); вивчення й узагальнення передового педагогічного досвіду та ін.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання вчителя, викладача, на думку професора, академіка, засновника наукової школи педагогічної майстерності Івана Зязюна, полягає у «вихованні Особистості, облагородженої великою метою Добра й Любові, Істини й краси» [3, 5]. А «шлях до позитивних змін, – на думку Олени Семеног, – має пролягати через наше серце і серце наших вихованців. Варто почати з себе, з вироблення в себе готовності бути носієм високої мовної культури. Від наших особистісних якостей, переконливого слова, культури мислення (самокритичності, глибини, гнучкості, оперативності), культури поведінки (ввічливості, тактовності, інтелігентності, коректності) значною мірою залежить мовно-національна вихованість молоді» [9, 25].

Стрижнем усієї навчально-виховної системи у вищій школі має стати формування і творча самореалізація української культуромовної особистості, яку ми розглядаємо як особистість, яка глибоко шанує українську мову й досконало володіє нею, обізнана з іноземними мовами, опановує виховні цінності рідного та інших народів, а також обізнана з інноваційними педагогічними технологіями.

Проблема розвитку й використання людського потенціалу останнім часом набуває все більшої актуальності. Не викликає сумніву твердження, що теорія творчої самореалізації в сучасній педагогічній науці є однією з найбільш суттєвих і фундаментальних концепцій XX–XXI століть, яка допомагає нам вижити й достойно реалізуватися в умовах тих грізних викликів століття, які кожний із нас відчуває щоденно.

Один із найбільш відомих авторів ґрунтовних концепцій самоактуалізації й самореалізації особистості А. Маслоу [5] на основі вивчення досягнень кращих людей різних епох дійшов висновку, що таким чином можна визначити межі людських можливостей, і тому необхідно ставити перед кожною психічно здоровою особистістю завдання досягти свого найвищого росту. На його думку, успішні люди мають багато подібного між собою, тому він виокремлює сутнісні для них 12 загальних рис. Проаналізувавши їх, ми спробували об'єднати вказані характеристики в певні узагальнюючі групи. Підставою для запропонованої класифікації стало провідне ставлення людини до важливих складових її життя: до себе (рефлексивна група), до інших людей (комунікативна зрілість), до способу

діяльності в ситуації вибору, до якісних характеристик діяльності, що забезпечує успішність зростання, розвитку і самореалізації людини.

Перша група об'єднує якості, що характеризують рефлексивні здібності людини-самореалізатора, які стосуються адекватної оцінки себе, ставлення до себе як до предмета пізнання. Це, по-перше, безумовне визнання себе і надання собі права проявляти своє «Я», тобто прийняття своєї індивідуальної природи з усіма її позитивними якостями й недоліками. При цьому важливим, на думку А. Маслоу, є не дорікання собі стосовно недоліків, а об'єктивне відчуття розбіжностей між тим, що є сьогодні, і тим, що має бути в майбутньому. По-друге, це відповідальність перед собою; уміння керувати внутрішнім світом, зокрема, уміння з напруженням мобілізовуватись і своєчасно включати механізми розслаблення й досягнення відчуття спокою. Людина-самореалізатор відзначається прийняттям відповідальності на себе, пошуками відповіді всередині себе.

До другої групи ознак ми відносимо ті якості, які найповніше характеризують людей-самоактуалізаторів у відносинах з іншими людьми. З одного боку, це риси, що демонструють глибокі міжособистісні стосунки, стосунки постійної людської доброзичливості, фасілітації (підтримки й заохочення), побудовані на суб'єкт-суб'єктних засадах, на демократичності, повазі, на почутті причетності, єднання з усіма; визнання особистістю абсолютного права інших людей відрізнятися один від одного, спокійне ставлення до їх недоліків, примх, дивацтв, забобонів тощо. До цієї групи, напевно, можна віднести також розвинене почуття гумору, завдяки якому стосунки з іншими людьми набувають особливого забарвлення, емоційної теплоти й безпосередності. З іншого боку, у цих стосунках людина-самоактуалізатор, за А. Маслоу, у задоволенні мотивації зростання чітко проявляє свою незалежність від зовнішніх чинників і залежність тільки від свого потенціалу і внутрішніх ресурсів. Це може бути названо самодостатністю особистості незалежно від оточення.

Наступна група якостей окреслює властивості людини як суб'єкта, що спроможний до незалежного вибору в складній, часто критичній ситуації на користь особистісного росту, певних ризиків, рішучого переборення страху, інерції, застою.

Четверта група якостей стосується характеристик самореалізаторської діяльності. Це, по-перше, глибока сконцентрованість особистості на обраній актуальній, достатньо складній, соціально значимій проблемі. Це контрастує з его-сконцентрованістю, яка притаманна «інтроспективності нездорової і тривожної людини». По-друге – це вибір переважно творчої діяльності як найбільш дійового способу розв'язання проблеми на рівні вищих потреб і досягнення поставленої мети – справжньої самореалізації кращих фізичних, психічних, моральних, естетичних якостей людини. А. Маслоу розглядає творчість як фундаментальну характеристику людини, що стала на шлях самореалізації.

В узагальненому вигляді концептуальні характеристики людей-самоактуалізаторів за А. Маслоу представлено в табл. 1.

Таблиця 1

Узагальнююча таблиця самоактуалізаторських якостей особистості

Назва групи якостей	***Основні характеристики провідних якостей***
Рефлексивні здібності	Визнання себе та адекватна оцінка
	Прояв власної індивідуальності
	Відповідальність перед собою
	Уміння керувати власним внутрішнім світом
	Відчуття можливості особистісного росту
Комунікативна зрілість	Суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія
	Визнання унікальності інших людей
	Доброзичливість і фасілітація у стосунках з учнями, студентам
	Розвинене почуття гумору
	Незалежність від зовнішніх впливів
Спосіб діяльності в ситуації вибору	Незалежний вибір на користь особистісного росту
	Уміння ризикувати
	Уміння переборювати страх
	Покладання на свій внутрішній потенціал
Якісні характеристики діяльності	Глибока й віддана сконцентрованість на проблемі
	Творча діяльність як основний чинник самоактуалізації особистості

Дослідивши концептуальні положення А. Маслоу про сутність, умови й шляхи самореалізації особистості, ми спробували сформулювати власні узагальнення стосовно можливостей творчої самореалізації в навчальному процесі, які стали б важливими для розв'язання проблем нашого дослідження.

По-перше, людина, особливо підростаюча особистість, має безмежні й повністю не усвідомлені кожним можливості для успіхів у навчанні й житті, а тому її завдання – щоденно розвивати свої здібності, уміння, дивитися на життя з оптимістичних позицій, приймати з вдячністю кожний прожитий день. Від кожного з нас залежить і власний добробут, і добробут дітей, оточення, суспільства. Тому будь-хто має розраховувати, насамперед, на себе, свій розум, свою волю, свої здібності й уміння.

Реалізація потенційних можливостей – не тільки життєва необхідність, але й внутрішня вища потреба, яка має перетворюватися в конкретні мотиви активної діяльності, зокрема навчальної. Завданням викладача (учителя), який особистісно прийняв ці ідеї, стають не настійливі прохання й заклики до сумлінного учіння, а створення сприятливих умов для народження творчих сил студентів, для пошуку відповідей на такі

запитання, які значимі, цікаві для них і пов'язані з конкретною, існуючою вже потребою дітей пізнати нове й незвичайне. Заохочуючи ці пошуки, важливо підтримувати у студентів оптимістичний, бадьорий настрій, яскраво переживати з ними кожний успіх, втручатися у складні ситуації невизначеності, реальної чи надуманої безвиході тощо, навчати приймати з вдячністю кожну годину, кожний доброзичливий крок людей поруч себе. Поступово підростаюча особистість починає визнавати свою унікальність і неповторність, природньо прагне до постійного особистісного росту.

По-друге, кожна особистість спроможна успішно вчитися, долати труднощі, сподіваючись, насамперед на свої сили, розвивати і збагачувати свої можливості для свідомого й щасливого існування. У той же час учитель має до кінця довіряти силам учня і тому якомога більше приділяти уваги його самостійній праці, самостійному і творчому оволодінню знаннями й уміннями, вчити його самостійно працювати, мислити та конструювати власні знання.

По-третє, варто звернути увагу на ідею А. Маслоу, що самореалізація як самовдосконалення, саморозвиток неможлива без постійної творчої діяльності – індивідуальної і колективної. При цьому мова йде не тільки про креативні (суто творчі) операції, але й про творчість під час слухання, осмислення нового, у процесі будь-якого евристичного пошуку. Розділивши цю думку, логічно було б погодитися із тими авторами (В. Андреєв, Я. Пономарьов, А. Хуторською та інші), які розглядають самореалізацію особистості не інакше, як реалізацію власними зусиллями свого творчого потенціалу, який визначається як об'єктивними можливостями, так і внутрішньо особистісними факторами, серед яких головну роль відіграють творчі здібності та особисте ставлення до творчості [8, 167–173].

Ми підтримуємо таку позицію, бо дійсно самореалізація в усіх її формах, (самопізнання, самоаналіз, самооцінка, саморозвиток, самовизначення, самоствердження) виступає як процес творення новацій, що актуальні для особистості й суспільства. Більше того, якщо визначити мету самореалізації як створення повноцінної в усіх відношеннях особистості, то не можна не звернути увагу на експериментальні дані А. Маслоу, які підтвердили його гіпотезу, що творчість людини – універсальний та незамінний чинник розвитку й збереження особистості з повноцінним психічним і фізичним здоров'ям.

По-четверте, для нашого дослідження важливі теоретичні висновки А. Маслоу щодо фундаментальних цінностей справжніх самоактуалізаторів, які включають доброзичливі стосунки з реальністю та оточуючими людьми, чітке розрізнення мети і засобів. Педагогу надто важлива думка А. Маслоу про те, що конфлікти й боротьба, амбівалентність і невизначеність у багатьох сферах життя зменшуються або зникають, коли ми розуміємо, що ця проблема вигадана, створена хворою уявою і не варта навіть обговорення.

Досліджуючи питання творчої самореалізації особистості саме в начальному процесі, ми дійшли висновку, що самореалізація являє собою всеохоплюючий процес самозростання особистості, і являє собою розгортання й посилення самоактуалізаторських якостей особистості та вимірюється кількістю і якістю створених творчих продуктів, як зовнішніх, так і внутрішніх [2, 168]. Зовнішній продукт є конкретним втіленням самостійної праці у значущому для особистості предметі (твір, стаття, доповідь, реферат, проект тощо). Внутрішній продукт (особистісні зміни) – це більш інтегрований і зовні часто непомітний результат навчальної діяльності, але він справді стратегічний, тому що виявляється в змінах уявлення особистості про своє місце в соціокультурному просторі, у творчому саморозвитку й процесі самореалізації.

Особливістю навчання дисциплін лінгвістичного циклу є наявність надзвичайно потужного потенціалу для виховного впливу на студентську молодь, що за умови вдалої реалізації може стати ефективним засобом підвищення мотивації до формування культуромовної особистості та її творчої самореалізації. Тому викладачі кафедри української мови намагаються всіляко використовуючи традиційні та інноваційні технології, методи і прийоми в таких складових навчально-виховного процесу, як: проведення лекційних, практичних занять, здійснення науково-дослідницької та виховної роботи, формувати сталу позитивну мотивацію студентської аудиторії до вивчення дисциплін лінгвістичного циклу, до підвищення рівня мовленнєвої культури.

Для дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» як навчального предмета для фахівців нефілологічного профілю характерним є те, що студенти не завжди усвідомлюють доцільність її вивчення. У котрий раз постає питання про формування позитивної мотивації оволодіння рідною мовою в процесі професійної підготовки. І ось тут дуже важливо згадати про самореалізацію кожної особистості в навчальному процесі – необхідно сформулювати, підібрати таке завдання, проект тощо, які будуть цікавими й доступними, допоможуть розкрити особистісні та професійні якості. Проектування різнорівневих творчих завдань дозволяє підвищити інтерес студентів до навчальної дисципліни, розвиває їх творче мислення, формує навички оперування фаховою термінологією, наприклад:

1. Підготуйте презентацію професії (власні міркування, виступ, повідомлення) яку ви освоюєте, навчаючись в університеті. Скористайтесь навідними запитаннями:

- *Чим вас приваблює обрана професія? Чи можна обійтися без цієї професії?*
- *Що вам відомо про цю професію? (історичний екскурс; підібрати уривок з тексту, у якому розповідається про професію вчителя)*
- *Наскільки вона важлива, актуальна сьогодні, у перспективі?*

- *Які ділові, моральні якості допоможуть Вам у професійній діяльності?*
- *Ким Ви бачите себе у майбутньому?*

2. Складіть текст фахового спрямування, використовуючи професійну термінологію або Підготуйте доповідь та одну з запропонованих тем та представте її аудиторії. Наприклад, студентам природничо-географічного факультету пропонуються такі теми: «*Мачу-Пікчу: загублене місто інків та одне із чудес світу»; «Загадки острова Пасхи»; «Бермудський трикутник: таємниця пастки в океані» тощо.*

Цікавим є те, що студенти Інституту культури та мистецтв поєднують виконання цього завдання безпосередньо зі своєю фаховою майстерністю, презентуючи аудиторії авторські вироби: картини, рушники, музичні та хореографічні композиції тощо.

У межах курсу «Методика навчання української мови» з метою формування та творчої самореалізації майбутнього вчителя-філолога практикуємо проведення науково-методичних конференцій, що об'єднують між собою науковців, методистів, учителів-практиків, студентів-філологів. Дружня творча атмосфера, цікаві доповіді вчителів української мови і літератури області дозволяють усім учасникам не лише збагатитися новими знаннями, але й отримати справжнє задоволення від спілкування з колегами по «сродній» праці. Активну участь у таких заходах беруть і студенти, які готують змістовні доповіді, презентують власні методичні надбання. Результатом спільної творчої роботи студентів-філологів та викладача став навчально-методичний посібник «Від зернинки до плодів» [1]. Цей творчий продукт допоможе студенту-практиканту, вчителеві в підготовці до уроків української мови, сприятиме урізноманітненню методів і прийомів роботи на уроці, забезпечуватиме реалізацію завдань, визначених програмою, надасть глибокі знання з української мови, сформує мовні смаки й мовне чуття в сучасних школярів.

Важливою формою активізації пізнавальної діяльності студентів-філологів є комунікативна спрямованість занять із методики навчання української мови, що передбачає спілкування студентів між собою для розв'язання життєвих завдань, а також використання мовних одиниць у мовленні. Розрізняємо монологічне і діалогічне мовлення. Монолог передбачає усне або письмове висловлювання однієї особи з метою повідомлення певної інформації. Таке висловлювання обмірковується заздалегідь. Студентам пропонуються такі теми: *«Концепція «Нової української школи», «Українська мова як навчальний предмет у школі», «Нові програми з української мови для основної школи», «Сучасні підручники з української мови для загальноосвітньої школи», «Моя модель мовної особистості» тощо* або ж вони мають можливість представити самостійно обрану тему.

Кафедра української мови щорічно виступає ініціатором цілої низки творчих проектів, приурочених різним датам: Дню української писемності та мови, Міжнародному дню рідної мови, Дню Вчителя, Дню захисника України, святу Покрови та козацтва та іншим, під час яких відбувається інтеграція різних видів мистецтва, адже мова і мистецтво – це нероздільні поняття. Третій рік поспіль кафедра виступає організатором усеукраїнського науково-практичного семінару «Університет ІІІ тисячоліття: виклики сьогодення та перспективи розвитку» та всеукраїнського конкурсу на кращу творчу роботу «Мій університет – моя гордість», девізом якого стали слова Олександрі Потебні: «*І в нас є щось своє, нами і по-нашому зроблене для цивілізації світу; і своє є і в науці, і в мистецтві, і в суспільстві. Настане час, коли до нас будуть уважно прислухатися і на Заході»*. Метою конкурсу було виявлення творчих здібностей авторів, знання історії університету, факультету, діяльності окремих науковців університету, формування в учасників уміння спостерігати, систематизувати, аналізувати, узагальнювати інформацію, створювати авторські продукти в науковому, художньому, публіцистичному, мистецькому стилях. На конкурс запропоновано самостійні індивідуальні або колективні творчі роботи студентів та викладачів відповідно до таких номінацій: наукове дослідження, презентація педагогічного досвіду, художній твір, присвячений університету, фотоколаж, реклама університету, музично-хореографічна композиція. Багате жанрове різноманіття робіт дозволяє залучати до такого конкурсу студентів усіх факультетів. Результатом такого конкурсу стали збірники студентських робіт «Мій університет – моя гордість: діалог особистостей» [6] та «Мій університет – моя гордість: діалог триває» [7].

До Дня писемності та української мови кафедрою був зініційований всеукраїнський веб-форум «Українська мова – символ єдності нації». Це був справжній калейдоскоп творчості, присвячений актуальним проблемам походження слов'янської писемності, української мови, життю українських лінгвістів, цікавим фактам про українську мову, власні відкриття та напрацювання в таких жанрах, як: есе; роздум; новела; поезія; цікаві факти; видатні мовознавці; історія розвитку; пісня; відео; фотоцитата. Студентські та викладацькі творчі продукти знайшли своє відображення в посібнику «Українська мова – символ єдності нації: альманах студентської творчості» [10].

Отже, пізнавально-творча самореалізація майбутнього вчителя в навчальному процесі полягає в розгортанні й становленні самоактуалізаторських якостей як важливих сутнісних сил, спрямованих, насамперед, на створення предметних результатів самореалізації – особистісно значимих освітніх продуктів – кінцевої мети навчального процесу й конкретного свідчення про певний крок у самореалізації особистості, що і були представлені в даній розвідці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Від зернинки до плодів : навчально-методичний посібник / [за ред. Н. В. Громової]. – Суми : ФОП Цьома С.П., 2016. – 150 с.

2. Громова Н. В. Дидактична модель пізнавально-творчої самореалізації школярів в евристичному навчанні / Н. В. Громова // Самореалізація пізнавально-творчого потенціалу особистості в інноваційній освіті : монографія / [за ред. проф. М. О. Лазарєва]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – С. 150–171.

3. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : [наук.-метод. посіб.] / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

4. Концепція Нової української школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/

5. Маслоу А. Самоактуализация / Абрахам Маслоу // Психология личности : тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырея. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 288 с.

6. Мій університет – моя гордість : діалог особистостей : збірник студентських есе / Вступне слово проф. О. Семеног // за ред. О. Семеног, Н. Громової, М. Ячменик. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – 84 с.

7. Мій університет – моя гордість : діалог триває : збірник студентських робіт / Вступне слово проф. О. Семеног // за ред. О. Семеног, Н. Громової, М. Ячменник. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 60 с.

8. Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков, Г. М. Несен, О. А. Донченко ; Інститут змісту та методів навчання Міносвіти України, Інститут педагогіки АПН України, Інститут соціології НАН України. – Київ : ІЗМН, 1996. – 791 с.

9. Українська культуромовна особистість учителя (шляхи її формування в системі професійної підготовки) : монографія / за ред. Л. І. Мацько. – К. : Педпреса, 2007. – 303 с.

10. Українська мова – символ єдності нації : альманах студентської творчості : навч. вид. Вип. 2 / за ред. Н. В. Громової ; передм. О. В. Карпенко. – Суми : Видавництво СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 70 с.

REFERENCES

1. Hromova, N. V. (2016) *Vid zernynky do plodiv [From seeds to fruit]*. Sumy: Tsioma. (In Ukrainian).

2. Ziaziun, I. A. (2000). *Pedahohika dobra: idealy i realii [The Pedagogy of kindness: ideals and realities].* Kyiv: MAUP. (In Ukrainian).

3. *Kontseptsiia Novoi ukrainskoi shkoly [The concept of new Ukrainian school].* Retrieved from: http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/ (In Ukrainian).

4. Maslou, A. (1982). *Samoaktualizatsiia. Psikholohiia lichnosti [Self-actualization. Psychology of the personality].* Moscow: Moscow University Publishing. (In Russian).

5. *Mii universytet – moia hordist: dialoh osobystostei: zbirnyk studentskykh ese za red. O. Semenoh, N. Hromovoi, M. Yachmennyk (2015). [My university is my pride: the dialogue of the personalities: a collection of students' essays. Ed. by O. Semenoh, N. Hromova, M. Yachmennyk].* Sumy: publishing house of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko. (In Ukrainian).

6. *Mii universytet – moia hordist: dialoh tryvaie: zbirnyk studentskykh ese za red. O. Semenoh, N. Hromovoi, M. Yachmennyk (2016). [My university is my pride: the dialogue continues: a collection of students' essays. Ed. by O. Semenog, N. Hromova, M. Yachmennyk].* Sumy: publishing house of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko. (In Ukrainian).

7. Sokhan, L.V., Yermakov, I. H., Nesen, H. M., Donchenko O. A. (Eds.) (1996). *Psykholohiia i pedahohika zhyttietvorchosti [Psychology and Pedagogy of vital creativity].* Institute of Content and Methods of Education of Ministry of Education and Science of Ukraine, Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine, Institute of sociology of NAS of Ukraine, Kyiv. (In Ukrainian).

8. Matsko, L. I. (Ed.) (2007). *Ukrainska kulturomovna osobystist uchytelia (shliakhy yii formuvannia v systemi profesiinoi pidhotovky) [Ukrainian cultural and linguistic identity of the teacher (ways of its formation in the system of professional training)].* Kyiv: Pedpress. (In Ukrainian).

9. Hromova, N. V. (Ed.) (2016). *Ukrainska mova – symvol yednosti natsii: almanakh studentskoi tvorchosti [Ukrainian language is a symbol of national unity: anthology of students work].* Sumy: publishing house of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko. (In Ukrainian).

10. Hromova, N. V. (2016). Dydaktychna model piznavalno-tvorchoi samorealizatsii shkoliariv v evrystychnomu navchanni [The didactic model of cognitive self-actualization of students in heuristic learning]. In M. O. Lazariev (Ed.), *Samorealizatsiia piznavalno-tvorchoho potentsialu osobystosti v innovatsiinii osviti: [Self-fulfillment of cognitive and creative potential in innovative education]* (pp. 150–171). Sumy: publishing house of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko,. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Громова Наталья. Познавательно-творческая самореализация будущего учителя на занятиях по лингвистическим курсам и внеучебной деятельности (из опыта работы).

В статье рассматривается вопрос подготовки компетентных специалистов с высоким уровнем профессиональной и языковой культуры, которые способны выявлять собственную мировоззренческую позицию, свободно и критически мыслить, воспроизводить духовные и интеллектуальные ценности. Процесс формирования такой личности рассматривается в контексте изучения дисциплин «Украинский язык профессиональной направленности», «Методика изучения украинского языка», на занятиях по которым проектируются разные задания, способствующие повышению уровня языковой культуры. Автор акцентирует внимание не только на формировании, но и на успешной самореализации будущего учителя, основным результатом которой есть наличие самостоятельно созданных творческих продуктов, как внешних, так и внутренних.

Ключевые слова: *познавательно-творческая самореализация, актуализаторские качества, творческие продукты, будущие учителя, лингвистические курсы, внеучебная деятельность, субъекты обучения.*

SUMMARY

Hromova Natalia. Cognitive and creative self-realization of the future teachers in the language courses classes and extracurricular activities (analysis of professional experience).

The article deals with the problem of training the competent professionals with a high level of linguistic culture, who are able to identify their own worldview, free and critical thinking, reproduce spiritual and intellectual values. The formation of such a person is considered in the context of such subjects as "Ukrainian language for professional purposes", "Methods of Ukrainian language teaching". In the classes and in extra-curricular activities of these courses different tasks are designed to raise the level of speech culture. The author focuses not only on the formation, but also on the successful fulfillment of the future

teachers. The process of self-actualization of the future teachers revealed through analysis of the self-actualizing personality's traits. Based on the Maslow's concepts of self-actualization and self-identification, the author distinguishes and integrates qualitative characteristics of successful personalities into generalized groups: reflexive abilities, communicative maturity, qualities that will help to choose the way in a situation of choice and qualitative characteristics of their activity.

In the process of implementation of theoretical-experimental study a set of interconnected research methods was used: analysis, comparison and synthesis of different views of the scientists on the problem for clarifying the theoretical foundations of the study; proximation methods (analysis of products and activities); study and generalization of advanced pedagogical experience and others.

It was found out that creative self-realization of the future teachers while the learning process is considered the development and deployment of cognitive and creative skills as important essential powers aimed primarily at creating meaningful results of – personal self-realization of meaningful educational products for students, both external and internal. External product is a concrete embodiment of individual activity in meaningful for the person result (composition, article, report, essay, project, etc.).

Internal product is a more integrated and often seemingly inconspicuous result of learning characterized by significant changes in self-actualizing personal qualities of the student. Both components of educational products are created simultaneously and they equally contribute to designing the individual educational process. They are leading results of self-actualization of those who are studying and those who are teaching.

Key words: *cognitive and creative self-realization, self-actualizing personal qualities, creative products, future teachers, linguistic courses, extracurricular activities, subjects of education.*

УДК 378.14

Анна Добровольська
Івано-Франківський національний
медичний університет
ORCID ID 0000-0003-0841-8076

РОЗВИТОК ВОЛЬОВИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ І ПРОВІЗОРІВ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ІТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті акцентовано увагу на поняттях «конкурентоспроможність» і «вольові якості».

Схарактеризовано компоненти, у межах яких визначається структура конкурентоспроможності майбутніх лікарів і провізорів за наявності в них інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності), сформованої під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки (ДПНП).

Систематизовано вольові якості, які майбутні фахівці розвивають і проявляють у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП.

Розроблено методику оцінювання рівнів вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів за умови набуття ними ІТ-компетентності під час навчання ДПНП, у межах якої проведено анкетне опитування суб'єктів освітнього процесу за сформульованими запитаннями й реалізовано алгоритм оцінювання його результатів із використанням відповідних статистичних методів.

Доведено, що процес формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП з використанням розроблених посібників дозволяє майбутнім фахівцям ефективно розвивати їх вольові якості.

Ключові слова: *анкетне опитування, вольові якості, ІТ-компетентність, компоненти, конкурентоспроможність, методика, посібники, рівень.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні й політичні зміни в житті суспільства і держави впливають на підготовку майбутніх фахівців у медичних та фармацевтичному ВНЗ України, які повинні володіти не тільки набором професійних знань, умінь і навичок, але й певними якостями, що забезпечують конкурентоспроможність лікарів і провізорів на ринку праці за рахунок їх мобільності, здатності до творчої діяльності й реалізації потенційних можливостей. Окрім того, сучасний лікар чи провізор має бути готовим до ефективної роботи на рівні світових стандартів, до постійного професійного зростання, а також вільно орієнтуватись у суміжних областях діяльності.

Оцінювання якості професійної підготовки майбутніх фахівців у медичних і фармацевтичному ВНЗ доцільно здійснювати за їх конкурентоспроможністю, тобто здатністю до фахової конкуренції як під час міжособистісної взаємодії в майбутній професійній діяльності, так і в процесі протистояння опонентам, реалізація якої не можлива без задіяння вольових якостей особистості кожного фахівця.

Окрім того, розвиток вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів є важливою складовою їх успішної навчальної діяльності, зокрема і в процесі формування інформаційно-технологічної компетентності (ІТ-компетентності) під час навчання дисциплінам природничо-наукової підготовки ДПНП «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності» («ЄСКГ»), «Медична інформатика» («МІ»), «Інформаційні технології у фармації» («ІТФ»), «Комп'ютерне моделювання у фармації» («КМФ»).

Аналіз актуальних досліджень. Проблему волі досліджували такі вітчизняні й зарубіжні вчені, як Л. Божович, А. Висоцький, Є. Ейдман, В. Іванніков, Є. Ільїн, В. Калін, К. Корнілов, А. Пуні, В. Сєліванов, Н. Стамбулова, Д. Узнадзе, Ш. Чхартішвілі, А. Щербаков, R. Assagioli, L. Corno, J. Kuhl, K. Lewin та інші.

Варто зазначити, що серед фахівців відсутній єдиний підхід з приводу проблеми класифікації вольових якостей. У своїх роботах Г. Голубєв, Ф. Гоноболін, В. Калін, В. Крутецький В. Нікандров, К. Платонов, А. Пуні, С. Рубінштейн, П. Рудик, В. Селіванов, Є. Фещенко, А. Щербаков, П. Якобсон та інші дослідники переважно наводяться авторські підходи до узагальнення і класифікації вольових якостей [1].

Проблемами освіти майбутніх лікарів і провізорів займалися багато вчених, а саме Ю. Вороненко, В. Жеребкін, Л. Кайдалова, Н. Кравець, В. Марче, О. Мінцер, О. Хвисюк та інші [2; 5; 6; 10], але комплексні

дослідження процесу розвитку вольових якостей майбутніх фахівців під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» не проводилися.

Метою статті є дослідження питання розвитку вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентність під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

У дослідженні були використані такі загальнотеоретичні і конкретно-педагогічні теоретичні методи, як аналіз, синтез, порівняння й зіставлення, конкретизація, систематизація, узагальнення, а також статистичні методи для оцінювання одержаних даних.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день відсутнє однозначне уявлення про структуру і зміст конкурентоспроможності лікарів і провізорів у процесі їх професійної діяльності.

Досліджуючи, ми дійшли висновку, що структуру конкурентоспроможності майбутніх лікарів і провізорів з огляду на їх ІТ-компетентність, сформовану під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», можна визначити в межах низки компонентів (табл. 1) [7].

Таблиця 1

Компоненти, у межах яких визначається структура конкурентоспроможності майбутніх лікарів і провізорів за наявності в них ІТ-компетентності, сформованої під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»

Компонент	Характеристика
змістовий	Передбачає: • наявність у майбутніх фахівців знань про майбутню професійну діяльність з урахуванням можливостей реалізації ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП, у процесі її здійснення; • знання суб'єктів освітнього процесу про характеристики їх конкурентоспроможності в майбутній професійній діяльності з огляду на сформовану ІТ-компетентність; • усвідомлення, самопізнання й самооцінювання майбутніми лікарями і провізорами власного професійного потенціалу з урахуванням можливостей використання сформованої ІТ-компетентності; • шляхи й методи досягнення майбутніми фахівцями успіху в майбутній професійній діяльності в межах сформованої ІТ-компетентності; • можливість для майбутніх фахівців творчо здійснювати професійну діяльність у межах сформованої ІТ-компетентності
мотиваційний	Передбачає: • наявність у майбутніх лікарів і провізорів усвідомленої мотивації щодо успіху й особистісних досягнень у майбутній професійній діяльності в межах сформованої ІТ-компетентності; • наявність у суб'єктів освітнього процесу ціннісних орієнтацій щодо майбутньої професійної діяльності з огляду на набуту ІТ-компетентність;

	• прагнення майбутніх фахівців до професійної досконалості за умови використання сформованої ІТ-компетентності
емоційно-вольовий	Передбачає: • максимальне використання майбутніми лікарями і провізорами власних внутрішніх резервів під час майбутньої професійної діяльності з огляду на сформовану ІТ-компетентність; • прояв майбутніми лікарями і провізорами вольових якостей, які були розвинуті в процесі формування ІТ-компетентності; • наявність в осіб, які навчаються, задоволення від усвідомлення того, що можна бути конкурентоспроможним у майбутній професійній діяльності в межах сформованої ІТ-компетентності
операційний	Передбачає: •наполегливе використання майбутніми фахівцями в професійній діяльності інтелектуальних і творчих здібностей, набутих і розвинутих у процесі формування ІТ-компетентності; •прояв майбутніми лікарями і провізорами здатності самостійно планувати і здійснювати пізнавальну діяльність за наявності в них ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП; •залучення осіб, у яких сформована ІТ-компетентність під час навчання зазначеним ДПНП, до активної конкурентної діяльності, що передбачає пошук інформації, а також оцінювання її достовірності й потрібності

Досліджуючи, ми акцентували свою увагу власне на вольових якостях майбутніх лікарів і провізорів, прояв яких обумовлюється в межах емоційно-вольового й операційного компонентів структури їх конкурентоспроможності, а вони самі розвиваються за умови формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

У процесі дослідження для нас була важливою думка В. Селіванова і В. Семиченка, що воля – це здатність особистості керувати собою, свідомо контролювати свою поведінку й діяльність, мобілізувати власні сили, а також активно спрямовувати їх на досягнення поставленої мети, долаючи всі перешкоди [4].

На нашу думку, розвиток у майбутніх лікарів і провізорів волі, що необхідна їм під час вирішення завдань з огляду на прагнення бути конкурентоспроможними в майбутній професійній діяльності, значною мірою пов’язаний із розвитком їх вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

Якщо систематизувати ці вольові якості, то найбільш прийнятною з цією метою, на наш погляд, є думка С. Рубінштейна [9], згідно з якою найважливішими вольовими якостями, що розвиваються в майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності, слід вважати їх ініціативність, самостійність і незалежність, що забезпечують ефективне вирішення поставлених завдань як на етапі навчання, так і в майбутній професійній діяльності. Зауважимо, що на етапі прийняття рішень у процесі

формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП важливу роль відіграє рішучість майбутніх фахівців, яка проявляється в їх швидкості, упевненості і твердості за умови вирішення професійно-спрямованих завдань. Також суттєвими вольовими якостями для майбутніх лікарів і провізорів з огляду на їх майбутню професійну діяльність є енергійність і наполегливість, що успішно розвиваються під час формування ІТ-компетентності і навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ».

Погоджуючись із думкою С. Рубінштейна [9], можна стверджувати, що для майбутніх фахівців з метою досягнення поставленої мети під час навчання зазначеним ДПНП важливими вольовими якостями є їх самоконтроль, витримка й самовладання, якими супроводжується процес формування ІТ-компетентності.

Окрім того, досліджуючи, ми дослухалися до думки В. Нікандрова, який розглядав вольові якості особистості в межах просторового, часового, енергетичного та інформаційного аспектів волі [8, 544–553]. Тому був отриманий висновок, що вольові якості майбутніх лікарів і провізорів, які розвиваються в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», доцільно розділити на чотири групи [8, 553]:

- *І група* (з урахуванням просторового аспекту волі) – самостійність, тобто впевненість, цілеспрямованість, незалежність;
- *ІІ група* (з урахуванням часового аспекту волі) – наполегливість, тобто завзятість, стійкість, твердість, терплячість, упертість, послідовність;
- *ІІІ група* (з урахуванням енергетичного аспекту волі) – рішучість і самовладання;
- *ІV група* (з урахуванням інформаційного аспекту волі) – принциповість.

Оцінювання вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів, які розвиваються і проявляються в процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» у межах дослідження відбувалося за допомогою анкетного опитування, що передбачало відповіді суб'єктів освітнього процесу на сформульовані запитання та їх оцінювання за 3-бальною шкалою (табл. 2).

Таблиця 2

Перелік запитань для анкетного опитування, варіанти відповідей на них та бали для їх оцінювання

Група вольових якостей	№ з/п	Запитання	Варіанти відповідей і бали		
І група	1	Чи усвідомлюєте Ви мету формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Не завжди
			2	0	1
	2	Чи досягаєте Ви поставлених цілей, вирішуючи завдання в процесі	Так	Ні	Не завжди

		формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	2	0	1
	3	Чи продовжуєте Ви процес формування ІТ-компетентності, навіть якщо зазнали невдачі, вирішуючи завдання під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Не завжди
			2	0	1
	4	Чи плануєте Ви власну роботу в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1
	5	Чи ставите Ви перед собою нові цілі в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП, яких неодмінно прагнете досягнути?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1
ІІ група	6	Чи часто вирішення завдань у процесі формування ІТ-компетентності залежить від Вашої енергійності й наполегливості?	Так	Ні	Не завжди
			2	0	1
	7	Чи припиняєте Ви вирішувати завдання під час навчання ДПНП, якщо в процесі формування ІТ-компетентності виникають труднощі?	Так	Ні	Не завжди
			0	2	1
	8	Чи надаєте Ви перевагу повторенню вивченого матеріалу з метою формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1
	9	Чи припиняєте Ви вирішувати завдання в процесі формування ІТ-компетентності, якщо воно є складним?	Так	Ні	Інколи
			0	2	1
	10	Чи відчуваєте Ви задоволення, якщо Вам вдалося вирішити складне завдання в процесі формування ІТ-компетентності?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1
ІІІ група	11	Чи продовжуєте Ви формувати ІТ-компетентність, якщо у Вас виникають труднощі під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1
	12	Якщо в процесі вирішення завдань під час навчання ДПНП не вдається сформувати ІТ-компетентність, чи прикладете Ви зусиль, щоб формування цієї компетентності стало можливим?	Так	Ні	Не завжди
			2	0	1
	13	Чи будете Ви самостійно вирішувати професійно-спрямовані завдання в межах сформованої ІТ-компетентності, не звертаючись по допомогу до колег чи викладачів?	Так	Ні	Не завжди
			2	0	1
	14	Чи оцінюєте Ви свої можливості, вирішуючи завдання в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1
	15	Чи уникаєте Ви ризикованих ситуацій, які можливі в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Інколи
			0	2	1

IV група	16	Чи вдається Вам відстоювати власні принципи і переконання в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Не завжди
			2	0	1
	17	Чи буваєте Ви прискіпливим (-ою) у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Не завжди
			2	0	1
	18	Чи проявляєте Ви принциповість, використовуючи сформовану ІТ-компетентність у процесі вирішення завдань під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1
	19	Чи можете Ви поступитися власними принципами, вирішуючи завдання в межах формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Не завжди
			0	2	1
	20	Чи важливо для Вас завжди бути принциповим у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП?	Так	Ні	Інколи
			2	0	1

Джерело: розроблено автором

Рівні вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів (за всіма групами), які розвиваються і проявляються в процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», було запропоновано визначати з використанням зведеної таблиці (табл. 3).

Таблиця 3

Зведена таблиця для визначення рівнів вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» (за всіма групами вольових якостей)

№ з/п	ПІБ особи, яка вивчає ДПНП	Бали								Рівень вольових якостей (висновок)
		Запитання							Сума $S_б$	
		$З_1$	$З_2$	$З_3$	…	$З_{18}$	$З_{19}$	$З_{20}$		
1.										
…										
n										

Джерело: розроблено автором

Зауважимо, що висновок щодо рівня вольових якостей майбутнього лікаря чи провізора в табл. 3 отримується за таким показником, як сума балів $S_б$ з урахуванням того, що (табл. 4):

Таблиця 4

Сума балів	Рівень вольових якостей			
	низький	задовільний	середній	високий
$S_б$	$S_б < 24$	$24 \leq S_б < 30$	$30 \leq S_б \leq 36$	$36 < S_б \leq 40$

Джерело: розроблено автором

Варто зазначити, що запропонована градація рівнів вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів (табл. 4), які розвиваються і проявляються в процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», обумовлена тим, що (табл. 5):

Таблиця 5

Характеристики рівнів вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ»

Рівень	Характеристика
високий	Передбачає: • цілеспрямоване формування майбутніми лікарями і провізорами ІТ-компетентності під час навчання ДПНП; • досягнення майбутніми фахівцями поставлених цілей у процесі формування ІТ-компетентності; • розуміння суб'єктами освітнього процесу сфери і способів застосування вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у межах ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП; • прояв майбутніми лікарями і провізорами незалежності думок під час вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності; • стійке й наполегливе прагнення майбутніх фахівців до самостійного вирішення складних завдань у процесі формування ІТ-компетентності; • відстоювання майбутніми лікарями і провізорами власних принципів і переконань у процесі формування ІТ-компетентності; • прояв майбутніми фахівцями рішучості й самовладання під час подолання труднощів у процесі формування ІТ-компетентності
середній	Передбачає: • сплановане формування майбутніми лікарями і провізорами ІТ-компетентності під час навчання ДПНП; • ситуативне досягнення майбутніми фахівцями поставлених цілей у процесі формування ІТ-компетентності; • неповне розуміння суб'єктами освітнього процесу сфери і способів застосування вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у межах ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП; • епізодичне вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі

	формування ІТ-компетентності за запропонованим алгоритмом; • вирішення майбутніми фахівцями завдань у процесі формування ІТ-компетентності за незначної допомоги колег чи викладачів; • вимушене відстоювання майбутніми лікарями і провізорами власних принципів і переконань у процесі формування ІТ-компетентності; • наявність у майбутніх фахівців рішучості й самовладання під час подолання труднощів у процесі формування ІТ-компетентності, що проявляються ситуативно
задовільний	Передбачає: • ситуативне формування майбутніми лікарями і провізорами ІТ-компетентності під час навчання ДПНП; • сформованість поставлених цілей у процесі формування ІТ-компетентності на недостатньому рівні; • не повне розуміння суб'єктами освітнього процесу сфери і способів застосування вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у межах ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП; • епізодичне вирішення особами, які навчаються, професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності; • вирішення майбутніми фахівцями завдань у процесі формування ІТ-компетентності за допомоги колег чи викладачів; • відсутність відстоювання майбутніми лікарями і провізорами власних принципів і переконань у процесі формування ІТ-компетентності; • наявність у майбутніх фахівців незначно виражених рішучості і самовладання під час подолання труднощів у процесі формування ІТ-компетентності
низький (незадовільний)	Передбачає: • випадкове формування майбутніми лікарями і провізорами ІТ-компетентності під час навчання ДПНП; • відсутність цілей у процесі формування ІТ-компетентності; • відсутність розуміння суб'єктами освітнього процесу сфери і способів застосування вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у межах ІТ-компетентності, сформованої під час навчання зазначеним ДПНП; • відсутність вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності; • відсутність завдань, вирішених майбутніми фахівцями у процесі формування ІТ-компетентності, навіть за наявної допомоги викладачів; • відсутність відстоювання майбутніми лікарями і провізорами власних принципів і переконань у процесі формування ІТ-компетентності; • відсутність у майбутніх фахівців рішучості й самовладання під час подолання труднощів у процесі формування ІТ-компетентності

Рівні вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів (у кожній групі), які розвиваються і проявляються в процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», було запропоновано визначати з використанням зведеної таблиці (табл. 6).

Таблиця 6

Зведена таблиця для визначення рівнів вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» (у кожній групі вольових якостей)

№ з/п	ПІБ особи, яка вивчає ДПНП	Бали						Рівень вольових якосте (висновок)
		Запитання					Сума $S_б$	
		$З_1$	$З_2$	$З_3$	$З_4$	$З_5$		
1.								
…								
n								

Джерело: розроблено автором

Зауважимо, що висновок щодо рівня вольових якостей майбутнього лікаря чи провізора в табл. 6 отримується за таким показником, як сума балів $S_б$ з урахуванням того, що (табл. 7):

Таблиця 7

Сума балів	Рівень вольових якостей			
	низький	задовільний	середній	високий
$S_б$	$S_б < 6$	$6 \leq S_б < 8$	$8 \leq S_б \leq 9$	$9 < S_б \leq 10$

Джерело: розроблено автором

Варто зазначити, що запропонована градація рівнів вольових якостей (у кожній групі) майбутніх лікарів і провізорів (табл. 7), які розвиваються і проявляються в процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ», обумовлена тим, що (табл. 8):

Таблиця 8

Характеристики рівнів вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування їх ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» (у кожній групі вольових якостей)

Рівень	Характеристика
високий	Передбачає: • розуміння майбутніми фахівцями сфери і способів застосування відповідних вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП;

	• прагнення майбутніх лікарів і провізорів до ефективного вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП на підставі внутрішньої позитивної мотивації до прояву відповідних вольових якостей; • активний і свідомий прояв майбутніми фахівцями відповідних вольових якостей під час здійснення контекстної діяльності в процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП
середній	Передбачає: • не повне розуміння майбутніми фахівцями сфери і способів застосування відповідних вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП; • ситуативну мотивацію майбутніх лікарів і провізорів до прояву відповідних вольових якостей під час вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП; • невпевнений прояв майбутніми фахівцями відповідних вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП
задовільний	Передбачає: • ситуативне розуміння майбутніми фахівцями сфери і способів застосування відповідних вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП; • нерегулярне прагнення майбутніх лікарів і провізорів до ефективного вирішення професійно-спрямованих завдань у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП на підставі внутрішньої позитивної мотивації до прояву відповідних вольових якостей; • незначний прояв майбутніми фахівцями відповідних вольових якостей під час здійснення контекстної діяльності в процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП
низький (незадовільний)	Передбачає: • відсутність розуміння майбутніми фахівцями доцільності застосування відповідних вольових якостей для вирішення контекстних професійних навчально-теоретичних, навчально-практичних і практичних завдань у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП; • відсутність у майбутніх лікарів і провізорів внутрішньої позитивної мотивації до прояву відповідних вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП; • ситуативний несвідомий прояв майбутніми фахівцями відповідних вольових якостей під час здійснення контекстної діяльності в процесі формування ІТ-компетентності за умови навчання зазначеним ДПНП

З метою навчання майбутніх лікарів і провізорів ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» і формування в його межах їх ІТ-компетентності в Івано-Франківському національному медичному університеті (ІФНМУ) були розроблені і запроваджені посібники «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Практикум», «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Тестові завдання», «Медична інформатика. Практикум», «Медична інформатика. Тестові завдання», «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Практикум», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Тестові завдання», «Комп'ютерне моделювання у фармації. Завдання і методичні рекомендації до курсової роботи», що є авторськими розробками і складовими відповідних навчально-методичних комплексів.

У дослідженні взяли участь 63 особи (*І група* – 21 особа, *ІІ група* – 20 осіб, *ІІІ група* – 22 особи), які навчалися на І–ІІ курсах фармацевтичного факультету за спеціальністю 7.12020101 «Фармація» в 2013–2014 і 2014–2015 навчальних роках і перебували в певних умовах (табл. 9). Воно тривало протягом двох семестрів у обсязі 2-х модулів (198 годин) у межах вивчення ДПНП «ІТФ» на базі кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики ІФНМУ.

Таблиця 9

Умови дослідження, у яких передували особи, які вивчали ДПНП «ІТФ»

Група	Умови
І група	• у процесі навчання постійно використовувалися розроблені посібники «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання»
ІІ група	• у процесі навчання розроблені посібники «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання» використовувалися постійно під час вивчення модуля № 1, а модуля № 2 – фрагментарно або нерегулярно
ІІІ група	• у процесі навчання розроблені посібники «Інформаційні технології у фармації. Практикум», «Інформаційні технології у фармації. Тестові завдання» використовувались фрагментарно або нерегулярно під час вивчення модуля № 1, а модуля № 2 – постійно

З усіма учасниками дослідження було проведене анкетне опитування за розробленими запитаннями (табл. 1) й отримані певні результати (табл. 10). Варто зазначити, що перший раз опитування проводилось на початку вивчення ДПНП «ІТФ» (контрольна група – КГ), а другий – по завершенню вивчення цієї ДПНП (експериментальна група – ЕГ).

Таблиця 10

Результати анкетного опитування й висновки щодо рівня вольових якостей для кожного з учасників дослідження

№ з/п	I група $S_б$		Рівень (висновок)	II група $S_б$		Рівень (висновок)	III група $S_б$		Рівень (висновок)
	КГ	ЕГ		КГ	ЕГ		КГ	ЕГ	
1.	2	12	Н→Н	8	21	Н→Н	27	37	З→В
2.	24	40	З→В	3	11	Н→Н	9	23	Н→Н
3.	8	24	Н→З	5	17	Н→Н	29	40	З→В
4.	1	10	Н→Н	25	34	З→С	13	26	Н→З
5.	2	11	Н→Н	25	35	З→С	20	35	Н→С
6.	18	35	Н→С	4	10	Н→Н	27	29	З→З
7.	18	31	Н→С	30	37	С→В	6	18	Н→Н
8.	8	20	Н→Н	12	24	Н→З	3	5	Н→Н
9.	24	38	З→В	24	33	З→С	5	14	Н→Н
10.	14	26	Н→З	4	12	Н→Н	16	26	Н→З
11.	21	35	Н→С	13	20	Н→Н	19	25	Н→З
12.	14	24	Н→З	19	26	Н→З	2	5	Н→Н
13.	12	23	Н→Н	2	11	Н→Н	13	21	Н→Н
14.	3	9	Н→Н	24	29	З→З	12	16	Н→Н
15.	1	3	Н→Н	11	21	Н→Н	7	25	Н→З
16.	27	40	З→В	3	9	Н→Н	18	29	Н→З
17.	25	37	З→В	19	26	Н→З	18	35	Н→С
18.	12	24	Н→З	3	14	Н→Н	7	19	Н→Н
19.	9	14	Н→Н	3	7	Н→Н	24	39	З→В
20.	5	7	Н→Н	5	11	Н→Н	4	11	Н→Н
21.	13	21	Н→Н				26	39	З→В
22.							4	13	Н→Н

За результатами анкетного опитування можна стверджувати, що його учасники відповідали на сформульовані запитання обдумано й умотивовано, а самі результати заслуговують на довіру, бо з імовірністю помилки першого роду $\alpha = 0{,}05$ (рівень значущості) можна стверджувати, що між сумами балів ($S_б$), набраних суб'єктами освітнього процесу, вибіркових сукупностей КГ і ЕГ існує достовірний сильний і додатний лінійний кореляційний зв'язок ($|r| \geq r^*$, $0{,}7 < |r| < 1$, $r > 0$, $|t| > t^*$ у табл. 11).

Таблиця 11

Результати кореляційного аналізу, а також оцінювання наявності й достовірності лінійного кореляційного зв'язку (за результатами анкетного опитування)

Критерії і висновки	I група (n = 21)	II група (n = 20)	III група (n = 22)	n = 63
r r^*	0,962 0,433	0,967 0,444	0,909 0,422	0,935 0,248
Висновок	$\|r\| \geq r^*$, наявний достовірний кореляційний зв'язок			

t t^*	15,353 2,093	16,117 2,101	9,571 2,086	20,518 2,000
Висновок	$\|t\| > t^*$, наявний лінійний кореляційний зв'язок			

Окрім того, з метою з'ясування наявності впливу на розвиток вольових якостей майбутніх фахівців процесу формування ІТ-компетентності під час навчання зазначеним ДПНП за результатами анкетного опитування була статистично перевірена гіпотеза про рівність центрів розподілу двох незалежних нормальних сукупностей (тобто, контрольних і дослідних груп).

Зауважимо, що критерій перевірки цієї гіпотези був обраний, зважаючи на те, що дисперсії сукупностей однакові (табл. 12).

Таблиця 12

Результати статистичної перевірки гіпотези про рівність дисперсій двох нормальних сукупностей і гіпотези про рівність центрів розподілу двох незалежних нормальних сукупностей, якщо їх дисперсії невідомі (за результатами анкетного опитування)

Критерії і висновки	I група (n = 21)	II група (n = 20)	III група (n = 22)	n = 63
f f^*	1,888 2,124	1,043 2,168	1,475 2,084	1,463 1,524
Висновок	$f < f^*$, дисперсії сукупностей однакові			
t t^*	3,360 2,021	2,733 2,024	3,386 2,018	5,533 1,979
Висновок	$t > t^*$, центри розподілу зміщені			

За результатами статистичної перевірки сформульованої гіпотези був отриманий висновок, що центри розподілу двох незалежних нормальних сукупностей зміщені (табл. 12). Це дозволило нам стверджувати, що процес формування ІТ-компетентності майбутніх фахівців, який відбувається під час навчання ДПНП «ІТФ», впливає на розвиток їх вольових якостей.

Аналізуючи результати анкетного опитування, можна вести мову про достатньо виражену позитивну динаміку зміни рівнів вольових якостей учасників дослідження (низький рівень зменшився на 26,99 %, середній рівень збільшився на 11,11 %, а високий – на 14,29 %) та їх якості (збільшилась на 25,40 %) у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ» (табл. 13).

Таблиця 13

Динаміка зміни рівнів вольових якостей майбутніх провізорів та їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ» (n = 63), %

Рівень вольових якостей	КГ	ЕГ	Різниця	Зміна якості вольових якостей (середній і високий рівні)
низький задовільний середній високий	77,78 20,63 1,59 0,00	50,79 22,22 12,70 14,29	– 26,99 + 1,59 + 11,11 + 14,29	+ 25,40

Було встановлено, що найбільшої позитивної динаміки зміни рівнів вольових якостей та їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ» досягли учасники дослідження І групи, а найменшої – учасники дослідження ІІ групи (табл. 14).

Таблиця 14

Динаміка зміни рівнів волових якостей майбутніх провізорів і їх якості в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ», %

Рівень вольових якостей	І група (n = 21)			ІІ група (n = 20)			ІІІ група (n = 22)		
	КГ	ЕГ	Різни-ця	КГ	ЕГ	різниця	КГ	ЕГ	Різни-ця
низький задовільний середній високий	80,95 19,05 0,00 0,00	47,62 19,05 14,28 19,05	– 33,33 0,00 + 14,28 + 19,05	75,00 20,00 5,00 0,00	60,00 20,00 15,00 5,00	– 15,00 0,00 + 10,00 + 5,00	77,27 22,73 0,00 0,00	45,46 27,27 9,09 18,18	– 31,81 + 4,54 + 9,09 + 18,18
Зміна якості вольових якостей (середній і високий рівні)	+ 33,33			+ 15,00			+ 27,27		

Можна стверджувати (табл. 14), що для суб'єктів освітнього процесу І групи зміна якості їх вольових якостей у процесі формування ІТ-компетентності була максимальною (збільшилась на 33,33 %), а для суб'єктів освітнього процесу ІІ групи – мінімальною (збільшилась на 15,0 %). Такі результати можна пояснити тим, що постійне використання під час навчання ДПНП «ІТФ» розроблених посібників особами І групи забезпечило ефективне формування їх ІТ-компетентності [3], що, на нашу думку, максимально сприяло розвитку вольових якостей майбутніх фахівців.

Акцентуємо увагу на тому, що найвищі показники (у %) рівнів вольових якостей серед КГ мали особи ІІ групи (табл. 14), у яких на момент початку вивчення ДПНП «ІТФ» вже була сформована ІТ-компетентність, бо вони завершили вивчення ДПНП за вибором «ЄСКГ», яке відбувалося з

використанням розроблених посібників «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Практикум», «Європейський стандарт комп'ютерної грамотності. Тестові завдання». Нерегулярне або повне невикористання вище зазначених посібників (табл. 9) особами цієї групи впродовж вивчення модуля № 2 ДПНП «ІТФ» не сприяло достатньому формуванню їх ІТ-компетентності [3]. Саме це, на нашу думку, й обумовило для майбутніх провізорів (осіб ІІ групи) найнижчі показники (у %) рівнів вольових якостей, а також їх якості (табл. 14) за підсумками вивчення ДПНП «ІТФ».

Таблиця 15

Динаміка зміни якості вольових якостей майбутніх провізорів у процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ», % (середній і високий рівні)

Група	Вольові якості			
	І група	ІІ група	ІІІ група	IV група
І група (n = 21)	+ 23,81	+ 33,33	+ 33,33	+ 23,81
ІІ група (n = 20)	+ 19,05	+ 28,57	+ 19,05	+ 4,76
ІІІ група (n = 22)	+ 33,33	+ 19,05	+ 38,10	+ 28,57

Якщо аналізувати результати анкетного опитування для учасників дослідження кожної з груп відповідно за групами вольових якостей (табл. 15), то можна стверджувати, що:

- учасники дослідження І групи, не втрачаючи самовладання в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ», найактивніше розвивали і проявляли такі вольові якості, як наполегливість і рішучість, чому, на нашу думку, сприяло саме постійне використання розроблених посібників впродовж вивчення модуля № 1 і модуля № 2 зазначеної ДПНП;
- учасники дослідження ІІІ групи, не втрачаючи самовладання в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ», найактивніше розвивали і проявляли таку вольову якість, як рішучість, бо фрагментарне або нерегулярне використання впродовж вивчення модуля № 1 зазначеної ДПНП розроблених посібників не сприяло належному набуттю ними знань, умінь і навичок, а тому майбутнім фахівцям доводилось бути достатньо рішучими для досягнення в процесі навчання (впродовж вивчення модуля № 2) бажаних результатів;
- учасники дослідження ІІ групи під час навчання ДПНП «ІТФ» з метою набуття знань, умінь і навичок у межах формування ІТ-компетентності найактивніше розвивали і проявляли таку вольову якість, як наполегливість, за рахунок чого вони намагалися компенсувати фрагментарне або нерегулярне використання розроблених посібників

упродовж вивчення модуля № 2 зазначеної ДПНП, але, не дивлячись на те, що ця якість проявлялась найбільш значною мірою, учасники дослідження не змогли досягнути значних результатів у процесі формування ІТ-компетентності [3];

• не дивлячись на те, що учасники дослідження ІІІ групи під час навчання ДПНП «ІТФ» у порівнянні з учасниками дослідження інших груп більшою мірою були самостійними, рішучими і принциповими, вони не змогли в процесі формування ІТ-компетентності достатньо розвити і проявити таку вольову якість, як наполегливість, бо рівень їх знань, умінь і навичок, набутих за умов дослідження (табл. 9), не дозволив їм це зробити;

• учасники дослідження ІІ групи в процесі формування ІТ-компетентності під час навчання ДПНП «ІТФ» найменше проявляли таку вольову якість, як принциповість через те, що вони не володіли знаннями, уміннями й навичками, достатніми для її розвитку, бо фрагментарно або нерегулярно використовували розроблені посібники впродовж вивчення модуля № 2 зазначеної ДПНП;

• постійне використання учасниками дослідження І групи впродовж вивчення ДПНП «ІТФ» розроблених посібників сприяло тому, що вони окрім вольових якостей ІІ і ІІІ груп в процесі формування ІТ-компетентності також змогли розвинути і проявити на достатньо високому рівні вольові якості І і ІV груп, а саме самостійність і принциповість, що в свою чергу забезпечило максимальну позитивну динаміку зміни їх якості (+ 23,81 % у табл. 14);

• постійне використання впродовж вивчення ДПНП «ІТФ» розроблених посібників учасниками дослідження І групи максимально сприяло формуванню їх ІТ-компетентності [3], що дозволило їм ефективно (тобто, більшою мірою в порівнянні з учасниками дослідження інших груп) розвинути і проявити вольові якості в процесі навчання (табл. 14).

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За підсумками дослідження можна стверджувати, що процес формування ІТ-компетентності, що ефективно реалізується під час навчання ДПНП «ЄСКГ», «МІ», «ІТФ», «КМФ» з використанням розроблених посібників [3], впливає на розвиток вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів, які дозволять їм енергійно й наполегливо вирішувати завдання та проблеми не тільки на шляху отримання вищої медичної і фармацевтичної освіти, але й у майбутній професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березовська І. В. Особливості вольових проявів майбутніх педагогів [Електронний ресурс] / І. В. Березовська, Н. І. Сидоренко // Наука і освіта. – 2009. – № 6. – С. 66–70. – Режим доступу : http://eprints.zu.edu.ua/16908/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%82%D1%8F%20%D0%A4%D1%80%D0%B8%D0%B7%202.pdf

2. Вороненко Ю. В. Безперервний професійний розвиток лікарів і провізорів – нові принципи побудови системи [Електронний ресурс] / Ю. В. Вороненко, О. П. Мінцер // Медична освіта. – 2011. – № 2. – С. 41–44. – Режим доступу :
http://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/862/860

3. Добровольська А. М. Використання посібників у процесі навчання майбутніх лікарів і провізорів дисциплінам природничо-наукової підготовки [Електронний ресурс] / А. М. Добровольська // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – 2016. – № 50–51. – С. 129–141. – Режим доступу :
http://nzp.tnpu.edu.ua/article/download/85425/81108

4. Дьоміна Г. Психологічні особливості розвитку вольових якостей майбутніх фахівців соціальної сфери [Електронний ресурс] / Г. Дьоміна // Вісник інституту розвитку дитини. Серія : Філософія, педагогіка, психологія. – 2014. –Вип. 31. – С. 113–124. – Режим доступу :
http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vird_2014_31_25.pdf

5. Кайдалова Л. Г. Теоретико-методичні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс] / Л. Г. Кайдалова // Педагогіка та психологія. – 2011. – Вип. 40 (1). – С. 50–57. – Режим доступу :
http://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/2968

6. Кравець Н. О. Досвід викладання інформаційних технологій в галузі на кафедрі медичної інформатики з фізикою [Електронний ресурс] / Н. О. Кравець // Медична освіта. – 2012. – № 3. – С. 35–37. – Режим доступу :
http://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/1311/1295

7. Лаврентьев С. Ю. Формирование конкурентоспособности будущего специалиста в процессе профессиональной подготовки в вузе [Электронный ресурс] / С. Ю. Лаврентьев, Д. А. Крылов // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – Режим доступа :
https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18305

8. Никандров В. В. Психология : учебник [Электронный ресурс] / В. В. Никандров. – М. : Волтерс Клувер, 2009. – 1008 с. – Режим доступа :
http://www.studfiles.ru/preview/5242308/page:2/

9. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с. – Режим доступа :
http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf

10. Хвисюк О. М. Інноваційні освітні технології в реалізації програм безперервного професійного розвитку лікарів [Електронний ресурс] / О. М. Хвисюк, В. Г. Марче, В. В. Жеребкін та ін. // Медична освіта. – 2014. – № 4. – С. 124–127. – Режим доступу :
http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/journals/education/2014/med_osv_4_14.pdf

REFERENCES

1. Berezovska, I. V., Sydorenko, N. I. (2009). Osoblyvosti voliovykh proiaviv maibutnikh pedahohiv [Peculiarities of volitional manifestations of the future teachers]. *Nauka i osvita, 6,* 66–70. Retrieved from: http://eprints.zu.edu.ua/16908/1/%D1%81%D1%82%D0%B0%D1%82%D1%8F%20%D0%A4%D1%80%D0%B8%D0%B7%202.pdf. [In Ukrainian].

2. Voronenko, Yu. V., Mintser, O. P. (2011). Bezperervnyi profesiinyi rozvytok likariv i provizoriv – novi pryntsypy pobudovy systemy [New principles of construction of continuous professional development system of doctors and pharmaceutists]. *Medychna osvita, 2,* 41–44. Retrieved from: http://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/862/860. [In Ukrainian].

3. Dobrovolska, A. M. (2016). Vykorystannia posibnykiv u protsesi navchannia maibutnikh likariv i provizoriv dystsyplinam pryrodnycho-naukovoi pidhotovky [The use of manuals in the process of teaching of future doctors and pharmacists of the Natural Sciences disciplines]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity, 50–51,* 129–141. Retrieved from: http://nzp.tnpu.edu.ua/article/download/85425/81108. [In Ukrainian].

4. Diomina, H. (2014). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku voliovykh yakostei maibutnikh fakhivtsiv sotsialnoi sfery [Psychological features of volitional qualities of the future specialists of social sphere]. *Visnyk instytutu rozvytku dytyny. Seriia: Filosofiia. Pedahohika. Psykholohiia, 31,* 113–124. Retrieved from: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vird_2014_31_25.pdf. [In Ukrainian].

5. Kaidalova, L. H. (2011). Teoretyko-metodychni aspekty vykorystannia informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Theoretical and methodological aspects of the use of information and communication technology at higher educational establishments]. *Pedahohika ta psykholohiia, 40 (1),* 50–57. Retrieved from: http://dspace.nuph.edu.ua/handle/123456789/2968. [In Ukrainian].

6. Kravets, N. O. (2012). Dosvid vykladannia informatsiinykh tekhnolohii v haluzi na kafedri medychnoi informatyky z fizykoiu [The experience of information technology study at the medical informatics and biophysics department]. *Medychna osvita, 3,* 35–37. Retrieved from: http://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/1311/1295. [In Ukrainian].

7. Lavrentev, S. Iu., Krylov, D. A. (2015). Formirovaniie konkurentosposobnosti budushcheho spetsialista v protsesse professionalnoi podhotovki v vuze [Formation of competitiveness of the future specialist in the course of vocational training in higher school]. *Sovremennyie problemy nauki i obrazovaniia, 1-1.* Retrieved from: https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18305. [In Russian].

8. Nikandrov, V. V. (2009). Psikholohiia [Psychology]. M.: Volters Kluver. Retrieved from: http://www.studfiles.ru/preview/5242308/page:2/. [In Russian].

9. Rubinshtein, S. L. (2002). Osnovy obshchei psikholohii [Fundamentals of general psychology]. SPb.: Piter. Retrieved from: http://yanko.lib.ru/books/psycho/rubinshteyn=osnovu_obzhey_psc.pdf. [In Russian].

10. Khvysiuk, O. M., Marche, V. H., Zherebkin, V. V. (2014). Innovatsiini osvitni tekhnolohii v realizatsii prohram bezperervnoho profesiinoho rozvytku likariv [Innovative educational technologies in implementation of programs of continuous professional development of the doctors]. *Medychna osvita, 4,* 124–127. Retrieved from: http://intranet.tdmu.edu.ua/data/kafedra/journals/education/2014/med_osv_4_14.pdf. [In Ukrainian].

РЕЗЮМЕ

Добровольская Анна. Развитие волевых качеств будущих врачей и провизоров в процессе формирования ИТ-компетентности.

В статье акцентировано внимание на понятиях «конкурентоспособность» и «волевые качества».

Охарактеризованы компоненты, в пределах которых определяется структура конкурентоспособности будущих врачей и провизоров при наличии у них

информационно-технологической компетентности (ИТ-компетентности), сформированной во время обучения дисциплинам естественнонаучной подготовки (ДЕП).

Систематизированы волевые качества, которые будущие специалисты развивают и проявляют в процессе формирования ИТ-компетентности во время обучения ДЕП.

Разработана методика оценивания уровней волевых качеств будущих врачей и провизоров при условии приобретения ими ИТ-компетентности во время обучения ДЕП, в пределах которой проведен анкетный опрос субъектов образовательного процесса по сформулированным вопросам и реализован алгоритм оценивания его результатов с использованием соответствующих статистических методов.

Доказано, что процесс формирования ИТ-компетентности во время обучения ДЕП с использованием разработанных пособий позволяет будущим специалистам эффективно развивать их волевые качества.

Ключевые слова: *анкетный опрос, волевые качества, ИТ-компетентность, компоненты, конкурентоспособность, методика, пособия, уровень.*

SUMMARY

Dobrovolska Anna. Development of volitional qualities of the future doctors and pharmacists in the process of formation of IT competence.

In the article, attention has been focused on the concepts of "competitiveness" and "volitional quality".

We have described the content, motivational, emotional and volitional, operational components, within the limits of which the structure of competitiveness of the future doctors and pharmacists is determined at the presence of information technology competence (IT competence) formed during teaching the disciplines of naturally scientific training.

The volitional qualities, what the future specialists develop and show in the process of formation of IT competence during teaching the disciplines of naturally scientific training, have been systematized.

We have come to the conclusion that volitional qualities of the future doctors and pharmacists, which develop in the process of formation of IT competence during teaching the disciplines of naturally scientific training, should be divided into four groups, i.e. by spatial, time, energy and information parameters.

The method of evaluation of levels of volitional qualities of the future doctors and pharmacists on condition of acquisition IT competence by them during teaching the disciplines of naturally scientific training has been offered, which provides the questionnaire survey of subjects of educational process with the use the formulated questions and implementation of algorithm of evaluation of its results with the use of the appropriate statistical methods.

The high, middle, satisfactory and low (unsatisfactory) levels of volitional qualities, which develop at the future specialists in the process of formation of IT competence during teaching the disciplines of naturally scientific training, have been described.

We have come to the conclusions on the levels of volitional qualities for each of participants of research as the results of the questionnaire survey.

The results of the questionnaire survey with the use of statistical methods and the proper algorithm have been estimated.

It has been found out, that the process of formation of IT competence during teaching the disciplines of naturally scientific training with the use of the developed manuals allows the future specialists to develop their volitional qualities effectively.

Key words: *questionnaire survey, volitional qualities, IT competence, components, competitiveness, method, manuals, level.*

УДК 378.147.88:371.314.6:373.5:378.4(076)

Наталія Коваленко
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-2854-2461

НАВЧАЛЬНА ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ПРОЕКТ ШКОЛИ Й УНІВЕРСИТЕТУ

У статті проаналізовано можливості підвищення ефективності навчальної педагогічної практики за умови організації її як спільного проекту школи і університету, висвітлено зміст, етапи здійснення проекту, кінцеві продукти проектування. Доведено, що об'єднання завдань навчальної педагогічної практики єдиною виховною метою та організація практики як спільного проекту переводить взаємодію школи й університету на партнерську основу, сприяє підвищенню результатів практики, професійному зростанню, ефективній професійній ідентифікації майбутнього вчителя. Описано технологію підготовки студентів до здійснення завдань практики.

Ключові слова: *професійна компетентність, професійна ідентифікація майбутнього вчителя, професійна педагогічна підготовка, практична педагогічна підготовка, навчальна педагогічна практика, педагогічний проект, виховні заходи, технологія формування готовності студентів до навчальної практики.*

Постановка проблеми. У «Національній доповіді про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» зазначено, що з огляду на тенденції розвитку освітньої системи, а відтак і суспільства в цілому, кожного громадянина окремо, потрібно забезпечити стійкий фокус державотворення на педагогічній і науково-педагогічній освіті та освітній кадровій політиці, їх дійсному стані, ключових проблемах, концептуальних засадах реформування [7, 120].

У системі професійної педагогічної підготовки, становленні майбутнього вчителя навчальна педагогічна практика стає першою можливістю безпосереднього знайомства з особливостями професії, вирішальним чинником їх професійної ідентифікації, дозволяє впевнитись у зробленому професійному виборі, закласти підґрунтя професійної компетентності, спонукає до подальшого відповідального опанування змісту дисциплін професійної підготовки.

Досягнення означених перспектив багато в чому визначається партнерством школи й університету, сформованими традиціями плекання поколінь молодих учителів у стінах університету і шкіл; захопленими, творчими, професійними педагогічними колективами; можливістю вивчення майбутніми вчителями провідного педагогічного досвіду.

Аналіз актуальних досліджень. Методологічні основи вищої педагогічної освіти висвітлено в дослідженнях А. Алексюка, О. Антонової, В. Бондаря, С. Вітвіцької, О. Дубасенюк, М. Євтуха, І. Зязюна, Г. Іванюк, Л. Кондрашової, В. Лугового, О. Пєхоти, А.Троцко та інших. Місію педагогічної практики в системі професійної педагогічної підготовки розвинуто в дослідженнях О. Абдулліної, Г. Коджаспірова, В. Кан-Каліка, С. Кульневич, О. Савченко, С. Сисоєвої, П. Решетнікова та ін. Змістові та організаційні засади практичної підготовки майбутнього вчителя обґрунтовано в дослідженнях Г. Коджаспірова, В. Сластьоніна. Проблеми практичної підготовки майбутніх учителів в Україні та за кордоном вивчали О. Лавріненко, Н. Казакова та ін.

Нормативні засади організації навчальних та виробничих практик подано в «Положенні про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України». Педагогічними університетами розроблено програми практик, методичні рекомендації їх реалізації. Поряд з ґрунтовним висвітленням проблем практичної підготовки майбутніх учителів подальшого вивчення потребує дослідження ефективної організації першої навчальної педагогічної практики з метою формування підґрунтя професійної компетентності майбутнього вчителя.

Виходячи з цього, ставимо за **мету** дослідити значення навчальної педагогічної практики у професійному становленні майбутніх учителів, обґрунтувати взаємозалежність завдань практики й завдань навчальної дисципліни «Педагогіка», шляхи оволодіння майбутнім учителем підґрунтям професійної компетентності у процесі першої педагогічної практики, принципи та технології підготовки студентів до здійснення завдань практики, висвітлити можливості досягнення означених завдань за умови організації практики як спільного проекту школи й університету.

Методи дослідження. Для реалізації мети й поставлених завдань на різних етапах наукового пошуку комплексно застосовано такі методи: *теоретичні* (аналіз, синтез, порівняння, систематизація й узагальнення наукових джерел) з метою з'ясування проблеми дослідження, теоретичного обґрунтування педагогічних умов ефективної організації практики як проекту; моделювання процесу реалізації змісту практики); *емпіричні* (анкетування, опитування, бесіди, спостереження, ретроспективний аналіз власної педагогічної практики, експертні оцінки, аналіз продуктів навчально-пізнавальної діяльності студентів, вивчення та узагальнення педагогічного досвіду) для з'ясування стану сформованості готовності студентів до практики, ефективних форм професійного зростання майбутніх учителів; *експериментальні* – педагогічний експеримент для перевірки ефективності організації навчальної практики як спільного проекту школи й університету.

Виклад основного матеріалу. Тенденції розвитку в системі освітніх і професійних педагогічних стандартів і кваліфікацій охоплюють: навчання на основі компетентнісного підходу; модернізацію навчального процесу на засадах запровадження навчання через дослідження; розширення навчальної самостійності; посилення практичної підготовки на бакалаврському та магістерському рівнях вищої освіти [7, 123].

В існуючих перспективних моделях підготовки педагогічного персоналу акцентовано увагу на практичній підготовці: інтегрований магістр (нині спеціаліст) з ранньою педагогічною спеціалізацією (у педагогічних університетах, академіях, інститутах) та ґрунтовною наскрізною педагогічною практикою в процесі навчання; двоциклова підготовка бакалавр – магістр з пізнішою педагогічною спеціалізацією (у класичних університетах) із запровадженням педагогічної інтернатури [7, 126].

Отже, актуалізація професії вчителя на сучасному етапі розвитку суспільства обумовлює необхідність пошуку інноваційних моделей його професійної підготовки з ґрунтовною практичною складовою.

Наскрізна педагогічна практика є складовою частиною навчального плану і однією з найважливіших умов з підготовки висококваліфікованих компетентних фахівців. Вона являє собою органічну складову навчально-виховного процесу педагогічного вишу, забезпечуючи поєднання теоретичної підготовки студентів з психолого-педагогічних дисциплін з їх практичною діяльністю в школі [6, 18]. У відповідності до «Положення про проведення практики студентів Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка» (2013 р.), наскрізна практика включає такі види: навчальна практика, що поділяється на спеціальні фахові та педагогічні; виробнича практика [6, 23].

Навчальна педагогічна практика студентів ІІ курсу педагогічного університету проводиться в молодших класах загальноосвітніх шкіл різних типів. Згідно з результатами дослідження особливостей сприйняття учнями початкової школи вчителя свого класу, вчитель постає центром життя учнів початкової школи. Він визнаний учнями як найбільш значущий дорослий [8, 113]. Уявлення учнів про вчителя впродовж початкової школи змінюються від ідеалізації на початковому етапі навчання (6–7 років) до реального сприйняття і осмислення (10–11 років) [8, 118]. Разом із тим, незважаючи на зазначену динаміку, і першокласники, і четвертокласники вважають свого вчителя розумним, авторитетним, що кардинально змінюється в основній школі.

Отже, початкова школа визначена базою навчальної практики, оскільки сприйняття учнями молодшої школи постаті вчителя, як значимого дорослого, дозволяє студенту-практиканту швидше адаптуватися до нової ролі, заглибитись у вивчення професії, розуміння її особливостей, формування позитивного ставлення та комфортного

прийняття професійної ролі, самосприйняття й ототожнення себе з професійною групою.

Саме професійна ідентифікація майбутнього вчителя визначена одним із провідних завдань першої педагогічної практики. Тому вкрай важливим є створення умов для емоційно-вольового процесу ототожнення практикантами себе з професійним суб'єктом, професійною групою, професійним зразком діяльності. На думку Л. Шнейдер, «результатом професійної ідентифікації, самовизначення, персоналізації та самоорганізації є професійна ідентичність, що виявляється в усвідомленні себе представником певної професії і професійної спільноти, характеризує певний ступінь ототожнення-диференціації себе зі справою та іншими і знаходить відображення в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах Я» [11, 114].

Поряд із професійною ідентифікацією завданням навчальної практики є поєднання теоретичної підготовки студентів із навчальної дисципліни «Педагогіка» з практичним застосуванням набутих умінь і навичок проведення навчальної та позакласної виховної роботи [5, 6].

Навчальна педагогічна практика є складовою навчальних модулів дисципліни «Педагогіка. Завдання практики виходять зі змісту дисципліни та стають продовженням формування визначених програмою умінь та навичок з модулів: загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика та основи освітнього менеджменту [1, 190]. Трансформація теоретичних досягнень у професійні вміння потребує середовища реальної професійної діяльності. Пріоритетним змістовим напрямом навчальної практики обрано теорію виховання, формування відповідних умінь на практиці.

Активними видами роботи в межах практики визначені: проведення студентами виховних заходів, акцій, рухливих хвилинок, організація виставки дитячої творчості, раціонального дозвілля на перервах, проведення дослідження самооцінки учнів початкової школи. Об'єднання означених видів роботи єдиною метою та здійснення як спільного проекту школи й університету переводить взаємодію школи і університету на партнерську основу; студента з позиції практиканта до сприйняття себе виконавцем цінного для школи, учнів проекту.

Проектування, як особливий вид активності, засноване на природному умінні людини (на відміну від тварин) подумки створювати моделі «потрібного майбутнього» і втілювати їх у життя [3, 3]. Одним із важливих завдань професійної підготовки стає навчання майбутніх педагогів проектуванню власної діяльності й тих освітніх процесів, які вони в перспективі покликані організовувати [3, 110].

Ґрунтуючись на дослідженнях учених та досвіді роботи можемо виділили етапи навчального проекту: 1) вибір, обговорення та обґрунтування теми проекту, висунення мети, постановка завдань; 2) формування творчих груп: визначення обсягу роботи творчої групи;

обговорення передбачуваних результатів, призначення відповідальних, планування роботи; 3) узгодження роботи творчих груп із загальними цілями, здійснення планів, коригування отриманих результатів, оформлення результатів проектної діяльності; 4) аналіз роботи, рефлексія, планування подальшої діяльності [2, 16].

Планування проекту практики варто розпочинати до початку учнівського та студентського навчального року. Терміни виховного тематичного тижня, терміни проведення практики другокурсників узгоджується, визначаються актуальні виховні напрями. У співпраці керівника практики, заступника з виховної роботи й заступника директора школи з молодшої ланки закладається тематика виховного тижня, зміст виховної роботи. За таких умов позитивним є те, що, розпочинаючи навчальний рік, вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» студенти мають час усвідомити значимість їх майбутньої виховної роботи для учнів початкової школи, підготуватися до здійснення завдань практики, апробувати в академічній аудиторії фрагменти виховних справ.

Змістом спільного проекту КУ ССШ I–III ступенів № 17 м. Суми і другокурсників фізико-математичного факультету Сум ДПУ імені А. С. Макаренка в 2016–2017 навчальному році став комплекс виховних справ, об'єднаних тижнем толерантності (табл. 1). Планування виховного тижня стало спільною справою студентського колективу адміністрації школи [9, 6].

Таблиця 1

План виховних справ тижня толерантності в початковій школі

№	Виховні справи	Термін дії
1.	Загальношкільний соціальний проект «Передай симво толерантності»	понеділок
2.	Установча бесіда-мозковий штурм до виставки малюнку на тем «Ми різні – ми разом!»	
3.	Акція «Якого кольору Толерантність»	вівторок
4.	Дослідження самооцінки учнів початкової школи: «Пізнаю себе, знайомлюсь з іншими»	
5.	Відкритий мікрофон «Толерантність очима дітей»: – Що означає бути толерантним ? – Який вчинок є для тебе толерантним?	середа-четвер
6.	Шкільна пошта «Пошта добрих слів» учні 1–2 класів – схематично малюють те, що хочуть подарувати другові (цукерки, іграшки, домашніх тварин, квіти тощо) учні 3–4 класів – малюють або пишуть добрі слова другові	середа-п'ятниця
7.	Квест толерантності «Краса в різноманітті»	четвер
8.	Виставка малюнку на тему: «Ми різні – ми рівні!»	п'ятниця
9.	Ігри на перерві «Ланцюжок толерантності»	протягом тижня
10.	Руханки на тему толерантності	

Загальношкільні акції як засіб актуалізації виховної проблеми передбачали охоплення всього гурту учнів початкової школи, формування спільності думок щодо єдиної теми. За власними вподобаннями, на основі існуючого в літературі педагогічно досвіду, студентами розроблялася кожна акція як окремий проект. Завдання: збагатити розуміння учнями сутності поняття толерантність за допомогою кольору, що втілилося в акції «Якого кольору толерантність». Протягом дня студенти організовували участь кожного класу у висловленні уявлень про сутність поняття «толерантність» за допомогою кольору. На закінчення акції в холі школи ватмани з різних поверхів об'єднувались у спільну мозаїку з метою формування спільності творчої діяльності. Акція «відкритий мікрофон» дозволила формувати вміння майбутніх учителів організувати загальношкільне інтерв'ю, розвивати вміння учнів чути один одного, стимулювали учнів до уважного ставлення до думки однолітків.

Студенти розширювали знання дітей про важливість спілкування; надавали можливість дітям висловити свої думки, почуття до друзів, подарувати радість, спонукали творити добро в загальношкільній шкільній «пошті добрих слів». У даній акції студенти спробували реалізувати спільний із учнями міні-проект: разом розмальовували поштові скриньки, розбирали пошту, забезпечували приватність листування, готували листонош. Студенти на практиці перевірили погляди дослідників гуманістичної педагогіки про роль і позиції дитини в процесі проектування: дитина здатна виступати як замовник, як безпосередній активний учасник проектувальної діяльності, як експерт по відношенню до діяльності і її результатів [3, 69]. Студенти вчилися проводити бесіди, використовувати засоби візуалізації, механізми мотивації, виявляли дієвість педагогічних вимог, власних організаційних умінь у процесі залучення учнів до участі у виставці малюнків на тему: «ми різні – ми рівні!».

У ході творчого пошуку студентами основної форми, яка була б ефективною у формуванні в учнів розуміння сутності поняття «толерантність» і вмінь толерантної поведінки був обраний квест, оскільки він забезпечує формування вмінь учнів взаємодіяти в команді, спільно знаходити відповіді, прислуховуватися до думки один одного, бути терплячими до інших.

Важливим елементом планування є визначення кінцевих результатів спільної діяльності педагогічного, студентського та учнівського колективів протягом означеного тижня. Дослідники звертають увагу на «багатошаровість» результату будь-якої проектної діяльності тобто перетворення, що носять предметний, діяльнісний, особистісний, комунікативний характер [3, 187].

Продуктами спільного проектування навчальної практики можуть виступати: організація студентами, у співпраці з класними керівниками,

адміністрацією школи комплексу виховних загальношкільних, загальнокласних заходів для учнів початкової школи як засобів досягнення єдиної виховної мети; проведення та узагальнення результатів психологічних досліджень (наприклад, результати самооцінки учнів початкової школи); упорядкування збірки методичних матеріалів, написання наукових статей за результатами практики, створення мініфільму за змістом виховної роботи.

Створення відео інфографіки має свої завдання й перспективи. Графічна продукція, фотографії, відеофрагменти представлені динамічним відеорядом можуть бути використані адміністрацією школи в оформленні педагогічних, батьківських зборів, презентуючи виховну роботи школи. Поряд із тим студентське відео стає продуктивним навчальним засобом у поширенні педагогічного досвіду другокурсників для першокурсників. Візуальні одиниці дозволяють цілісно висвітлити педагогічну роботу учнівського гурту початкової школи, студентства протягом практики, створити уявлення про педагогічні завдання для першокурсників, зняти зайві побоювання, впевнити у власній компетентності відносно означених завдань.

Вивчення характеристики феномену соціального страху першокурсників виявило, що 21 % студентів відчувають страх у ситуації, коли знаходяться в центрі уваги малої групи (наприклад, коли мене комусь представляють або запитують про мою точку зору), 39 % у ситуації, коли їх оцінюють або порівнюють з іншими [4, 111]. У дослідженні брали участь 100 студентів першого курсу очної форми навчання трьох педагогічних вишів України (НПУ імені М. П. Драгоманова (м. Київ), СумДПУ імені А. С. Макаренка (м. Суми), БДПУ імені П. Д. Осипенко (м. Бердянськ)) віком від 16 до 21 року [4, 110]. Названі вміння є підґрунтям професійної компетентності вчителя та потребують особливої роботи з розвитку.

Аналізуючи процес створення відео-звіту студентами, варто зазначити, що він стає авторським студентським проектом із власним сценарієм, змістом, естетично-емоційними засобами. Робота над відеорядом стає проектом у проекті з власним керівництвом та дозволяє студентам узагальнити власні здобутки, звітувати на підсумковій конференції, осмислювати досягнення та проаналізувати власну роботу, висунути ідеї, які б могли підвищити ефективність, порадити першому курсу.

Упорядкування збірки методичних матеріалів є інноваційною формою звіту студентів з практики [9]. З іншого боку, робота над збіркою стає площадкою, яка згуртовує однодумців (студентів, класних керівників, заступників директора, керівника практики) у розробці спільного творчого міні-проекту. Як звітна документація, підготовка методичних розробок виховних справ до друку забезпечує більш якісне їх змістове наповнення, підсилює авторську складову, надає роботі більшого сенсу й важливості.

Прагнення забезпечити готовність студентів до активної роботи з першого дня практики малі терміни практики, відсутність відповідного досвіду, психологічне навантаження актуалізують необхідність створення освітньої площадки та відповідної технології підготовки до здійснення завдань практики.

Вартою уваги є система підготовки студентів до практики, яка охоплює реалізацію таких завдань: психологічне налаштування студентів на прийняття нової ролі; оволодіння знаннями та вміннями з методики виховної роботи; вивчення педагогічного досвіду здійснення завдань практики на основі відеоаналізу роботи вчителів, студентів-практикантів минулих років, ознайомлення з організаційними особливостями практики.

Протягом вивчення навчальної дисципліни «Педагогіка» плануються виховні справи (у поточному році – квести), загальношкільні акції інші види виховної роботи, спрямовані на реалізацію завдань виховного тижня. Студенти у творчих групах створюють методичні розробки запланованих видів роботи, апробують їх у студентській аудиторії, формуючи передбачені навчальною програмою дисципліни навички та готуючись до практики.

Формами реалізації процесу підготовки студентів до практики в нашому дослідженні виступали: захист педагогічних проектів, моделювання педагогічних ситуацій, психологічні вправи, спрямовані на саморозвиток особистісних якостей, важливих для педагогічної діяльності, опрацювання організаційних інструкцій з практики, які реалізовувались у ході практичних занять із навчальної дисципліни «Педагогіка», заняттях студентського гуртка, установчій конференції.

Проведення виховних справ у процесі аудиторного навчання та в період практики фіксуються на відеоносії. На основі проведеної роботи відбувається аналіз авторами власних педагогічних результатів, керівником практики оцінюється робота студентів. Дослідження ефективності форм організації педагогічного зростання студентів у період практики (рис. 1) виявили важливість відеозаписів для їх аналізу для 70 % студентів.

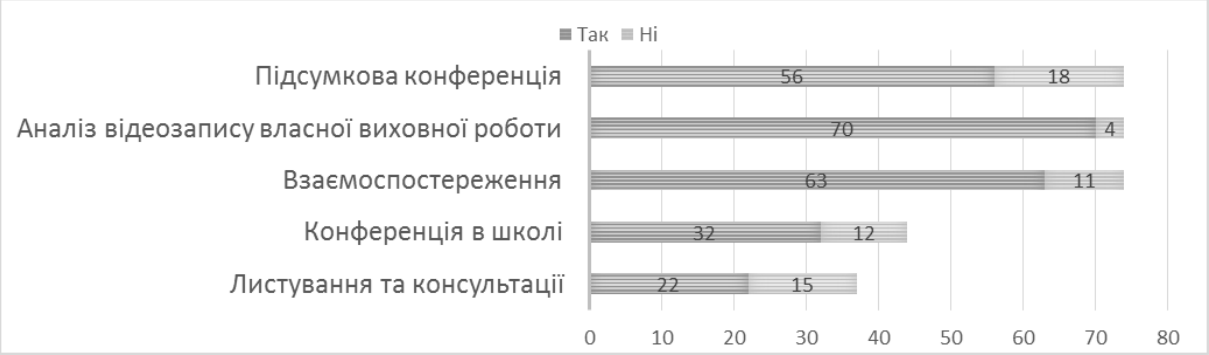

Рис. 1. Результати відповідей студентів на питання «Чи виявилися корисними на шляху Вашого професійного зростання наступні форми та види роботи?»

У безпосередній взаємодії студенти вказують на розрізненість уявлень після проведення виховної справи і після перегляду її відеозапису, говорять про кількоразовий перегляд суперечливих фрагментів. Позитивним вважаємо те, що студенти мають фактичний матеріал для підтвердження чи спростування педагогічної теорії. Так, студенти залучають фрагменти для візуалізації теоретичного змісту доповідей за питаннями практичних занять із навчальної дисципліни «педагогіка», для розвитку дискусій, подальшого спільного аналізу власних перемог, невдач, реакції учнівської аудиторії в умовах створеної взаємодії тощо.

Достатньо важливим для студентів виявилося взаємовідвідування, колективне обговорення, аналіз роботи товаришів (для 63 % студентів). Аналіз та самоаналіз педагогічної діяльності спрямовані на формування рефлексивних умінь майбутнього вчителя, що є важливим у структурі професіограми сучасного вчителя. Підсумкова конференція, обмін педагогічним досвідом, досвід публічного виступу з захистом власної педагогічної позиції визначили важливим у формування професійної компетентності 56 % студентів.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, навчальна педагогічна практика стає середовищем психолого-педагогічного дослідження навчально-виховного процесу, педагогічного досвіду колективу вчителів, професійної ідентифікації майбутнього вчителя.

Розповісти про велику цінність учням, навчити діяти відповідно до неї є важливою і складною справою для студентів другого курсу, особливо в період першого їх знайомства зі школою в іншій ролі. Толерантність, як актуальна для сучасного суспільства цінність, запропонована школою для впровадження, обумовила творче натхнення другокурсників у створенні та впровадженні комплексу виховних заходів – тижня толерантності. Організація та проведення «Тижня толерантності» – як проекту школи й університету – забезпечили активну діяльність гурту студентства, взаємну зацікавленість та спільність діяльності, підвищила значущість навчальних завдань для виконавців – студентів.

Умовами ефективності проекту визначено: забезпечення спільної зацікавленості сторін проекту; реалізація компонентів проекту: установлення цілей, термінів, бюджету; розподіл відповідальності та повноважень, складання плану проекту; визначення ризиків, систематична діагностика проміжних результатів; здійснення проекту на принципах самоврядування, корпоративності; моніторинг результатів проекту; рефлексія.

Проведене дослідження визначає подальші перспективи: дослідження комплексу умов організації навчальної педагогічної практики в контексті забезпечення якості педагогічної підготовки майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко Н. В. Змістові лінії системи педагогічних практик / Н. В. Коваленко // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 6 (50). – С. 188–196.

2. Коваленко Н. В. Організація навчальних проектів із фізики з метою формування самоосвітніх компетенцій учнів сільських шкіл / Н. В. Коваленко // Фізика та астрономія в школі. – 2005. – № 4. – С. 14–19.

3. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская / под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

4. Могила А. С. Усвідомлення студентами-першокурниками соціальних страхів у контексті формування їх професійної культури [Електронний ресурс] / А. С. Могила // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки. – 2012. – Вип. 39. – С. 110–116. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_39_18

5. Навчальна педагогічна практика : організаційно-методичні рекомендації / [укл. Коваленко Н. В.]. – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 48 с.

6. Наскрізна педагогічна практика : [навч.-метод. посіб.] / [за ред. А. А. Сбруєвої]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 480 с.

7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол. : В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.

8. Развитие личности ребенка от рождения до года. – Изд. пе- рераб. и доп. – Екатеринбург : Рама Паблишинг, 2010. – 312 с.

9. Тиждень толерантності : проект школи та університету : методичні рекомендації / за заг. ред Коваленко Н. В. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2017. – 54 с.

10. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность : теория, експеримент, тренинг : учебное пособие / Л. Б. Шнейдер. – М. : МСПИ ; Воронеж НПО «МОДЭК», 2004. – 600 с.

REFERENCES

1. Kovalenko, N. V. (2015). Zmistovi linii systemy pedahohichnykh praktyk [Content lines of teaching practice systems]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 6(50),* 188–196.

2. Kovalenko, N. V. (2005). Orhanizatsiia navchalnykh proektiv iz fizyky z metoiu formuvannia samoosvitnikh kompetentsii uchniv silskykh shkil [Organization of educational projects for physics with the purpose of forming self-learning skills of the students in rural schools]. *Fizyka ta astronomiia v shkoli, 4,* 14–19.

3. Kolesnikova, Y. A., Horchakova-Sibirskaia, M. P. (2005). *Pedahohicheskoie proektirovaniie [Pedagogical projecting]*. M.: Izdatelskii tsentr “Akademiia”.

4. Mohyla, A. S. (2012). Usvidomlennia studentamy-pershokurnykamy sotsialnykh strakhiv u konteksti formuvannia yikh profesiinoi kultury [Awareness of the first year students of social fears in the context of their professional culture formation]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 12: Psykholohichni nauky, 39,* 110–116. Retrieved from: 116. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_012_2012_39_18

5. Kovalenko, N. V. (Ed.) (2016). Navchalna pedahohichna praktyka: orhanizatsiino-metodychni rekomendatsii [Academic teaching practice: organizational-methodological recommendations]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka.

6. Sbruieva, A. A. (Ed.) (2016). Naskrizna pedahohichna praktyka [Teaching practice]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka.

7. Kremen, V. H., Luhovyi, V. I., Hurzhii, A. M., Savchenko, O. Ya. (Eds.) (2016). Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine]. Kyiv: Pedahohichna dumka.

8. Razvitie lichnosti rebenka ot rozhdeniia do hoda [The development of the child from birth to one year] (2010). Ekaterinburh: Rama Pablishinh.

9. Kovalenko, N. V. (Ed.) (2017). Tyzhden tolerantnosti: proekt shkoly ta universytetu: metodychni rekomendatsii [Week of tolerance: a project of the school and the University: guidelines]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A. S. Makarenka.

10. Shneider, L. B. (2004). Professionalnaia identichnost: teoriia, eksperiment, treninh [Professional identity: theory, experiment, training]. M.: MSPY; Voronezh NPO "MODEK".

РЕЗЮМЕ

Коваленко Наталия. Учебная педагогическая практика как проект школы и университета.

В статье проанализированы возможности повышения эффективности учебной педагогической практики при организации ее как совместного проекта школы и университета, освещены содержание, этапы осуществления проекта, конечные продукты проектирования. Доказано, что объединение задач учебной педагогической практики общей воспитательной целью и организация практики как совместного проекта переводит взаимодействие школы и университета на партнерскую основу, способствует повышению результатов практики, профессиональному росту, эффективной профессиональной идентификации будущего учителя. Описана технология формирования готовности студентов к осуществлению задач практики.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, профессиональная идентификация будущего учителя, профессиональная педагогическая подготовка, практическая педагогическая подготовка, учебная педагогическая практика, педагогический проект, воспитательные мероприятия, технология формирования готовности студентов к учебной практике.*

SUMMARY

Kovalenko Nataliia. Academic teaching practice as a project of school and university.

Educational pedagogical practice becomes the environment of psychological and pedagogical research of the educational process, pedagogical experience of teachers, and professional identity of the future teachers.

The aim of the study: to substantiate the interdependence of practice tasks and tasks of the discipline "Pedagogy", technologies of students' preparation to implement the practice tasks, opportunities to achieve designated tasks in the organization of practice as a joint project of school and university.

In order to achieve the goal at different stages of search the following methods were applied: theoretical (analysis, synthesis, comparison, generalization of scientific sources) for the purpose of clarification of the research problem, the theoretical justification of the pedagogical conditions of effective organization of practice as a project; modeling of the practice implementation process; empirical (questionnaire, interviews, observations, retrospective analysis of teacher's own teaching practice, peer assessment, analysis of products of students' educational-cognitive activity, the study and generalization of

pedagogical experience) to determine the state of formation of students' readiness to practice, effective forms of professional growth of the future teachers; experimental – pedagogical experiment to check the effectiveness of the educational practice, as a joint project of school and university.

Teaching practice, according to the concept developed by the pedagogical departments of Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko, is a continuous, cross-cutting process and includes the following types: academic practice, teaching practice. Academic teaching practice of the second year students of the pedagogical university is carried out in junior secondary schools of different types, since the perception of a school teacher by junior pupils as a significant adult allows the trainee to adapt quickly to a new role, optimizes the process of professional identification.

An important element of practice project planning is the identification of the final results of joint activity of the pedagogical, student and pupil groups, which can be: organization of complex of educational school activities for the primary school pupils as a means of achieving unified educational goals of the week; holding and summarizing results of psychological research; compilation of teaching materials, writing of scientific articles on the results of practice, creating mini-films on the content of educational work.

Forms students' training are: defense of the pedagogical projects, modeling of pedagogical situations, psychological exercises aimed at self-development of personal qualities which are important for teaching activities, learning of organizational instructions of the practice that were realized at practical lessons on discipline "Pedagogics", students' club, founding conference.

The conditions of project effectiveness are: ensuring the overall interest of the project member; implementation of project components, defining objectives, deadlines and budget; distribution of responsibility and authority, preparation of project plan; identifying risks, a systematic diagnosis of the interim results; implementation of the project on the principles of self-government, corporativity; monitoring of project results; reflection. The conditions of the academic teaching practice in the context of quality assurance of the future teachers' training require further research.

Key words: *professional competence, professional identity of the future teachers, teacher education, practical teacher training, academic teaching practice, pedagogical project, educational activities, technology of formation of students' readiness to academic practice.*

УДК 378.14:371.133

Олена Лазарєва
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди
ORCID ID 0000-003-4385-0139
Микола Лазарєв
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-6352-6435

ПРОФЕСІЙНО-ТВОРЧА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ЕВРИСТИЧНІЙ ОСВІТІ

Досягти готовності майбутнього вчителя до повноцінної самореалізації свого професійно-творчого потенціалу нереально в умовах традиційної

(бюрократичної, репродуктивної й монологічної) освітньої системи. Тому автори на основі результатів багаторічних теоретичних та експериментальних досліджень розкривають основні продуктивні і креативні можливості інноваційної, нестандартної евристичної освіти, яка за останні десятиріччя стверджується в зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці й освітній практиці. У статті розкриваються необхідні складові реалізованого досвіду евристичної освіти майбутніх учителів, організація на нових засадах пізнавально-творчої і дослідницької роботи студентів на лекціях прямої дії, семінарських та практичних заняттях, педагогічній практиці. Необхідна кількість і якість створених та захищених студентом освітніх продуктів стає метою евристичної освіти і критерієм професійно-творчої самореалізації майбутнього педагога.

Ключові слова: *майбутній учитель, професійно-творча підготовка, евристична освіта, лекції прямої дії, освітні продукти, критерії, професійно-творча самореалізація.*

Постановка проблеми. В Україні освіту визнано пріоритетною галуззю соціально-економічного розвитку країни, а головною метою державної політики в освіті проголошено створення необхідних умов для розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України впродовж його життя [1; 4]. Досягнення такої амбітної мети передбачає поступовий, але динамічний перехід на виключно інноваційні системи й технології навчання та виховання. Однак такий оптимістичний, прогресивний і масштабний проект, закріплений в усіх державних і відомчих документах останніх десятиліть, виконується незадовільно, натикаючись на суттєві й потужні перепони, постійний спротив практично на всіх напрямах його реалізації – управлінському, кадровому, науково-методичному, фінансовому, матеріальному, технологічному тощо. Варто звернути, насамперед, увагу на головну й потужну перешкоду інноваційним освітнім діям, якою на сьогодні залишається традиційна (репродуктивна, монологічна, недопустимо перевантажена, нетворча у своїй основі) система навчання. Вона й до сьогодні перебуває в полоні догматичної й нереальної освітньої мети і підпорядкованих їй завдань – досягнення недосяжного – «всебічного, гармонійного розвитку людини», – відзначається неприпустимо застарілими, але напрочуд живучими антигуманними організаційними й технологічними стандартами. Тому і стає актуальною проблема активного й безповоротного ствердження освіти справді інноваційної гуманістичної, демократичної, творчої, прийнятної вчителями й дітьми.

Аналіз актуальних досліджень. Варто констатувати, що видатні зарубіжні й вітчизняні ратаї педагогічної науки, предметно критикуючи недоліки традиційної освіти, створюють нові освітні теорії й технології, які випробовують і застосовують на практиці талановиті вчителі й викладачі вищої школи. Проведені експериментальні розвідки та накопичений досвід переконують, що тільки інноваційна освіта спроможна сприяти здійсненню мети суспільства і національної школи XXI століття – самореалізації

творчого й духовного потенціалу підростаючої особистості, зокрема, професійно-творчого потенціалу майбутнього і діючого педагога.

Серед інноваційних ідей та відповідних їм навчальних технологій особливу вагу і значимість для спеціалістів викликає ґрунтовне за теоретичними підставами, достатньо випробуване практикою, цілком доступне для учнів і студентів *евристичне навчання* (В. Андреєв, Н. Гузій, А. Король, Б. Коротяєв, О. Кривонос, В. Курило, М. Лазарєв, О. Семеног, А. Хуторськой та ін.). Теоретико-методичні основи евристичного навчання протягом останнього десятиліття розробляються, упроваджуються в освітню практику й нашою науковою школою [5; 6]. Однак і розробка та вдосконалення теоретичної бази, і впровадження моделей і технологій евристичного навчання як складової евристичної освіти натикаються на об'єктивні й суб'єктивні перепони, складні проблеми, подолання яких вимагає сміливої, енергійної ініціативи, потужних, послідовних зусиль чесних і професійних особистостей, відданих благородній ідеї реального, динамічного, суттєвого вдосконалення навчання й виховання.

Мета статті – розкрити значимість, дієвість і реальність ідей, технологій евристичної освіти, спрямованої на прискорене становлення основних професійно-творчих якостей майбутнього вчителя – основи його креативної самореалізації і здатності успішно навчати дітей у школі інноваційного ґатунку.

Методи дослідження: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної літератури з проблем інноваційної освіти та досвіду її застосування у вищій педагогічній школі, системно-порівняльне співставлення основних характеристик традиційної й евристичної освіти, моделювання навчальних технологій евристичної освіти, узагальнення результатів педагогічного експерименту, метод наукової екстраполяції.

Виклад основного матеріалу. Передусім, спробуємо більш чітко виявити цільові аспекти професійної освіти сучасного педагога, зважаючи на новітні досягнення вітчизняної й зарубіжної філософії освіти та психолого-педагогічних наук. Відомо, що загальна мета освіти, представлена в Національній доктрині розвитку освіти України до 2025 року, – створення соціально-економічних і психолого-педагогічних умов для розвитку і творчої самореалізації підростаючої особистості [1]. Виходить, що з'ясування мети професійної освіти вчителя варто шукати саме в аналогічній площині, тобто у знаходженні чинників та умов, які сприяють самореалізації його професійних потенціалів. Тому, ураховуючи дослідження вітчизняних і зарубіжних учених (А. Макаренко, В. Сухомлинський, М. Амосов, І. Бех, І. Зязюн, Б. Коротяєв, Р. Бернс, А. Маслоу, К. Роджерс та ін.), ми в короткому викладі визначаємо основну мету університетської підготовки майбутнього педагога як досягнення у спеціально створених соціально-педагогічних умовах особистісної духовної

зрілості, мотиваційної готовності і процесуально-технологічної здатності до успішної професійно-творчої самореалізації як постійної генерації вчителем особистісно і соціально значимих творчих освітніх продуктів у різних видах і ситуаціях навчання й виховання підростаючого покоління майбутніх соціально корисних самореалізаторів.

За позитивної підтримки наставників і всього соціально-освітнього середовища майбутній учитель за роки навчання має набути власну продуктивну «Я – концепцію» людини й суб'єкта професійно-педагогічної діяльності, тобто досягти достатнього динамічного стану постійного і неперервного самозростання від «Я – реального» до «Я – професійно ідеального» – на основі самопізнання, самовизнання, самодіагностики, самообмеження та здобуття свободи для побудови власної гідності й оригінальності, успішного самопрогнозування і самостійного розв'язання разом із учнями життєвих і освітніх проблем. Такий підхід вимагає розкріпачення власних, як правило, потужних інтелектуальних і творчих можливостей для створення елітарних (досі особисто недосяжних!) професійно-творчих продуктів – розвинутих і професійно спрямованих цінностей, мотивів, творчих здібностей та вмінь, створених на цій основі професійних планів і проектів, різного жанру творів, сценаріїв діяльності, гуманістичних і конструктивних відносин з іншими суб'єктами освіти – учнями, колегами, батьками, державними і громадськими діячами тощо.

Ураховуючи амбітність, але життєво необхідну для сучасної школи наявність означених параметрів пізнавально-творчої і духовної самореалізації вчителя й викладача, можна дійти висновку, що висунуті вимоги й характеристики сучасного педагога-самореалізатора не можуть бути досягнуті в межах існуючої традиційно-авторитарної, «передавальної» й монологічної системи освіти [10; 3; 4]. Реальним і, скажемо прямо, досяжним на сьогодні антагоністом такій освіті виступає освіта евристична та її основна частина – евристичне навчання. Коротке співставлення двох систем освіти розкривається в таблиці 1. В основу навчання евристичного покладено, насамперед, ідеї переважно пізнавально-творчої (евристичної) діяльності свідомих і незалежних освітніх суб'єктів. Така діяльність вимагає від педагога, учнів і студентів мотивованих дійових якостей – наснаги, самостійності, постійного входження у стан творчого самопочуття, володіння прогностичними, пошуковими, конструктивними, креативними, діагностичними вміннями та способами діяльності. Тому якісна евристична діяльність учнів і студентів неможлива без кваліфікованої педагогічної підтримки потужними мотиваційними, процесуальними й діагностичними чинниками. На провідне місце серед них ми поставили установку майбутнього педагога на нову мету сучасної освіти – успішну самореалізацію власних сутнісних сил та вмінь кожним, хто навчається. Але така мета може стати зрозумілою і

привабливою для майбутнього фахівця за умови надання йому постійної можливості вільного вибору конкретної мети, завдань, способів їх реалізації в певній освітній ситуації. Це одна з найважливіших і принципових вимог евристичної освіти. Результати експериментальної роботи, досвід учителів і викладачів підтвердили нашу провідну гіпотезу: найкраще і найзрозуміліше для юних здобувачів професійних знань і вмінь, для формування нового способу буття як постійної життєтворчості стає мета створення значимого для студента реального освітнього продукту – професійного твору, проекту, науково-дослідної доповіді, статті, рецензії чи завершеної праці, сценарію уроку, виховної справи тощо.

Таблиця 1

Основні характеристики традиційної та евристичної освіти

№ п/п	*Традиційно-авторитарна освіта*	*Інноваційна евристична освіта*
1.	**Мета**	
	«Формування всебічно, гармоній розвиненої особистості» з одночасн приведенням її за будь-яку ціну «спільного знаменника» – зразка-ідеа нормативного типу поведінки та відноси даному суспільстві (без зваження індивідуальні можливості, без чіт критеріїв і діагностичного вимірюван результатів діяльності)	Забезпечення розвитку і твор самореалізації сутнісних, домінантних д кожної особистості якостей (власних моти здібностей, умінь, моральних і громадянсь цінностей та рис), результатів конкретної д кожного діяльності, які можна на чіт діагностично-критеріальній основі виміря оцінити, спрогнозувати шляхи і способи удосконалення й застосування
2.	**Принципи**	
	– ствердження суб'єкт-об'єкт стосунків між педагогом і вихованцями; – опора на безсумнівні авторит правоту і безпомилковість обраних педагога та необхідність для уч репродуктивно наслідувати зразки й поведінки й діяльності; – обов'язковість колективно осудження та адміністративних покара за порушення встановленого порядку дисципліни; – безперечне виконання всіма загаль (недиференційованої) мети діяльно (навчальної чи виховної), поставле педагогом без урахування вим особистісного і природовідповідн підходів до мети діяльності і способів досягнення; – діагностика й оцінювання уч (студентів) за кількістю засвоєних знань умінь з програмних дисциплін перева репродуктивного характеру	– ствердження суб'єкт-суб'єктних стосун між усіма учасниками освітнього процесу; – сприяння успішному особистісно зростанню й самореалізації творч потенціалу учнів і студентів; – опора на діалогову взаємодію з ним свідому допомогу у виборі значимої для н мети, способів діяльності та оці результатів; – відмова в більшості випадків покарань та колективного осудження окрем осіб, заміна адміністративних заходів біл ефективними способами гуманістичн педагогічного впливу; – навчання учнів способів особистісн цілепокладання відповідно до індивідуальн інтересів і можливостей; –принцип фасилітації (постійна підтрим співпереживання, віра в успіх, щоб там не бу доброзичливий вплив на самозростання самовдосконалення особистості, опора на позитивні риси й цінності);

		– діагностика, самооцінка та педагогіч оцінка учнів і студентів переважно результатами створених ними і значимих д них продуктів пізнавально-творчого характе за визначеними й освоєними кількісними якісними критеріями
3.	**Основні способи навчальної діяльності**	
	– переважно передавалі репродуктивні, методи і дії за зразка педагога; – переважання монологічних методі репродуктивної діяльності, відсутні навчання діалогової взаємодії, то постійний дефіцит продуктивної співпра взаємонавчання; – недостатнє оволодіння сучасни діагностично-критеріальними засобами способами вимірювання, контролю самоконтролю навчальної діяльності	– переважно евристична діяльні (переосмислення і трансформа викладеного вчителем і підручник матеріалу, виконання пошуков реконструктивних, конструкттивних креативних завдань з використанн діалогових, інтерактивних методів і прийом прогнозування, проектування, конструюван особистісно значимих освітніх продуктів елементами репродуктивних дій лише початку освоєння нового матеріалу; – систематичне освоєння культури діал й діалогової взаємодії, наукової діагностик оцінки навчальних досягнень

Процес створення, діагностики, оцінки й корекції власного освітнього продукту вимагає не тільки впровадження більшого обсягу самостійної діяльності, але й підтримки кожного студента засобами активної діалогової, творчої і гуманістичної взаємодії з педагогом і товаришами, озброєння суб'єктів навчання зрозумілим і технологічним діагностичним інструментарієм для постійного й об'єктивного вимірювання, оцінки й корекції перебігу самої навчальної діяльності та досягнутих результатів.

Ми звернули увагу на те, що науковці виокремлюють різні види евристичної діяльності. Так, професор Казанського університету Валентин Андреєв пропонує зупинитися на трьох основних видах евристичної діяльності студентів і школярів – навчально-творчій, науково-творчій і науково-дослідницькій. Автор основною одиницею навчально-творчої технології вважає навчально-творчу задачу, за допомогою якої педагог має створити проблемну ситуацію, прямо чи опосередковано задати мету, умови й вимоги навчально-творчої діяльності [2]. Провідна мета нової технології, за В. Андреєвим, – формування творчих здібностей особистості. Для її досягнення вводяться нові, специфічні для евристичної технології принципи й методи. Серед них – принципи єдності саморозвитку і рефлексії, співтворчості педагога й учня, управління і самоуправління навчальною діяльністю. Важливим здобутком ученого, на нашу думку, можна вважати розробку принципу особистісної значимості навчально-творчої діяльності та її результатів. Даний принцип спирається на відкриту в працях американських дослідників К. Роджерса [8] і А. Маслоу [7]

закономірність: будь-яка людська діяльність за рівних умов тим ефективніша, чим вона більш значима для особистості.

Евристичне навчання, на думку А. Хуторського, повинно зробити первинними ті цілі та задачі, які студенти й учні поставлять (створять) для себе самі. Роль педагога – допомогти їм в осмисленні й формулюванні своїх цілей, забезпечити наступний супровід діяльності для їх досягнення [11, с. 55]. Крім принципу особистісного цілепокладання, А. Хуторською в евристичному навчанні обстоює принцип первинності освітньої продукції учня (студента) і принцип продуктивності навчання: головним орієнтиром навчання є особистісне освітнє прирощення, яке складається із внутрішніх та зовнішніх освітніх продуктів особистості в навчальній діяльності.

Новизну й цінність для побудови запропонованої нами моделі евристичного навчання складають теоретичні і методичні розробки *нормативної* пізнавально-творчої діяльності, яка «здійснюється на осмисленому рівні планомірним шляхом і творчо – методом руху від абстрактного до конкретного. Нормативна творча діяльність протиставляється творчій діяльності методом спроб і помилок на неусвідомленому рівні, емпіричним шляхом» [9]. Така діяльність спрямована на детальне освоєння й застосування у процесі пошуку незнайомого механізмів і прийомів евристичної діяльності – аналіз через синтез, асоціативний механізм, механізми взаємодії інтуїтивного й логічного, система евристичних запитань тощо.

Провідна, найважливіша й найперша особливість евристичної освіти – це її постійна опора на природний і центральний стрижень зростаючої особистості – її творчий потенціал. Дослідження Р. Бернса, Г. Дістервега, Г. Песталоцці, А. Маслоу, вітчизняних корифеїв педагогіи Г. Сковороди, К. Ушинського, С. Русової, В. Сухомлинського, І. Зязюна, В. Кременя, практика тисяч українських і зарубіжних педагогів дозволяють з упевненістю говорити про необхідність пріоритету у вищому і середньому навчальному закладі праці творчого характеру в порівнянні з працею репродуктивною. Творчість, тобто прогностична, пошукова, розбудовча, дослідницька, художня діяльність для підростаючої людини первинна, а репродукція, тобто відтворення готового, повторення, заучування – вторинна, вона менш приваблива і захоплююча, хоча й, безперечно, у певних межах неминуча та необхідна. Реально здійснена в освіті творчість розвиває вищі здібності людини – натхнення, уяву, кмітливість, критичне, конструктивне, креативне мислення, захопленість і відданість обраній праці. Авторитарна школа ж, навпаки, старанно й уперто розвиває, насамперед, напівтваринні якості – слухняність, напругу, страх, неспокій, тривожність.

Суттєвою відмінністю евристичного навчання є модифікація мети навчання при освоєнні конкретного програмного блоку будь-якої дисципліни, зокрема, теми-модуля. Мета пізнавальних зусиль студента в новій

технології – не оволодіння певними знаннями та вміннями (як це декларується у традиційному навчанні), а створення за допомогою цих безумовно необхідних і безумовно важливих для професії знань та вмінь *власного творчого освітнього продукту.* Такий підхід до мети навчання кардинально змінює в позитивний бік мотивацію й якісний перебіг учіння студента чи школяра, перед якими відкривається перспектива власного вибору предмета, варіантів і способів діяльності з вельми конкретним результатом, який потім стане засобом твоєї самої діяльності. Це може бути професійний твір із будь-якої дисципліни, розповідь чи оповідання, рецензія наукової статті або книги, невелика дослідницька робота, схеми й таблиці, де узагальнюється теоретичний матеріал, проект уроку чи виховної справи, прилад тощо. Захист створеного продукту (обстоювання його доцільності, аргументація змістовності і якісних характеристик) – складова діагностики та оцінки створеного освітнього продукту. Пріоритети віддаються пізнавально-творчій (евристичній) діяльності. Але не як самоцілі, а як необхідному та високоефективному способу розвитку продукту особистісної самореалізації – професійно-творчих компетентностей майбутнього фахівця (здібностей, умінь осмислювати, трансформувати, практично застосовувати у згорнутому й розгорнутому вигляді теоретичні знання і способи професійної діяльності). По суті майбутні фахівці одночасно створюють два важливі для себе освітні продукти – зовнішній і внутрішній. Зовнішній продукт є конкретним утіленням самостійної праці у професійно значущий предмет (твір, прилад, проект тощо). Для кожного з них розроблені й застосовані критерії якості, за якими їх можуть оцінити і сам автор, і товариші, і кваліфіковані експерти. Внутрішній продукт – це більш інтегрований і ззовні часто непомітний результат діяльності, але він є справді визначним, стратегічним, оскільки являє кінцеву мету – досягнутий рівень професійно-творчої самореалізації особистості – достатній і високий рівень розвитку мотивів до професійно-творчої діяльності, здібностей до самостійного цілепокладання, виявлення й розуміння евристичної ситуації і її суперечностей, до постановки власних завдань, а також рівень володіння механізмами творчої діяльності, рівень розвитку здібностей уявляти, фантазувати, аргументувати, доводити, знаходити нове й оригінальне при створенні певного продукту, узагальнювати, абстрагувати, діагностувати досягнуте, давати йому адекватну оцінку, уміння вдосконалювати представлений продукт тощо.

Ми вперше *на теоретичному, експериментальному й методичному рівнях* запровадили інноваційну технологію евристично-модульної освіти студентів. Зміст нової технології полягає, насамперед, у тому, що модульна структура навчання, передбачена кредитно-модульною парадигмою побудови освітнього процесу у виші, наповнюється здебільшого евристичною (прогностичною, пошуковою, реконструктивною, конструктивною, креативною) діяльністю викладача та студентів, і

формується в нашому варіанті з таких основних компонентів їхньої пізнавально-творчої взаємодії.

Спонукально-мотиваційний компонент. Студенти сприймають та осмислюють мотиваційні й цільові установки викладача, самостійно конструюють власні мотиви, формулюють за допомогою наставника особистий варіант мети й завдань роботи на просторі окремої теми чи навчального модуля.

Первинне освоєння теоретичного матеріалу. Евристичний підхід до вивчення теорії вимагає відмови від традиційних форм проведення лекційних занять, які будуються в основному на принципі «говоріння і слухання» з виключеним зворотнім зв'язком, що не активізує увагу, емоційний стан, творчу думку студентів, не сприяє її глибокому проникненню в сутності й деталі, як правило, складного для них теоретичного матеріалу. Розроблені нами теоретичні і методичні основи евристичної лекції «прямої дії» (термін введено Б. Коротяєвим) [3] підтверджені експериментальними випробуваннями і одержаним досвідом. Така лекція будується як діалектична системна єдність таких навчальних операцій:

а) мотивація, розкриття значимості і короткий огляд викладачем структурно-смислових елементів лекційного матеріалу; б) зосереджене й самостійне читання заздалегідь наданого студентам тексту лекції або (за вказівками викладача) її окремих частин; в) послідовний усний виклад студентами (за розділами) основних теоретичних положень та їх обгрунтування, корекція відповідей у процесі діалогічного обговорення з участю викладача; г) письмова фіксація в робочих зошитах згорнутих положень і аргументів окремих розділів лекції ; д) створення власного залікового творчого продукту за щойно освоєними матеріалами лекції у вигляді (за вибором студента): постановки ключових евристичних питань і відповідей на них, конспектного викладу матеріалу (резюме, рецензія, наукове повідомлення, словник понять, закономірностей, принципів, правил тощо).

Таким чином, майбутні педагоги вчаться уважно читати, осмислювати й трансформувати текст лекції, складати письмово з використанням власної трансформації визначення окремих понять, закономірностей, узагальнень. Щоб вивчення матеріалу лекції за новими (евристичними) правилами мало завершений характер, студенти в кінці роботи у спеціально наданий їм час письмово відповідають на поставлені викладачем запитання за сутнісними складовими вивченого матеріалу, ставлять власні запитання тощо. Така праця обов'язково перевіряється та оцінюється з використанням діагностичного інструментарію за досягнутими рівнями виконання завдань – високим, достатнім, середнім, незадовільним.

Самостійна робота евристичного характеру *(пошукова, реконструктивна, конструктивна)* з осмислення, поглиблення, розширення одержаних теоретичних знань, формування вмінь їх

розгортання і згортання. Студенти самостійно вивчають невелику кількість рекомендованих теоретичних і методичних джерел, створюють власні короткі рецензії, резюме на прочитані статті, розділи наукових праць, готують – усно чи письмово – відповіді на конкретні евристичні запитання, поставлені на лекції викладачем. Перед проведенням практичного заняття чи семінару за рахунок годин для самостійної роботи (запланованих для студентів і не запланованих для викладачів) проводилися залікові колоквіуми з групами у 4 – 6 осіб студентів – для обговорення й заліку результатів самостійної роботи над матеріалами лекції і рекомендованими джерелами. Таким чином формувалася неперервна система поглибленої роботи над провідними структурно-смисловими компонентами дисципліни, виявлявся рівень освоєння основного матеріалу на лекційних заняттях і в процесі самостійної роботи, готовність майбутніх учителів до професійно-творчої самореалізації надбаних знань, умінь, інтелектального потенціалу під час семінарських і практичних занять.

Самостійна репродуктивна, пошукова, евристична робота завершеного характеру для поступового відпрацювання евристичних способів роботи з використання одержаних теоретичних знань у практиці навчальної (освітньої) діяльності, розвитку пізнавальних, рефлексивних умінь і навичок (виконання вправ, розв'язання професійно спрямованих задач (завдань), створення таблиць, схем, необхідних моделей і алгоритмів діяльності, закладених у робочі програми предмету й забезпечених необхідними критеріально-діагностичними матеріалами.

Підсумкова самостійна евристична робота (тема за вибором студента) конструктивного або креативного характеру, тобто створення особистісно значимого професійно-творчого продукту (теоретична доповідь, твір, оповідання, розробка навчального модуля для вивчення теми (розділу) з певної шкільної дисципліни, освітній проект, експериментальна модель (навчання, виховання), прилад, написання статті, ессе, рецензії, опис невеликого за обсягом науково-дослідного експерименту тощо). Кожний із таких продуктів забезпечується чітким діагностичним інструментарієм (система критеріїв і показників, що відповідають певному рівню навчальних досягнень – високому, достатньому, середньому, початковому. Тому планування, проектування й виконання будь-якої залікової роботи вже заздалегідь детермінується обраними рівнями досягнень і чіткими, прозорими, доступними для студентів критеріями їх якості. Створені освітні продукти стають основним об'єктом для семінарських і практичних занять. Вони публічно презентуються авторами, захищаються у процесі наукової дуелі з оппонентами, діагностуються й оцінюються під час діалогічної взаємодії з учасниками обговорення, рекомендуються на доопрацювання чи виступ на науковій коференції (семінарі) тощо. Щоб одержати вищу оцінку за свою

роботу береться до уваги її науково-дослідницький, а не тільки інформаційний характер, практична значимість, перетворювальний потенціал для самого студента, університету, школи тощо. *Рівень виконання й персонального захисту освітніх продуктів стає вирішальним при оцінюванні освоєння навчальних дисциплін.*

Корекція виконаної підсумкової професійно-творчої роботи (за бажанням автора) з метою її вдосконалення й одержання вищої оцінки. Евристичне навчання як більш творчий і більш гуманістичний рівень сучасної освіти надає можливсть студентам – творцям залікових навчальних продуктів – на основі одержаних зауважень і пропозицій викладача продуктивно зосередитися на виправленні недоліків створеної роботи, удосконалити її змістовні, мовні і стилістичні характеристики, зробити більш глтбокими й витонченими власні думки та оцінки.

Висновки і перспективи подальших наукових розвідок. Основою створеної й запровадженої авторської системи підготовки майбутнього вчителя до професійно-творчої самореалізації стали ідеї і освоєні технології евристичної освіти, яка рішуче стверджує пріоритети пошуково-дослідної, проектної, конструктивної, креативної діяльності свідомих і незалежних освітніх суб'єктів. Підготовка творчого вчителя в евристичній освіті має підтримуватися потужними матеріальними, мотиваційними процесуальними, діагностичними і креативними чинниками.

Позитивно відзначаючи істотний прогрес у розробках теорії і практики евристичної освіти та дидактичної евристики, ми не можемо не звернути увагу на недостатньо досліджені особливості й можливості евристичних технологій у професійній підготовці сучасного вчителя, на необхідність суттєвої модернізації вищої педагогічної освіти, широкого запровадження в навчальному процесі креативної діяльності всіх його суб'єктів. Перспективними видаються, зокрема, такі напрями наукових розвідок, як знаходження способів перетворення лекційних, семінарських, практичних занять, педагогічної практики майбутніх учителів у евристично-дослідницькі студії із побудови новітніх професійних знань і цінностей, зі створення інноваційних моделей і технологій конструктивної та креативної діяльності в освіті, яка має зростати якісно й результативно на основі гуманістичної і продуктивної діалогової взаємодії досвідчених науковців і молодої генерації педагогів-самореалізаторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти.– Освіта. – 2002. – № 26. – 24.04–1.05.

2. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1988. – 240 с.

3. Коротяев Б. И. Нестандартный взгляд на стандарты высшего образования / Б. И. Коротяев, В. С. Курило, С. В. Савченко. – Старобельск : Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2016. – 293 с.

4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.

5. Лазарєв М. О. Педагогічна творчість : навч. посібник / М. Лазарєв. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – 294 с.

6. Лазарєва О. М. Самостійні роботи старшокласників в евристично-модульному навчанні / О. Лазарєва. – Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2010. – № 4 (6). – С. 189–198.

7. Маслоу А. Самоактуализация личности и образование ; пер. с англ. / А. Маслоу. – Киев-Донецк : Институт психологии Украины, 1994. – 52 с.

8. Rogers C. A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client – centered framework / C. Rogers // Psychology : A Study of a Science. – 1959. – Vol. 3.

9. Тряпицына А. А. Организация творческой учебно-познавательной деятельности школьников / А. А. Тряпицына. – Ленинград : Ленинградский государственный педагогический институт имени А. И. Герцена, 1989. – 92 с.

10. Фрейре П. Педагогіка свободи : демократія і громадянська мужність ; пер. з англ. О. Дем'янчука / Пауло Фрейре. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 124 с.

11. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с. –С. 55.

REFERENCES

1. Natsionalna doktryna rozvytku osviti (2002). [Education development national doctrine]. *Osvita, 26,* 24.04 – 1.05.

2. Andreiev, V. I. (1988). *Dialektika vospitaniia i samovospitaniia tvorcheskoi lichnosti [Dialectics of upbringing and self-upbringing of a creative personality]*. Kazan: Izdatelstvo Kazanskoho universiteta.

3. Korotiaiev, B. I. (2016). *Nestandartnyi vzhliad na standarty vyssheho obrazovaniia [Nonstandard view on higher education standards]*. Starobelsk: Izdatelstvo HU «LNU imeni Tarasa Shevchenko».

4. Kremen, V. H. (2009). *Filosofiia liudynotsentrysmu v stratehiiakh osvitnioho prostoru [Human-centralized philosophy in the educational space strategies]*. K.: Ped. dumka.

5. Lazarev, M. O. (2016). *Pedahohichna tvorchist [Pedagogical creativity].* Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenko.

6. Lazareva, O. M. (2010). Samostiini roboty starshoklasnykiv v evrystychno-modulnomu navchanni [Independent works of high school pupils in heuristic-module study]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, inovatsiini tekhnolohii, 4 (6),* 189 – 198.

7. Maslow, A. (1994) *Samoaktualizatsiia lichnosti i obrazovaniie [Personality self-actualization and education].* Kiiev-Donetsk: Institut psikholohii Ukrainy.

8. Rogers, C. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationship, as developed in client-centered framework. *Psychology: A Study of a Science, 3*.

9. Triapitsyna, A. A. (1989). *Orhanizatsiia tvorcheskoi uchebno-poznavatelnoi deiatelnosti shkolnikov [Organization of creative learning activity of pupils].* Leningrad: Leninhradskii hosudarstvenyi pedahohicheskii institut imeni A. I. Hertsena.

10. Freyre, P. (2004). Pedahohika svobody: demokratiia i hromadianska muzhnist [Pedagogics of freedom: democracy and civil courage]. K.: Vyd. dim "KM Akademiia".

11. Khutorskoi, A. V. (2003). Didakticheskaia evristika. Teoriia i tekhnolohiia kreativnoho obucheniia [Didactical heuristics. Theory and technology of creative study]. M.: Izdatelstvo MGU.

РЕЗЮМЕ

Лазарева Елена, Лазарев Николай. Профессионально-творческая подготовка будущего учителя в эвристическом образовании.

Достичь готовности будущего учителя к полноценной самореализации своего профессионально-творческого потенциала нереально в условиях традиционной (бюрократической, репродуктивной и монологической) образовательной системы. Поэтому авторы на основе результатов многолетних теоретических и экспериментальных исследований раскрывают основные продуктивные и созидательные возможности инновационной, нестандартной системы эвристического образования, которая за последние десятилетия утверждается в зарубежной и отечественной педагогической науке и образовательной практике. В статье раскрываются необходимые составляющие реализованного опыта эвристического образования, организация на новых принципах познавательно-творческой и исследовательской работы студентов на лекциях прямого действия, семинарских и практических занятиях, педагогической практике. Необходимое количество и качество созданных и защищенных студентом образовательных продуктов становится целью эвристического образования и критерием профессионально-творческой самореализации будущего педагога.

***Ключевые слова**: будущий учитель, профессионально-творческая подготовка, эвристическое образование, лекции прямого действия, образовательные продукты, критерии, профессионально-творческая самореализация.*

SUMMARY

Lazareva Olena, Lazarev Mukola. Professional and creative training of the future teachers in heuristic education.

The main purpose of the university training of the future teacher we defined as an achievement in specially created social and educational conditions of personal spiritual maturity, motivational readiness, procedural and technological capacity for successful professional and creative self-actualization. The teacher can consider this self-actualization the constant generation, personally meaningful creative educational products in different kinds and situations of teaching and education of the younger generation of the future socially useful self-actualizators.

The achievement of this goal is unreal under conditions of the existing traditional (bureaucratic, transmissive, reproductive and monological) education system. Therefore, the authors based on the results of many years theoretical and experimental researches reveal the main productive possibilities of innovative, non-standard system of heuristic education. This education has been firmly established in foreign and national educational science and educational practice with problems and sufficient resistance in the last decade. The creative teacher training in heuristic education is supported by powerful motivational and procedural personality-oriented factors. Assessment of the future teachers is mainly the result of created and publicly protected educational products (works, stories, projects of the lessons and educational affairs, models of heuristic conversation on professional subjects, discussion, debates, articles, reviews, summarizing tables, charts, devices, etc.). These educational products are provided by thoroughly elaborated protected in dissertations and monographs publications by the tools of diagnostic and criterion. The number and quality of educational products created by students are the purpose of heuristic education and professional and creative criteria of the future teacher's self-actualization. The knowledge and skills (as distinct from traditional education) are not the aim of professional education but the main instrument to achieve it. The article describes the necessary components of realized

experience of heuristic education: organization on the new basis of cognitive, creative and research work of students, including the lectures of direct action as fundamentally new dialogic educational and cognitive structures of active reading, discussion and creation with the teacher of their own detailed and reduced effective knowledge; at the seminars and practical classes where students mainly present and defend their own professional and creative products; in reorganized pedagogical practice of active interaction of students with scholars and teachers-experimenters, with the development of professional skills in the creation and diagnostics of significant for them and for school educational developments, projects, articles on the results of the work of educational publications and others.

The measures for the solution of revealed major problems in training of the future teachers, especially the creation of innovative and democratic educational environment with the introduction of the new requirements for academic freedom and responsibilities of students and teachers are offered in this scientific work. Besides, the introduction of the new forms of lectures and practical classes (in time and methodological dimensions), new approaches to continuous pedagogical practice, evaluation of the students for the quality of created professional educational products, creation of the necessary conditions (according to the requirements of the Bologna process) for organization and control of students' independent work by the teachers are suggested in this article.

Key words: *future teacher, professional and creative preparation, heuristic education, direct action lectures, educational products, criteria, professional and creative self-implementation.*

УДК 37.091.3:784

Лю Цзя
Державний заклад «Південноукраїнський
національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»
ORCID ID 0000-0002-4234-4018

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ВОКАЛЬНО-ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ МЕТОДІВ НАВЧАННЯ

У статті здійснено теоретичний аналіз вокально-фахової підготовки студентів магістратури до інноваційної діяльності; розкрито впливові наукові підходи (філософський, педагогічний, культурологічний, мистецтвознавчий), на основі яких узагальнено зміст понять «професійна підготовка», «мистецька підготовка», «музична підготовка», «вокально-фахова підготовка». З метою поширення теоретико-методологічної бази запропоновано авторське тлумачення поняття «підготовка студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання».

Ключові слова*: теоретичний аналіз, вокально-фахова підготовка, студенти магістратури, інноваційні методи навчання, професійна підготовка, мистецька підготовка, музична підготовка, майбутні співаки.*

Постановка проблеми. Ефективним інструментом розвитку суспільства є підготовка висококваліфікованих кадрів з різних спеціальностей, процес якого досліджують із загальнонаукових,

філософських, музикознавчих, музично-педагогічних та соціокультурних позицій. Поняття «професійна підготовка» широко вживають у науковій теорії й практиці, воно має широкий спектр дефініцій, у яких інтегровано особливості різних наукових і окремо фахових галузей, що відповідає, за Н. Гуральник, системному науковому аналізу [2, с. 23]. Широке використання терміну «професійна підготовка» в науковій і галузевій літературі визначило головне завдання статті – систематизувати наукові підходи щодо інтерпретації його змісту; визначити сутність ключових понять дослідження – «професійна підготовка», «мистецька підготовка», «музична підготовка», «вокально-фахова підготовка», «підготовка студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання», що зумовлено різними підходами до аналізу певних явищ та необхідністю їх узагальнення й систематизації.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми підготовки вокалістів на різних рівнях музичної освіти розкрито в працях українських науковців: інноваційні технології музично-педагогічної освіти (Е. Абдуллін, О. Єременко, Е. Кучменко, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); методичні рекомендації щодо підготовки вокалістів (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Ю. Юцевич та ін.); специфіка співацької діяльності вчителя зі школярами (Л. Василенко, В. Ємельянов, О. Комісаров, К. Матвєєва, А. Менабені, Д. Огороднов та ін.) тощо.

До вивчення особливостей вокально-фахової підготовки студентів із КНР зверталися китайські дослідники (Гу Юй Мей, Ма Ге Шунь, Сюй Дин Чжун, Чжан Цзянь Го, Чжау Сон Жу, Чжоу Лі, Чжоу Чжен Сун, Шен Сіан, Юй Тен Ган, Ян Хун Нянь та ін.), проте їх наукові праці висвітлюють лише окремі аспекти цього процесу.

Аналіз вітчизняної й зарубіжної спеціалізованої літератури і дисертаційних робіт, що висвітлюють актуальні питання підготовки вокалістів, дає підстави констатувати, що ґрунтовного педагогічного дослідження, у якому було б розглянуто методику підготовки студентів магістратури до використання інноваційних методів у майбутній вокально-фаховій діяльності, обмаль.

Мета статті – проаналізувати зміст поняття «підготовка студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання», систематизувати наукові підходи щодо визначення цього процесу.

Методи дослідження. Для реалізації мети використано такі методи дослідження: *теоретичні:* вивчення й аналіз наукових джерел вітчизняних і зарубіжних дослідників з педагогіки, філософії, теорії культури, які стосуються проблем вокально-фахової підготовки студентів магістратури; історико-педагогічний – для визначення передумов та динаміки розвитку вокально-фахової підготовки в системі музичної освіти України; теоретико-

педагогічний – для визначення специфіки та змісту поняття «підготовка студентів магістратури до використання інноваційних методів у майбутній професійній діяльності»; описовий метод – під час групування, систематизації й інтерпретації фактів.

В Українському педагогічному словнику С. Гончаренка поняття «професійна підготовка» розглядається як дія зі значенням підготовити; запас знань, навичок, досвід тощо, набутий у процесі навчання, практичної діяльності [3, 241]. Дослідник висловлює людиноцентризьку позицію в контексті визначення терміну й наголошує на необхідності набуття професійного досвіду кожним громадянином як процесу озброєння людини знаннями, уміннями та навичками, необхідними для працівника певної галузі [3, 242]. Водночас поняття «професійна підготовка» автор розглядає як явище історичне, завдання й напрями якого змінюються внаслідок соціально-економічних трансформацій [там само, 364].

У філософському аспекті А. Мудрик виділяє чотири аспекти змістової характеристики професійної підготовки, що акумулює:

- ціннісні характеристики особистості;
- систему рівнів і профілів у навчальних закладах;
- процес руху від цілей до результату, суб'єкт-об'єктної та суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагога з учнями, які в міру все більш активної, глибокої й усебічної участі у процесі навчання і учіння, виховання й самовиховання, розвитку й саморозвитку перетворюються з пасивного об'єкта діяльності вчителя на повноправного суб'єкта педагогічної взаємодії;
- результат, що фіксує факт присвоєння державою, суспільством і особистістю цінностей, що народжуються у процесі освітньої діяльності, які важливі для кожної людини, суспільства, держави, у цілому цивілізації, – писемність, освіченість, професійна компетентність, культура, менталітет [7].

Стає зрозумілим, що професійна підготовка охоплює комплекс культурних, соціальних, ментальних цінностей та особистісних, професійних якостей, які набуває людина у процесі навчання.

Цікавою з позиції теорії педагогіки є авторська класифікація О. Рудницької щодо системи професійної підготовки, сутність якої полягає в її розподілі на складові елементи, а саме: початкова, середня, вища, загальна та спеціальна [7]. Зміст професійної підготовки автор визначає в єдності виховання та навчання як організованих процесів цілеспрямованого впливу на особистість [там само]. І в цьому сенсі О. Рудницька пропонує тлумачити зміст поняття професійної підготовки як «процес та результат формування якостей особистості засобами навчання та виховання відповідно до норм духовної культури і цінностей суспільства» [там само]. А. Мудрик, запроваджуючи соціально-педагогічний підхід, пропонує інтерпретувати поняття професійна підготовка як «форму соціалізації людини, завданнями якої мають бути: формувати людину, адекватну вимогам суспільства й часу,

ростити, навчати і виховувати молодь з урахуванням соціальних умов, у яких вона житиме й працюватиме» [7, 176].

Узагальнюючи різні наукові підходи щодо визначення поняття *«професійна підготовка»,* зміст цього терміну інтерпретуємо як *полізмістовний, організований навчально-виховний процес, спрямований на всебічний розвиток особистості у певній освітній галузі.*

Розглядаючи мистецьку підготовку як самостійну галузь загальної освітньої системи, О. Рудницька визначає комплекс її особливостей, що полягають у зміні акцентів у співвідношенні типових діалогових пар, у яких пріоритетом стають:

- емоційність розвитку в його взаємозв'язку з розумовим;
- суб'єктивному чиннику осягнення художнього смислу поряд із засвоєнням об'єктивної інформації про мистецтво;
- образне мислення у взаємозв'язку з логічним;
- підсвідомий процес «осяяння», який супроводжується усвідомленням образного змісту мистецького твору;
- задоволення духовних потреб, а не прагматичне споживання мистецтва [5, 29].

О. Рудницька пропонує власну інтерпретацію поняття «мистецька підготовка», запроваджуючи мистецько-педагогічний підхід. За визначенням автора, – «це освітня галузь, спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду й ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури» [5, 34]. Нам імпонує визначення терміну «мистецька підготовка» О. Рудницької, у змісті якого схарактеризовано сутність та сфера впливу на особистість, галузь знань та процес їх засвоєння.

Стає зрозумілим, що мистецтво має широкий вектор впливу на особистість та може виступати основою розвитку творчої індивідуальності як майбутніх, так і працюючих педагогів різних мистецьких спеціальностей, у тому числі й викладачів інших профілів.

Г. Падалка пропонує власне визначення поняття мистецька підготовка – «це процес і результат освоєння суб'єктом істотних властивостей навколишньої дійсності, відтвореної в художніх образах» [8, 3]. На думку дослідниці, змістом мистецької підготовки «виступає спрямована на загальний і художній розвиток особистості система педагогічно адаптованих художньо-практичних умінь, навичок, знань, досвіду ціннісного ставлення до мистецтва, досвіду творчої діяльності» [там само]. Проте авторка висловлює критичну думку щодо розвитку мистецької підготовки в сучасному культуроосвітньому просторі, свідчить про її відірваність від суспільного загалу, системи загальної шкільної освіти та невизначеність соціального статусу з боку науковців. Ми поділяємо думку дослідниці про те, що «саме

мистецька підготовка містить важелі розвитку тих якостей і властивостей людини, що визначають собою спосіб її буття у світі» [8, 4], тому заслуговує на відповідну соціальну та наукову оцінку як феномена, що впливає на процес формування «пізнавальних інтересів особистості, її знання про всесвіт, причому не тільки інтелектуальне охоплення подій, а й, головне, здатність до проникнення в їх емоційний підтекст» [там само].

Спираючись на думку дослідниці, зауважимо, що згідно з гуманістичним підходом, сучасна модель мистецької підготовки в системі вищої освіти має поєднувати національні культурні надбання, теоретичні доробки української педагогіки, досвід поколінь у широкому сенсі. Вона повинна враховувати ментальні особливості суспільства-нації, відповідати характеру українського громадянина та його світогляду. Однак, у зміст сучасної моделі мистецької підготовки мають увійти креативні технології навчання, які існують в освітніх системах європейських країн. Ми погоджуємося з висновком авторки, яка вважає, що подальший розвиток вітчизняної практики мистецької підготовки полягає в її фундаменталізації, необхідності наповнення її змісту актуальними знаннями для педагогіки мистецтва і мистецтвознавства.

Дослідниця Г. Падалка у процесі теоретичного аналізу мистецької підготовки визначила функції мистецтва як основи навчання та виховання в межах певної освітньої галузі, а саме:

1. Це сфера творчої діяльності, яка спрямована на осмислення світу й оцінку місця людини в ньому, отримання знання про буття і стосунки людей, що виражає ціннісне та естетичне ставлення до цих явищ і об’єктивується в художніх образах. Це – царина культури, де відображення суб’єкта «в матерії» є образом, який він створює «за законами краси», відповідно до певних естетичних ідеалів, які концентровано виражають естетичне та водночас енциклопедично втілюють історичний досвід людства, світоглядні орієнтири. Разом із тим, мистецтво є особистісною формою відображення оточуючого світу, процесом і результатом творчості митців, утіленням і вираженням їхньої творчої індивідуальності.

2. Має потужний педагогічний потенціал завдяки своїм функціям: дидактичній, виховній, розвивальній, соціалізуючій, професіоналізуючій. Крім того, кожну іншу його функцію можна використати в педагогічних цілях, за умови методично грамотного впровадження мистецтва до навчально-виховного процесу різних закладів освіти.

3. Мистецтво може розглядатися як методологія навчання і виховання учнів і студентів, детермінанта національної й соціокультурної ідентифікації, соціалізації та індивідуалізації їхньої особистості, компонент змісту загальної та професійної освіти, чинник її гуманізації, засіб навчально-виховної роботи в навчальних закладах усіх типів і рівнів акредитації, елемент естетико-розвивального середовища цих закладів.

4. Обґрунтуванням та теоретичною систематизацією науково-педагогічних знань про використання педагогічного потенціалу мистецтва в освіті, дослідженням і вдосконаленням практичної педагогічної діяльності з організації навчально-виховної роботи в закладах освіти засобом мистецтва має займатися самостійна педагогічна галузь – педагогіка мистецтва, основними категоріями якої є «художній образ», «художня картина світу», «художня концепція людини», «художньо-творча діяльність», «цілісна гармонійна особистість» [8].

Стає зрозумілим, що мистецтво має широкий вектор впливу на особистість та може виступати основою розвитку творчої індивідуальності як майбутніх, так і працюючих педагогів різних мистецьких спеціальностей, у тому числі й викладачів інших профілів.

Актуальним напрямом методологічних пошуків у сфері мистецької підготовки стає дискурс щодо розвитку її окремих складових. Так, протягом другої половини ХХ століття увагу мистецтвознавців та педагогів сфокусовано на явище музичної підготовки.

Визначення поняття «музична підготовка» представлено в роботі О. Ростовського «Теорія та методика музичної освіти» [9]. Автор на основі співставлення музично-педагогічних категорій (музичний розвиток, музичне навчання, музичне виховання), які в колах науковців характеризуються як синоніми, пропонує власну інтерпретацію змісту терміну «музична підготовка».

Так, музичне навчання, за О. Ростовським, – «це процес взаємодії вчителя й учнів з метою передачі одним і засвоєння іншими досвіду музичної діяльності як складової змісту соціального досвіду» [9, 11]. Під поняттям музичне виховання автор розуміє «цілеспрямоване формування естетичного, ціннісного, особистісного ставлення учнів до явищ музичного мистецтва» [там само]. Музичний розвиток – «це процес і результат розвитку музично-творчих здібностей особистості, що виводить його на якісно новий рівень музичної діяльності» [там само].

На основі визначення змісту музично-педагогічних термінів автор доводить подібність категорій музичного навчання й музичного виховання [там само]. Проте, вважаємо, що відмінність полягає у принципах їх запровадження в навчальний процес. У першому випадку, навчальний процес спрямований на засвоєння знань учнем, а в другому, – на формування його естетичного смаку, аналізу музичних творів, емоційного тонусу, усвідомлення зразків мистецтва як ціннісних категорій. О. Ростовський справедливо зазначає, що обидва поняття або їх чергування в навчальному процесі відбувається згідно з завданнями, які вирішуються в певний час [там само]. Не зважаючи на відмінність у сферах використання зазначених понять, ми дійшли висновку про їх органічну цілісність, яка полягає в технічній, технологічній та естетичній єдності

музичної діяльності. Адже процес опанування виконавською майстерністю не може бути зведено до суто технологічного засвоєння прийомів або вирішення технічних завдань музичного твору. Становлення майбутнього митця відбувається шляхом органічного поєднання, за О. Ростовським, «емоцій і розуму, свідомості й почуття» [9, 11]. У іншому випадку, на думку автора, музика втрачає функції, які характерні мистецтву.

Аналіз категорій музичного навчання, музичного виховання, музичного розвитку та їх визначення дав змогу О. Ростовському з'ясувати таке явище музичної педагогіки, як музична підготовка, під якою автор розуміє «процес і результат музичного навчання, виховання й розвитку як передумов активної музично-творчої діяльності учня» [там само]. Дійсно, музична підготовка як процес здійснюється шляхом накопичення арсеналу знань, умінь і навичок музичної діяльності, унаслідок якого відбувається професійне зростання музиканта, відтворюються його індивідуальні здібності емоційного та естетичного сприймання, художньої інтерпретації музики та її виконання. Показниками та результатами музичної підготовки стають музично-педагогічний досвід індивіда, комплекс знань та якість їх засвоєння.

Зазначимо, що система музичної підготовки складається з окремих структурних компонентів, які вирізняються за видами музичної діяльності: теоретичного, музикознавчого, інструментального, хорового, диригентського, вокального. Останній є предметом нашого дослідження, адже вокально-фахову практику розуміємо як невід'ємний складник музичної освіти.

Поняття «вокально-фахова підготовка» останнім часом широко використовують у галузі музикознавства, проте дослідник Ю. Болотов визнає, що у вітчизняному музикознавстві існує незначна кількість праць, присвячених музично-теоретичним аспектам вокальної галузі [1]. Розглядаючи вокально-фахову підготовку, Н. Жайворонок акцентує увагу на понятті «музичне виконавство», розкриваючи соціально-виховну функцію художньо-творчого процесу вокалістів [4, 11]. На думку автора, музичне виконавство – «це складник музичної культури, вид людської художньо-творчої діяльності; органічний засіб і спосіб переходу музики з текстуальної форми у звуковий режим, у процесі якого відбувається перетворення матеріальної й художньої субстанцій музичних творів у звукову реальність» [там само, 19].

У цьому сенсі О. Устименко-Косоріч розглядає музичне виконавство як самостійне явище, що має власні історичні витоки, видатних представників, соціокультурний статус і форми художньо-творчого виявлення, та ототожнює його з такими музично-педагогічними поняттями, як музично-виконавська діяльність, музично-виконавський процес [11].

Зазначені терміни безпосередньо пов'язані з феноменом музичного виконавства, становлять змістову компоненту понять, які висвітлюють процес формування виконавської майстерності майбутніх фахівців

музично-педагогічної справи, систему, у якій виховують співаків, а саме вокально-фахову підготовку.

Аналіз музикознавчих робіт дозволяє дійти висновку про те, що автори розглядають вокально-фахову підготовку скоріше як мистецький напрям, ніж як вид освітньої діяльності, тому, незважаючи на схожість наявних визначень змісту поняття «вокально-фахова підготовка», ми не можемо взяти їх за основу нашого дослідження, яке присвячено професійній підготовці фахівців вокального профілю. У зв'язку з цим, ми звузили аналіз лише до робіт науковців, які безпосередньо займаються проблемами підготовки співаків, з метою зіставлення їхніх позицій у визначенні цього явища.

Зазначимо, що в 90-х роках ХХ – на початку ХХІ століття значно активізується наукова думка щодо аналізу галузевих освітніх систем в історичному й теоретичному аспектах. В. Сумарокова підкреслює: «вокально-фахова підготовка вивчається на рівні особливих її елементів та їх зв'язків, типологічних рис», але «найбільш перспективним є дослідження цього феномену як цілісної системи, складного структурованого організму, у якому формується й удосконалюється професіоналізм» [10, 187].

Теоретичне осмислення феномена «вокально-фахова підготовка» з позиції музичної педагогіки дозволило С. Ліпській сфокусувати увагу на його процесуальному аспекті [6]. На думку дослідниці, «це багатокомпонентний, цілісний процес, спрямований на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань і практично-виконавських навичок, формування художньо-естетичного досвіду й виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату в сприйнятті, розумінні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, усебічний розвиток індивідуальних якостей і музичних здібностей кожного суб'єкта навчання, можливість його самореалізації в музично-виконавській творчості» [там само, 8].

Отже, ураховуючи наукові погляди дослідників, поняття «вокально-фахова підготовка» інтерпретуємо так: це *навчально-виховна система музикантів-співаків, які об'єднані у творчу спільноту для досягнення високого рівня професійної майстерності у сферах виконавства та педагогіки.* Умовами ефективного забезпечення вокально-фахової підготовки, на нашу думку, мають стати: досконалість її організації, збереження традицій, послідовність упровадження інноваційних методів навчання.

На основі аналізу концептуальних положень дослідників пропонуємо власну інтерпретацію поняття *підготовка студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання*: *це складний, багаторівневий, багатокомпонентний процес із динамічною структурою та системою взаємопов'язаних мотиваційних, моральних, вольових, психічних та творчих якостей і здібностей суб'єктів*

навчального процесу, рівень опанування якими забезпечує ефективність та здатність усвідомлення студентами інноваційних методів навчання, стає механізмом їх використання в майбутній професійній діяльності.

Створення інноваційно-освітнього простору з метою підготовки студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання дасть можливість створити позитивну мотивацію до вокально-фахової підготовки, підвищити інтелектуальний потенціал кожного студента, поліпшити їх успішність і підготувати до професійної діяльності.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Аналіз педагогічних, філософських та культурологічних наукових праць уможливив розкриття змісту таких понять, як: «професійна підготовка», «мистецька підготовка», «музична підготовка», «вокально-фахова підготовка». Результати теоретичного аналізу означених понять створили підґрунтя для визначення ключового поняття нашої роботи «підготовка студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання», яке ми розуміємо як складний, багаторівневий, багатокомпонентний процес із динамічною структурою й системою взаємопов'язаних мотиваційних, моральних, вольових, психічних та творчих якостей та здібностей суб'єктів навчального процесу, рівень опанування якими забезпечує ефективність і здатність усвідомлення студентами інноваційних методів навчання, стає механізмом їх використання в майбутній професійній діяльності. Визначення означених термінів може поповнити теоретичну базу в галузі музичної педагогіки та мистецтвознавства, яка до сьогодні залишається на стадії розробки.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів процесу вокально-фахової підготовки студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання, а, навпаки, відкриває перспективу для більш глибокого вивчення структурних компонентів, педагогічних умов, особливостей реалізації та вдосконалення цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болотов Ю. В. Исполнительская и педагогическая деятельность А. Н. Есиповой в контексте отечественного фортепианного искусства : автореф. дис. … канд. искусствоведения : спец. 17.00.02 «Музыкальное искусство» / Ю. В. Болотов. – СПб., 2008. – 22 с.

2. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

4. Жайворонок Н. Б. Музичне виконавство як феномен музичної культури : дис. … канд. мистецтвознавства : 17.00.01 / Жайворонок Наталія Борисівна. – К., 2006. – 188 с.

5. Рудницька О. П. Педагогіка : загальна та мистецька : [навч. посіб.] / О. П. Рудницька. – Т. : Навч. кн. Богдан, 2005. – 360 с.

6. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / С. Л. Ліпська. – К., 2007. – 20 с.

7. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для студентов пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Академия, 2000. – 200 с.

8. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2010. – 274 с.

9. Ростовський О. Я. Розвиток шкільної музичної освіти в Україні (ХХ – початок ХХІ ст.) / О. Я. Ростовський // Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О. П. Рудницька та ін. ; заг. ред. О. В. Михайличенко ; ред. Г. Ю. Ніколаї. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. – С. 209–238.

10. Сумарокова В. Г. Виконавська школа як об'єкт дослідження : до визначення поняття / В. Г. Сумарокова // Наук. вісн. НМАУ ім. П. І. Чайковського : Музичне виконавство / ред. М. А. Давидов, В. Г. Сумарокова. – К., 2002. – Вип. 40. – С. 180–190.

11. Устименко-Косоріч О. А. Сербська баянно-акордеонна школа : історія та сучасність : монографія / О. А. Устименко-Косоріч. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 352 с.

REFERENCES

1. Bolotov, Yu. V. (2008). *Ispolnitelskaia i pedahohicheskaia deiatelnost A. N. Yesipovoi v kontekste otechestvennoho fortepiannoho iskusstva [Performing and teaching activities of A. N. Esipova in the context of the domestic piano art]*. (Dissertation Abstract, Petersburg).

2. Huralnyk, N. P. (2008). *Ukrainska fortepianna shkola XX stolittia u konteksti rozvytku teorii i praktyky muzychnoi osvity [Ukrainian piano school of the twentieth century in the context of the theory and practice of music education]*. (Doctoral dissertation, Kyiv).

3. Honcharenko, S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. Kyiv: Lybid.

4. Zhaivoronok, N. B. (2006). *Muzychne vykonavstvo yak fenomen muzychnoi kultury [Musical performance as a phenomenon of musical culture]*. (Doctoral dissertation, Kyiv).

5. Rudnytska, O. P. (2005). *Pedahohika: zahalna ta mystetska [Pedagogy: general and artistic]*. Ternopil: Navch. kn. Bohdan.

6. Lipska, S. L. (2000). *Metodychni zasady udoskonalennia muzychno-vykonavskoi pidhotovky uchniv v umovakh pozashkilnoi spetsializovanoi osvity [Methodological principles of improvement of musical-performance training of students in the conditions of extracurricular special education]* (Dissertation Abstract, Kyiv).

7. Mudryk, A. V. (2000). *Sotsialnaia pedahohika [Social pedagogy]*. Moscow: Akademiia.

8. Padalka, H. M. (2010). *Pedahohika mystetstva (teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dystsyplin) [Art Pedagogy (theory and methodology of teaching artistic disciplines)]*. Kyiv: Osvita Ukrayiny.

9. Rostovskyi, O. Ya. (2010). Rozvytok shkilnoi muzychnoi osvity v Ukraini (XX – pochatok XXI st.) [The development of school music education in Ukraine (XX – beginning of the XXI century)]. In A. P. Rudnytska, A. V. Mihailychenko, H. Yu. Nicolai (Eds.). *Mystetska osvita v Ukrayini: teoriia i praktyka* (pp. 209 – 238). Sumy: SumDPU imeni A. S. Makarenka.

10. Sumarokova, V. H. (2002). Vykonavska shkola yak obiekt doslidzhennia: do vyznachennia poniattya [Performing school as an object of study: the definition]. In M. A. Davydov, V. H. Sumarokova *Nauk. visn. NMAU im. P. I. Chaikovskoho: Muzychne vykonavstvo*, *Vol. 40,* (pp. 180–190). Kyiv.

11. Ustymenko-Kosorych, O. A. (2013). *Serbska baianno-akordeonna shkola: istoriia ta suchasnist [Serbian accordion school: history and modernity]*. Luhansk: Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka".

РЕЗЮМЕ

Лю Цзя. Теоретический анализ вокально-профессиональной подготовки студентов магистратуры к использованию инновационных методов обучения.

В статье осуществлен теоретический анализ вокально-профессиональной подготовки студентов магистратуры к инновационной деятельности; раскрыты влиятельные научные подходы (философский, педагогический, культурологический, искусствоведческий), на основе которых представлен обобщающий анализ содержания понятий «профессиональная подготовка», «художественная подготовка», «музыкальная подготовка», «вокально-профессиональная подготовка». С целью обогащения теоретико-методологической базы предложено авторское толкование понятия «подготовка студентов магистратуры к использованию инновационных методов обучения».

***Ключевые слова**: теоретический анализ, вокально-профессиональная подготовка, студенты магистратуры, инновационные методы обучения, профессиональная подготовка, художественная подготовка, музыкальная подготовка, будущие певцы.*

SUMMARY

Liu Jia. Theoretical analysis of graduate students' vocal training to the use of innovative teaching methods.

The article proposes a theoretical analysis of graduate students' vocal training to innovative activity; influential scientific approaches (philosophical, pedagogical, cultural, art criticism) are revealed, on the basis of which a synthesis and analysis of the concepts of "training", "artistic training", "musical training", "vocal-training" are conducted. In order to enrich the theoretical and methodological framework the author suggested interpretation of the concept of "training graduate students to the use of innovative teaching methods".

Based on the analysis of the conceptual provisions researchers offer their own interpretation of the concept of Master students training to use innovative teaching methods: it is complicated, multilevel, multi-component process with a dynamic structure and system of interrelated motivational, moral, volitional, mental and creative qualities and abilities of learning process, the level of mastery that provides performance and capacity awareness of innovative teaching methods by students is the mechanism they use in their future careers.

Creating innovative educational space in order to prepare Master students to use innovative teaching methods will create positive incentives for vocal and professional training, increase the intellectual potential of every student to improve his/her performance and prepare him/her for professional activities.

Music and system of teacher education needs substantial modernization that involves search for innovative methods to solve educational problems. Therefore, the main task of teaching science should be the search and implementation of the learning process of training future music teachers to use innovative technologies in order to enrich their creative and educational experience in general, vocal and vocational training in particular.

Vocal features characterize interesting syncretic forms of artistic and performance skills, that is why for each future teacher of music it is important to increase his/her own arsenal of knowledge from different fields of art, which requires implementation of the process of vocal and professional training of effective innovative technologies aimed at the development of a universal, creative and intellectual professional able to operate the acquired skills in their own educational activities.

The study does not exhaust all the process of vocal and professional training of Master students to use innovative teaching methods, but rather opens the prospect for a better understanding of the structural components of pedagogical conditions, characteristics of the implementation and improvement of the process.

Key words: *theoretical analysis, vocal training, graduate students, innovative teaching methods, training, art training, musical training, future singer.*

УДК 378.016:004.056.5

Мельник Сергій
Національна академія Служби безпеки України
м. Київ
ORCID ID 0000-0002-4231-8469

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ОСНОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ КІБЕРБЕЗПЕКИ

У статті визначено концептуальні основи організації професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищих навчальних закладах, а саме: концептуальну ідею, концепцію дослідження, яка включає теоретичний концепт, методологічний концепт, технологічний концепт. Здійснено аналіз досвіду проектування, моделювання й оцінювання освітніх систем, їх імплементації в сучасних наукових дослідженнях із педагогіки вищої школи. Установлено, що структуроутворювальними в організації системи професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищих навчальних закладах є мотиваційна, гносеологічна, праксеологічна, інформаційно-технологічна, моніторингова та оцінно-рефлексивна складові. Визначено зміст професійної діяльності і професійну спрямованість підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки відповідно до сучасних потреб суспільства.

Ключові слова: *концептуальна ідея, концепція дослідження, професійна підготовка, менеджмент вищої освіти, кібербезпека.*

Постановка проблеми. Сучасні темпи розвитку інформаційного суспільства в Україні та загальносвітовий розвиток ІТ технологій обумовлюють актуальність проблеми побудови й розвитку загальнодержавної системи кібернетичної безпеки, створення та вдосконалення методів, засобів і заходів кібернетичного захисту, отже, і ефективної організації професійної підготовки майбутніх фахівців управління кібербезпекою у вищих навчальних закладах. Актуалізація кібербезпеки в сучасному світі зумовлена впровадженням нових інформаційних технологій не тільки в економічній сфері. Енергетична безпека, як складова національної безпеки, національна безпека в цілому залежать від від організації кібербезпеки та контролю інтеграції

кіберпростору, отже від рівня професійної підготовки фахівців із кібербезпеки. Нові виклики часу, активна співпраця України в боротьбі з міжнародним тероризмом визначають необхідність модернізації змісту й організації, уведення нових інтегрованих програм професійної підготовки майбутніх фахівців управління кібербезпекою у вищих навчальних закладах. Отже, обгрунтування концептуальних основ організації професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищих навчальних закладах є актуальною сучасною науково-практичною проблемою.

Аналіз актуальних досліджень. Проведений аналіз результатів моніторингу якості надання освітніх послуг у сфері вищої освіти, вимог ринку праці до вмінь випускників вищих навчальних закладів, звернень та пропозицій роботодавців із питань забезпечення якості професійної підготовки випускників показує, що ситуація з організацією практичної підготовки у вищих навчальних закладах вимагає суттєвого покращення.

Між вимогами ринку праці та практичними результатами освітньої діяльності вищих навчальних закладів утворився відчутний розрив, що призводить до численних нарікань з боку споживачів освітніх послуг і роботодавців, зокрема на відсутність умінь та навичок практичної роботи за обраним напрямом або спеціальністю, знань сучасних технологій і, як наслідок, зростання часу адаптації випускників на первинних посадах, ускладнення працевлаштування й зниження престижу вищої освіти загалом. Загалом викликає занепокоєння Міністерства освіти і науки України питання щодо обсягів практичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, особливо в новій галузі знань «Інформаційні технології». Розв’язання цих проблем вимагає від вищої школи України пошуку шляхів підвищення професійної підготовки фахівців, які не зводяться до простого збільшення об’єму наукових знань і дисциплін або термінів навчання студентів. Мова йде, як зазначає Т. Веретенко, саме про досягнення нових цілей вищої освіти – досягнення нового рівня освіченості майбутніх фахівців та нового рівня їх практичної професійної підготовки [2].

Основні проблеми розвитку практичної підготовки студентів вищої школи розглядає В. Майборода. Науковцем сформульовано основні завдання педагогічної праксеології, зокрема уточнено й деталізовано змістовий компонент категорій цієї науки. Розкрито сутність праксеологічної підготовки студентів як обов’язкового компонента програми для здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня, зокрема формування навичок і вмінь професійної діяльності студентів. Висвітлено актуальні проблеми праксеологічної підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ України, виявлено суперечності в активізації цього процесу й визначено завдання, які потрібно вирішити в контексті розроблення та реалізації законодавчих і теоретичних засад практичної підготовки студентів. Узагальнено, що організація практичної професійної підготовки майбутніх

фахівців у вищих навчальних закладах здійснюється як під час вивчення професійно спрямованих теоретичних дисциплін, так і виробничої практики. Визначено, що сучасна вища освіта повинна бути орієнтована на підготовку високопрофесійних та креативних фахівців, здатних пристосовуватися до сучасних вимог економіки й ринку праці [4].

Саме у процесі практичної підготовки, на нашу думку, майбутній фахівець формує особистісну відповідальність за результат професійної діяльності.

Ситуація вибору й відповідальність належить до таких проблем, вирішення яких має не тільки теоретичне, але і практичне значення, зазначає Т. Буцко, аналізуючи психологічні аспекти відповідальності в контексті професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності [1, 115].

Досліджуючи процес педагогічного проектування як основного способу реалізації інноваційної педагогічної діяльності, Н. Плахотнюк аналізує моделі, алгоритм (етапи) здійснення процесу проектування, вимоги до проектів педагогічних систем, на основі яких виокремлює особливості змісту підготовки до педагогічного проектування. Акцентує увагу на інноваційній спрямованості педагогічного проектування та його творчій основі й узагальнює, що процес проектування складається з низки послідовно виконуваних дій та операцій, що відтворюють зміст і структуру інноваційної педагогічної діяльності: діагностування, цілепокладання, прогнозування, моделювання, створення концепції проекту, формування умов та засобів його організації, реалізація проекту, моніторинг процесу реалізації, оцінювання й аналіз результатів, внесення змін, оформлення та опис процесу і результатів проектування інноваційної педагогічної системи [6, 141–142].

Розробляючи проблему проектування інноваційних педагогічних систем, В. Докучаєва визначає послідовність етапів проектування, що набуває такого вигляду: I – моделювання (діагностичне); II – цілепокладання; III – моделювання (прогностичне); IV – проектування (обґрунтування вибору певної моделі інноваційної педагогічної системи та укладення плану її реалізації). Четвертий етап (IV) включає такі підетапи: створення концепції проекту; визначення стратегій діяльності; створення узагальнених моделей діяльності; розробка моделі перехідного стану педагогічної системи (від діючої її моделі до майбутньої). П’ятий етап (V) – конструювання (обґрунтування дій дослідника за вектором «творчий задум – ескізний проект – робочий проект», що передбачають фіксування уявних моделей у знакових моделях – пояснювальних текстах, графічних описах, математичних розрахунках, малюнках тощо); VI етап – експериментально-технологічний (обґрунтування й апробація моделей засобів забезпечення процесу реалізації проекту, у тому числі – засобів моніторингу і поточної оцінки); VII – упровадження («матеріалізація»

ідеальних – теоретичних, експериментальних – моделей провідних підсистем управління; запуск життєвого циклу інноваційної педагогічної системи); VIII – оцінювання (визнання факту «життєздатності» моделі інноваційної педагогічної системи) [3, 189–190].

У експертизі проекту інноваційної педагогічної системи науковці пропонують виокремлювати, як суттєві й доцільні, такі змістовно-логічні блоки: I блок – аналіз рівня методологічної, теоретичної й концептуальної обґрунтованості проекту інноваційної педагогічної системи, що визначається наявністю інноваційних компонентів (діагностичного; концептуально-прогностичного; проективно-конструктивного; організаційно-управлінського); II блок – аналіз міри відповідності загального задуму й вихідної концепції проекту тенденціям розвитку системи освіти (на світовому, національному, регіональному рівнях); III блок – аналіз стану впровадження проекту інноваційної педагогічної системи (на момент проведення експертизи); IV блок – оцінка репрезентативних можливостей даного проекту, тобто його придатності для застосування в іншому освітньому середовищі; V блок – резюме-прогноз щодо очікуваного ступеню реалізації ідей, декларованих концепцією проекту інноваційної педагогічної системи [3].

Першим етапом проектування, на думку сучасних дослідників, є розробка концепції інноваційних змін освітньої системи, що визначає стратегічний напрям її вдосконалення [5].

Мета статті – визначення концептуальних основ організації професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищих навчальних закладах.

Завдання. Відповідно до поставленої мети визначені такі завдання:

– проаналізувати теоретичні основи оптимізації процесу професійної підготовки в сучасних вищих навчальних закладах, вітчизняний і зарубіжний досвід менеджменту вищої освіти та професійної підготовки в галузі;

– визначити концептуальні основи організації професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищих навчальних закладах.

Методи дослідження: теоретичний аналіз наукових джерел, системний аналіз застосування методичних підходів і педагогічного досвіду щодо організації професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки у вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Формування компетентного відповідального фахівця для галузі кібербезпеки є пріоритетним орієнтиром у системі сучасної вищої освіти України. Структуроутворювальними в організації системи професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки у вищих навчальних закладах є

мотиваційна, гносеологічна, праксеологічна, інформаційно-технологічна, моніторингова та оцінно-рефлексивна складові.

На основі результатів системного аналізу досвіду вдосконалення системи професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах визначаємо, що в сучасних умовах ефективним є поєднання діяльнісного й компетентнісного підходів.

Діяльнісний підхід передбачає застосування активних методів навчання, які дозволяють студентам розвивати мислення, використовувати засвоєні знання в практично-орієнтованій діяльності, що максимально наближена до професійної. При цьому надзвичайно важливим є оцінювання не лише знань та вмінь, але і творчої самостійності, інформаційно-технологічного аспекту супроводу навчального процесу.

Особистісно орієнтований підхід вимагає відповідної побудови процесу професійної підготовки, зміщення акценту на особистісний професійний розвиток майбутніх фахівців з кібербезпеки відповідно до когнітивного компоненту, поєднання диференційованого змісту й системи відповідних форм, методів та засобів навчання в процесі професійної підготовки.

В основі інтегрованого впровадження компетентнісного і діяльнісного підходів у системі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах, на нашу думку, є рівень організації практичної підготовки.

Компетентнісний підхід також зумовлює використання спеціальної методології з урахуванням галузевої специфіки підготовки кадрів, професійної діяльності, сутності і змісту професійної спрямованості фахової підготовки відповідно до потреб суспільства. Тому розглянемо специфіку підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки.

Кібербезпека як феномен в освітньому і соціальному вимірах розглядається в контексті забезпечення інформаційної та загальної безпеки людини, суспільства, держави з метою протидії тенденціям значного зростання проявів кіберзлочинності й військово-політичного протистояння в кіберпросторі (у деяких випадках виявлення ознак кібервійни).

Загалом кібербезпека охоплює питання захисту інформаційних активів, що обробляються, зберігається та передається в кіберпросторі, а також питання інформаційно-психологічного протиборства. Як зазначено у книзі «Кібервійна в перспективі: російська агресія проти України» [7], виданої центром компетенцій НАТО з кіберзахисту – «кібератака» включає не тільки інформаційну війну, але також цифрову пропаганду, DoS-компанії, дефейси web-сайтів, витоку інформації внаслідок атак активістів, а також використання шкідливого програмного забезпечення для шпигунства.

У сучасних умовах бізнес і суспільство, орієнтовані на інформаційні технології (IT), при цьому можна говорити про появу у світі нового покоління користувачів цифрових пристроїв, і це нове покоління здійснює свою інформаційну діяльність переважно в кіберпросторі. Відповідно, для

боротьби з кіберзлочинністю та у відповідь на соціальні зміни багато урядів і установ запустили ініціативи в галузі кібербезпеки, починаючи з настанов і стандартизації та закінчуючи комплексним законодавством і регуляторними актами [7; 8].

Для побудови ефективної моделі системи забезпечення кібербезпеки потрібен теоретичний фундамент, основою якого є використання математичних моделей, зокрема цифрового імітування, моделювання систем [8; 10, 41]. Порівняльний аналіз прикладів застосування ефективних моделей у галузі дозволяє ширше використання досвіду забезпечення кібербезпеки з використанням новітніх технологій [9].

Концепти ефективного менеджменту в системах кібербезпеки конкретних структур визначаються також на основі аналітичного й системного підходів при вивченні досвіду об'єктів інформаційної діяльності, виявленні актуальних та потенційних небезпек [10, 73].

Після прийняття нового переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти (Постанова КМУ від 29.04.2015 № 266) відбувається трансформація галузі знань 1701 «Інформаційна безпека» у спеціальність 25 «Кібербезпека» галузі знань 12 «Інформаційні технології». У зв'язку з цим доцільно зазначити, що з технологічної точки зору поняття «кібербезпека» є складовою частиною поняття «інформаційна безпека», оскільки сутність загроз, методів, засобів і заходів є однаковою та обмежується лише кіберпростором. Однак, кіберпростір, незалежно від існуючих підходів до його визначення, є унікальним явищем, що не має національних кордонів і об'єднує в собі такі цифрові складові, як інформаційні ресурси та інформаційна інфраструктура. Тому кібербезпеку як сферу діяльності, на відміну від інформаційної безпеки, розглядають не лише як невід'ємну складову кожної зі сфер національної безпеки, а й водночас як самостійну сферу забезпечення громадської, національної і міжнародної безпеки.

З огляду на сказане, звернемо увагу також на те, що державна політика із забезпечення кібербезпеки спрямована, насамперед, на створення умов для забезпечення кіберзахисту людини і громадяна, суспільства й держави, підтримання міжнародного правопорядку тощо. І, звісно, ці умови неможливо забезпечити без якісної вищої освіти за спеціальністю «кібербезпека», результат якої відповідав би потребам сучасної практики та досягненням галузевої науки щодо захисту інформації й інформаційно-психологчного захисту в кіберпросторі, включаючи технічну, організаційну та правову складові. При цьому, у межах реформування вищої освіти, необхідно враховувати такі важливі складові національної системи кібербезпеки як правоохоронна та військова сфера, що мають особливості з точки зору активних і пасивних заходів інформаційного протиборства в кіберпросторі.

Далі зазначимо, що провідна ідея концепції дослідження полягає в розумінні сутності і значущості для суспільства й держави професійної компетентності майбутніх фахівців із кібербезпеки, ефективної організації процесу її формування як динамічного чинника професіогенезу й успішної професійної діяльності з протидії реальним і потенційним, внутрішнім і зовнішнім кіберзагрозам.

Концепція дослідження ґрунтується на інноваційній сутності і змісті професійної компетентності майбутніх фахівців із кібербезпеки, на основі обґрунтування і реалізації науково-методичної системи й моделі її формування у вищому навчальному закладі, теоретичному, методологічному та технологічному рівнях процесу підготовки тощо. Концепція враховує провідні положення теорії проектування інноваційних освітніх систем, компетентнісний підхід до підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки у вищих навчальних закладах, вітчизняний і зарубіжний досвід модернізації й розвитку системи вищої освіти. Основою концепції є дидактичні засади відбору і структурування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки у вищих навчальних закладах у контексті системного, діяльнісного, компетентнісного та аналітико-інформаційного підходів. Провідна ідея концепції базується на інтегрованій взаємодії застосування означених методичних підходів, визначенні змісту компонентної структури професійної компетентності майбутніх фахівців з кібербезпеки.

Теоретичний концепт охоплює науковий пошук для обґрунтування теоретичних засад організації системи майбутніх фахівців із кібербезпеки з урахуванням вітчизняного й зарубіжного досвіду. Наукове дослідження ґрунтується на принципах безперервності, наступності, професійно-прогностичної спрямованості, технологічності та діагностичності освіти. Організація професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищих навчальних закладах визначається як система обґрунтованих педагогічних дій і цілеспрямованих заходів, структурованих відповідно до загальних педагогічних закономірностей і дидактичних принципів, а також теоретично обґрунтованих і експериментально перевірених методичних підходів.

Методологічний концепт включає інтегровану взаємодію та взаємозв’язок загальнонаукових та конкретно-наукових методологічних підходів до формування змісту й організації професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищих навчальних закладах: гуманістичного, особистісно орієнтованого, системного, інтегрованого, діяльнісного, компетентнісного, аналітико-інформаційного.

Технологічний концепт включає положення щодо розробки і впровадження інноваційних освітніх та інформаційних технологій для формування у вищому навчальному закладі професійної компетентності з кібербезпеки, що передбачає правову, організаційну й технологічну складові.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. За результатами проведеного аналізу досвіду проектування, моделювання й оцінювання освітніх систем, їх імплементації в сучасних наукових дослідженнях із педагогіки вищої школи встановлено, що структуроутворювальними в організації системи професійної підготовки майбутніх фахівців з кібербезпеки у вищих навчальних закладах є мотиваційна, гносеологічна, праксеологічна, інформаційно-технологічна, моніторингова та оцінно-рефлексивна складові.

Визначено зміст професійної діяльності та професійну спрямованість підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки відповідно до сучасних потреб суспільства.

Обгрунтовано концептуальну ідею, концепцію дослідження, яка включає теоретичний, методологічний та технологічний концепти, визначено теоретичне підгрунтя для проектування моделі професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищому навчальному закладі.

Перспективами подальших розвідок напряму досліджень є обгрунтування й розробка моделі професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки у вищому навчальному закладі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буцко Т. Психологічні аспекти відповідальності у контексті професійного самовизначення, професійної підготовки та професійної діяльності / Т. Буцко // Молодь і ринок. – 2012. – №5 (88). – С. 115–116.

2. Веретенко Т. Г. Практична компонента професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах / В. Г. Веретенко // [Електронний ресурс] // Актуальні питання соціально-педагогічної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Київ, 9–10 квітня 2009 року. – Режим доступу : http:// www.psyh.kiev.ua.

3. Докучаєва В. В. Технологія проектування інноваційних педагогічних систем / В. В. Докучаєва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка і психологія : Вип. 6. – Ч. 2. – Ялта, 2006. – С. 189–197.

4. Майборода В. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України / В. Майборода // Вища освіта України – 2012. – № 4. – С. 31–36.

5. Пирогова О. В. Моделирование в образовании / О. В. Пирогова // Инновации в образовании. – 2004. – № 5. – С. 35–40.

6. Плахотнюк Н. П. Педагогічне проектування як спосіб реалізації інноваційної педагогічної діяльності / Н. П. Плахотнюк // Вісник Житомирського державного університету. Вип. 44. Педагогічні науки. – 2009. – С. 141–145.

7. NATO Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence / [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ccdcoe.org/sites/default/ files /multimedia/pdf/CyberWarinPerspective_full_book.pdf

8. Pazynyuk T. Mathematical model for wireless sensor nodes security / Pazynyuk T., Oreku G.S., Li J. // International Conference of Machine Learning and ybernetics (ICMLC 2008). – China, 2008. – Vol. 3. – P. 1305–1310.

9. Pazynyuk T. Reliable data aggregation protocol for wireless sensor networks / Pazynyuk T., Oreku G.S., Li J. // Third International Conference on Digital Information Management (ICDIM 2008). – London, 2008. – P. 13–16.

10. Seelen W. Principles of Neural Information Processing / Werner V. Seelen, Konstantin Behrend // Cognitive Systems Monographs. – Springer International Publishing AG Switzerland is part of Springer Science+Business Media. www.springer.com. – P. 76–77.

REFERENCE

1. Butsko, T. (2012). Psykholohichni aspekty vidpovidalnosti u konteksti profesiinoho samovyznachennia, profesiinoi pidhotovky ta profesiinoi diialnosti [Psychological aspects of liability in the context of professional identity, professional training and professional activities]. *Molod i rynok, 5 (88),* 115–116.

2. Veretenko, T. H. Praktychna komponenta profesiinoi pidhotovky maibutnikh sotsialnykh pedahohiv do diialnosti u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh [The practical component of professional training of the future social teachers to work in secondary schools]. *Aktualni pytannia sotsialno-pedahohichnoi roboty v zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh: Materialy mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii. – Kyiv, 9–10 kvitnia 2009 roku.* Retrieved from: http:// www.psyh.kiev.ua.

3. Dokuchaieva, V. V. (2006). Tekhnolohiia proektuvannia innovatsiinykh pedahohichnykh system [Technology of designing innovative educational systems]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seria: Pedahohika i psykholohia, Vyp. 6, Ch.2,* 189–197. Yalta.

4. Maiboroda, V. (2012). Problemy rozvytku prakseolohichnykh umin maibutnikh kompetentnykh fakhivtsiv vyshchoi shkoly Ukrainy [Problems of development of praxeological skills of the future competent specialists of higher school of Ukraine]. *Vyshcha osvita Ukrayiny, 4,* 31–36.

5. Pyrohova, O. V. (2004). Modelirovaniie v obrazovanii [Modeling in education]. *Innovatsii v obrazovanii, 5,* 35–40.

6. Plakhotniuk, N. P. (2009). Pedahohichne proektuvannya yak sposib realizatsiii innovatsiinoi pedahohichnoi diialnosti [Pedagogical design as a way of realization of innovative pedagogical activities]. *Visnyk Zhytomyrskoho derzhavnoho universytetu, Vyp. 44. Pedahohichni nauky,* 141–145.

7. *NATO Cooperative Cyber Defence Centre of Excellence*. Retrieved from: https://ccdcoe.org/sites/default/ files /multimedia/pdf/CyberWarinPerspective_full_book.pdf

8. Pazynyuk, T., Oreku, G.S., Li, J. (2008). Mathematical model for wireless sensor nodes security. *International Conference of Machine Learning and cybernetics (ICMLC 2008), China, Vol. 3*, pp. 1305–1310.

9. Pazynyuk, T. Oreku, G.S., Li, J. (2008). Reliable data aggregation protocol for wireless sensor networks. *Third International Conference on Digital Information Management (ICDIM 2008), London*, pp. 13–16.

10. Seelen, W., Behrend, K. *Principles of Neural Information Processing. Cognitive Systems Monographs. Springer International Publishing AG Switzerland is part of Springer Science+Business Media* (pp. 76–77). Retrieved from: www.springer.com.

РЕЗЮМЕ

Мельник Сергей. Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих специалистов по кибербезопасности.

В статье определены концептуальные основы организации профессиональной подготовки будущих специалистов по кибербезопасности в высших учебных

заведениях, а именно: концептуальная идея, концепция исследования, которая включает теоретический концепт, методологический концепт, технологический концепт. Проведен анализ опыта проектирования, моделирования и оценки образовательных систем, их имплементации в современных научных исследованиях по педагогике высшей школы. Установлено, что структурообразующими в организации системы профессиональной подготовки будущих специалистов кибербезопасности в высших учебных заведениях является мотивационная, гносеологическая, праксиологическая, информационно-технологическая, мониторинговая и оценочно-рефлексивная составляющие. Определено содержание профессиональной деятельности и профессиональную направленность подготовки будущих специалистов по кибербезопасности в соответствии с современными потребностями общества.

Ключевые слова: *концептуальная идея, концепция исследования, профессиона подготовка, менеджмент высшего образования, кибербезопасность.*

SUMMARY

Melnik Sergii. Conceptual bases of vocational training of the future management of cyber security professionals.

In the article the conceptual framework of professional training of the future specialists of cyber security in higher education, namely: conceptual idea, the concept of research that includes theoretical, methodological and technological concept are investigated. The analysis of experience of modeling, designing and evaluating of education systems, their implementation in current scientific research on pedagogy of higher education is conducted.

The leading idea is based on the concept of integrated application and interaction of methodological approaches, determining the content of component structure of professional competence of the future specialists in cybersecurity.

The theoretical concept covers scientific research used to justify the theoretical foundations of the system of professional training of the future experts on cyber security taking into account native and foreign experience. Scientific research is based on the principles of continuity, professional predictive focus, diagnostically technology and education. The organization of training of the future experts on cyber security in higher education is defined as a system of grounded pedagogical actions, targeted measures, structured according to the general laws of pedagogical and didactic principles for theoretically grounded and experimentally proven methodological approaches.

The methodological concept includes integrated interaction and correlation of general and specific scientific methodological approaches to formation of content and organization of training of the future experts on cyber security in higher education: humanistic, learner-oriented, systematic, integrated, active, competence, analytical and information.

Technology concept includes provisions to develop and implement innovative educational and information technology for the formation at a higher education institution of professional competence of cyber security, providing legal, organizational and technological components.

It is claimed that structure forming in organization of the system of professional training of the future professionals on cyber security in higher education is motivational, epistemological, praxeological, information-technological, monitoring, evaluative and reflective components. The content of professional training and professional activities of the future professionals on cyber security according to the modern needs of society are highlighted.

Key words*: conceptual idea, concept of research, training, management of higher education, cyber security.*

УДК 374.7

Римма Миленкова
Навчально-науковий інститут бізнес-технологій «УАБС» Сумського державного університету
ORCID ID 0000-0002-6712-7319
Лариса Андрейко
Навчально-науковий інститут бізнес-технологій «УАБС» Сумського державного університету
ORCID ID 0000-0002-6294-6737
Лариса Отрощенко
Навчально-науковий інститут бізнес-технологій «УАБС» Сумського державного університету
ORCID ID 0000-0002-2333-333X

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ, ФОРМ ТА МЕТОДІВ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОРОСЛИХ У СУЧАСНІЙ СИСТЕМІ ОСВІТИ

У статті досліджуються особливості економічної освіти та її специфіка в дорослому віці в контексті сучасних освітніх, економічних та соціальних викликів українського суспільства. Аналізуються зміст та функції економічної освіти як соціального феномена, розглядаються теоретичні засади формування економічної компетентності дорослих, виокремлюються компоненти економічно освіченої людини, критично осмислюються форми сучасної економічної освіти дорослих. Пропонуються методи практичної реалізації педагогічного впливу на дорослих з метою набуття ними економічної компетентності.

***Ключові слова**: економічна освіта дорослих, економічна компетентність дорослих, економічна підготовка дорослих, форми економічної освіти, методи економічної освіти, інформатизація освіти, педагогічні технології.*

Постановка проблеми. Компетентнісна парадигма сучасної освіти полягає в тому, що її зміст формується від кінцевого результату, тобто від характеристики особистісної, суспільної та професійної реалізації людини, результату освіти і в подальшому – до вибору організаційних форм і методів навчання. Оскільки мірою успішності людини є її соціально-економічна адаптація та ефективність, предметом нашого дослідження є саме формування економічної компетентності.

Актуальність дослідження зумовлена формуванням суспільного запиту на формування економічної компетентності дорослих людей, які потребують успішної інтеграції до суспільства економічних відносин з одного боку, і недостатністю теоретичних розробок у цій галузі, – з іншого.

Аналіз актуальних досліджень. Висвітлення актуальних питань щодо проблем освіти й навчання дорослих знаходимо у працях українських учених, серед яких: О. Аніщенко, С. Гончаренко, В. Кремень, Л. Лук'янова, Л. Мартинець, Н. Ничкало, В. Огнев'юк, В. Олійник, О. Сухомлинська та ін.

Аналіз наукової літератури засвідчує посилення уваги науковців до проблем розвитку системи освіти дорослих, а також різних інституцій і забезпечення їх методологічною базою. Адже освітні інституції для дорослих є як формальними, так і неформальними (громадські організації, фонди, студії, народні університети тощо).

На думку дослідниці Л. Мартинець, серед основних чинників важливості освіти дорослих можна назвати такі її особливості:

– допомагає виживати та жити красиво;

– економічна потреба;

– основа громадянського суспільства [3, 15].

Згідно концепції освіти дорослих (Л. Лук'янова), освіта дорослих – це складова системи неперервної освіти, метою якої є соціально-економічна адаптація дорослої людини до перетворень, що відбуваються в суспільстві; пролонгований процес і результат розвитку й виховання особистості засобами реалізації освітніх програм та послуг упродовж життя [2].

Мета дослідження полягає у визначенні специфіки змісту та методології економічної освіти дорослих в Україні.

Завдання полягають у конкретизації змістового наповнення та формулюванні форм і методів освіти, яка спрямована на формування економічної компетентності дорослих.

Під час дослідження використовувалися такі **методи**: аналіз теоретичних джерел, вивчення передового педагогічного досвіду зарубіжних і вітчизняних педагогів з проблеми формування економічної компетентності дорослих, узагальнення отриманих результатів.

Виклад основного матеріалу. Вимоги до сучасної методології економічної освіти сформувалися в результаті зміни загальної парадигми освіти та були відображені в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, основною метою якої є забезпечення доступної високоякісної освіти згідно з вимогами сталого й демократичного розвитку суспільства, економіки, науки та культури. Зміни в освіті мають створити умови для розвитку особистості відповідно до її здібностей та навчальних потреб. На жаль, існує низка проблем, які стримують підвищення якості освіти та уповільнюють розвиток освітньої галузі України. Серед цих проблем: зниження якості освітніх послуг; невідповідність цих послуг потребам суспільства та сучасному ринку праці; недоступність якісної освіти для малозабезпечених громадян; низький рівень забезпечення студентів стипендією та належними побутовими умовами; гостра нестача кваліфікованих кадрів; надлишкова теоретична спрямованість; недосконалість змісту освіти: державних стандартів освіти, програм, навчальних планів та підручників; низький рівень зв'язку між етапами освіти; проблема координації галузевих систем вищої і середньої професійної вищої освіти; корупція; відсутність мотивації до навчання; недостатній рівень

стимулювання інноваційної діяльності в системі освіти; неповнота нормативної правової бази в сфері освіти; незадовільне фінансування; неефективність управління системою освіти; недостатній розвиток самоврядування навчальних закладів, і, зрештою, соціальна й економічна нестабільність у суспільстві. Вирішення цих питань є одним із першочергових викликів сьогодення.

Отже, спробуємо дослідити особливості економічної освіти та її специфіку щодо реалізації педагогічного впливу на дорослу людину.

Передусім, економічна освіта – це вироблення в особистості чіткої уяви про наукові закономірності розвитку економіки, особливості ринкових відносин, цілеспрямоване, систематичне формування економічних знань, високої організованості та творчої ініціативи, підготовки до високопрофесійної праці, вмілого, дбайливого ставлення до природи, вироблення звички практично використовувати економічні знання в реальному житті [8].

Основним патерном економічної освіти є розуміння того, що розвиток економічної сфери значною мірою зумовлений характером життєдіяльності людини та її світосприйманням. Економічні знання сприяють розвитку та саморозвитку особистості, формують конкретні знання, як от знання економіки промислових галузей, сільського господарства, освітніх установ, підприємництва, управління промисловим підприємством, технікою, технологією виробництва тощо. Формування цих знань реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. Пізнавальні компоненти створюють не тільки систему технологічних, фінансових, економічних, технічних і правових знань, а й розвивають інтелектуальні, моральні та творчі здібності, визначаючи тим самим внутрішню культуру людини, її готовність до гармонійної соціалізації. Що раніше людина починає вникати в економічні проблеми виробництва, родини, особистості, то на більш свідомому рівні відбувається осмислення економічних закономірностей. До теоретичних складників навчання належить світосприйняття і вміння думати нестандартно, які створюють основу економічно раціональних і одночасно соціально відповідальних рішень, дослідницьких навичок, практичних умінь [6].

Вища економічна освіта охоплює загальноекономічну та професійно-економічну освіту.

Загальноекономічна освіта представляє комплекс соціально-економічних знань, умінь і навичок для забезпечення розвитку економічної культури та свідомості як особи, так і суспільства загалом.

Особливості змісту професійно-економічної освіти зумовлюються вимогами до її кінцевого результату – формування гармонійної, різнобічно розвиненої особистості, для якої професійні знання, уміння, навички та їх

постійне оновлення становлять основу самореалізації в економічній сфері суспільства та на особистістому рівні.

Економічна освіта дорослих покликана послідовно формувати в них економічне мислення та свідомість, виховувати розумні потреби, розвивати здібності в певному виді діяльності, формувати вміння співвідносити свої потреби з матеріальними можливостями; виховувати бережливе ставлення до природи, свідоме ставлення до обраної професії в умовах приватизації та роздержавлення майна; озброювати теоретичними знаннями та практичними навичками щодо культури праці, формувати потреби економічного аналізу, бачення перспективи; вчити оволодівати основами наукової організації праці в умовах ринкових відносин; формувати бажання й потребу повсякденно поліпшувати результати своєї праці в навчальній та побутово-корисній діяльності, брати участь в економічному житті міста і країни; виховувати в собі якості бережливості, ініціативності, діловитості, дисциплінованості [8].

Економічна адаптація дорослої людини залежить значною мірою від її ціннісних орієнтацій. Отже, формування економічної компетентності в дорослих складається, перш за все, з блоку соціально-психологічної адаптації, адже дорослі потребують переосмислення та самоідентифікації в сучасному суспільстві. Мотиваційно-ціннісне ставлення до освіти взагалі, прагнення високої якості життя, активна громадська позиція є підґрунтям для побудови економічної компетентності дорослої людини, адже дорослі потребують прагматично-орієнтованих знать, реальних життєво застосованих компетенцій. Все це потребує на тільки вузько спрофільованої інформації про стан, тенденції розвитку фінансів чи застосування економічних інструментів, а також побудови системи збалансованості у ставленні, поведінці, цінностях людини щодо економічного середовища. Мова йде про цінності особистісної економічної активності, економічного розвитку на рівні людини, сім'ї, регіону й держави; мотивацію до опанування системи електронних платежів та в цілому користування інтернет-банкінгом; узгодження особистісних норм щодо користування фінансовими ресурсами з сучасними суспільними нормами; формування загальної цінності матеріального забезпечення, психологічно не властивої для людей старшого покоління. При цьому освітяни дорослих звертають увагу на виявлення псевдоадаптації, тобто адаптації зовнішньої, без внутрішніх глибинних змін, що не виявить підвищення економічних компетентностей, адже оволодіння сучасним інструментарієм у такому випадку не приведе до задоволення власною діяльністю, рівнем життя чи підвищення соціально-економічного статусу того, хто навчається.

Зміст економічної освіти дорослих базується на таких засадах:

а) урахування взаємозв'язку між потребами держави та природними, економічними, науково-технічними, практичними сторонами їх вирішення;

б) урахування розвитку наукового ставлення до природи, економічної і практичної діяльності, які забезпечують формування економічної культури особистості.

Ефективність економічної підготовки дорослих зростає, коли ті, хто навчаються, у доступній формі отримують знання основ економіки, мають уяву про госпрозрахунок, менеджмент, виробничу програму, про фактори підвищення продуктивності праці. Особливо важливу роль відіграють об'єднання, участь у яких пов'язана з розробкою старт-апів та дослідницькою діяльністю, реальними економічними відносинами, що передбачають практичне використання грошей, бартерні зв'язки, реалізацію комерційних ідей.

Завдання економічної підготовки дорослих ураховують також формування відповідних знань, умінь і навичок з інших галузей життєдіяльності людей, спрямовують діяльність викладача на вироблення творчого ставлення до праці, установлення тісного взаємозв'язку тих, хто навчається, з конкретними виробничими та економічними завданнями.

Аналіз соціальних функцій освіти дає змогу визначити властивості, специфіку, межі економічної освіти як соціального феномена. Розглянемо ці функції детальніше:

- функція професіоналізації. У цілемотиваційній структурі особистості наявні професійні спонукання до застосування всіх своїх сил в обраній професії, самореалізації в ній. Ця функція є однією з основних і спрямована на підготовку кваліфікованого штату для всіх галузей громадського життя, що зумовлює професійну спрямованість майже всіх етапів та ступенів системи сучасної освіти. Професійна соціалізація відбувається й поза межами формальної (інституційованої) освіти;

- функція взаємодії освіти з соціальною структурою суспільства. Згідно з теорією людського капіталу, освіта – це капіталовкладення в тих, хто навчається. Як і всі капіталовкладення, у майбутньому воно принесе прибуток. На підставі цього обґрунтовується нерівність дорослих людей, зумовлена кількістю і типом капіталовкладень, інвестованих в їх освіту. Такі аргументи виправдовують нерівність між людьми, оскільки суспільство здійснило неоднакові витрати на їх підготовку до різних видів діяльності;

- виховна функція освіти проявляється в допомозі людині зрозуміти своє істинне призначення, знайти смисл існування, реалізувати себе як особистість, знайти свій життєвий шлях. Таким чином відбувається підготовка молодих людей до реалізації певних соціальних обов'язків шляхом формування світосприйняття, ціннісних орієнтирів, норм поведінки;

- функція загальноосвітньої підготовки. Деякі дослідники розглядають її як аспект виховної функції, називаючи гуманістичною, «розвивальною». Саме в ній виявляються відмінності між спеціальною і загальною освітою. Загальна освіта допомагає розширити межі економічного бачення дорослої людини, розкриває простір для ерудиції та

кругозору. Крім того, вузька економічна підготовка, засвоєння спеціальних знань не можливі без попередньої загальноосвітньої підготовки. Вона є базою для набуття спеціальних знань, перекваліфікації, розвитку здібностей, професійної адаптації;

- науково-дослідна функція освіти. Наукові дослідження є одним із найважливіших ресурсів і інструментів з формування компетентностей, навичок пошуку, аналізу, засвоєння та оновлення інформації, що забезпечують успішність професійної діяльності. Наукова діяльність у процесі освіти гарантує глибину, своєчасність та актуальність знання. Тривалий час ця функція була побічною, другорядною для освіти. Інституційного оформлення науково-дослідна функція набула в епоху промислової революції наприкінці XVIII – на початку XIX століть [6].

Крім зазначених функцій, практичні компоненти економічно освіченої людини становлять мотивації та вміння постійно підвищувати компетентність і практично використовувати нові знання для вдосконалення та розвитку технічного, технологічного, фінансового, соціально-економічного, правового та іншого забезпечення організаційно-економічних і управлінських процесів; розвивати особистісний і колективний потенціал економічної діяльності на засадах соціального партнерства й соціальної відповідальності.

Отже, зміст, форми, засоби, методи та умови реалізації сучасної фінансово-економічної освіти дорослих повинні бути спрямовані на особистісно-орієнтоване навчання, формування акмеологічного розуміння соціально-економічної адаптації й розвитку особистості, залучення їх до досвіду конкретних економічних освітніх ситуацій та підготовку до подальшої самоосвіти в цій сфері.

Зміст економічної освіти базується на сучасних вимогах суспільства до кожної дорослої людини незалежно від освіти в економічній сфері. Заняття повинні проводитися з урахуванням змісту майбутніх проявів економічної діяльності, зокрема:

- становища й тенденцій розвитку світової та української фінансово-економічної системи;
- сутності, ролі, механізму й особливостей виконання традиційних операцій і впровадження фінансових та економічних інновацій;
- сучасної економічної культури та взаємодії з фінансовими установами;
- основ ділового спілкування в таких установах;
- особливостей стресових факторів у фінансово-економічній діяльності;
- можливих конфліктів у професійній галузі та способах їх вирішення тощо.

Особливої уваги вимагають також форми й методи організації проведення занять та різноманітних практик, які також повинні відповідати вимогам сучасної освіти дорослих. Рекомендовані форми проведення навчальної роботи – інтерактивні заняття, зокрема тренінги; лекції з ознаками інтегрованості, тобто включення до традиційної лекційної форми елементів бесіди, дискусії, «мозкового штурму», інтерактивності; кейс-методи та їх аналіз, метод проектів, ділові/рольові ігри, «ментальні карти», моделювання ситуацій тощо; дистанційне онлайн навчання та консультування; використання мультимедійних засобів навчання; комп'ютерне навчання в тренувальних офісах; зустрічі з провідними економістами тощо.

Щодо методів і методології сучасної фінансово-економічної освіти дорослих, нами було досліджено досвід банківських тренувальних центрів підвищення кваліфікації та перекваліфікації працівників [1]. Основними методологічними принципами, які розроблені ними є, зокрема, такі:

- стимулювання активності учасників. Це означає зменшення частки лекційних матеріалів та максимальне використання активних тренінгових методик, які вимагають високого рівня особистісної активності учасників. Значна увага приділяється також практичному використанню отриманих знань. Досягненню мети сприяють також групові дискусії та вправи, які виконуються протягом семінарських занять;
- групова робота. Вона важлива перш за все тому, що економічна сфера часто пов'язана зі спілкуванням;
- робота над проектами як форма консолідації нових знань та формування й розвитку навичок і вмінь групової роботи;
- ефективний «зворотній зв'язок». Необхідно використовувати його з метою усвідомлення учасниками своїх змін та досягнень. Зворотній зв'язок може налагоджуватись у формі оцінювання, розбору результатів змагань між учасниками, визначення відсоткового рівня виконання завдань. Важливо враховувати, що для багатьох учасників важливішою буде можливість «бути почутим», ніж формальна оцінка, тому рекомендується надавати якомога більше шансів для висловлювання власних думок.

Неможливо також не зупинитися на важливості такого методологічного підходу, як інформатизація освіти, також зазначеного в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021, зокрема твердження про те, що пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій з метою вдосконалення навчального процесу, доступності та ефективності освіти і підготовки підростаючого покоління до життя в інформаційному суспільстві.

На нашу думку, інформатизація економічної освіти досягається шляхом:

- забезпечення послідовної інформатизації, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб тих, хто навчається;

- формування, розвиток та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі освіти; застосування в навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними засобами;

- розробка індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуск електронних підручників тощо.

Заходи, спрямовані на забезпечення та сприяння інформатизації освіти, передбачають створення інформаційної системи, яка підтримує освітній процес та спрямована на реалізацію її основних функцій (науково-методичне та інформаційне забезпечення навчання, соціалізацію, внутрішній контроль за виконанням стандартів освіти тощо).

Слід зазначити також, що сучасні педагогічні технології повинні відповідати вимогам обґрунтованості, комплексності, цілісності, науковості, логічності, високої ефективності, зв'язку теорії з практикою, доступності, послідовності, рефлексії тощо. Крім цих обов'язкових якостей окрема увага повинна приділятися саме системності педагогічної технології педагогічного впливу в галузі фінансово-економічної освіти, оскільки саме вона актуалізує організаційно-педагогічну умову здійснення системного підходу до науково-методичного забезпечення якості освітнього процесу з відображенням сутності сучасної фінансово-економічної освіти як соціально-психологічного феномену, а значить вимагає технологізації освітнього процесу.

На важливість технологічної ознаки фінансово-економічної освіти вказує, зокрема Г. Селевко: «найважливішою якістю будь-якої технології є системність як особлива якість великої кількості певним чином організованих компонентів, які виявляються в наявності в цієї кількості інтегральних особливостей і якостей, що відсутні в її компонентів» [4, 61]. Особливість технологій фінансово-економічної освіти дорослих полягає в тому, що вони вимагають індивідуалізації програм на основі здобутих раніше знань та врахування вікових особливостей щодо категорій дорослих.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Формальна, неформальна та інформальна системи освіти в Україні зустрілися з запитом дорослих людей на формування та подальший розвиток економічної компетентності. Забезпечення системності освітньої технології здійснюється завдяки заходам, спрямованим на виконання мети формування покоління з високим рівнем економічної компетентності – дотриманням методологічних засад, спрямованих на підвищення конкурентоспроможності фахівців; наповнення змісту процесу економічної освіти елементами економічної

культури; інновування методів та форм освітнього процесу. Забезпечення ж ефективності системи підвищення економічної компетентності дорослих може бути реалізовано завдяки гнучкості й відкритості цієї системи, соціальному партнерству та відповідності реальним потребам дорослих, які потребують освітньої допомоги у швидкозмінних соціально-економічних умовах сьогодення. Перспективою подальших наукових розвідок цієї багатоаспектної проблеми є дослідження освітніх потреб дорослих у сфері економіки, порівняльно-педагогічний аналіз вітчизняних і зарубіжних моделей фінансово-економічної освіти дорослих у сучасній системі освіти та обґрунтування дидактичних підходів до відбору і структурування змісту навчального матеріалу зі спеціальних дисциплін та його оновлення з урахуванням динаміки змін на ринку праці та нових соціально-економічних потреб.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дериг Х.-У. Универсальный банк – банк будущего. Финансовая стратегия на рубеже века : пер. с нем. – М. : Междунар. отношения, 1999. – С. 337–338.

2. Лук'янова Л. Концепція освіти дорослих в Україні [Електронний ресурс] / Л. Лук'янова. – Режим доступу :

http://lib.iitta.gov.ua/7529/

3. Мартинець Л. Освіта дорослих : форми і зміст // Освіта та розвиток обдарованої особистості. – 2015. – № 6 (37). – С.14–16.

4. Отрощенко Л. С. Професійно-педагогічна компетентність викладачів ВНЗ економічного профілю : монографія / Р. В. Миленкова, Л. С. Отрощенко ; Державний вищий навчальний заклад «Українська академія банківської справи Національного банку України». – Суми : ДВНЗ «УАБС НБУ», 2014. – 86 с.

5. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.

6. Соціологія. Основи загальної, спеціальних і галузевих теорій : підручник [Електронний ресурс] / Лукашевич М. П., Туленков М. В., Яковенко Ю. І. – К. : Каравела, 2012. – 544 с. – Режим доступу :

http://gendocs.ru/

7. Товканець Г. В. Категорії і функції вищої економічної освіти [Електронний ресурс] // Педагогічні науки. Проблеми підготовки спеціалістів. – 2013. – Режим доступу :

www.rusnauka.com

8. Хоменко С. В. Проблеми формування економічних вмінь у професійно-технічній підготовці майбутніх інженерів-педагогів // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : збірник наукових праць. – Харків : УІПА, 2002. – № 3. – С. 53–59.

REFERENCES

1. Derih, H. U. (1999). *Universalnyi bank – bank budushcheho. Finansovaia stratehiia na rubezhe veka [Universal bank – bank of future]*. M.: Mezhdunarodnyie otnosheniia.

2. Lukianova, L. *Kontseptsiia osvity doroslykh v Ukraini [Educational conception of adults in Ukraine]*. Retrieved from: http://lib.iitta.gov.ua/7529/ (In Ukrainian).

3. Martynets, L. (2015). Osvita doroslykh: formy i zmist [Education of adults: forms and content]. *Osvita ta rozvytok obdarovanoii osobystosi, 6 (37),* 14–16.

4. Otroshchenko, L. S., Milenkova, R. V. (2014). *Profesiino-pedahohichna kompetentnist vykladachiv VNZ ekonomichnoho profiliu [Professional-pedagogical competence of the higher economic institutions teachers]*. Sumy: DVNZ «UABS NBU».

5. Selevko, H. K. (2006). *Entsiklodediia obrazovatelnykh tehnolohii [Encyclopedia of educational technologies].* V 2 t. T. 1. M.: NII shkolnykh tekhnolohii.

6. Lukashevich, M. P., Tulenkov, M. V., Yakovenko, Yu. I. (Eds.) (2012). *Sotsiolohiia. Osnovy zahalnoii, spetsialnykh i halusevykh teorii [Sociology. Basics of general, special and branch theories]*. K.: Karavela. Retrieved from: http://gendocs.ru/ (In Ukrainian).

7. Tovkanets, H. V. (2013). Katehorii i funktsii vyshchoii ekonomichnoii osvity [Categories and functions of higher economic education]. *Pedahohichni nauky. Problemy pidhotovky spetsialistiv*. Retrieved from: www.rusnauka.com/ (In Ukrainian).

8. Khomenko, S. V. (2002). Problemy formuvannia ekonomichnykh vmin u profesiino-tekhnichnii pidhotovtsi maibutnikh inzheneriv-pedahohiv [Problems of economic skills formation in the professional-technical training of the future engineers-teachers]. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity*. Kharkiv.

РЕЗЮМЕ

Миленкова Римма, Андрейко Лариса, Отрощенко Лариса. Особенности содержания, форм и методов формирования экономической компетентности взрослых в современной системе образования.

В статье исследуются особенности экономического образования и его специфика во взрослом возрасте в контексте современных образовательных, экономических и социальных вызовов украинского общества. Анализируются содержание и функции экономического образования как социального феномена, рассматриваются теоретические основы формирования экономической компетентности взрослых, выделяются компоненты экономически образованного человека, критически осмысливаются формы современного экономического образования взрослых. Предлагаются методы практической реализации педагогического воздействия на взрослых с целью приобретения ними экономической компетентности.

***Ключевые слова**: экономическое образование взрослых, экономическая компетентность взрослых, экономическая подготовка взрослых, формы экономического образования, методы экономического образования, информатизация образования, педагогические технологии.*

SUMMARY

Milenkova Rimma, Andreiko Larysa, Otroshchenko Larysa. Content, forms and methods of forming economic competence of adults in the modern system of education.

The purpose of this article is to identify specific features of economic education of adults in the context of current educational, economic and social challenges in Ukraine. The aspects explored are the content and functions of economic education as a social phenomenon, theoretical background of forming economic competence of adults, components of an economically literate person and existing forms of current economic education for adults. Methods of practical realization of pedagogical influence on adults, which are aimed at helping them to enhance their economic competence, are suggested.

The concept of economic education embraces interrelation between the needs of the country and the natural, economic, scientific and practical ways of meeting these needs. It also includes developing scientific attitude to nature, economic and practical activity which ensures formation of economic culture on a personal level. Therefore methods of modern

economic education should be based on the person-centered approach and individual development. The efficiency of economic education increases when learners acquire knowledge of principles of economics, management, labour productivity, etc. It is beneficial if adult learners are involved in a start-up, research or any other activity that involves real economic relations. Among the recommended forms of developing economic education of adults are cooperative practices including trainings, lectures with elements of discussion and interaction, case-methods and their analysis, business games, modeling, distant learning, teaching computer literacy in training centers, etc. The main methodological principles lying behind these forms are: stimulating participants' activity, group work, project work, effective feedback. Another methodological approach that is of particular importance is employing IT technologies, which was emphasized as one of the priorities in the National strategy of education development in Ukraine for 2012–2021. This can be reached by using information and communication technologies along with traditional methods, developing individual learning programs of different levels depending on specific needs, creating electronic books, etc. Educational technologies for adults should provide tailor-based programs based on the previously acquired knowledge of age peculiarities of adults.

***Key words**: economic education of adults, economic competence of adults, economic background of adults, forms of economic education, methods of economic education, IT technologies in education, teaching techniques.*

УДК 378.132:159.9

Світлана Пухно
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-0657-442X

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

У статті з'ясовано теоретичні основи формування психологічної культури майбутнього вчителя як психолого-педагогічної проблеми. На основі аналізу великої кількості наукових розвідок щодо визначення сутності поняття «психологічна культура майбутнього вчителя» подано узагальнене, що тлумачиться як інтегральна якість особистості педагога, що виражається в ефективній реалізації професійно-педагогічних функцій на основі сформованої системи психологічних знань і вмінь та забезпечує навчання й виховання дітей, адекватне професійне самопізнання й самовдосконалення, збереження й укріплення психологічного здоров'я. Виокремлено складові психологічної культури майбутнього вчителя та запропоновано систему методів ефективного її формування.

***Ключові слова**: культура, психологічна культура, майбутній учитель, формування психологічної культури.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства у зв'язку з гуманізацією навчально-виховного процесу актуальною є проблема розвитку й формування в майбутніх педагогів психологічної культури. Наукові розвідки доводять про необхідність наявності високого рівня психологічної культури в сучасних педагогів, оскільки вони не лише

формують знання й уміння в учнів, але й активно впливають на їх особистість, життєві компетентності й ціннісні орієнтації. Відтак, психологічна культура виступає досить важливим фактором успішної професійної психолого-педагогічної діяльності майбутніх педагогів.

Психологічна культура дозволяє сучасній людині не тільки конструктивно взаємодіяти на міжособистісному й соціальному рівнях, але проявляти свою активність, ініціативу і громадянськість у суспільно значущих масштабах.

Слід наголосити також на тому, що особливої актуальності проблема формування психологічної культури набуває в студентському віці, коли формується соціальна самосвідомість і світогляд, здійснюється активна підготовка до майбутньої професійної діяльності.

Звернення до дослідження психологічної культури зумовлено тим, що це поняття займає провідну позицію в структурі особистості й діяльності професіонала.

Аналіз актуальних досліджень. Серед наукових розвідок із досліджуваної проблеми цінність для нас становлять експериментальні дослідження відомих вітчизняних і зарубіжних учених, що сприяють більшій конкретизації та глибшому розумінню психологічної культури як важливого компонента розвитку особистості (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, В. Біблер, Л. Виготський, В. Войтко, І. Зязюн, Л. Колмогорова, Я. Коломінський, О. Леонтьєв, Н. Побірченко, Е. Помиткін, В. Рибалка, В. Семиченко, Н. Чепелєва та ін.). Так, сутність психолого-педагогічної культури вивчали А. Барабанщиков, Л. Білик, О. Бондаревська, М. Букач, О. Гармаш, Т. Іванова, І. Ісаєв, Н. Комар, В. Сластьонін та ін. Розгляд компонентного складу психологічної культури представлені в роботах О. Гришиної, Т. Єгорової, Л. Колмогорової, О. Моткова, В. Семикін, О. Строяновської та ін. До розробки концепції формування психологічної культури як базисної основи професійно-педагогічної культури майбутнього спеціаліста зверталися К. Альбуханова-Славська, А. Бодалев, А. Деркач та ін. Взаємозв'язок загальної, психолого-педагогічної та професійно-педагогічної культур як проблема розглядається в роботах З. Абросимової, А. Асмолова, Б. Гершунського, А. Деркача, В. Петровськогота ін.

Таким чином, у результаті аналізу наукової літератури можемо стверджувати, що більшість праць із психологічної культури присвячені психолого-педагогічній культурі суб'єкта освітнього простору. До того ж, змушені констатувати, що проблема формування психологічної культури студентів вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних вишів, недостатньо розкрита в психолого-педагогічній літературі. Здебільшого дослідження спрямовані на вивчення психологічної культури студентів окремих спеціальностей, наприклад, педагогів-психологів, учителів початкових класів, учителів трудового навчання тощо.

Мета статті – з'ясувати теоретичні основи формування психологічної культури майбутнього вчителя як психолого-педагогічної проблеми.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети нами було використано такі *теоретичні* методи дослідження, як аналіз наукових літературних джерел, узагальнення, синтез, систематизація наукових даних.

Виклад основного матеріалу. Науковці (О. Строяновська, М. Тутушкіна, О. Моткова) зазначають, що психологічна культура є порівняно новим поняттям і поки що доволі рідко використовується в науковій літературі. Вони стверджують, що досліджуване поняття утворилося на перехресті різних наукових галузей: філософії, культурології, соціології, етики та психології.

Відтак, Л. Колмогорова [5] виводить поняття загальної психологічної культури, відокремлюючи його від поняття професійної психологічної культури, та розуміючи під нею складову базової культури особистості як системної характеристики людини, яка дозволяє їй ефективно самовизначитися й самореалізуватися в житті, а також сприяє успішній соціальній адаптації та саморозвитку.

На думку О. Моткова [7], психологічна культура – це комплекс розвинутих спеціальних потреб, здібностей і вмінь людини, який проявляється в самоорганізації та саморегуляції будь-якої життєдіяльності людини, різноманітних видах її базових прагнень і тенденцій, у ставленні особистості до себе, до людей, до живої та неживої природи, до світу в цілому.

М. Тутушкіна [12] розуміє психологічну культуру як турботу про своє психічне здоров'я, вміння самому виходити із психологічних криз і допомагати близьким людям.

Не можна залишити поза увагою й дисертаційне дослідження «Психолого-акмеологічне консультування як засіб підвищення психологічної культури кадрів управління» Г. Марасанова, який проаналізував індивідуальну психологічну культуру й виділив межі психологічної культури людини, як:

- зацікавленість проявами іншої культури,
- сприйнятливість до цих проявів,
- толерантність до представників інших культур.

У своєму дослідженні він зазначає, що «…індивідуальна психологічна культура лежить в основі готовності й прагнення керівників, відповідальних працівників, службовців до саморозвитку, до нарощування професійної компетентності в різних аспектах» [6, 97].

Логіка даного дослідження вимагає з'ясування сутності поняття «психологічна культура майбутнього вчителя». До зазначеної проблеми зверталися такі науковців, як: О. Єрьомкін, А. Орлов, В. Рибалко, О. Строяновська, Н. Чепелева та ін. Для глибшого й ґрунтовнішого розгляду досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне зупинитися на окремих

висновках щодо розуміння основоположного поняття статті зазначених науковців.

Так, психолог А. Орлов [8] у своєму посібнику для студентів психологічних факультетів стверджує, що справжня професійна психологічна культура педагога передбачає культуру його переконань, переживань, уявлень і впливів, яка проявляється у ставлення і до самого себе, і до учнів; така культура є результатом поступового подолання й викорінення невротичних (тобто неавтентичних, ілюзорних) компонентів власного внутрішнього світу шляхом застосування різних психотерапевтичних за своїм змістом практик. Таким чином, слідом за А. Орловим ми можемо з упевненістю говорити проте, що для сформованості психологічної культури педагог повинен мати чітку ціннісну позицію до основних життєвих понять і бажання долати власну психологічну проблематику.

На думку Н. Чепелевої [13], психологічна культура майбутнього вчителя – це наявність педагогічного мислення, що базується на системі теоретичних знань із педагогіки, загальної, вікової та педагогічної психології й виявляється в здатності використовувати ці знання, оперувати ними в практичній діяльності – у процесі прийняття рішень за конкретних педагогічних обставин під час організації навчально-виховного процесу, в ситуаціях спілкування з учнями – виявляти певні недоліки у своїй професійній діяльності, констатувати наявність чи відсутність у себе певних, необхідних для вчителя якостей. Тобто дослідниця розуміє психологічну культуру вчителя як феномен, який охоплює психологічну грамотність і компетентність, рефлексію в педагогічній діяльності.

Кандидат психологічних наук О. Строяновська, враховуючи наукові розвідки Н. Чепєлєвої, А. Орлова, О. Єрьомкіної, подає власне розуміння поняття «психологічна культура майбутнього вчителя» як спосіб педагогічної діяльності, рівень розвитку якої зумовлюється психологічною грамотністю, компетентністю (здатністю ефективно використовувати наявні педагогічні та психологічні знання) та сформованою особистісною (мотиваційно-ціннісною) спрямованістю [11].

О. Єрьомкіна визначає психологічну культуру майбутнього вчителя як ціннісно-смислову позицію його особистості, що ґрунтується на яскраво вираженій потребі в самопізнанні й пізнанні інших людей; спосіб професійної діяльності вчителя, формування якого в цілісному педагогічному процесі відбувається на суб’єкт-суб’єктному рівні, зачіпає мотиваційно-ціннісні, когнітивні, рефлексивні й поведінкові сфери особистості й суттєво стимулює зростання професіоналізму [4].

У контексті даного дослідження слушним буде зауваження про те, що психологічна культура тісно взаємопов’язана з таким поняттям, як «психологічна модель спеціаліста», запропонована відомими психологами М. Дьяченко, Л. Кандибовичем та Р. Орловою. Під такою моделлю

розуміють взірець спеціаліста з вищою освітою, в основу якого покладено вивчення особливостей особистості та структури діяльності осіб, які успішно працюють після закінчення закладу вищої освіти. Науковці вважають, що чим ближче до закінчення університету знаходиться студент, тим ближче до модельних мають бути його особистісні якості, знання, уміння й навички. До того ж дослідники виокремлюють чотири рівні психологічної моделі спеціаліста:

- рівень відносин. Завдання вищої школи – формування знань і вмінь, необхідних спеціалістові для розуміння інших людей, спільної роботи з ними, самоуправління відносин з колегами;

- рівень поведінки. Передбачається наявність наукових знань про структуру особистості, уміння розуміти свої слабкі та сильні сторони, ураховувати їх як у взаємовідносинах з іншими людьми, так і у своїй діяльності;

- рівень діяльності. У його основі – структура професійної діяльності, навчальної діяльності та професійної підготовки;

- рівень психічних станів. Успішна діяльність спеціаліста залежить від оптимальної активності його особистості. Низька активність або дуже висока психічна напруга призводить до бажаного результату ціною великих затрат і втрат часу, енергії та інформації. Спеціалістові необхідне вміння точно оцінювати свій стан, настрій, ступінь психічної напруги під час вирішення задач різкої складності, володіти прийомами самоуправління [3, 209–210; 9].

Для з’ясування повної сутності поняття «психологічна культура майбутнього вчителя» необхідно, на нашу думку, звернутися до виокремлення складових даного поняття. Вирішенням цього питання займалися такі науковці, як Л. Колмогорова, В. Семикін та ін.

Російського учений В. Семикін у структурі психологічної культури виділив такі компоненти:

- когнітивний (система наукових психологічних знань про людину й соціальну взаємодію людей, власний внутрішній психічний світ і особистісно-індивідуальні якості);

- рефлексивно-перцептивний (спостережливість, увага до людей, психологічна проникливість, уміння адекватно сприймати самого себе й інших людей, прогностичні здібності, здібності до ідентифікації);

- афективний (чутливість до людей, розвинена емпатіяйуміння співпереживати, багатство й дієвість переживань, емоційна стабільність, чуйність, доброзичливість, великодушність, милосердя, почуття власної гідності, почуття гумору);

- вольовий (здатність протидіяти зовнішньому тискові, здатність придушити негативні емоційні впливи й сильні переживання, здатність продовжувати виконувати певну роботу за умови значних психічних і фізичних навантажень, самоконтроль, витримка, наполегливість в утвердженні моральних цінностей і відстоюванні моральних принципів, надійність);

- комунікативний (уміння спілкуватися з різними людьми, адекватно сприймати й передавати інформацію, уміння будувати й висловлювати власні думки логічно, доказово та зрозуміло, мовленнєва культура);

- регулятивний (адаптивність, уміння довільної саморегуляції поведінки й діяльності, володіння собою, уміння керувати своїми психічними станами й розумом, моральна саморегуляція);

- підсистема досвіду соціальної взаємодії (установки та стереотипи культурної поведінки, розвинені вміння й навички соціальної взаємодії, соціальна активність, терпиме ставлення до людей, ввічливість, дипломатичність, добросовісність, внутрішня гідність, інтелігентність);

- ціннісно-змістовий (соціальні норми, цінності йставлення до них, цікавість до людей, толерантність, гуманність, порядність, справедливість, відповідальність, моральність, самоповага).

Три останні компоненти в цьому багатомірному психологічному феномені, як наголошує науковець, є системоутворюючими, а ціннісно-змістовий компонент виступає стрижневим, інтегруючим. Саме від нього залежить істинність і зрілість психологічної культури людини. Без моральних переконань і внутрішнього морального закону, а також соціально значущих смислів культурна поведінка людини буде формальною [10].

У своєму дослідженні ми погоджуємося з Л. Колмогоровою, яка до складових психологічної культури особистості відносить:

1. Психологічну грамотність, яка означає оволодіння психологічними знаннями (фактами, уявленнями, поняттями, законами), вміннями, символами, правилами й нормативами у сфері спілкування, поведінки, психічної діяльності. Вона може проявлятись у світогляді, ерудиції, поінформованості з приводу різноманітних явищ психіки як з точки зору наукового знання, так і з точки зору життєвого досвіду.

2. Психологічну компетентність. Основна відмінність психологічної грамотності від компетентностіполягає в тому, що грамотна людина знає, розуміє (наприклад, як поводити себе, як спілкуватися в певній ситуації), а компетентна – реально й ефективно може використати знання у вирішенні тих чи інших проблем.

3. Ціннісно-змістовий компонент – це сукупність особистісно значущих і особистісно цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, позицій, відношень, вірувань тощо.

4. Рефлексія – відслідковування мети, процесів і результатів своєї діяльності з присвоєння психологічної культури, а також усвідомлення тих власних внутрішніх змін, які відбуваються.

5. Культуротворчість означає, що людина вже в дитячому віці є не тільки творінням культури, але й її творцем. Об’єктом психологічної творчості можуть виступати образи й цілі, символи й поняття, вчинки й відносини, цінності й переконання [5].

Цінним є також дослідження В. Вовка, який, спираючись на дослідження науковців, пропонує до складових психологічної культури вчителя віднести: психологічні знання, уміння й навички; професійні здібності; психологічні якості; психологічну компетентність [2]. На нашу думку, дана структура психологічної культури вчителя є найбільш систематизованою та змістовною.

Таким чином, усі названі вище складові психологічної культури вчителя сприяють ефективному розвиткові особистості, як в особистісному, так і професійному напрямі.

Слід зауважити, що проблема формування психологічної культури майбутнього вчителя є однією з найактуальніших та востребуваніших у вітчизняній психології за останні десятиріччя. А тому вважаємо за необхідне закцентувати увагу на системі методів розвитку психологічної культури, розроблену О. Видрою [1], які доцільно ввести до навчально-виховного процесу професійної підготовки студентів.

Дану систему складають:

1) Методи аксіологізації професійно-психологічних знань (у ході інформаційного впливу (лекції, бесіди, розгляд додаткових питань на відповідну тематику) у поєднанні з емоційним впливом (психологічні ігри, наприклад,«Віртуальний подарунок», «Царівна-несміяна», «Знайомство з учнями»)).

2) Методи розвитку рефлексії особистісних професійних якостей і здібностей, як ціннісних компонентів психологічної культури майбутніх учителів:

- комунікативний компонент (набори психолого-педагогічних ситуацій);
- мотиваційний компонент (тренінгові вправи, наприклад,«Дзеркало», «Пізнай мене за виробом»);
- характерологічний компонент (методика моделювання психолого-педагогічної ситуації «Емоційний контакт», тренінг «Я за тебе відповідаю»);
- рефлексивний компонент (тренінг «Знайомство з особистістю», рефлексивна вправа «Лист собі»);
- досвідний компонент (тренінг «Я самий...»);
- інтелектуальний компонент (вирішення інтелектуальних завдань на розвиток технічного мислення й візуально-просторового інтелекту за методиками Г. Айзенка та Х. Зіверта; опанування методів активізації та аксіологізації інтелектуальних процесів);
- психофізіологічний компонент (тренінг«Емоційний маятник»; тренінг формування й розвитку культури рухів).

Також доцільним, на нашу думку, буде використання методу проектів, а саме: написання творів-роздумів, складання професійного кодексу вчителя, а також створення студентами власних проектів системи

особистісно-професійних якостей і здібностей, шляхів їх реалізації та розвитку на основі професіограми й еталонної моделі якостей і здібностей учителя з розвиненою психологічною культурою.

3) Методи активізації, розвитку й реалізації умінь творчого використання психологічних знань у навчальній і професійній діяльності студентів (опанування методами актуалізації та розвитку й реалізації творчого, особистісного потенціалу студентів за методиками «мозкової атаки», синектикиВ. Дж. Гордона, «Діалога Сократа»; використання рефлексивного історико-рольового тренінгу).

Разом із О. Строяновською [11] у процесі підготовки майбутніх учителів у вищих навчальних закладах для оптимізації розвитку психологічної культури майбутніх фахівців пропонуємо:

а) здійснювати цілеспрямований розвиток ціннісного ставлення до діяльності педагога, аксіологізацію професійно-психологічних знань на основі створення позитивного образу професії вчителя шляхом ціннісного інформаційного та емоційного впливу відповідної тематики в їх поєднанні в процесі навчальної діяльності студентів;

б) розвивати рефлексію професійно-психологічних знань, умінь, особистісних якостей і здібностей як цінностей, для чого забезпечувати засвоєння студентами технік аксіологізації, рефлексії, самоаналізу, спеціальних оперативних методів вивчення особистості учня на уроках;

в) розвивати прагнення й уміння творчого використання психологічних знань, умінь властивостей особистості, як цінностей у навчальній і професійній діяльності шляхом створення творчих умов навчання, проблемних ситуацій професійного розвитку майбутніх учителів.

На сучасному етапі у світовому освітньому процесі відзначені тенденції, що свідчать про пріоритетність і важливість питання формування психологічної культури в процесі навчання у виші. Обговорюється нова система цінностей і цілей освіти, відроджується концепція особистості, заснована на ідеях культуровідповідності, природовідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. Освіта, звернена до людини й орієнтована на психологічну культуру та особистісні смисли, можна назвати культурологічною, особистісно-орієнтованою. Така освіта забезпечує особистісний, смисловий розвиток, підтримує індивідуальність, природність і неповторність кожної особистості, її здатність до самозміни, культурного саморозвитку.

Розвиток психологічної культури – це складний і багатоаспектний процес, що включає в себе і застосування теоретичних знань із психології, отриманих у виші, і освоєння практичних умінь, спрямованих на встановлення міжособистісних контактів, уміння спілкуватися в конфліктних ситуаціях, відстоювати власну точку зору, розуміти та приймати позицію опонента, конструктивно взаємодіяти тощо. Освоєння

майбутнім учителем психологічної культури передбачає також відпрацювання навичок впевненої поведінки, плекання в собі лідерських якостей і професійної майстерності, безперервна самоосвіта у сфері психолого-педагогічних знань.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, у результаті аналізу наукових джерел із досліджуваної проблеми нами було подано визначення поняття «психологічна культура вчителя», що розуміється нами, як інтегральна якість особистості педагога, що виражається в ефективній реалізації професійно-педагогічних функцій на основі сформованої системи психологічних знань і вмінь та забезпечує навчання й виховання дітей, адекватне професійне самопізнання й самовдосконалення, збереження й укріплення психологічного здоров'я. А ефективне формування психологічної культури майбутніх учителів буде здійснюватися лише за умови використання комплексу методів, а саме методіваксіологізації професійно-психологічних знань, розвитку рефлексії особистісних професійних якостей і здібностей, як ціннісних компонентів психологічної культури майбутніх учителів та активізації, розвитку й реалізації умінь творчого використання психологічних знань у навчальній і професійній діяльності студентів.

Здійснене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Як перспективу науково-дослідницької роботи ми вбачаємо поглиблене вивчення і дослідження формування психологічної культури майбутніх учителів у процесі викладання навчальних дисциплін професійного циклу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Видра О. Г. Розвиток психологічної культури майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. … канд. психолог. наук / О. Г. Видра. – К., 2006. – 24 с.

2. Вовк В. П. Психологічна культура як умова професіоналізму майбутнього вчителя [Електронний ресурс] / В. П. Вовк. – Режим доступу :
http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/peddysk/2009_6/vovk.pdf

3. Дьяченко М. И. Краткий психологический словарь: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Народ. асвета, 1996. – 399 с.

4. Еремкина О. В. Формирование психодиагностической культуры учителя / О. В. Еремкина // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 59–66.

5. Колмогорова Л. С. Становление психологической культуры личности как ориентир современного образования / Л. С. Колмогорова // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 21–23.

6. Марасанов Г. И. Психолого-акмеологическое консультирование как средство повышения психологической культуры кадров управления : дис. … канд. психол. наук : 19.00.13 / Г. И. Марасанов. – М., 1995. – 162 с.

7. Мотков О. Й. Психологическая культура личности / О. Й. Мотков // Школьный психолог. – 1999. – № 8. – С. 14–16.

8. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проэкции, практики : пособие для студентов психологических ф-тов / А. Б. Орлов. – М., 1995. – 324 с.

9. Орлова Л. В. Развитие психологической культуры школьника : учеб.-метод. пособие для студентов, изучающих психологию и практ. психологов школ / Л. В. Орлова ; под ред. Я. Л. Коломинского. – Мозырь : Белый ветер, 2000. – 144 с.

10. Семикин В. В. Психологическая культура и образование / В. В. Семикин // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. – 2002. – № 2 (3): Психолого-педагогические науки : научный журнал. – С. 26–36.

11. Строяновська О. В. Формування психологічної культури майбутнього фахівця-педагога / О. В. Строяновська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – К., 2016. – Серія 12: Психологічні науки. Випуск 3 (48). – С. 217–224.

12. Тутушкина М. К. Практическая психология для преподавателей / М. К. Тутушкина. – М. : ИД «Филин», 1997. – 245 с.

13. Чепєлєва Н. В. Психологічна культура майбутнього вчителя / Н. В. Чепєлєва // К. : Серія 7. Педагогічна. – 1989. – № 8. – С. 24–27.

REFERENCES

1. Vydra, O. H. (2006). *Rozvytok psykholohichnoi kultury maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannia [Development of psychological culture of the future teachers of labor studies]* (PhD thesis). Kuiv.

2. Vovk, V. P. *Psykholohichna kultura yak umova profesionalizmu maibutnoho vchytelia [Psychological culture as a condition of professionalism of the future teacher]*. Retrieved from: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/peddysk/2009_6/vovk.pdf

3. Diachenko, M. Y. Kandybovych, L. A. (1996). *Kratkii psikholohicheskii slovar: lichnost, obrazovaniie, samoobrazovaniie, professiia [Brief psychological dictionary: personality, education, self-education, profession]*. Minsk: Narod. asveta.

4. Yeremkina, O. V. (2007). Formirovaniie psikhodiahnosticheskoi kultury uchitelia [The formation of psychodiagnostic culture of the teacher]. *Pedahohika, 1,* 59–66.

5. Kolmohorova, L. S. (1997). Stanovleniie psikholohicheskoi kultury lichnosti kak orientir sovremennoho obrazovaniia [Formation of psychological culture of the personality as a benchmark of modern education]. *Pedahohika, 3,* 21–23.

6. Marasanov, H. Y. (1995). *Psikholoho-akmeolohicheskoie konsultirovaniie kak sredstvo povysheniia psikholohicheskoi kultury kadrov upravleniia [Psychological and acmeological business as a means of improving psychological culture of the personnel management]* (PhD thesis). Moscow.

7. Motkov, O. Y. (1999). Psikholohicheskaia kultura lichnosti [Psychological culture of the personality]. *Shkolnyi psikholoh, 8,* 14–16.

8. Orlov, A. B. (1995). *Psikholohiia lichnosti i sushchnosti cheloveka: paradihmy, proektsii, praktiki [Psychology of the personality and the essence of the person: paradigms, projects, practice].* Moscow.

9. Orlova, L. V. (2000). *Razvitiie psikholohicheskoi kultury shkolnika [Development of the psychological culture of the student].* Mozyr: Belyi veter.

10. Semikin, V. V. (2002). Psikholohicheskaia kultura i obrazovaniie [Psychological culture and education]. *Izvestiia Rossiiskoho hosudarstvennoho pedahohicheskoho universiteta imeni A. Y. Hertsena, 2 (3): Psikholoho-pedahohicheskiie nauki,* pp. 26–36.

11. Stroianovska, O. V. (2016). Formuvannia psykholohichnoi kultury maibutnoho fakhivtsia-pedahoha [Formation of psychological culture of the future teacher]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova, Kyiv, Seriia 12: Psykholohichni nauky, Vypusk 3 (48)*, pp. 217–224.

12. Tutushkina, M. K. (1997). *Prakticheskaia psikholohiia dlia prepodavatelei [Practical psychology for teachers]*. M.: YD “Fylyn”.

13. Chepielieva, N. V. (1989). Psykholohichna kultura maibutnoho vchytelia [Psychological culture of the future teachers]. K.: *Seriia 7. Pedahohichna, 8,* 24–27.

РЕЗЮМЕ

Пухно Светлана. Формирование психологической культуры будущего учителя как психолого-педагогическая проблема.

В статье выяснены теоретические основы формирования психологической культуры будущего учителя как психолого-педагогическая проблема. На основе анализа большого количества научных исследований по определению сущности понятия «психологическая культура будущего учителя» подано обобщенное, которое трактуется как интегральное качество личности педагога, выражающееся в эффективной реализации профессионально-педагогических функций на основе сформированной системы психологических знаний и умений и обеспечивает обучение и воспитание детей, адекватное профессиональное самопознание и самосовершенствование, сохранение и укрепление психологического здоровья. Выделены составляющие психологической культуры будущего учителя и предложена система методов эффективного ее формирования.

Ключевые слова: *культура, психологическая культура, будущий учитель, формирование психологической культуры.*

SUMMARY

Puhno Svitlana. Formation of psychological culture of the future teacher as a psychological and pedagogical problem.

The article reveals theoretical basis of formation of psychological culture of the future teacher as a psychological and pedagogical problem. Based on the analysis of a large number of scientific studies on definition of the essence of the concept “psychological culture of the future teacher” a general concept that is interpreted as the integral quality of the teacher’s personality, reflected in the effective implementation of vocational and educational functions based on the formed system of psychological knowledge and skills and that provides training and education of children, adequate vocational self-knowledge and self-improvement, preservation and strengthening of psychological health, is proposed. The components of psychological culture of the future teacher and the system of effective methods of its formation are outlined.

It is proved that effective formation of psychological culture of the future teachers will be carried out only under condition of using a range of methods, namely methods of axiologization of professional-psychological knowledge, development of reflection, personal and professional qualities and abilities as valuable components of psychological culture of the future teachers and strengthening, development and implementation of skills of creative use of psychological knowledge in educational and professional activity of students.

It is found out that development of psychological culture is a complex and multifaceted process that includes the application of theoretical knowledge in psychology, obtained at the University, and development of practical skills aimed at establishing interpersonal contacts, the ability to communicate in conflict situations, to defend their own point of view, to understand and accept the position of the opponent, to interact constructively, and the like.

The above mentioned study does not exhaust all aspects of the problem. The prospects of future research are seen in an in-depth study and investigation of the formation

of psychological culture of the future teachers in the process of teaching disciplines of professional cycle.

Key words: *culture, psychological culture, future teacher, the formation of psychological culture.*

Аліна Сбруєва
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-1910-0138

ПОРЯДОК ДЕННИЙ ЄС У СФЕРІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ПРІОРИТЕТИ ПРОГРАМИ «ОСВІТА ТА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА 2020»

У статті схарактеризовано пріоритети політики ЄС у сфері вищої освіти в контексті реалізації програми «Освіта та професійна підготовка 2020» (ЕТ 2020). Здійснено аналіз джерельної бази дослідження, завдяки якому доведено, що модернізаційний порядок денний у сфері вищої освіти постійно перебуває в центрі уваги ЄК та академічної експертної громади. Показано динаміку уточнення й конкретизації пріоритетів модернізації вищої освіти в межах реалізації програми ЕТ 2020. Виокремлено політичний, адміністративний, науково-педагогічний та технологічний виміри реалізації модернізаційних перетворень європейської вищої освіти, що реалізуються на наднаціональному, національному та інституційному рівнях.

Ключові слова*: вища освіта, модернізація, ЄС, пріоритет, програма «Освіта та професійна підготовка 2020», порядок денний, ІКТ, цифрова грамотність.*

Постановка проблеми. Протягом останніх 15−20 років у вищій освіті України та світу в цілому відбуваються суттєві зміни, пов’язані з інноваціями у сфері інформаційних технологій, науки, економіки тощо. Змінюється характер соціального замовлення на вищу освіту, структура і культура вищої школи, кількісні та якісні характеристики студентських і викладацьких контингентів, шляхи реалізації освітньої й наукової складових місії університету, принципи управління вищою школою та її взаємодії з зовнішнім середовищем (локальним, національним, глобальним), методи оцінки якості діяльності вишу тощо. Стає очевидним, що як зовнішнє середовище, у якому відбувається діяльність вишу, так і його внутрішній ландшафт, все більше набувають ознак змінюваності, турбулентності, непередбачуваності, що спонукає до поглибленого аналізу процесів, які мають місце. З огляду на усвідомлення важливості вищої освіти в житті суспільства в умовах побудови економіки знань, європейська освітня політика набула активного характеру, спрямованого на мотивацію та спонукання національних освітньо-політичних і академічних спільнот до прискорення модернізації діяльності вишів, на вивчення, систематизацію й поширення ефективного досвіду прогресивних змін.

Україна вже з 2005 року заявила про входження в Болонський процес та участь у побудові Європейського простору вищої освіти. Виконання взятих на себе перед європейськими партнерами зобов'язань спонукало до здійснення низки реформ, що мають, перш за все, структурний характер: запровадження нової структури вищої освіти (бакалавр-магістр-PhD), компетентнісного підходу до визначення змісту освіти (Національна рамка кваліфікацій), європейської системи визначення трудомістськості навчального процесу (ECTS). На часі зміни культурного характеру, пов'язані з модернізацією освітньої діяльності вишів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблеми модернізації європейської вищої освіти (ВО) перетворилися в сучасних умовах на розвинений міждисциплінарний дискурс, складовими якого є політичні документи ЄС, аналітичні звіти численних міжнародних на національних «мозкових центрів» та громадських організацій, професійних мереж і асоціацій експертів; наукові дослідження в галузі освітньої політики, філософії освіти, освітньої інноватики, соціології освіти, порівняльної педагогіки вищої школи тощо. Наукові розвідки в досліджуваній сфері нараховуються сотнями й тисячами, однак в умовах складного та швидко змінюваного політичного, економічного, соціального, демографічного та технологічного контексту розвитку сучасної ВО, масштабних реформ освітніх систем проблематика таких розвідок набуває все більшої актуальності.

Заслуговують на увагу дослідників політичні документи ЄС, у яких системно відображено численні виклики та визначено шляхи модернізації вищої освіти в регіоні. У межах реалізації стратегії *«Європа 2010»* та програми *«Освіта та професійна підготовка 2010»* (Education and Training 2010) осмисленню проблем і тенденцій розвитку європейської ВО було присвячено низку документів, передусім таких: «Роль університетів у Європі знань» (The role of the universities in the Europe of knowledge), 2003 р.; «Мобілізація інтелекту Європи: забезпечення повноцінного внеску європейських університетів в реалізацію Лісабонської стратегії» (Mobilizing the brainpower of Europe: enabling higher education to make its full contribution to the Lisbon Strategy), 2005 р.; «Порядок денний для університетів: модернізація освіти, наукової та інноваційної діяльності» (Delivering on the modernization agenda for universities: education, research and innovation), 2006 р.; «Модернізація університетів для забезпечення конкурентоспроможності Європи в умовах глобальної економіки» (Modernizing universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy), 2007 р.; «Інтернаціоналізація вищої освіти» (The internationalization of higher education), 2010 р.

З прийняттям нової комплексної стратегії розвитку ЄС *«Європа 2020»* і, відповідно, програми *«Освіта та професійна підготовка 2020»* (Education and Training 2020 – ET 2020), порядок денний модернізації вищої освіти було

продовжено, що знайшло відображення в таких документах: «Підтримка економічного розвитку та створення нових робочих місць: програма модернізації європейських систем вищої освіти» (Supporting growth and jobs – an agenda for the modernisation of Europe's higher education systems), 2011 р.; «Переосмислення освіти: інвестування у професійні навички з метою забезпечення кращих соціально-економічних результатів» (Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes), 2012 р.; «Європейська вища освіта у світі» (European higher education in the world), 2013 р.; «Інвестиції в освіту та професійну підготовку» (Investing in education and training), 2013 р.; «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій та відкритих освітніх ресурсів» (Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources), 2015 р. [10]; «ЄС та Болонський процес – працюємо разом для змін» (The EU and the Bologna Process – working together for change), 2015 р.; «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки» (New priorities for European cooperation in education and training), 2015 р. та ін.

У названих документах вища освіта розглядається як вагомий чинник забезпечення конкурентоздатності єврорегіону у глобальній боротьбі за економічне, політичне та інтелектуальне лідерство в сучасному світі. Пріоритетами політики ЄС у сфері ВО визначено такі: висока якість освіти, що означає готовність до працевлаштування, інноваційної діяльності та активного громадянства; подальша інтеграція освітньої та наукової місії вищої школи (ВШ), розвиток інноваційного потенціалу ВШ, установлення більш тісних зв'язків ВШ з реальним сектором економіки, технологізація та інтернаціоналізація європейської ВО, інтеграція національних освітніх систем у ЄПВО.

Конкретизацію й аргументацію положень, викладених у політичних документах модернізаційного порядку денного, знаходимо в численних аналітичних доповідях експертів, у яких узагальнюється, як правило, інноваційна практика європейських та американських вишів, подаються рекомендації щодо запровадження їх прогресивного досвіду в межах ЄПВО. До числа найбільш актуальних у контексті проблематики нашого дослідження доповідей, підготованих експертами для ЄК, відносимо такі: «Удосконалення якості викладання та навчання в європейських вищих навчальних закладах» (Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions), 2013 р. [11]; «Нові підходи до навчання та викладання у вищій освіті» (New modes of learning and teaching in higher education), 2014 р. [12]; «Дослідження інновацій у вищій освіті: заключна доповідь» (Study on innovation in higher education: final report), 2014 р. [2]; «Огляд стану справ щодо якості відкритих освітніх ресурсів» (State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER)), 2014 р. [3].

Становлять інтерес аналітичні доповіді з проблем модернізації навчального процесу, підготовані експертами Асоціації Європейських університетів (EUA). До найбільш значимих віднесемо, зокрема, такі: «Відстеження траєкторії успіху студентів та випускників» (Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths), 2012 р. [4]; «Е-навчання у європейській вищій школі» (E-learning in European higher education institutions), 2014 р. [5]; «Тенденції 2015: навчання та викладання в європейських університетах» (Trends 2015: Learning and teaching in European universities), 2015 р. [14]; «EUREQA моменти! Топ-поради щодо внутрішнього контролю якості» (EUREQA moments! Top tips for internal quality assurance) 2015 р. [6] тощо.

Названі вище політичні документи й аналітичні доповіді являють собою цікавий об'єкт для осмислення тенденцій розвитку європейської вищої освіти в цілому та модернізації технологій навчального процесу у вишах регіону зокрема.

Метою наукової розвідки є характеристика пріоритетів політики ЄС у сфері вищої освіти в контексті реалізації програми «Освіта та професійна підготовка 2020».

Виклад основного матеріалу. Вище, в межах аналізу стану дослідженості проблеми, вже йшлося про те, що в сучасних умовах стратегію модернізації вищої освіти в єврорегіоні визначено у програмі «Освіта та професійна підготовка 2020» (Education and Training 2020 – ET 2020). Пріоритетами розвитку освіти на момент прийняття програми, тобто у 2009 р., було визначено такі:

1) перетворення неперервної освіти та мобільності на реальність;

2) підвищення рівня якості й ефективності освіти та професійної підготовки;

3) забезпечення справедливості, формування соціальної згуртованості та активної громадянської позиції;

4) розвиток творчості, інноваційності та підприємливості на всіх рівнях освіти і професійної підготовки [13].

Крім загальних пріоритетів у програмі було сформульовано певну сукупність кількісних показників, яких передбачається досягти в європейській освіті до 2020 р. Щодо вищої освіти, тією чи іншою мірою до неї мають відношення такі показники ET 2020:

- відсів з навчальних закладів громадян у віці 18–24 роки повинен бути нижчим за 10 %;
- щонайменше 40 % громадян у віці 30–34 роки повинні мати завершену вищу освіту в тій чи іншій формі;
- щонайменше 15 % дорослого населення повинні брати участь у програмах неперервної освіти;

- щонайменше 20 % випускників вищої школи та 6 % 18–34 річних громадян, які отримали початкову професійну кваліфікацію, повинні мати досвід навчання й професійної підготовки за кордоном [13].

Уже у 2011 році в документі ЄК «Модернізація та формування готовності до працевлаштування – основа нової стратегії реформування вищої освіти» (Modernization and employability at heart of new higher education reform strategy) пріоритети подальших реформ у європейській вищій освіті було конкретизовано таким чином:

1) зростання кількості випускників ВШ; залучення до вищої освіти вихідців з більш широких соціальних верств населення; зниження відсотку тих, хто залишає заклади ВО, не завершуючи навчальної програми;

2) покращення якості ВО, її відповідності актуальним і перспективним потребам конкретних осіб та ринку праці; стимулювання й заохочення високої якості викладання і навчання;

3) розширення можливостей здобуття студентами додаткових навичок шляхом навчання за кордоном, розвиток транскордонного співробітництва з метою підвищення якості освіти;

4) розширення масштабів підготовки науковців-дослідників з метою забезпечення розвитку економіки завтрашнього дня;

5) посилення взаємозв'язку між освітою, наукою та бізнесом як засобу розвитку їх досконалості й інноваційності;

6) забезпечення достатнього рівня фінансування як інвестиції в якісну вищу освіту, що видповідає потребам ринку праці [9].

Нарешті, у документі 2015 року «Нові пріоритети європейського співробітництва у сфері освіти та професійної підготовки» (New priorities for European cooperation in education and training), у якому здійснено оцінку результатів першої половини дистанції 2010–2020, євроекспертами визначено нові пріоритетні сфери співробітництва у вищій освіті в рамках виконання програми ЕТ 2020:

1) релевантні й високоякісні знання, навички та компетентності, здобуття яких має неперервний і результато-центрований характер, спрямовані на формування готовності до працевлаштування, розвиток інноваційності, громадянської активності й благополуччя особистості;

2) відкрита й інноваційна освіта та професійна підготовка, що повністю відповідає потребам і можливостям цифрової ери;

3) надання потужної підтримки вчителям, тренерам, керівникам (лідерам) навчальних закладів та іншим категоріям педагогічного персоналу;

4) прозорість та визнання навичок і кваліфікацій з метою підтримки освітньої й трудової мобільності;

5) стабільне інвестування в якість та ефективність систем освіти і професійної підготовки [1].

Аналіз офіційних документів ЄК та доповідей експертів, що були підготовані в першій половині 10-х рр. XXI ст. [2; 3; 5; 6; 14 та ін.] дозволяє констатувати, що пріоритети модернізації ВО, сформульовані у Програмі ЕТ 2020 (2009 р.), протягом даного періоду було конкретизовано та доповнено. Зокрема, питання якості та ефективності освіти, що незмінно присутні в порядку денному ЄС, знову, як і в попередній період (Програма ЕТ 2010), були доповнені питаннями активізації наукової та інноваційної діяльності вишів, розвитку освітньої мобільності, удосконалення системи фінансування ВО. Підкреслюємо, що ці питання не є новими в освітньо-політичній риториці ЄС, вони, можна сказати, стали мемом сучасної європейської освітньої політики.

Специфічною особливістю розглядуваного періоду реалізації програми ЕТ 2020 стала велика увага політичної та експертної громад, приділена питанням забезпечення успішної модернізації навчального процесу у вищій школі. Пояснимо, що освітні технології, тобто питання практичної взаємодії учасників навчального процесу, перебували поза увагою європолітиків. Звернення до проблеми підвищення ефективності реалізації освітньої місії вишу свідчить про те, що освітні технології перетворюються з суто академічної проблеми на політичну.

Провідним чинником радикальних змін, що вже відбуваються і ще більше очікуються в навчальному процесі вищої школи, є запровадження новітніх цифрових технологій, які суттєво трансформують процеси викладання та навчання. Поряд із традиційним face-to-face (f2f) підходом, який передбачає фізичну присутність студента на навчальних заняттях, все більшу роль відіграють різні моделі он-лайн та змішаного навчання.

Наведемо деякі цифри, що свідчать про вплив ІКТ на глобальні тенденції розвитку вищої освіти. Як свідчать експерти, передбачається, що протягом наступних 10 років обсяги застосування різних моделей он-лайн навчання зростуть у 15 разів, близько третини всіх студентів здобуватимуть вищу освіту он-лайн [12; 14].

Академічна спільнота цілком усвідомлює, що саме нові технологічні можливості значною мірою сприяють задоволенню суспільних потреб у швидкому зростанні кількості здобувачів вищої освіти в сучасному світі. Згідно з матеріалами Глобальної конференції з проблем вищої освіти ЮНЕСКО (*UNESCO World Conference on Higher Education*), передбачається, що від 100 млн. студентів в 2000 р. їх кількість зросте до 250 млн. у 2025 р. [15].

Глобальними джерелами велетенського розширення контингентів студентів стануть, передусім, країни зі зростаючими економіками, а саме Китай та Індія. Однак, навіть у ЄС, де в низці країн відбувається скорочення населення, студентські контингенти продовжують зростати. Значну частку такого росту забезпечують так звані альтернативні контингенти студентів,

тобто «дорослі студенти» – працюючі громадяни, які потребують перекваліфікації, додаткової кваліфікації тощо.

Суттєві зміни в навчальний процес вищої школи, вплив яких викликає не тільки зацікавлену увагу, підтримку, але й гостру тривогу академічної громади, вносять такі інноваційні феномени:

- масові он-лайн курси (MOOCs тощо), відкриті освітні ресурси (OER), навчальні аналітики (learning analytics), що надають допомогу студенту в самоорганізації та засвоєнні навчального курсу, персоналізації можливостей задоволення його індивідуальних освітніх потреб;
- цифрові платформи та портали, що пропонують доступ до OER будь-яких університетів світу;
- короткі, вузько сфокусовані он-лайн навчальні курси, спрямовані на формування конкретної професійної компетентності та здобуття відповідного освітнього мікро-сертифікату;
- сертифікаційні та екзаменаційні послуги сервісних кампаній щодо навчання на коротких спеціалізованих навчальних програмах.

У контексті вивчення модернізаційних перетворень у європейській та світовій вищій освіті дослідники відзначають диверсифікацію моделей застосування названих вище технологічних інновацій у різних типах вишів, зокрема у традиційних вишах університетського типу та в нетрадиційних освітніх провайдерів неуніверситетського типу. Відповідно до застосовуваних освітніх технологій виші класифікують таким чином:

а) традиційні вищі навчальні заклади, що пропонують навчальні програми та курси, викладання яких здійснюється в кампусі із застосуванням як f2f, так і он-лайн технологій у межах так званого змішаного підходу (blended learning) до організації навчального процесу. Такий самий підхід застосовують і традиційні провайдери дистанційної освіти:

б) традиційні вищі навчальні заклади, що пропонують як навчальні програми, що передбачають отримання академічного ступеня, так і короткі он-лайн курси;

в) провайдери неуніверситетського типу, що пропонують навчальні курси, які передбачають (або не передбачають) отримання навчальних кредитів безкоштовно або за платню [12, 15].

Порівняльний аналіз численних аналітичних доповідей європейських академічних експертів дозволяє дійти висновку, що позитивне ставлення університетської громади до названих нами та інших технологічних і організаційних інновацій зумовлене можливостями значного розширення студентських контингентів, полегшення та здешевлення доступу студентів до освітніх ресурсів, підвищення рівня активності студентів у навчальному процесі, розвитку їх критичного мислення, самостійності в Е-адмініструванні свого Е-навчання за допомогою навчальних аналітиків, зміни функцій викладача з транслятора знань до ментора й фасилітатора

тощо. Тривоги освітян щодо розглядуваних нами інновацій пов'язані з небезпекою втрати фундаментальної в класичному розумінні цього поняття вищої освіти, що зумовлено такими чинниками: неможливість забезпечення високої якості масової освітньої пропозиції; звуження та скорочення навчальних програм, їх спрямованість на формування вузького набору професійних компетентностей; розпорошення відповідальності за результат навчання між багатьма провайдерами, що пропонують окремі курси й видають мікро-сертифікати; неможливість забезпечення повноцінного розвивального та культурного впливу вищої освіти в умовах цілковитого переходу до дистанційної он-лайн освіти і втрати студентом досвіду навчальної, наукової, суспільної та культурної діяльності в умовах університетського кампусу.

Оцінки ступеня небезпечності технологічних інновацій для системи вищої освіти в сучасному її вигляді суттєво відрізняються: від пророкування цілковитого зникнення університету як соціального інституту, окрім, можливо, найбільш успішних глобальних провайдерів, які рахуватимуть своїх студентів мільйонами, наприклад, Гарварду [7], до більш оптимістичних висновків, згідно з якими інноваційні пропозиції типу МООС можна успішно інтегрувати в межі існуючих підходів до надання вищої освіти [8].

Осмислення й узагальнення європейською експертною спільнотою перелічених вище позитивів та негативів технологічних інновацій у вищій освіті призвели до появи низки документів [2; 3; 4; 6; 10; 11; 12; 14 та ін.], у яких констатовано, що європейська вища освіта відстає від американської в розробці та запровадженні ІКТ у вищій освіті; інновації мають фрагментарний, несистемний характер, що знижує конкурентоздатність європейських вишів на глобальному ринку освітніх послуг.

Вважаємо за необхідне підкреслити, що в політичних документах 2013–2015 рр. визначено не тільки пріоритети ЄС щодо модернізації вищої освіти в регіоні, а й розроблено конкретні рекомендації та визначено зобов'язання зацікавлених сторін щодо реалізації цього процесу. Стосуються вони, перш за все, проблеми підвищення якості навчального процесу у вищій школі. Структура таких рекомендацій має, як правило, багаторівневий характер, оскільки реалізується на наднаціональному (відповідальність ЄС, ЄК, міжнародних професійних організацій), національному (відповідальність національних міністерств освіти) та інституційному (відповідальність вишів) рівнях. Далі схарактеризуємо рекомендації щодо розглядуваних нами аспектів модернізації ВО, сформульовані в таких важливих документах: «Удосконалення якості викладання та навчання в європейських вищих навчальних закладах» (2013 р.), «Нові підходи до навчання та викладання у вищій освіті» (2014 р.) та «Перехід до відкритої освіти: Інноваційне викладання та навчання для всіх за допомогою нових технологій і відкритих освітніх ресурсів» (2015 р.). У перших двох документах, підготованих для ЄК

Групою високого рівня з проблем модернізації вищої освіти (High Level Group on the Modernisation of Higher Education) сформульовано рекомендації для національних урядів та ВНЗ щодо нагальних дій, спрямованих на підвищення якості ВО. Порівняльний аналіз рекомендацій, поданих у цих документах, дозволив вичленувати такі виміри забезпечення модернізаційних перетворень у європейській ВО: політичний, адміністративний, науково-педагогічний, технологічний.

Політичний вимір (наднаціональний, національний, інституційний рівні реалізації) полягає в уточненні європейської (національної, інституційної) стратегії модернізації ВО, а саме: визначенні проблеми якості викладання та навчання у вищій школі як такої, що повинна перебувати у фокусі уваги освітніх політиків у рівній мірі з проблемами наукової й інноваційної діяльності вишів. Завдання вдосконалення педагогічних технологій, зокрема використання новітніх ІКТ у навчальному процесі, що включені до цілісної стратегії модернізації європейської ВО, повинні отримати підтримку та відповідне цільове фінансове забезпечення. На європейському рівні в межах реалізації програми Erasmus+ повинні бути розроблені стандарти трудомістськості он-лайн освіти (на засадах застосування ECTS) й оцінки її якості (завдання розробки та запровадження Європейського простору професійних умінь та кваліфікацій (European Area for Skills and Qualifications). З метою організаційної підтримки системи заходів щодо вдосконалення методик і технологій викладання у вищій школі ЄК виступила з ініціативою створення Європейської академії викладання та навчання (European Academy of Teaching and Learning).

Адміністративний вимір включає такі складові: запровадження у вишах, що функціонують у межах ЄС, обов'язкових програм неперервного професійного розвитку викладачів, зокрема таких, що пов'язані із формуванням цифрової грамотності (згідно з ET-2020, до 2020 р. всі викладачі європейських вишів повинні здобути цифрову грамотність на рівні міжнародних стандартів ECDL та отримати відповідні сертифікати); запровадження інструментів оцінки якості викладання, у тому числі і шляхом зворотного зв'язку зі студентами; надання підтримки та стимулювання викладачів, які здійснили великий внесок у наукову розробку інноваційних технологій викладання та здійснюють власну викладацьку діяльність на високому рівні якості; забезпечення можливостей міжнародної академічної мобільності студентів та професійної мобільності викладачів із метою набуття ними міжнародного досвіду навчання та викладання;

Науково-педагогічний вимір забезпечення модернізаційних перетворень європейської ВО передбачає здійснення масштабних теоретичних та експериментальних досліджень у сфері дидактики вищої школи, методик викладання окремих предметів, комп'ютерних наук,

психології когнітивної діяльності тощо. Актуальними проблемами для досліджень фундаментального та прикладного характеру визначено такі:

- інноваційний студенто-центрований та персоналізований курикулум;
- механізми оцінки результатів он-лайн навчання студентів;
- крос-, транс- та інтердисциплінарні підходи до викладання, навчання й оцінки знань студентів;
- методики викладання, побудовані на інтенсивному застосуванні інноваційних ІКТ та новітніх знаннях про природу когнітивної діяльності людини;
- підготовка спеціалізованого персоналу (learning technologists, ICT experts and educational developers) для надання допомоги викладачам і студентам вишів у розвиткові цифрової грамотності, запровадженні інноваційних цифрових технологій у навчальний процес.

Технологічний вимір забезпечення модернізаційних перетворень ВО передбачає розвиток європейської та національних інфраструктур цифрових платформ, порталів, репозиторіїв, хабів, центрів тощо, які слугуватимуть європейській академічній спільноті в модернізації ВО на нових технологічних засадах та у формуванні системи відкритої вищої освіти.

Нарешті, звернемося ще до одного політичного документу досліджуваного періоду («Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources»), у якому значно більш докладно, ніж у попередніх двох аналізованих нами, зосереджено увагу на зобов'язаннях ЄК, національних держав та вишів у сфері розвитку цифрових технологій та OER у вищій освіті.

Зокрема в межах реалізації програм *Erasmus+* та *Horizon 2020,* згідно з названим вище документом, ЄК бере на себе такі зобов'язання:

- запуск масштабних експериментальних програм із метою розробки та апробації інноваційних підходів до викладання, побудови навчальних програм та оцінки результатів навчання;
- підтримка розробки й запровадження он-лайн програм професійного розвитку вчителів, що здійснюється в межах ініціатив такої організації, як Grand Coalition for Digital Jobs (URL: http://ecdl.org/policy-publications/grand-coalition-for-digital-skills-and-jobs) та передбачає, зокрема, створення нових та підтримку вже існуючих європейських Е-платформ, які обслуговують професійні потреби вчительської громади (наприклад, eTwinning, EPALE). Такі платформи мають на меті розвиток співпраці на основі взаємного навчання вчителів-практиків у межах ЄС;
- розробка та випробовування спільно з усіма зацікавленими сторонами з країн-членів ЄС *Рамки цифрових кваліфікацій та інструментів самооцінки цифрових умінь студентів, учителів, організацій*;

- дослідження ефективності застосування новостворюваних інструментів для перевірки й визнання результатів навчання, зокрема таких, як відкриті сертифікати (open badges), їх пристосування до потреб конкретних студентів;
- вивчення, координація та обмін досвідом, досягнутим у межах національних програм розвитку цифрової грамотності, розробка рекомендацій для різних цільових груп з метою надання їм допомоги у визначенні ключових проблем та пошуку шляхів їх подолання відповідно до національних і європейських пріоритетів, зокрема програми «The European Semester /Europe 2020» [10].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Порівняльний аналіз сформульованих упродовж останніх років (2009–2015) пріоритетів модернізації європейської вищої освіти та аналітичних узагальнень шляхів їх реалізації дозволяє дійти таких висновків:

- незмінним супер-пріоритетом модернізаційних перетворень є висока якість вищої освіти, її ефективність та відповідність актуальним потребам суспільства, економіки, кожної конкретної особистості;
- європейська спільнота наполягає на спрямованості ВО на формування готовності до працевлаштування, розвиток інноваційності, громадянської активності;
- постійно присутні у пріоритетах модернізації вищої освіти питання розвитку освітньої мобільності, транскордонного співробітництва у сфері ВО;
- упродовж усього періоду створення ЄПВО Європейська Комісія ставить питання про посилення взаємозв'язку між освітою, наукою та бізнесом, про розвиток взаємозв'язків у межах «трикутника знань», що забезпечує інноваційний розвиток суспільства;
- все більш активно проголошується необхідність відповідності ВО потребам *цифрової ери*, що вимагає цілого комплексу перетворень у вищій школі, а саме: 1) формування та постійного вдосконалення системи цифрових компетентностей викладачів, студентів, адміністрації вишу; 2) утворення на інституційному, національному та європейському рівнях відповідної інфраструктури, яка б забезпечила перебудову навчального процесу на основі застосування інноваційних цифрових та педагогічних технологій; 3) формування відкритої культури змін на різних рівнях функціонування освітньої системи; 4) розробка законодавчого забезпечення визнання кваліфікацій, отриманих за допомогою інноваційних цифрових освітніх технологій (он-лайн, МООС тощо); 5) забезпечення достатнього рівня інвестування цільових програм модернізаційних перетворень у європейській вищій освіті; 6) розробка та запровадження нових підходів до забезпечення якості ВО, отриманої за допомогою інноваційних цифрових освітніх технологій; 7) розвиток бази

відкритих освітніх ресурсів, що є доступними для безкоштовного використання, для здобуття вищої освіти.

На **подальше дослідження заслуговує** досвід європейських та інших розвинених у технологічному вимірі країн щодо модернізації вищої освіти на засадах застосування сучасних цифрових технологій та відкритих освітніх ресурсів.

REFERENCES

1. *2015 Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020) New priorities for European cooperation in education and training.* Brussels, 26.8.2015 COM (2015) 408 final. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3AOJ.C_.2015.417.01.0025.01.ENG

2. Brennan, J. (2014). *Study on innovation in higher education: final report.* European Commission Directorate for Education and Training Study on Innovation in Higher Education, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

3. Camilleri, A. F., Ehlers, U. D., Pawlowski, J. (2014). *State of the Art Review of Quality Issues related to Open Educational Resources (OER).* European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies, Luxembourg, Publications Office of the European Union.

4. Gaebel, M. (2012). *Tracking Learners' and Graduates' Progression Paths.* TRACKIT. Brussels: European University Association.

5. Gaebel, M., Kupriyanova, V., Morais, R., Colucci, E. (2014). *E-learning in European higher education institutions. Results of a mapping survey conducted in October-December 2013.* Brussels, European University Association.

6. Gover, A., Loukkola, T. (2015). *EUREQA moments! Top tips for internal quality assurance.* Brussels, European University Association.

7. Harden, N. (2012). The end of the university as we know it. *The American Interest, Vol. 8, № 3.* Retrieved from: http://www.the-american-interest.com/articles/2012/12/11/the-end-of-the-university-as-we-know-it/

8. Hollands, F. M., Tirthali, D. (2014). *MOOCs: Expectations and Reality. Full Report.* Center for Benefit-Cost Studies of Education. Teachers College, Columbia University.

9. Modernization and employability at heart of new higher education reform strategy. European Commission. Press release, 2011. Retrieved from: europa.eu/modernization_and_employability_at_heart_of_new_higher_education_reform_strategy/press-release_IP-11-1043_en.doc

10. *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources* (2015). Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Retrieved from: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52013DC0654

11. *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions* (2013). Luxembourg, Publications Office of the European Union.

12. *Report to the European Commission on New modes of learning and teaching in higher education* (2014). Luxembourg: Publications Office of the European Union.

13. *Strategic framework – Education & Training 2020*. Retrieved from: http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_en

14. Ursock, A. (2012). *Trends 2015: Learning And Teaching In European Universities*. Brussels, European University Association,

15. *World Conference on Higher Education 2009. Final Report* (2010). Paris, UNESCO Headquarters.

РЕЗЮМЕ

Сбруева Алина. Повестка дня ЕС в сфере высшего образования: приоритеты программы «Образование и профессиональная подготовка 2020».

В статье охарактеризованы приоритеты политики ЕС в сфере высшего образования в контексте реализации программы «Образование и профессиональная подготовка 2020» (ЕТ 2020). Осуществлен анализ базы источников исследования, благодаря которому доказано, что повестка дня в области модернизации высшего образования постоянно находятся в центре внимания ЕК и академической экспертной общины. Показана динамика уточнения и конкретизации приоритетов модернизации образования в рамках реализации программы ЕТ 2020. Выделены политический, административный, научно-педагогический и технологический измерения реализации модернизационных преобразований европейского высшего образования, реализуемых на наднациональном, национальном и институциональном уровнях.

***Ключевые слова**: высшее образование, модернизация, ЕС, приоритет, программа «Образование и профессиональная подготовка 2020», повестка дня, ИКТ, цифровая грамотность.*

SUMMARY

Sbruieva Alina. EU agenda in the sphere of higher education: Priorities of the Program “Education and Training 2020”.

In the article the priorities of EU policy in the sphere of higher education in the context of the Program “Education and Training 2020” (ET 2020) are determined. The analysis of sources of research helped to prove that modernization agenda in higher education is the constant spotlight of the EU expert and academic communities. The dimensions of the modernization of European higher education (political, administrative, educational and technological) are determined and the levels of implementation of changes (supranational, national and institutional) are characterized.

The analysis of the political priorities of the modernization of European higher education and generalizations of the experts on ways of implementing them allowed the author of the article to reach the following conclusion: the constant super-priority of the modernization of European higher education is the high quality, efficiency and compliance to urgent needs of society, economy, each individual.

Increasingly pronounced is the problem of compliance of higher education with needs of the digital age, requiring a complex modernization of higher education, namely: 1) the development and continuous improvement of the system of digital competences of teachers, students, university administration; 2) formation at institutional, national and European level of infrastructure, which will enable a restructuring of the educational process through the application of innovative digital teaching and learning technologies; 3) formation of the open culture of change at different levels of functioning of educational system 4) the legislative support for the recognition of qualifications obtained through innovative digital educational technologies of (on-line, MOOCs, etc.); 5) sufficient investment programs of the modernization of European higher education; 6) the development and implementation of new approaches to quality assessment of higher education obtained through innovative

digital educational technologies; 7) strengthening the relationship between education, research and business, the development of relationships within the "knowledge triangle", which provides innovative development of society.

Key words: *higher education, modernization, EU, priority, Program "Education and Training 2020" agenda, ICT, digital literacy.*

УДК 044:378.147:[37.011.3-051:303.82-057.4]

Олена Семеног
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-8697-8602

ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ В ЛІНГВОМЕТОДИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА-ДОСЛІДНИКА

У статті на основі аналізу наукових джерел, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду здійснено огляд електронних програмних продуктів навчально-методичного спрямування, зокрема, словників, посібників, а також сайту, блогу, вебінару, які використовують і можуть бути використані в лінгвометодичній підготовці майбутніх учителів, викладачів-словесників з метою підвищення якості української мовної освіти: їхнє призначення, комунікативні ролі, вплив на міжособистісну комунікативну взаємодію користувачів. Доведено, що електронні лінгвістичні ресурси характеризуються гнучкістю, модульністю побудови, сприяють оновленню й оптимізації навчально-пізнавальної діяльності.

Ключові слова: *курс «Методика викладання української мови у вищій школі», майбутній педагог-дослідник, електронний освітній ресурс, електронний словник, електронний посібник, персональний сайт, блог, вебінар, електронна лінгводидактика.*

Постановка проблеми. Розвиток сучасних інформаційно-комунікаційних технологій дедалі більшою мірою знаходить відображення в мовній освіті майбутніх учителів, викладачів-словесників спеціальностей 035 Філологія та 014 Середня освіта, сприяє розвитку вмінь проектувати, конструювати, моделювати структуру і зміст освітнього процесу в галузі філологоії. Формування інформаційно-комунікаційної компетентності серед інших ключових компетентностей, зокрема, у процесі вивчення курсу «Методика викладання української мови у вищій школі» визначено відповідними освітньо-кваліфікаційними характеристиками і посадовими інструкціями педагогічних та науково-педагогічних працівників.

На філологічних факультетах університетів приділяють увагу проблемі впровадження в мовно-методичну підготовку електронних словників, підручників, мультимедійних лекцій: розширюється мережа електронних бібліотек, віртуальних наукових і навчальних лабораторій, розробляються тестові завдання для поточного контролю знань студентів. Динамічні зміни електронних засобів навчання нового покоління потребують систематичного

вивчення наукових напрацювань і досвіду творчих педагогів з метою впровадження в лінгвометодичну підготовку майбутніх педагогів.

Аналіз актуальних досліджень. Про важливість інформаційно-комунікаційних технологій у життєдіяльності українського суспільства наголошується в законодавчих (Закони «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки» (2007), «Про вищу освіту» (2014), «Про Національну програму інформатизації» (1998), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки та ін.), нормативних документах МОН України («Про заходи щодо впровадження електронного навчального контенту» (2011), «Положення про електронні освітні ресурси» (2012), «Про систематизацію досвіду використання електронних освітніх ресурсів» (2016)). Дидактичний потенціал інформаційно-комунікаційних технологій охарактеризовано у працях В. Бикова, Р. Гуревича, Ю. Дорошенка, М. Жолдака, М. Кадемії, Н. Морзе, О. Спіріна та ін.; актуальні напрями розвитку вітчизняної електронної лінгводидактики − у наукових студіях В. Бадер [1], І. Кучерук [12], особливості класифікації засобів електронної лінгвометодики досліджує І. Хижняк [21], застосування електронних засобів навчання в галузі української лінгвометодики – С. Данилюк [3], Л. Златів [6], О. Копусь [8], Г. Корицька [11], Л. Струганець [20], С. Чемеркін [7] та ін.

Мета статті – на основі аналізу теоретичних джерел і практичного досвіду здійснити огляд електронних освітніх ресурсів, які використовуються або можуть бути використані в лінгвометодичній підготовці з метою формування ключових компетентностей майбутнього педагога-дослідника.

Методи дослідження. теоретичні – аналіз наукових джерел; вивчення й узагальнення передового досвіду створення електронних програмних продуктів навчально-методичного спрямування та застосування їх у лінгвометодичній підготовці майбутнього педагога-дослідника.

Виклад основного матеріалу. Проведений аналіз робочих навчальних програм і посібників з методики викладання української мови у вищій школі [12; 14; 16; 19] засвідчує наявність модулів і питань щодо використання нових сучасних технологій. Упродовж занять і самостійної роботи студентам пропонується оволодівати основами сучасної інформаційної бібліографічної культури; використовувати, а також створювати інформаційне програмно-методичне забезпечення в навчанні української мови, у самоосвітній і дослідницькій діяльності, використовувати різні засоби комунікації (чати, форуми, електронну пошту, блоги). Зазначимо, що в нормативних документах [15] електронними освітніми ресурсами називають навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали й засоби, що розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені в комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і використовуються для забезпечення навчальної діяльності здобувачів. З

урахуванням напрацювань І. Кучерук [12] розглянемо актуальні напрями використання електронних ресурсів на заняттях з лінгвометодики.

Серед електронних ресурсів, що сприяють розвитку інтелектуальних і творчих здібностей, критичного мислення, пам'яті й уяви, мовного чуття і мовного смаку, мовної поведінки, виділимо електронні словники. Сталі словники розміщені на компактних лазерних дисках чи інших електронних носіях інформації. Зразком є електронна енциклопедія «Українська мова» (розробники – Інститут мовознавства ім. О. О. Потебні, Інститут української мови НАН України) як додатковий засіб до друкованого варіанта (К., 2000); словники з культури мови (http://chak-chy-pravylno-my-hovorymo.wikidot.com/; http://yak-my hovorymo. wikidot.com/; http://kultura-movy. wikidot.com/).

Л. Струганець (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка) розробила персональну автоматизовану інформаційну систему «Lexica», що моделює лексико-семантичну систему української літературної мови в діапазоні сто років. Кожне слово автор супроводжує характеристиками щодо його змісту, форми та функцій. Наприклад, коли ставимо завдання виокремити з реєстру чотиритомного «Словаря української мови», упорядкованого Б. Грінченком, номени за введеними ознаками: <Част. мови> – іменник (код 1), <Модель> – слово вийшло з ужитку (код 3), <Тематика> – одяг (код 6) – програмою буде видано такий перелік: *брусла, бруслик, брусля, бунда, журабки, даха, делія, сардак, сердак* та ін. Одержані вибірки записуються в текстові файли.

Підвищенню грамотності, мовної культури, розвитку філологічного кругозору сприяють Український лінгвістичний портал (www.ulif.org.ua), лексикографічний сайт Slovnyk_net. З метою формування вмінь визначати поняття, узагальнювати, установлювати аналогії, класифікувати, досягати смислової точності та однозначності висловлювань важливо звертатися до лексикографічної системи «Словники України» (розробник – Український мовно-інформаційний фонд НАН України (http://lcorp.ulif.org.ua/dictua/) [22]. На лінгвістичному порталі MOVA.info (http://www.mova.info/) розміщені словники, лінгвокалендар, читальна зала (наукові статті з різних галузей мовознавства), лінки (ресурси з лінгвістики, літературознавство і персональні сайти митців, видавнича справа, історія, культура, мистецтво, електронні бібліотеки), культурні центри та інститути, інтерактивний блок, довідкова служба [4].

Низку питань з лінгвометодики здійснюємо за електронними навчальними посібниками з морфології української мови (http://www.mova.info/pidruchn.aspx; автори – викладачі Київського університету імені Тараса Шевченка); з української мови на українознавчій основі (автори – науковці Національного науково-дослідного інституту українознавства [7]). Мета книг – сприяти виробленню комунікативних умінь і навичок, розвитку зв'язного мовлення шляхом застосування аудіо-

та відеоінформації. Для навчальних цілей нами підготовлено електронний навчальний посібник «Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід (http://academ-write.tilda.ws/; автори – викладачі Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка [17]), представлений у вигляді так званої Лендінг-пейдж-сторінки, наповнений візуальним контентом і спрямований на розширення уявлення користувачів про мовні засоби наукового тексту, опанування технології роботи із сучасним українським та англійським науковим текстом. Досвід створення (деякі книги подані на сайтах www/pedmaster.ucoz.ua; sspu.edu.ua/semenog/) засвідчує, що така книга виконує навчальну, розвивальну функцію, функцію самоконтролю і соціально-культурного виховання; характеризуватися зручним структуруванням гіпертексту, якісним рівнем наочності, методичного інструментарію, естетичним оформленням, використанням різних типів електронної комунікації.

У навчальному процесі використовують електронні навчальні курси для організації дистанційного індивідуального і групового навчання, інформаційної підтримки навчально-пізнавальної, науково-, пошуково-дослідної діяльності. Нами розроблено у форматі HTML у вигляді Web-сторінок і тривалий час використовувався в навчальному процесі електронний навчально-методичний комплекс «Словесник»; його зміст і структуру складають практикуми «Український фольклор», «Вступ до слов'янської філології», «Мовне родинознавство», «Етнолінгводидактична культура вчителя-словесника», «Науково-дослідна робота»), що інтегрують зміст лінгвістичних, літературознавчих, психолого-педагогічних дисциплін, науково-дослідної, практичної підготовки навколо проблеми формування складових професійної компетентності [18]. Ефективність ЕНМК забезпечувалася відбором якісної інформації, дотриманням принципів модульності, системності, цілісності інформації, науковості, доступності, відкритості, технологічності, естетичною цінністю, що сприяло мотивації навчання й формуванню інтересу до виконання завдань пошуково-дослідницької діяльності.

Серед сучасних напрацювань відзначимо досвід Донбаського державного педагогічного університету [21]. І.Хижняк розробила для студентів електронні навчальні курси «Комп'ютерний практикум з методики викладання української мови», «Методика викладання української мови в початкових класах», що спрямовані на розвиток таких видів мовленнєвої діяльності, як слухання, говоріння, читання й письмо з використанням комп'ютерних технологій. Відзначимо інтерактивний навчально-методичний комплекс із «Культури мови» (автор – Л. Струганець) [20], розроблений в освітньому середовищі Moodle: студент виконує тестові завдання, а після завершення роботи має можливість оцінити свій результат і помилки.

Викладачі методики вищої школи практикують з метою підвищення ефективності навчання мультимедійні лекції. До курсу, який читаємо в Сумському державному педагогічному університеті імені А. С. Макаренка, ми теж розробляємо мультимедійні лекції («Особистість майстра-наставника у вимірах української лінгводидактики», «Наукова мовна культура – невід'ємний складник педагогічної майстерності» та ін.). Особливість лекції полягає в поєднанні програмних (візуалізація, анімація, колір, гіпертекст, аудіовізуалізація, інтерактивність) і психолого-педагогічних (наочність, доступність, проблемність, зворотний зв'язок) можливостей засобів мультимедіа.

Для опанування дидактичних засад викладання лінгвістичних дисциплін у вищій школі, підготовки наукових робіт студента доречно звертатися до персональних сайтів викладачів (наприклад, *Мова і лінгвістика. Персональний сайт кандидата філологічних наук Ситар Ганни Василівни http://www.culture.hu-berlin.de/hb*); Персональний сайт Сергія Омельчука. http://omelchuk.ks.ua;). С. Данилюк [3], С. Матвєєва [13] характеризують сайт як гіпертекстове комунікативно-мовне утворення, що перебуває в постійній динаміці та фіксує як процес, так і результати Інтернет-комунікативної діяльності, що виражаються в сукупності взаємозалежних (тематично, семантично, інтенціонально, фізично) веб-сторінок.

Як свідчить проаналізований матеріал, персональний сайт ученого містить інформацію про особистість, його професійну, наукову діяльність, публікації, координати зв'язку, підручники з української мови для вищої, загальноосвітньої школи, посібники для вчителя-словесника, статті, мультимедійні презентації виступів (персональний сайт Олександри Глазової; http://www.glazova.org.ua//; Школа Івана Ющука; https://ushchuk.wordpress.com/; Персональний сайт Семеног О. М. sspu.edu.ua/semenog/). Сайт «Камертон філолога: відлуння» Г. Корицької [9] виконує інформаційне, освітнє, лінгводидактичне й лінгвометодичне призначення, містить також рубрику «Лінгводидактика», у якій розміщено актуальні статті М. Пентилюк та інших методистів про розвиток української лінгводидактики). До структури сайтів залучають такі компоненти, як форум, чат, гостьова книга, електронне листування, що характеризуються комунікативною орієнтованістю, забезпечують організацію зворотного зв'язку.

Одним із способів презентації сайту і реалізацією комунікативної функції мови в інтернет-блозі є блог викладача (англ. web log «мережевий бортовий журнал», «електронний щоденник») [5], які автор спільно з іншими користувачами наповнюють текстом, репліками (т.зв. постами), мультимедійною інформацією. Блог мовознавця Олександра Пономарева (http://www.bbc.com) пропонує, наприклад, коментарі-відповіді на запитання відвідувачів блогу із сучасної української літературної мови. Блог Галини Корицької «Камертон філолога» [10] містить також опис досвіду

творчих учителів, узагальнення результатів дослідно-пошукової роботи учнів, відеофрагменти конференцій тощо.

Упродовж занять з лінгвометодики залучаємо студентів до участі в електронних конференціях, у тому числі до вебінарів. Головна ознака таких наукових заходів – інтерактивність, багатократне використовування в навчально-виховному процесі. У цьому контексті відзначимо участь магістрантів Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка у Всеукраїнській інтерактивній серпневій веб-конференції Інституту педагогіки НАПН України «Учені НАПН України – українським учителям» щодо організації навчально-виховного процесу у 5–11-х класах ЗНЗ у 2016/2017 н.р. з урахуванням змін у програмах. Це був корисний діалог з актуальних питань сучасної освіти між провідними вченими, методистами, учителями, студентами, батьками учнів, старшокласниками. У межах веб-конференції відбулися вебінари, під час яких автори навчальних програм, підручників, головні редактори відомих в Україні фахових видань окреслили особливості навчання української мови та літератури у 5–11-х класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Досвід проведення таких заходів спільно з Науково-методичним центром «Формування національно-мовної особистості в умовах неперервної освіти» Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини на тему «Урок української мови: історія і сучасність» засвідчує: організаторам важливо завчасно потурбуватися про підготовку необхідного обладнання, кімнати, каналу Інтернет-зв’язку, попередньо оголосити дату й час його проведення. Користувачі, учасники вебінару мають можливість бачити електронні презентації, бачити і слухати доповідачів, ставити їм письмові запитання чи коментувати виступ у чаті. Зі студентами продумуємо план виступу, турбуємося і про наукову усну мовну культуру. Епіграф заходу «У XXI столітті безграмотним вважається вже не той, хто не вміє читати і писати, а той, хто не вміє вчитися, доучуватися й переучуватися» (Е. Тоффлер) підтверджує: оволодіння майбутніми педагогами-дослідниками основами нових сучасних технологій, умотивоване використання в навчальному процесі сайту, блогу, залучення студентів до веб-конференції сприяє розвиткові навчально-пізнавальної активності та інтелектуально-креативного потенціалу. Однак, як показує аналіз опитувань викладачів різних вищих педагогічних навчальних закладів: переважна більшість не часто використовує педагогічні програмні засоби в навчальному процесі. Професійна і психологічна готовність до створення й використання інформаційних технологій залишається на низькому рівні. Важлива як внутрішня, так і зовнішня мотивація використання і створення сайту, блогу, участі у вебінарах тощо; володіння фасилітацією, стилем ненав’язливого педагогічного спілкування, що сприяє

міжособистісній комунікативній взаємодії учасників електронної комунікації і є одним із способів забезпечення якісної освіти.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, на основі проведеного аналізу наукових джерел, вивчення педагогічного досвіду приходимо до висновків. У лінгвометодичній підготовці майбутніх учителів, викладачів-словесників як мовних особистостей і дослідників використовують електронні освітні ресурси навчально-методичного комунікативно-діяльнісного, українознавчого, особистісно орієнтованого спрямування. З'ясовано, що для навчальної й самостійної роботи студентам пропонують електронні курси, мультимедійні лекції, тексти яких поєднують програмні і психолого-педагогічні можливості засобів мультимедіа. Популярними для навчання і проведення наукових досліджень є електронні словники, розміщені як на дисках, так і динамічні, подані на сайтах Slovnyk_net, Українського мовно-інформаційного фонду, на мовному порталі mova.info. Для організації дистанційного індивідуального і групового навчання, розвитку професійних компетенцій мовної особистості в текстовій діяльності важливі електронні навчальні посібники, електронні навчально-методичні курси, що створені в тому числі й в освітньому середовищі Moodle та характеризуються належним структуруванням гіпертексту, наочністю, використанням різних типів електронної комунікації, виконують навчальну, розвивальну функцію, функцію самоконтролю.

Для вдосконалення мовнокомунікативної компетентності важлива робота студентів із персональним сайтом, блогом науковця. Такі гіпертекстові комунікативно-мовні утворення в інформаційному веб-середовищі об'єднують зацікавлених фахівців за спільними інтересами стосовно навчання, викладання, складних питань функціонування української мови, пропонують у форумі, чаті, гостьовій книзі відкрите спілкування, обмін думок з наукових напрацювань. Освоєння студентами технології проведення вебінарів та конференцій дає можливість розвинути навички інформатичної складової, опанувати правила комп'ютерного етикету, досвід дистанційного навчання. Доведено, що електронні ресурси характеризуються гнучкістю, модульністю побудови, сприяють оновленню й оптимізації навчально-пізнавальної діяльності, формуванню предметної, методичної, інформаційно-комунікаційної компетентності, міжособистісній комунікативній взаємодії учасників електронної комунікації. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні електронної лінгводидактики (термін уведений у науковий обіг російським ученим О. Гарцовим [2]), що більш глибоко розкриває сутність процесу опанування мовою в умовах формування глобального інформаційного освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В. І. Електронна лінгводидактика : стан та перспективи розвитку / В. І. Бадер // Освіта та педагогічна наука. – 2012. – № 2 (151). – С. 34–43.

2. Гарцов А. Д. Электронная лингводидактика в системе инновационного языкового образования : дис. … д. п. н. : 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (русский язык, уровни общего и профессионального образования)» / А. Д. Гарцов / Российский университет дружбы народов. – М., 2009. – 534 с.

3. Данилюк С. Персональний сайт як спосіб презентації особистості науковців [Електронний ресурс] / С. Данилюк // Наукові записки. Серія : Філологічні науки (мовознавство) : у 5 ч. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2010. – Вип. 89 (5). – С. 190–194. – Режим доступу :

http://www2. kspu.kr.ua/inmov/ download/nz_2010_5.pdf.

4. Дарчук Н. Лінгвістичний портал MOVA.info : три роки в мережі Інтернет / Дарчук Н., Сірук О., Сорокін В. // Лексикографічний бюлетень : збірник наукових праць. – Вип. 13. – К., Інститут української мови НАН України, 2006. – С. 137–143.

5. Зайцева С. В. Реалізація комунікативної функції мови в інтернет-блозі / С. В. Зайцева // Ученые записки Таврического национального университета им. В. И. Вернадского Серия “Филология. Социальные коммуникации”. Том 25 (64) № 1, Часть 1. – С. 71–74.

6. Златів Л. М. Комп’ютерна лінгводидактика у викладанні мовознавчих дисциплін для студентів-філологів [Електронний ресурс] / Л. М. Златів // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія : Психологія і педагогіка. – 2014. – Вип. 29. – С. 116–120. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/UJRN/ Nznuoapp_2014_29_27.

7. Електронний підручник з української мови на українознавчій основі (концепція) / С. Г. Чемеркін, С. Я. Єрмоленко, А. Ю. Пономаренко, В. В. Шляхова. – К. : ВБ «Максимум», 2010. – 56 с.

8. Копусь О. Концептуальні підходи до розроблення змісту й організації процесу формування у майбутніх магістрів-філологів професійної мовленнєвої компетенції / Ольга Копусь // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 2. – С. 46–51.

9. Корицька Г. Р. Камертон філолога : відлуння [Електронний ресурс] / Г. Р. Корицька. – Режим доступу :

http://korycja-kamerton.hol.es.

10. Корицька Г. Р. Камертон філолога [Електронний ресурс] / Г. Р. Корицька. – Режим доступу : http://korycja50.blogspot.com/p/blog-page_20.html від 23.04.2014.

11. Корицька Г. Особливості навчання української мови учнів в умовах розвитку електронної лінгводидактики / Галина Корицька // Українська мова і література в школі. – 2016. – № 1. – С. 14–17.

12. Кучерук О. А. Основні напрями розвитку електронної лінгводидактики [Електронний ресурс] / О. А. Кучерук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 41, Вип. 3. – С. 83–91. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/ UJRN/ITZN_2014_41_3_9.

13. Матвєєва С. А. Сайт як жанр Інтернет-комунікації (на матеріалі персональних сайтів ученых) : автореф. дис ... канд. філол. наук : 10.02.15 / Світлана Анатоліївна Матвєєва. – Донецьк, 2006 . – 20 с.

14. Нікітіна А. В. Українська лінгвометодика для магістрантів : навчально-методичний посібник / А. В. Нікітіна ; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». – Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2015. – 375 с.

15. Положення про електронні освітні ресурси (затв. Наказом МОНмолодьспорт України № 1060 від 01.10.2012 р.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12.

16. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : навч. посібник / О. Горошкіна, С. Караман, З. Бакум, О. Караман, О. Копусь / за ред. О. Горошкіної та С. Карамана. – 2015. – 250 с.

17. Семеног О. Академічне письмо: лінгвокультурологічний підхід: навч. посіб. /Олена Семеног, Ірина Томашевська, Ольга Фаст, Андрій Семеног [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://academ-write.tilda.ws/

18. Семеног О. М. Електронний навчально-методичний комплекс «Словесник» [Електронний ресурс] / О. М. Семеног, А. Ю. Семеног. – Режим доступу :

htpp://www. children.edu-ua.ne.

19. Семеног О. Методика викладання української мови у вищій школі : [навч. посіб.] / Олена Семеног, Наталя Дейниченко – Суми : Вид-во СУМДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. – 2-е вид., перероб. та доп. – 216 с.

20. Струганець Л. В. Інтерактивний навчально-методичний комплекс з «Культури мови» у системі Moodle / Л. В. Струганець // Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції : зб. наук. пр. – Рівне-Острог : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. – С. 15–20.

21. Хижняк І. Програмні засоби електронної лінгвометодики в роботі вчителя початкової школи / Інна Хижняк // Професіоналізм педагога : теоретичні й методичні аспекти : наукове електронне видання. – 2015. – Вип. 1. – С. 54–61.

22. Широков В. А. Всеукраїнський лінгвістичний діалог у контексті теорії лексикографічних систем / В. А. Широков // Мовознавство. – 2003. – № 6. – С. 3–7.

REFERENCES

1. Bader, V. I. (2012). Elektronna linhvodydaktyka: stan ta perspektyvy rozvytku [Electronic linguodidactics: Status and Prospects]. *Osvita ta pedahohichna nauka, 2 (151)*. (in Ukrainian).

2. Hartsov, A. D. (2009). *Elektronnaia linhvodidaktika v sisteme innovatsionnoho yazykovoho obrazovaniia [Electronic Linguodidactics in innovative language education system]*: Doctorate thesis. Moscow: Russian University of Peoples' Friendship. (in Russian).

3. Danyliuk, S. (2010). Personalnyi sait yak sposib prezentatsii osobystosti naukovtsiv [Personal site as a way of presenting individual scientists] *Naukova Seriia: Pravo*, *4*. (in Ukrainian).

4. Darchuk, N. (2006). Linhvistychnyi portal MOVA.info: try roky v merezhi Internet [Linguistic Portal MOVA.info: three years on the Internet]. *Leksykohrafichnyi biuleten: Zbirnyk naukovykh prats*, *13*. (in Ukrainian).

5. Zaitseva, S. V. Realizatsiia komunikatyvnoi funktsii movy v internet-blozi [Implementation of the communicative function of language in Internet Blog]. *Uchenyie zapiski Tavricheskoho natsionalnoho universiteta im. V. Y. Vernadskoho, Seriia "Filolohiia. Sotsialnyie kommunikatsii", 25 (64), № 1.* (in Ukrainian).

6. Zlativ, L. M. (2014). Kompiuterna linhvodydaktyka u vykladanni movoznavchykh dystsyplin dlia studentiv-filolohiv [Computer linguodidactics in teaching linguistic disciplines for students-philologists] *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu «Ostrozka akademiia». Seriia: Psykholohiia i pedahohika*, *29*. (in Ukrainian).

7. Chemerkin, S. Gh., Yermolenko, S. Ja., Ponomarenko, A. Ju., Shliakhova, V. V. (2010). *Elektronnyi pidruchnyk z ukrainskoi movy na ukrainoznavchii osnovi (kontseptsiia) [Electronic textbook on Ukrainian language on the Ukrainian base (concept)]*. K.: VB «Maksymum». (in Ukrainian).

8. Kopus, O. (2011). Kontseptualni pidkhody do rozroblennja zmistu i orhanizatsii protsesu formuvannia u maibutnikh mahistriv-filolohiv profesiinoi movlennievoi kompetentsii [Conceptual approaches to the development of the content and process of formation of the future masters-philologists' professional speech competence]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, *2*. (in Ukrainian).

9. Korytska, Gh. (2016). Osoblyvosti navchannia ukrainskoi movy uchniv v umovakh rozvytku elektronnoi linhvodydaktyky [Peculiarities of teaching students Ukrainian in the development of electronic linguistics]. *Ukrainska mova i literatura v shkoli, 1*. (in Ukrainian).

10. Korytska, Gh. R. *Kamerton filoloha: vidlunnia [Tuning of philologist: echo].* Retrieved from: http://korycja-kamerton.hol.es. (in Ukrainian).

11. Korytska, Gh. R. *Kamerton filologha [Tuning of philologist].* Retrieved from: http://korycja50.blogspot.com/p/blog-page_20.html vid 23.04.2014. (in Ukrainian).

12. Kucheruk, O. A. (2016). Osnovni napriamy rozvytku elektronnoi linhvodydaktyky [The main directions of development of electronic linguistics]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*, *41*. (in Ukrainian).

13. Matvieieva, S. A. (2006). *Sait yak zhanr Internet-komunikatsii (na materiali personalnykh saitiv uchenykh) [The site as a genre of Internet communication (based on personal sites scholars)]*: Extended abstract of candidate's thesis, Donetsk. (in Ukrainian).

14. Nikitina, A. V. (2015). *Ukrainska linhvometodyka dlia mahistrantiv [Ukrainian linguometodyka for undergraduates]*. Vyd-vo DZ "LNU imeni Tarasa Shevchenka". (in Ukrainian).

15. *Polozhennia pro elektronni osvitni resursy (zatv. Nakazom MONmolodsport Ukrainy № 1060 vid 01.10.2012 r.) [Regulation of electronic educational resources]*. Retrieved from: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12. (in Ukrainian).

16. Horoshkina, O., Karaman, S., Bakum, Z., Karaman O., Kopus, O. (2015). *Praktykum z metodyky navchannia movoznavchykh dystsyplin u vyshchii shkoli [Workshop on methods of teaching linguistic subjects in higher school]*. (in Ukrainian).

17. Semenoh, O. M. *Akademichne pysmo: linhvokulturolohichnyi pidkhid [Academic writing: linguistic and cultural approach]*. Retrieved from: http://academ-write.tilda.ws/. (in Ukrainian).

18. Semenoh, O. M. *Elektronnyi navchalno-metodychnyi kompleks «Slovesnyk» [Electronic educational and methodological complex «Slovesnyk»]*. Retrieved from: htpp://www. children.edu-ua.ne. (in Ukrainian).

19. Semenoh, O. M. (2014). *Metodyka vykladannia ukrainskoii movy u vyshchii shkoli [Methods of Ukrainian language teaching in higher school]*. Sumy: Vyd-vo SUMDPU imeni A.S. Makarenka. (in Ukrainian).

20. Struhanets, L. V. (2012). Interaktyvnyi navchalno-metodychnyi kompleks z "Kultury movy" u systemi Moodle [Interactive educational-methodological complex of "Culture of speech" in the system Moodle]. *Teoretyko-praktychni aspekty suchasnykh linhvistychnykh ta linhvodydaktychnykh paradyhm: materialy Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii. – Rivne-Ostroh: Vydavnytstvo Natsionalnogho universytetu «Ostrozka akademiia»*. (in Ukrainian).

21. Khyzhniak, I. (2015). Prohramni zasoby elektronnoi linhvometodyky v roboti vchytelia pochatkovoi shkoly [Software in e-linguometodics in work of the elementary school teacher]. *Profesionalizm pedahoha: teoretychni i metodychni aspekty: naukove elektronne vydannia*, *1*. (in Ukrainian).

22. Shyrokov, V. A. (2003). Vseukrainskyi linhvistychnyi dialoh u konteksti teorii leksykohrafichnykh system [Ukrainian linguistic dialogue in the context of the theory of lexicographical systems]. *Movoznavstvo*, *6*. (in Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Семеног Елена Электронные образовательные ресурсы в лингвометодической подготовке педагога-исследователя.

В статье на основе анализа научных источников, изучения и обобщения педагогического опыта осуществлен обзор электронных программных продуктов учебно-методического направления, в частности, словаря, пособия, лекции, а также сайта, блога, вебинара, которые используются и могут быть использованы в лингвометодической подготовке будущих учителей, преподавателей-словесников с целью повышения качества украиноязычного образования: их назначение, коммуникативные роли, влияние на межличностное коммуникативное взаимодействие пользователей. Доказано, что электронные лингвистические ресурсы характеризуются гибкостью, модульностью построения, способствуют обновлению и оптимизации учебно-познавательной деятельности.

***Ключевые слова**: курс «Методика преподавания украинского языка в высшей школе», будущий педагог-исследователь, электронный образовательный ресурс, электронный словарь, электронное пособие, мультимедийная лекция, персональный сайт, блог, вебинар.*

SUMMARY

Semenog O. Electronic educational resources in linguistic and cultural preparation of the teacher-researcher.

On the basis of analysis of scientific sources, research and compilation of practical teaching experience it is made a survey of electronic software for educational, methodological, communicative, personally oriented activity in linguistic and methodological preparation of the future teachers of language and literature as linguistic personalities and researchers. It is noted that in the training and self-studying at higher school students are offered with electronic courses, multimedia lectures, which texts combine software and psycho-pedagogical multimedia capabilities.

Popular in teaching and research are electronic dictionaries, available both on drives and on sites, for example, "Slovnyk_net" by Ukrainian Lingua-Information Fund (the language portal mova.info). For the organization of remote, individual and group training, due to development of professional competencies of linguistic identity in the text activity it is really important to use electronic textbooks, electronic teaching courses that are made in educational environment Moodle and have a proper structuring: hypertext, clarity, using various types of electronic communication, perform educational, developmental function and the function of self-control.

To improve the communicative competence, it is really important to work with personal sites, blogs that combine on website interested experts with common interests regarding education, teaching, challenging the functioning of Ukrainian language, who offer the forum, chat room, guestbook with open communication, share ideas of scientific developments. The development of webinars and conference technology by students provides an opportunity to develop informational skills, to learn the rules of computer etiquette, to get distance learning experience. It is proved that electronic resources are characterized by flexibility, modularity of construction, promote updating and optimization of teaching and learning activities by forming the subject, methodological and informational communicative competence, interpersonal communicative interaction of the participants of electronic communication. Also, the attention is focused on a detailed study of electronic linguodidactics.

***Key words**: future teacher-researcher, course "Methods of teaching Ukrainian language in higher school", electronic linguodidactics, electronic educational resources, electronic dictionary, electronic guide, personal site, blog, webinar.*

УДК 378. 147.1:004.9 (477)

Лариса Тимчук
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання
НАПН України, м. Київ
ORCID ID 0000-0003-2347-747X

КОНЦЕПЦІЯ ПРОЕКТУВАННЯ ЦИФРОВИХ НАРАТИВІВ У НАВЧАННІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

У статті обґрунтовано концепцію проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти, що поєднує мету, генезу провідних ідей дослідження, базовий понятійно-категоріальниий апарат, ядро концепції, програму, установлення характеру дослідження, результативно-прогностичний концепт. Охарактеризовано й подано визначення категорії цифровий наратив, наративне навчання, наративно-цифровий підхід. Обґрунтовано теоретичні засади проектування цифрових наративів як нового напряму навчання майбутніх магістрів освіти в сучасному інформаційному соціумі

***Ключові слова:**концепція, цифрові наративи, проектування, теоретичні основи, наративне навчання, магістр освіти.*

Постановка проблеми. Пошуки шляхів ефективної підготовки вчителя впродовж століть ґрунтуються на ідеях єдності науки, мистецтва й технологій, раціонального і почуттєвого, свідомого й підсвідомого, формального і неформального. Теоретичні та практичні здобутки вітчизняної й зарубіжної педагогічної науки, вивчення міжнародного досвіду організації та змісту навчального процесу вищих навчальних закладів дають можливість стверджувати, що одним із дієвих шляхів гармонійного професійного розвитку майбутніх магістрів освіти є конвергентне поєднання інформаційно-комунікаційних технологій із сучасними методами активного засвоєння знань.

Метою даної статті є обгрунтування концепції проектування біографічних цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти.

Аналіз актуальних досліджень. Витоки цифрових наративів знаходимо в цифровій гуманістиці, що спрямована на використання комп'ютерних систем для різноманітних гуманітарних досліджень, засади цифрової гуманістичної педагогіки у вітчизняному освітньому просторі були обґрунтувані В. Ю. Биковим та М. П. Лещенко [1], використанню цифрових технологій у зарубіжній освіті присвячені дослідження Н. М. Авшенюк [2], А. А. Сбруєвої [3]. Вивчення праць зарубіжних учених Х. Баррета (Barrett H.) [4], Б. Гірша (Hirsch B.) [5], Р. Ленема (Lanham R.) [6], С. Махоні (Mahony S.)

[7], Дж. Охлер (Ohler J.) [8], Б. Робін (Robin B.) [9], С. Тоісано (Tolisano S.) [10] дозволило встановити наявність інтенсифікації наукових досліджень явища цифрової наративізації навчання в міжнародному освітньому просторі за такими напрямами: цифрова гуманістика як методологія сучасних педагогічних досліджень; функції цифрових наративів у навчанні студентів університетів; упровадження розповідання цифрових історій у педагогічний процес загальноосвітніх навчальних закладів; цифрові наративи в неформальній освіті. Використання цифрових наративів у курикулумі вищих навчальних закладі пов'язане з розв'язанням проблеми підвищення ефективності навчального процесу на основі посилення впливу навчальних інформаційних повідомлень на студентів шляхом розширення каналів сприймання і створення можливостей для творчого перетворення та особистісного представлення навчального змісту за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Цифрові наративи поширились у вищій освіті наприкінці 90-х років ХХ століття в результаті співпраці Центру цифрових наративів (CDS) з низкою університетів (зокрема, університетами Балтімора, Монтерею, Огайо, Колорадо, Калгарі, Масачусетса та ін.), серед яких базовим був Університет у Берклі. Серйозним поштовхом на шляху розвитку цифрової наративізації навчання (процесу впровадження наративів у вивчення різних дисциплін) став розвиток ІК-компетентностей, зокрема технологічних умінь, у викладачів вищих шкіл, що здійснювався на базі Центрів цифрових наративів та інших інституцій. З 2010 року курси з цифрових наративів входять до складу магістерських програм і пропонуються в американських, канадських, скандинавських, німецьких, польських та інших університетах світу. Важливим етапом використання цифрових наративів у навчанні студентів університетів стало міжнародне науково-дослідницьке вивчення педагогічного потенціалу цифрової наративізації.

Концептуальні засади використання цифрових технологій у вищій гуманістично-гуманітарній освіті визначив професор Каліфорнійського університету Ричард Ленем (Richard A. Lanham), який обґрунтував появу та стрімкий розвиток нової педагогічної парадигми у вищій освіті, що виникла в результаті конвергенції цифрових технологій з навчально-освітньою діяльністю, і характеризується створенням особливо комфортних, у порівнянні з традиційними, умов до творчої реалізації й самовираження всіх суб'єктів навчального процесу. Р. Ленем відносить цифрову продукцію до нового виду мистецтва [6, 14], у якій «слово, образ і звук виражені у спільному цифровому коді, мистецтво здобуває нову й радикальну здатність до взаємоперетворення» [6, 16]. Тому можна стверджувати, що цифровий наратив – це динамічний засіб передачі інформації, у якому слово, образ і звук виражені у спільному цифровому коді.

Розробляючи проблему проектування й використання цифрових наративів при викладанні різних дисциплін у вищих навчальних закладах було розроблено концепцію, мета якої полягає в обґрунтуванні теоретико-методичних засад проектування цифрових наративів як нового напряму навчання майбутніх магістрів освіти в сучасному інформаційному соціумі. Провідні концептуальні ідеї дослідження виявилися в конвергенції двох визначальних тенденцій розвитку міжнародного освітнього простору: наративного навчання та цифрової гуманізації навчання, а також чотирьох провідних наукових теорій: наративізації освітнього процесу (Дж. Брунер), комп'ютеризаці вищої гуманітарної освіти (Р. Ленем), єдності мистецької й педагогічної дії (І. Зязюн) та цифрової гуманістичної педагогіки (В. Бикова, М. Лещенко).

Наративне навчання – це одна з найдавніших тенденцій розвитку освітніх практик, адже перед тим, як за допомогою книжок, що стали широко поширені й доступні не відразу, почали навчати грамоти (читання й письма), усні розповіді були практично єдиною формою передачі мудрості і знань від старших молодшим. Наратив особливо цінується не тільки як стародавня мистецька та суттєва форма людської експресії, а і як ефективний метод пізнання себе й світу, у якому живемо. У наративі можуть поєднуватися вербальні, мімічні, пантомімічні, хореографічні, вокальні засоби вираження внутрішнього світу людини для обміну знаннями, культурою, традиціями, налагодження спілкування з іншими людьми.

Наративне навчання ґрунтується на ідеях гуманістичної та когнітивної психології й педагогіки про унікальні можливості наративів (рефлексивних розповідей) щодо розвитку когнітивних, інтерактивних, соціокультурних умінь людини. Уперше можливості використання наративів у навчальному процесі як ефективного навчального підходу обґрунтовано Дж. Брунером [11]. У ході наративного навчання (цілеспрямована взаємодія вчителя з учнями на основі створення й обміну рефлексивними розповідями) реалізується низка підходів, при яких суб'єкти навчального процесу трактуються як:

- активні дослідники інформаційних повідомлень за допомогою управління когнітивними процесами (*когнітивний підхід)*;
- співучасники наративної взаємодії між оповідачем і слухачами *(інтерактивний підхід);*
- *творці* лінгвістичних структур, що використовуються для особистісних або соціальних цілей (*лінгвістично-конструктивістський підхід*);
- дослідники різних інтерпретацій наративу, у залежності від поставлених завдань: індивідуальний розвиток, влив батьків, гендерних відмінностей, культури *(крос-лінгвістичний, крос-культурний)*;

- представники культурної традиції через власну суб'єктивність: форми, які використовуються для створення наративу попередньо існували як образи, моделі та значення в широкому контексті культури, де вони постійно поповнюються, а оповідач розглядається як активний діяч у процесі конструювання цих значень (*соціокультурний підхід).*

У наші дні інформаційно-комунікаційні технології надали нове життя наративному навчанню. Використання цифрових технологій уможливило урізноманітнити, поглибити до різних рівнів мультимедійних модулів творче самовираження особистості. Водночас нові технології значно, аж до глобальних вимірів, розширили кількість осіб, які включено в наративну взаємодію, що дозволило обмінюватися історіями, інформаційними комунікувати і колаборативно співпрацювати з іншими людьми в усьому світі.

Використання цифрових наративів у навчанні ознаменувало реалізацію наративно-цифрового підходу, що водночас є яскравим свідченням стрімкого розвитку й поширення нової тенденції в міжнародному освітньому просторі – цифрової гуманізації навчання. Витоки цифрової гуманізації навчання, як наголошують В. Биков, М. Лещенко у статті «Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти», «слід шукати у «цифровій гуманістиці (від англ. *«digital humanities»*) – міждисциплінарній галузі наукових досліджень та освітніх практик, що виникла на перетині комп'ютерних і гуманітарних дисциплін та розвинулася з комп'ютеризації гуманітарної галузі й цифрових гуманітарних практик. Вона охоплює різноманітну тематику та види діяльності, від створення он-лайн, зберігання колекцій артефактів до збору баз культурних даних великого обсягу, включає перетворені в цифрові та створені цифрові матеріали, поєднує методологію традиційних гуманітарних дисциплін (наприклад, історії, філософії, лінгвістики, літератури, мистецтва, археології, музики та культурології) і соціальних наук, з комп'ютерними технологіями (наприклад, візуалізація даних, інформаційний пошук, збір даних, статистика, створення тексту, цифрова картографія, цифрова публікація)» [1].

Учені зазначають, що методологічним підґрунтям цифрової гуманізації навчання є створення об'єднувальних концепцій, що охоплюють «біо» і «техно». Цифрова гуманізація навчання також перетинається з дослідженнями нових медіа та науками про інформацію, медіа теорією композиції, вивченням комп'ютерних ігор [1]. Таким чином, наративно-цифровий підхід виник на основі конвергенції мистецтва усної розповіді й мистецтва використання технологій вираження і передачі інформаційних повідомлень образами, звуками, символами або їх комплексним застосуванням [1]. **Наративно-цифровий підхід** передбачає таку взаємодію викладача зі студентами, у ході якої раціонально-логічна та почуттєво-емоційна характеристики інформаційних повідомлень передаються й засвоюються не тільки через вербальний, але й інші інформаційні канали, що створюються за допомогою інформаційно-комунікативних технологій, і дає

можливість розширити, збільшити, поновити низку смислів та їх відтінків, що виникають у ході отримання нового досвіду.

Використання наративно-цифрового підходу зумовлено розвитком інформаційного соціуму й необхідністю залучення студентів до творчого виготовлення інформаційної продукції як обов'язкового етапу в процесі формування соціальної, інформаційно-комунікаційної та медіа компетентностей, що набуває особливого значення в сучасному медіапросторі – інтегральному середовищі, яке використовується для зберігання, передачі і подання інформаційних повідомлень або даних. Наративно-цифровий підхід доцільно застосовувати для реалізації таких завдань: глибше пізнання, розуміння навколишнього світу, оточуючих реальностей; активізація процесів самопізнання, пошуку життєвих смислів; розвиток здібностей до аналізу й мистецького представлення отриманого досвіду; актуалізація вміння висловлювати (представляти) власну точку зору; творча самореалізація; стимулювання вміння постійно вчитися, самовдосконалюватися; розвивати цифрову компетентність.

До понятійно-категоріального апарату концепції включено робочі визначення термінів, понять та категорій, потрібних для уточнення, авторського осмислення й упорядкування термінології в межах дослідження, а саме: «наратив», «наративне навчання», «мультимедійний наратив» «наративне мультимедійне навчання», «педагогічний наратив», «біографічний наратив», «цифровий наратив», «біографічний цифровий наратив», «наративно-цифровий підхід», «педагогічна технологія створення цифрового наративу», «проектування цифрових наративів», «проектування біографічних цифрових наративів». Подамо визначення деяким із них: *наратив* – це описовий текст певної послідовності подій (історія, розповідь, опис, повідомлення), що має рефлексивний характер; *наративне навчання* – це цілеспрямована взаємодія вчителя з учнями на основі створення й обміну рефлексивними розповідями; *цифровий наратив* – це наратив, створений у результаті когнітивно-творчого процесу з використанням інформаційно-комунікаціних технологій, що ґрунтується на опрацюванні символічного (літери, цифри, ноти, так звані елементи кодування), семантичного (поняття) і образного матеріалу; *наративно-цифровий підхід (narrative-digitalapproach)* – це застосування в навчально-виховному процесі цифрових наративів, які є інтегрованим поєднанням наративу (оповіді) й інформаційно-комунікаційних технологій. Наративний-цифровий підхід створює можливість для пошуку й розуміння смислів у різних формах і проявах життя. Його реалізація може дати поштовх глибинним трансформаційним процесам в освіті, що покликані внести зміни як у систему професійної підготовки майбутніх учителів, так і в існуючу систему перепідготовки й підвищення рівня фахової кваліфікації педагогічних кадрів. *Педагогічна технологія створення цифрового*

наративу – у контексті нашого дослідження – це алгоритмізована послідовність організаційних дій педагога, які доцільно виконати, щоб забезпечити ефективність процесу створення цифрових наративів майбутніми магістрами освіти. *Проектування цифрових наративів* трактуємо як створення дидактичних цифрових рефлексивно-розповідних матеріалів за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій, а проектування навчального процесу з використанням цифрових наративів є описом навчання як їх створювати та застосувати.

Ядро концепції компонують ідеї, у яких розкривається сутність цифрових наративів та можливості й переваги їх застосування в навчальному процесі майбутніх магістрів освіти. Наведемо ідеї, що розкривають сутність педагогічних явищ, пов'язаних з проектуванням цифрових наративів та можливостями їх впливу на сучасну вищу освіту, зокрема навчання майбутніх магістрів освіти:

- у сучасних реаліях дійсно новим є інтенсивність конвергенції цифрових технологій з гуманістичними науками, гуманітарними предметами, демократизацією освіти в цілому;
- сучасний перехід до проектування цифрових наративів у вищій освіті – це поступове зближення технологій, мистецтва усного мовлення й письма, що поглиблює процеси демократизації вищої освіти;
- створення і використання цифрових наративів на новому рівні повертає риторику як визнану форму людської комунікації, педагогічної взаємодії, що традиційно визначалася як мистецтво переконання й може трактуватися як здатність подавати інформацію в такий спосіб, щоб люди могли «подивитися на речі з іншої точки зору»;
- використання цифрових наративів є своєрідним поверненням до гуманітарної освіти, що побудована на вербальних методах навчання, і тому може трактуватися певною мірою як традиція, що зазнала технологічного впливу;
- феномен цифрових наративів підштовхує до глобальної переоцінки традиційного розуміння предмету вивчення гуманістичних наук, а також методів навчання (конвергенція традиційних методів із використанням ІКТ);
- цифрові наративи відрізняються від наративів на паперовій основі (з усталеним й авторитарно-незмінним текстом) інтерактивністю, динамічністю і здатністю поєднувати слово з образом і звуком;
- цифрові наративи піддають сумніву традиційну концепцію про домінувальну позицію друкованої на паперовій основі книги як засобу навчання;
- цифровий наратив – це продукт творчої діяльності людини, що дає можливість розширити звичайний досвід (змінити текст, додати зображення), щоб зробити знайоме настільки незнайомим, що кінцевий витвір може вважатися мистецьким;

- цифровий наратив – це мистецтво, яке розширює власні межі, нескінченно прогресує, а не регресує; це суміш мистецтва та його критики, у якому перемішані мистецтво й реальне життя; …» [6, 81];
- покоління людей, народжених у цифровому світі, живуть у соціумі відмінному від того, у якому жили люди старшого покоління. «Цифрові аборигени» сприймають звуки і форми як взаємозамінні, для них є звичною наявність комп'ютерів, де всі сигнали органів чуттів можна перетворювати відповідно до творчого задуму, наприклад звукові у візуальні.

До ідей, що розкривають сутність цифрових наративів та можливості й переваги їх застосування в навчальному процесі майбутніх магістрів освіти належать такі положення:

- цифровий наратив – це універсальний суспільний феномен, що сприяє глибокому усвідомленню своєрідності людства (подібності та відмінності між расами, релігіями, культурними традиціями);
- цифровий наратив – процес і результат творчої діяльності людини за допомогою ІКТ, тому є надзвичайно важливим для розвитку креативних здібностей; поліпшує когнітивно-комунікативні вміння (уміння розмовляти, оповідати, писати, моделювати, проектувати та ін.); є джерелом розумового й естетичного розвитку, сприяє позитивному ставленню до навчання та викладання;
- цифровий наратив створює сприятливе середовище для особистісного вираження потреб кожної людини, стимулює процеси самопізнання й пізнання довкілля;
- цифровий наратив – це інноваційне відродження традиції наративності у вищій освіті за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій;
- цифровий наратив – це єдність когнітивних процесів, художньо-творчої діяльності й сучасних інформаційно-комунікаційних технологій;
- проектування цифрових наративів є універсальним підходом до індивідуалізації навчання, у тому числі людей із особливими потребами.

До ядра концепції також відносимо сукупність науково-педагогічних підходів до розгляду проблеми проектування і впровадження цифрових наративів у навчальний процес. Основними серед них визначено: гуманістичний, гуманітарний, індивідуальний, аксіологічний, особистісний, системний, конвергентний, компетентнісний, когнітивний, культурологічний, крос-культурний, соціо-культурний, креативно-технологічний, мистецький, лінгвістично-конструктивістський, інтерактивний, інтегральний. Коротко охарактеризуємо кожний із них.

Вихідні теоретичні положення та методологічні підходи ядра концепції визначають програму вивчення процесу проектування цифрових наративів, дослідження ефективності навчання студентів шляхом їх залучення до творчої, науково-дослідницької, експресивної діяльності, що

повинно сприяти в майбутньому успішній педагогічній взаємодії в умовах інформаційного соціуму.

Програма дослідження передбачає: вивчення сутності основних понять дослідження;обґрунтування методики дослідження; вивчення зарубіжного досвіду проектування цифрових наративів у навчальному процесі майбутніх магістрів освіти; обґрунтування концептуальних засад дослідження; аналіз вітчизняної теорії та практики використання цифрових наративів; обґрунтування моделі проектування цифрових наративів; розробка технології створення цифрових наративів, їх презентації та поширення; розробка методичної системи проектування біографічних цифрових наративів як одного зі способів реалізації загальної моделі проектування цифрових наративів; експериментальна перевірка ефективності авторської моделі й методичної системи проектування цифрових біографічних наративів; формулювання рекомендаційних положень і окреслення шляхів подальших досліджень.

Характер дослідження. Оскільки дослідження має теоретико-емпіричний характер, то його ефективність перевіряється в ході педагогічного експерименту, що поєднуватиме констатувальний та формувальний етапи. Було б також доцільно провести порівняльне педагогічне дослідження щодо реалізації методичної системи проектування біографічних цифрових наративів у професійній підготовці майбутніх магістрів освіти за кордоном і в Україні. З цією метою в межах угоди про співпрацю між Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України (Україна) та Університетом Яна Кохановського в м. Кельцах, філія в м. Пьотрков Трибунальський (Польща) було проведено компаративістське педагогічне дослідження ефективності реалізації методики проектування цифрових біографічних наративів у навчальному процесі майбутніх магістрів освіти, зокрема предметом дослідження може стати цифрова компетентність студентів.

Результативно-прогностичний концепт дослідження. Сучасний інформаційний простір перенасичений інформаційними повідомленнями різного змісту, тому дуже важливо звернути увагу науковців, педагогів-практиків на створення й наповнення його відповідним гуманістично-спрямованим та особистісно-орієнтованим навчальним контентом, а також підготувати освітян до проектування цього контенту на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій для розвитку когнітивних, творчих здібностей та інформаційно-комунікаційних компетентностей, що необхідні майбутнім учителям у XXI столітті.

Дисертаційне дослідження започатковує новий напрям у вітчизняній теорії і практиці, що уможливить більш ефективне використання ІКТ для демократизації, гуманізації, одухотворення навчально-виховного процесу,

який відповідатиме як соціальним, так і індивідуальним потребам, буде привабливим для сучасної молоді.

Висновки. У розробленій концепції обґрунтовано теоретичні засади проектування цифрових наративів як нового напряму навчання майбутніх магістрів освіти в сучасному інформаційному соціумі. Провідні ідеї концепції увиразнюються в положенні про те, що проектування цифрових наративів як інноваційного відродження традиції наративності у вищій освіті, процесу й результату творчої діяльності за допомогою цифрових технологій, є надзвичайно важливим для розвитку когнітивних, комунікативних, креативних здібностей, стимулювання процесів самопізнання й пізнання довкілля в майбутніх магістрів освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биков В. Цифрова гуманістична педагогіка відкритої освіти / В. Биков, М. Лещенко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2016. – № 4. – С. 115–130. – Режим доступу :
http://nbuv.gov.ua/UJRN/**Tipuss**_2016_4_13.

2. Авшенюк Н. М. Глобальна освіта як складова професійного розвитку американських і канадських учителів / Н. М. Авшенюк // Етика й естетика педагогічної дії. – 2012. – № 3. – С. 123–132.

3. Сбруєва А. А. До проблеми D-(digital) інновацій у вищій освіті : актуальний стан та проблеми розвитку / А. А. Сбруєва// Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – № 8 (52). – С. 170–187.

4. Barrett H. Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool / H. Barrett // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference / C. Crawford et al. (Eds.). – 2006. – P. 647–654.

5. Hirsch B. Digital Humanities and the Place of Pedagogy / Brett D. Hirsch // Digital Humanities Pedagogy : Practices, Principles and Politics. – Cambridge : Open Book Publishers, 2012. – P. 3–30.

6. Ленем Р. Електронне слово : демократія, технологія та мистецтво / Р. Ленем ; пер. з англ. А. Глушка. – К. : Ніка-Центр, 2005. – 376 с.

7. Mahony S. Teaching Skills or Teaching Methodology / S. Mahony, E. Pierazzo // Digital Humanities Pedagogy : Practices, Principles and Politics / Ed. Brett D. Hirsch. – Cambridge: Open Book Publishers, 2012. – P. 215–217.

8. Robin B. Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop / B. Robin, B. Dogan // Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference / K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen, & D. A. Willis (Eds.). – 2008. – P. 902–907.

9. Ohler J. Digital Storytelling in the Classroom : New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity Paperback / J. Ohler. – Corwin, 2013. – 304 p.

10. Tolisano S. Digital Storytelling Tools for Educators Licensed under Creative Commons, USA / S. Tolisano. – 2009. – 108 p. – URL :
[http://.langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling-Guige-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf]

11. Брунер Дж. Культура образования / Брунер Джером ; пер. Л. В. Трубицыной, А. В. Соловьев ; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. – М. : Просвещение, 2006. – 223 с.

REFERENCES

1. Bykov, V., Leshchenko M. (2016). Tsyfrova humanistychna pedahohika vidkrytoi osvity [Digital humanist pedagogy of open education]. *Teoriia i praktyka upravlinnia sotsialnymy systemamy, 4,* 115–130. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/**Tipuss**_2016_4_13.

2. Avsheniuk, N. M. (2012). Hlobalna osvita yak skladova profesiinoho rozvytku amerykanskykh i kanadskykh uchyteliv [Global education as part of professional development of American and Canadian teachers]. *Etyka i estetyka pedahohichnoi dii, 3,* 123–132.

3. Sbruieva, A. A. (2015). Do problemy D-(digital) innovatsii u vyshchii osviti : aktualnyi stan ta problemy rozvytku [The problem of D-(digital) innovation in higher education: current status and problems of development]. *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii, 8 (52),* 170–187.

4. Barrett, H. (2006). Researching and evaluating digital storytelling as a deep learning tool. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference,* pp. 647–654.

5. Hirsch, B. (2012). Digital Humanities and the Place of Pedagogy. In Brett D. Hirsch (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics.* Cambridge, Open Book Publishers, pp. 3–30.

6. Lenem, R. (2005). *Elektronne slovo: demokratiia, tekhnolohiia ta mystetstvo [The electronic word: democracy, technology and the arts].* K.: Nika-Tsentr.

7. Mahony, S., Pierazzo, E. (2012). Teaching Skills or Teaching Methodology. In Brett D. Hirsch (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy: Practices, Principles and Politics.* Cambridge, Open Book Publishers, pp. 215–217.

8. Robin, B., Dogan, B. (2008). Implementation of digital storytelling in the classroom by teachers trained in a digital storytelling workshop. In K. McFerrin, R. Weber, R. Carlsen, & D. A. Willis (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology and Teacher Education International Conference,* pp. 902–907.

9. Ohler, J. (2013). *Digital Storytelling in the Classroom: New Media Pathways to Literacy, Learning and Creativity*. Corwin.

10. Tolisano, S. (2009). Digital StorytellingTools for Educators Licensed under Creative Commons, USA. Retrieved from: http://.langwitches.org/blog/wp-content/uploads/2009/12/Digital-Storytelling- Guige-by-Silvia-Rosenthal-Tolisano.pdf]

11. Bruner, J. (2006). Kultura obrazovaniia [Culture of education]. M.: Prosveshcheniie.

РЕЗЮМЕ

Тимчук Лариса. Концепция проектирования цифровых нарративов в обучении будущих магистров оразования.

В статье обоснована концепция проектирования цифровых нарративов в обучении будущих магистров образования, которая состоит из цели, генезиса основных идей исследования, базового понятийно-категориального аппарата, ядра концепции, программы, установления характера исследования, результативно-прогностического концепта. Охарактеризовано и дано определение категорий цифровой нарратив, нарративное обучение, нарративно-цифровой подход. Обоснованы теоретические основы проектирования цифровых нарративов как нового направления обучения будущих магистров образования в современном информационном социуме.

Ключевые слова: *концепция, цифровые нарративы, проектирование, теоретические основы, нарративное обучение, магистр образования.*

SUMMARY

Tymchuk Larysa. The concept of digital narratives design in training of the future Masters of Education.

The article deals with the concept of digital narratives design in training of the future Masters in Education that combines purpose, genesis of the leading research ideas, basic concept-category apparatus, core of the concept, program, determination of character of the research, efficient-prognostic concept. Digital narrative, narrative training, digital narrative approach are highlighted and given the definitions to. Theoretical foundations of digital narratives design as the new field of training of the future Masters of Education in today's information society are defined.

The origins of the use of digital narratives in education are found in digital humanities – the science about using computer systems in various humanitarian fields. Digital narratives spread in higher education of the USA in the late 90s of the XX century as a result of cooperation of Centre of digital narratives (CDS) with a number of universities. At the beginning of the XXI century courses on digital narratives are parts of the Bachelor and Master Study programs, and become the subject of study of international research projects.

Leading conceptual ideas of the research are grounded on the convergence of two defining trends of the international educational space development: narrative training and digital humanizing of education, as well as four major scientific theories: making educational process narrative (J. Bruner), computerization of higher humanitarian education (R. Lenham), unity of artistic and pedagogical action (I. Ziaziun) and digital humanist pedagogy (V. Bykov, M. Leshchenko). The article highlights the main ideas about possibilities and advantages of digital narratives use in the training process of the upcoming Masters of Education: digital narrative is a universal social phenomenon that promotes awareness of the uniqueness of humanity (similarities and differences between races, religions, cultural traditions); digital narrative is the process and result of human creativity through ICT, so it is extremely important for the development of creative abilities; it improves cognitive-communication skills; it is a source of mental and aesthetic development, it promotes a positive attitude to learning; digital narrative is a unity of cognitive processes, artistic and creative activities and modern information and communication technologies.

Implementation of digital narrative approach is due to expediency of attracting students to the creative production of the information products as a necessary step in the process of formation of information-communication and media competencies, which is particularly important in today's information society. The article establishes a new direction in theory and practice that enables effective use of ICT for democratization, humanization, and inspiration of the educational process that meets both social and individual needs and will be attractive for students.

Key words: *concept, genesis, core, theoretical foundations, digital narratives, design, narrative training, Master of Education.*

УДК 378.147.88

Ірина Упатова
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
ORCID ID 0000-0002-0060-1186

ПРОБЛЕМА МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ОНОВЛЕННЯ ОСВІТИ

Мета статті: дослідження проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення освіти. Методи дослідження: аналіз, анкетування, бесіди, математична статистика, синтез, узагальнення. Результати дослідження дозволили уточнити коло завдань, напрямів і проблем в організації методичної підготовки майбутніх учителів, установити необхідні зміни в її організації. Практичне значення дослідження полягає в тому, що у зв'язку з реформуванням загальної середньої освіти виокремлено напрями методичної підготовки, які лежать в основі формування вчителя сучасної школи. Розв'язання проблеми методичної підготовки майбутніх учителів має базуватися на нових підходах до реформування загальної середньої освіти, а подальше дослідження планується в напрямі організації їх науково-методичної діяльності.

Ключові слова: *методична підготовка, концепція, педагогічна рефлексія, педагог-фасилітатор, педагогіка партнерства, особистісно орієнтовані та компетентнісні методики навчання, діяльнісний підхід до навчання.*

Постановка проблеми. Ідеологією змін у педагогічному ВНЗ у процесі підготовки майбутніх учителів має стати концепція «Нової української школи», яку варто взяти до уваги з метою створення концепції нової педагогічної освіти, оскільки реалізація положень щодо реформування загальної середньої освіти неможлива без формування нового вчителя.

У зв'язку з реалізацією положень концепції «Нова українська школа» виникають суперечності щодо політики держави у сфері освіти, освітніми потребами сучасних загальноосвітніх навчальних закладів та недостатньою гнучкістю освіти в педагогічних ВНЗ, унаслідок чого багато випускників виявляються неконкурентоспроможними, оскільки спостерігається відставання інтелектуального, творчого, науково-методичного їх рівня. Це викликає низку проблем, що впливають на професійне становлення фахівця, рівень навчання школярів.

Саме тому процес підготовки нового вчителя початкової школи має відбуватися паралельно та в органічній взаємодії з процесом упровадження концепції «Нова українська школа» [1].

Аналіз актуальних досліджень. У дослідженнях багатьох науковців висвітлюються теоретичні передумови перебудови процесу підготовки майбутніх учителів у педагогічному ВНЗ з урахуванням сучасних умов оновлення загальної середньої освіти.

Педагогічні дослідження з проблем підготовки вчителя, визначення шляхів підвищення його фахової спрямованості, створення умов для формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя висвітлено у працях О. Абдулліної, І. Беха, І. Зязюна, Н. Кузьміної, В. Лозової, В. Сластьоніна та ін. Фундаментальні основи оновлення системи професійної підготовки педагогів вищої школи висвітлено у працях І. Бондаря, Н. Гузій, Н. Протасової та ін. Найбільший внесок у вивчення проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи зробили такі відомі педагоги, як К. Авраменко, Н. Андрійчук, М. Вессель, Н. Глузман, М. Демков, В. Земцова, Л. Коваль, А. Лозенко, Н. Максименко, Л. Нікітіна, Л. Хомич та інші, які виокремлюють різні аспекти щодо методичної складової загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів [2–5].

Мета статті полягає в аналізі вимог щодо впровадження концепції «Нова українська школа» та дослідженні проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення освіти.

Під час дослідження використовувалися такі **методи дослідження:** аналіз, анкетування, бесіди, математична статистика, синтез, узагальнення. Проводився аналіз педагогічних есе студентів з метою виявлення їх ставлення до методичної роботи вчителів у початковій школі; за допомогою анкетування майбутніх учителів було встановлено низку утруднень щодо методичної діяльності та з'ясовано їх причини; бесіда щодо участі майбутніх учителів у позааудиторних заходах методичного спрямування дозволила виявити їх готовність до методичної діяльності у процесі реалізації Концепції «Нова українська школа». За допомогою методу синтезу відбувалося вивчення проблеми методичної підготовки майбутніх учителів в єдності та взаємному зв'язку з його структурними компонентами, математична статистика використовувалася для кількісного аналізу фактичного матеріалу, отриманого у процесі дослідження й опрацювання експериментальних даних з метою підвищення обґрунтованості висновків; на основі узагальнення отриманих результатів було зроблено педагогічні висновки щодо проблеми дослідження.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення вимагає від вищих педагогічних навчальних закладів створення умов і надання можливості, для адаптації навчальних програм підготовки майбутніх учителів до нових викликів часу, до педагогічної діяльності в новій українській школі, яка передбачає орієнтацію на потреби учня в освітньому процесі, педагогіку партнерства, особистісно орієнтовані та компетентнісні методики навчання, діяльнісний підхід до навчання, що сприятиме розвитку у школярів ключових компетентностей, які стануть їм у нагоді в майбутньому.

Так, засновники концептуальних засад реформування загальної середньої освіти наголошують, що у 2020 р. найбільш затребуваними на ринку праці будуть такі вміння особистості, як навчатися впродовж життя,

критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді тощо, саме тому, реалізація змісту загальної середньої освіти заснована на формуванні в школярів компетентностей, необхідних для успішної самореалізації особистості в суспільстві і можлива за умов створення нового освітнього середовища, у якому на допомогу вчителеві буде створено освітній портал з методичними та дидактичними матеріалами, українськими е-енциклопедіями, мультимедійними підручниками й інтерактивними он-лайн-ресурсами тощо [6].

Оскільки нова українська школа має працювати на засадах «педагогіки партнерства», то цінності та принципи педагогіки партнерства має бути покладено в основу оновлення змісту професійної підготовки й розвитку вчителя.

Слід наголосити і на зміні ролі педагога – не як єдиного наставника та джерела знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. У зв'язку з цим методична підготовка вчителів вимагає опанування майбутніми вчителями компетентнісно-орієнтованого підходу; діяльнісного підходу; активних та інтерактивних методів навчання; проектних технологій; рефлексивних фаз уроку (педагогічна рефлексія) тощо.

Підготовка нового майбутнього вчителя вимагає відмови від традиційного «зубріння» навчальної інформації й передбачає впровадження інтерактивних методик розвитку критичного та креативного мислення, формування педагогічної рефлексії та інших методів і форм навчання, що дозволяють їхнім учасникам набувати навичок співробітництва, розкривати індивідуальні можливості, навчатися вести дискусію, міркувати, знаходити власні аргументи і сприймати аргументи інших, отже творчо готувати себе до майбутньої професійної діяльності в умовах навчального процесу загальноосвітнього навчального закладу.

Дослідженням було встановлено, що результати професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема, методичної, викликають зростаючу незадоволеність як з боку працівників системи освіти, так і з боку вчених-методистів, які займаються цією проблемою. Не повною мірою задоволені характером і якістю методичної підготовки й самі студенти, які в основній масі виявляються не готовими до реалізації сучасних технологій і методик, досить консервативні до впровадження інновацій у процесі навчання молодших школярів.

На основі аналізу бесід та результатів анкетування було визначено завдання, напрями і проблеми щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

З метою виявлення думки майбутніх учителів про те, що слід змінити в змісті та організації їх методичної підготовки було проведено анкетування, результати якого засвідчили про низку утруднень та з'ясовано їх причини.

Так, серед основних утруднень було зазначено організаційні (постановка мети уроку, визначення макро- і мікроструктури уроку; доцільність методів і засобів навчання, різноманітність форм організації навчальної діяльності учнів під час уроку; оптимальний темп навчання на уроці).

Так, студенти, у яких труднощі зустрічалися: протягом всього уроку і не були подолані, склали 3 %; часто, долалися важко – 22 %; іноді, інколи долалися – 27 %; рідко, долалися завжди – 38 %; труднощі не зустрічалися, а якщо і були, долалися в ході підготовки до уроку – 10 %.

Було встановлено, що 52 % майбутніх учителів при підготовці до уроку користуються друкованими методичними розробками вчителів, не намагаючись особливо їх змінювати, вважаючи їх за методичний еталон. Ті студенти (48 %), які самостійно готували урок, спираючись тільки на методичні ідеї фахівців, припускалися менше помилок під час підготовки і проведення його.

Дослідженням установлено, що найбільше утруднень у студентів, які проходять педагогічну практику, викликає: підготовка до уроків; організація навчального процесу; спілкування з учнями, аналіз своєї діяльності (особливо аналіз і самоаналіз уроку).

Під час проходження педагогічної практики основною причиною утруднень є те, що студенти не відвідують уроки вчителів за різними обставинами.

На питання «Як Ви оцінюєте свою методичну підготовку до педагогічної діяльності в школі?» студенти 3-х та 4-х курсів дали такі відповіді: цілком задоволені – 48 %, задоволені – 27 %, незадоволені – 25 %.

На питання: «Які методичні проблеми Ви хотіли б розв’язати під час навчання у ВНЗ?» було зазначено «Методичні вимоги до уроку», «Техніка уроку», «Прийоми активізації навчальної діяльності роботи учнів на уроці», «Поурочне планування», «Проблеми дисципліни на уроці», «Диференційований контроль навчальних досягнень учнів».

З метою встановлення рівня обізнаності студентів щодо методичного напряму діяльності освітян студентам були запропоновані такі питання: Що Ви розумієте під методичною підготовкою? З чого складається, на Ваш погляд, методична підготовка майбутнього вчителя у ВНЗ? Які завдання вирішуються в процесі методичної підготовки майбутнього педагога? За якими напрямами здійснюється методична підготовка в педагогічному ВНЗ? Що є проблематичним для студента у процесі його методичної підготовки?

Відповідаючи на поставлені запитання, респонденти вказали: методична підготовка – це оволодіння студентами основами методичної діяльності, що складається в основному з теоретичної (вивчення теоретичних курсів, які складають основу предметів початкової школи, а також педагогіки, психології, філософії) та практичної складової (оволодіння методичними вміннями з предметів через безпосередню участь у педагогічній практиці, де

студенти намагаються реалізувати себе в якості вчителя та відбувається наближення методичної діяльності студентів до умов реальної фахової діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі).

Студенти зазначили, що основним завданням методичної підготовки є знайомство майбутніх учителів з особливостями навчання дітей з того чи іншого предмету, формування в них предметних і методичних знань і вмінь, підготовка до практичної діяльності в школі: уміння «конструювати урок», «визначати навчальний матеріал до кожної теми уроку», «знати методичні прийоми роботи з підручником, робочим зошитом із друкованою основою»; «знати зміст навчальної програми з предмету, вміти працювати з програмою».

На жаль, студенти не зазначили таку вимогу сьогодення до вчителя, як необхідність навчатися будувати спільну діяльність з дітьми на уроці з метою реалізації діяльнісного і компетентнісного підходу та з метою оволодіння ними вмінням учитися впродовж життя, а також не вказали на такий напрям методичної підготовки, як формування інформаційно-методичної компетентності.

Відповідаючи на питання, пов’язане з позначенням проблемних моментів у методичній підготовці студентів, респонденти вказали:

- сприймають теоретичне знання (з області методики) як догматичне положення, яке використовується ними в первісному варіанті. З цієї причини вони не можуть змінювати, перетворювати засвоєний методичний прийом на практиці. Саме тому виникають проблеми практичного використання отриманих теоретичних знань з методики викладання в нетрадиційній ситуації;

- не можуть з’єднати, установити зв’язки й залежності між педагогічною та методичною підготовкою. На жаль, у них відсутнє інтегроване знання, яке і має стати методичним;

- педагогічні стереотипи, сформовані під час вивчення дисциплін з методик викладання, від яких студенту складно позбутися.

- невідповідність теорії і практики в період проходження педагогічної практики, оскільки вчитель, у якого студент проходить практику», має досвід, авторитет, і студент намагається копіювати його стиль роботи. Саме тому відбувається розрив між вивченими у ВНЗ методичними знаннями і тим, як організовує методичну роботу вчитель початкової школи.

Проблемним для студента є зіставлення власних знань зі знаннями дітей (їм складно орієнтуватися на «дитину, її можливості»); студенти не можуть поставитися до своєї діяльності та діяльності педагога як об’єкту аналізу: вони утрудняються аналізувати, «вибудовувати, перебудовувати свою діяльність».

У якості важливих напрямів у методичній підготовці респонденти вказали:

- формування власної методичної позиції у виборі змісту, способів навчання дітей (73 % респондентів);

- формування загальних і спеціальних знань і вмінь, спрямованих на успішну організацію вивчення дітьми навчального предмета (85 %);

- створення власного методичного досвіду практичної діяльності (44 %);

- вивчення педагогічних інновацій (48 %);

- включення майбутніх учителів у педагогічне дослідження в процесі вивчення методик викладання різних предметів, які вивчаються в початковій школі (15 %). Однак, низький відсоток, на нашу думку, обумовлений тим, що студенти не залучені до дослідження з методик викладання як способу відкриття власного методичного знання й вибору методичних засобів в організації уроку.

Аналіз анкет (80 респондентів) дозволив уточнити коло завдань, напрямів і проблем в організації методичної підготовки, установити показники якості методичної підготовки й необхідних змін в її організації.

На жаль, респондентами не зазначено про необхідність формування у студентів способів організації спільної діяльності дітей на уроці, співробітництва, що може виступати предметом методичної підготовки.

Для успішної реалізації методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи було визначено врахування їх дидактико-методичних можливостей; науково-методичних інтересів, творчості, позитивного ставлення до науково-методичної діяльності освітян, створення під час навчальних занять, проходження педагогічної практики та позааудиторних заходів атмосфери толерантності та співробітництва.

Для успішної практичної реалізації методичної підготовки вчителя нової школи необхідно:

– організовувати спільну дидактико-методичну діяльність (на основі співпраці) викладача й студента, що дозволяє встановити їх партнерську взаємодію та зумовлює взаємозбагачення, діалогічність, обмін думками як форми навчання, які забезпечуються готовністю до професійного діалогу, активністю у взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, прагненням до спільної навчальної діяльності;

– забезпечити наявність належного навчально-методичного забезпечення для підготовки студентів до методичної діяльності;

– розробити методичні рекомендації для проходження першої педагогічної практики «Позакласна виховна робота» в початковій школі, що сприятиме формуванню в майбутніх учителів початкового рівня методичної підготовки;

– упроваджувати активні та інтерактивні методи навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Слід зазначити, що протягом навчання у вищому педагогічному навчальному закладі дидактичні вміння майбутнього вчителя початкової

школи наповнюються методичним змістом, а якість та ефективність фахової підготовки майбутніх учителів початкової школи має визначати система методичних знань, навичок, умінь, доцільно застосовуваних ним на практиці.

Для практичної реалізації продуктивної науково-методичної діяльності при викладанні фахових дисциплін та у процесі проходження педагогічної практики необхідно:

–організовувати спільну дидактико-методичну діяльність (на основі співпраці) викладача і студента, що дозволяє встановити їх партнерську взаємодію та зумовлює взаємозбагачення, діалогічність, обмін думками як форми навчання, які забезпечуються готовністю до професійного діалогу, активністю у взаємодії з іншими учасниками навчального процесу, прагненням до спільної навчальної діяльності;

–сформувати вміння складати та аналізувати студентами технологічних карт уроку, що віддзеркалює методичний рівень майбутнього вчителя;

–забезпечити активну творчу взаємодію майбутніх учителів між собою;

–упроваджувати активні та інтерактивні методи навчально-пізнавальної діяльності студентів;

–організовувати міжфакультетську і міжвузівську методичну взаємодію студентів; взаємодію з учителями початкової школи;

–організовувати самостійну роботу студентів з упровадженням завдань методичного спрямування;

–формувати методичні навички й уміння в умовах, максимально наближених до методичної діяльності вчителів початкової школи;

–забезпечити практичну спрямованість методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи та безпосередню методичну діяльність студентів.

Слід наголосити, що реалізація діяльнісного підходу вимагає розробки певного змістового компонента щодо методичної підготовки майбутніх фахівців, а, головне, має спиратися на особистість викладача, у якого сформована методична компетентність, а саме, наявність власних поглядів на методичні проблеми вчителів початкової школи й розуміння шляхів їх розв’язання; уміння впливати на майбутніх учителів переконливими аргументами, моделювати різні методичні ситуації, удосконалювати навчальний процес за умов використання потенціалу ІКТ, формувати у студентів упевненість щодо їх майбутньої методичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі тощо.

Така особистість викладача має високі внутрішні стандарти та досягає поставленої мети, але головне – вимагає вищезазначеного від майбутніх учителів, і є прикладом (авторитетом) для наслідування щодо їх методичної роботи в подальшій педагогічній діяльності. Викладач зі сформованою методичною компетентністю завжди прагне до свого фахового вдосконалення, творчої діяльності, здійснення педагогічної

рефлексії (зіставляє досягнутий результат педагогічної діяльності з поставленою метою), а отже, спроможній створити низку дидактичних умов, за яких можлива навчально-методична підготовки майбутніх учителів початкової школи на належному рівні.

Наприклад, для забезпечення методичної спрямованості викладання фахової дисципліни «Основи природознавства з методикою викладання надзвичайно важливим є впровадження інформаційних технологій та розроблення електронних навчально-методичних комплексів, до наповнення яких варто залучати студентів (створення ними презентацій, портфоліо, відеороликів, відеотек як для лабораторних і практичних занять, так і для уроків природознавства в початковій школі тощо), що стимулюватиме зацікавленість предметом методики, заохочуватиме до реалізації власних ідей, демонстрації креативного бачення методичних проблем, сприятиме зміни позиції студента з пасивного користувача на активного учасника, співавтора освітнього процесу, формуванню сучасного вчителя.

Слід зазначити, що під час методичної підготовки студентів в умовах функціонування фахового освітнього середовища особливу увагу треба приділяти формуванню в майбутніх педагогів рефлексивних умінь, тобто вміння спостерігати, оцінювати, контролювати, аналізувати, робити узагальнення та висновки щодо власної педагогічної діяльності.

Аналіз низки наукових праць Г. Бізяєвої, М. Демидко, Ю. Кулюткіна, С. Кондратьєвої, А. Лозенко, С. Максименко, Г. Сухобської, Є. Чорного, Л. Яковлевої та інших дає підстави стверджувати, що рефлексія виконує низку функцій: по-перше, дозволяє вчителю свідомо планувати й моделювати діяльність учасників педагогічного процесу та способів їх взаємодії, коректувати і контролювати своє методичне мислення; по-друге, дозволяє оцінювати логічну послідовність думок; по-третє – покращує результати розв’язання методичних задач.

Як зазначалося вище, реалізація концепції «Нова українська школа» передбачає зміни позиції педагога з транслятора знань на фасилітуючу позицію, що сприяє формуванню майбутнього педагога-фасилітатора, спроможного підтримувати особистість, забезпечувати взаємодію, оскільки саме такого педагога очікують сучасні навчальні заклади.

З метою формування педагога-фасилітатора доцільним є:

–упровадження в навчальний процес ВНЗ та систему позааудиторних заходів етапу рефлексії;

–спрямування методів і форм організації навчально-методичної діяльності студентів на розвиток умінь здійснювати педагогічну рефлексію;

–упровадження інтерактивних технологій.

Цілком зрозуміло, що результатом такої методичної підготовки майбутніх учителів стане:

– розвинута здатність до педагогічної рефлексії, яка є передумовою методичного самовдосконалення майбутнього вчителя, його творчого пошуку, розвитку індивідуального стилю методичної діяльності;

– опанування методиками інтерактивного навчання;

– формування майбутнього педагога-фасилітатора.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення змісту загальної середньої освіти вимагає від вищих педагогічних навчальних закладів орієнтації на концептуальні положення щодо нової школи.

Розв'язання проблеми методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення змісту початкової освіти на основі впровадження нового Державного стандарту початкової загальної освіти, нових програм та планів має базуватися на нових підходах до методичної підготовки майбутніх учителів.

Подальше дослідження планується в напрямі розробки нових підходів до методичної підготовки майбутніх учителів, а саме щодо їх науково-методичної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Беззуб І. Реформа середньої освіти в Україні [Електронний ресурс] / І. Беззуб. – Режим доступу : http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2367:reforma-serednoji-osviti-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350.

2. Земцова В. И. Система методической подготовки учителя : структура и содержание / В. И. Земцова // Наука и школа. – 2002. – № 3. – С. 2–7.

3. Лозенко А. П. Теоретичний аналіз методів навчання та форм організації навчальної діяльності студентів – майбутніх учителів початкових класів – як засобів формування в них рефлексивних умінь / А. П. Лозенко // Наука і Освіта, Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України, 2010. Лютий (Спецвип. : Проект «Когнітивні процеси та творчість»). – С. 212–215.

4. Максименко Н. Б. Взаємозв'язок дидактичної та методичної підготовки вчителя початкової школи у педагогічному вузі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Н. Б. Максименко. – Київ, 1995. – 24 с.

5. Никитина Л. А. Проблема методической подготовки будущего учителя начальных классов в условиях перехода на новые образовательные стандарты. Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical review, 2015. – № 1 (7) [Електронний ресурс] / Л. А. Никитина // Режим доступа : http://cyberleninka.ru/article/n/problema-metodicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya-nachalnyh-klassov-v-usloviyah-perehoda-na-novye-obrazovatelnye-standarty.

6. Нова школа [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://mon.gov.ua/Новини%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf.

REFERENCES

1. Bezzub, I. (2016). *Reforma serednoi osvity v Ukraini [The reform of secondary education in Ukraine]*. Retrieved from: http://nbuviap.gov.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2367:reforma-serednoji-osviti-v-ukrajini&catid=8&Itemid=350 (In Ukrainian).

2. Zemtsova, V. Y. (2002). Sistema metodicheskoi podhotovki uchitelia: struktura i soderzhaniie [System of methodological preparation of the teacher: structure and content]. *Nauka i shkola, 3,* 2–7. (In Russian).

3. Lozenko, A. P. (2010). Teoretychnyi analiz metodiv navchannia ta form orhanizatsii navchalnoi diialnosti studentiv – maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv – yak zasobiv formuvannia v nykh refleksyvnykh umin [Theoretical analysis of teaching methods and forms of educational activity of students – future teachers of primary school as a means of formation of their reflective skills]. *Nauka i Osvita, Naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho tsentru APN Ukrainy, Liutyi (Spetsvyp.: Proekt «Kohnityvni protsesy ta tvorchist»),* 212–215. (In Ukrainian).

4. Maksymenko, N. B. (1995). *Vzaiemozviazok dydaktychnoi ta metodychnoi pidhotovky vchytelia pochatkovoi shkoly u pedahohichnomu vuzi [Interrelation of didactics and methodological preparation of teacher of initial school is in pedagogical institution of higher learning].* (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv. (In Ukrainian).

5. Nikitina, L. A. (2015). Problema metodicheskoi podhotovki budushcheho uchitelia nachalnykh klassov v usloviiakh perekhoda na novyie obrazovatelnyie standarty [The problem of methodological preparation of the future teacher of initial classes in the conditions of transition to new educational standards]. *Nauchno-pedahohicheskoie obozrenie. Pedahohical Review, 1 (7)*. Retrieved from: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-metodicheskoy-podgotovki-buduschego-uchitelya-nachalnyh-klassov-v-usloviyah-perehoda-na-novye-obrazovatelnye-standarty.(In Russian).

6. Nova shkola [New school]. Retrieved from: http://mon.gov.ua/Novyny%202016/08/21/2016-08-17-3-.pdf. (In Ukrainian).

РЕЗЮМЕ

Упатова Ирина. Проблема методической подготовки будущих учителей начальной школы в условиях обновления образования.

Цель статьи: исследование проблемы методической подготовки будущих учителей начальной школы в условиях обновления образования. Методы исследования: анализ, анкетирование, беседы, математическая статистика, синтез, обобщение. Результаты исследования позволили уточнить круг задач, направлений и проблем в организации методической подготовки будущих учителей, установить необходимые изменения в ее организации. Практическое значение исследования заключается в том, что в связи с реформированием общего среднего образования выделены направления методической подготовки, которые лежат в основе формирования учителя современной школы. Решение проблемы методической подготовки будущих учителей должно базироваться на новых подходах к реформированию общего среднего образования, а дальнейшее исследование планируется в направлении организации их научно-методической деятельности.

Ключевые слова: *методическая подготовка, концепция, педагогическая рефлексия, педагог-фасилитатор, педагогика партнерства, личностно ориентированные и компетентностные методики обучения, деятельностный подход к обучению.*

SUMMARY

Upatova Iryna. Issue of methodological training of primary school teachers under education updates.

The aim of the article: to study the issue of methodological training of primary school teachers at the time of education renovations. Methods: analysis, surveys, interviews, mathematical statistics, synthesis. The study results allowed to specify the range of tasks and challenges when organizing methodological training of the future teachers, establish necessary changes in organization. The practical significance of the study is that according to the secondary education reform, directions for methodological training which form the basis of educating a modern school teacher are singled out. Solving the issue of methodological training of the future teachers should be based on new approaches to reforming secondary education, and further research is about organizing scientific and methodological activities.

The study found out that the results of future teachers training, including methodological, results in growing dissatisfaction of education system employees and scientists, trainers, dealing with this problem. Students are neither fully satisfied with the nature and quality of methodological training as they are not always trained to implement modern technologies and techniques for teaching primary school pupils.

After analyzing the survey and interview results, objectives, trends and problems of methodological training of primary school teachers were defined.

In order to identify content changes in methodological training and its reorganization, surveys of students were carried out. They demonstrated a number of causes for the approach and difficulties future teachers face when performing educational and methodological activities.

The article reveals changes in training future teachers caused by the reform of secondary education. It provides methodological analysis of directions at the base of educating a modern school teacher, as well as stresses the importance of having an educational environment with the main aim of methodological training of students and providing them with methodological knowledge and skills, necessary for teaching.

The article proves the necessity of changing a position of a teacher equipped with knowledge into that of an educator-facilitator, capable of supporting a pupil, ensuring cooperation, since it is the very expert the modern primary school demands.

Key words: *methodological training, concept, pedagogical reflection, educator and facilitator, cooperation pedagogics, personally focused and competency-based training methods, activity approach in learning.*

УДК 378.147

Жанна Чернякова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0003-4547-9388

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ САМОСТІЙНОЮ РОБОТОЮ СТУДЕНТІВ-БАКАЛАВРІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті висвітлено методичні засади управління самостійною роботою студентів-бакалаврів вищих навчальних закладів. Окреслено моделі управління самостійною роботою студентів та представлено методичну конструкцію організації і проведення самостійної роботи студентів. Визначено компоненти, що

складають формування готовності студента до самостійної роботи. З'ясовано та схарактеризовано провідні методи й форми самостійної роботи студентів; виокремлено і розкрито форми управління самостійною роботою студентів.

Ключові слова: *управління самостійною роботою студентів-бакалаврів, самостійна робота студентів, управління, методичні засади, методи й форми управління самостійною роботою студентів.*

Постановка проблеми. Стратегічного значення в умовах інтеграції державної системи вищої освіти в єдиний європейський освітній і науковий простір набуває підготовка висококваліфікованого фахівця нової генерації, конкурентоспроможного, компетентного, здатного адекватно оцінювати ситуацію, самостійно робити свій вибір, ставити й реалізовувати цілі та завдання, що виходять за межі стандартних вимог, свідомо оцінювати свою діяльність на основі аналізу різних життєвих ситуацій.

Пріоритетними завданнями вищої школи відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти України, Загальноєвропейських рекомендацій тощо є підвищення вимог до рівня знань студентів-бакалаврів, їх залучення в самостійну діяльність у різних сферах за допомогою інноваційних технологій із метою їхньої адаптації до нового інформаційного середовища. У свою чергу, оновлення вищої школи передбачає вдосконалення організації навчального процесу на засадах гуманності, особистісно зорієнтованого підходу, індивідуалізації навчально-виховного процесу, розвитку й саморозвитку студентів. Нагальним завданням є підвищення рівня сформованості у студентів життєвих, навчальних та професійних компетентностей, що зумовлює перебудову самостійної роботи студентів, а саме управління нею.

Стрижнем професійної підготовки спеціаліста XXI століття постає розвивальна, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти й саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем. Зазначене повною мірою стосується професійної підготовки вчителя, який усвідомлює свою соціальну відповідальність, постійно дбає про своє особистісне і професійне зростання, вміє досягти нових педагогічних цілей. Проте системний аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що недостатньо висвітленими є методичні засади управління самостійною роботою студентів-бакалаврів ВНЗ.

Аналіз актуальних досліджень. Провідні аспекти проблеми організації самостійної навчальної діяльності студентів висвітлено в наукових працях В. Бондаря, Н. Голівера, В. Козакова, Л. Спіріна, Л. Сущенко, М. Шкіля, О. Ярошенко та ін.; роль викладача в організації самостійної навчальної діяльності студентів проаналізовано Л. Зоріною,

Л. Кондрашовою, М. Корцем, М. Скаткіним, В. Сластьоніним та ін.; самостійну роботу визначено одним із ефективних методів пізнавальної діяльності в наукових роботах А. Алексюка, П. Підкасистого та ін.; самостійну роботу як форму організації навчання досліджено відомими науковцями Ю. Бабанським, М. Дяченком, Л. Кандибович, І. Лернером, В. Сиротюком та ін. Управлінню самостійною пізнавальною діяльністю студентів присвячено наукові доробки В. Бондар, Т. Габай, Ю. Машбиць, В. Паламарчук, М. Солдатенко, Н. Протасової та ін.

На думку дослідників М. Айзенберга, Г. Воробйова, І. Геллера, М. Жалдака, О.Чижа та ін., формування в студентів самостійності в засвоєнні наукових знань зумовлює постійної мобілізації їхньої волі й уваги, максимальної концентрації інтелектуальних сил. Так, досягнення сформованості самостійності в студентів залежить від рівня їхньої інформаційної культури, а саме від уміння самостійно здобувати, опрацьовувати й використовувати інформацію у процесі освітньої й наукової діяльності [14].

Метою статті є висвітлення методичних засад управління самостійною роботою студентів-бакалаврів вищих навчальних закладів; характеристика моделей управління самостійною роботою студентів та виокремлення форм управління самостійною роботою студентів.

Методи дослідження. Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові методи: аналіз та синтез, індукція й дедукція з метою з'ясування стану розробленості досліджуваної проблеми, порівняння та узагальнення з метою формулювання та конкретизації висновків дослідження.

Виклад основного матеріалу. У навчально-виховному процесі студенти є суб'єктами процесу засвоєння знань під управлінням педагога. Суб'єктність повинна проявлятися в активності, свідомості й самостійній творчий діяльності студентів.

У контексті нашого дослідження визначимо сутність головних понять «самостійна робота студентів» та «управління». Порівняльний аналіз вітчизняних зарубіжних наукових праць дозволяє узагальнити сутність поняття «самостійна робота студентів» та тлумачити як індивідуальну позааудиторну навчально-пізнавальну діяльність студентів, яка здійснюється без безпосереднього керівництва викладача, хоча спрямовується й організується ним, передбачає сукупність засобів організації і керування цією діяльністю [13, 161]. У той самий час управління розуміємо як процес планування, організації, керівництва, мотивації і контролю діяльності, що забезпечує досягнення її цілей. Таким чином, управління самостійною роботою студентів визначаємо як процес планування, організації, керівництва, мотивації і контролю навчальної діяльності студентів, яка виконується з освітніми цілями за завданням і при методичному супроводі педагогом, але без його безпосередньої участі.

Дослідниця Л. Н. Аксьонова залежно від розподілу управлінських функцій між педагогом і студентами, способу прийняття рішень виділяє кілька моделей управління самостійною роботою студентів, а саме: декларативна, діалогічна, інтерактивна [1, 51–53].

Схарактеризуємо та з'ясуємо особливості зазначених моделей управління. Так, декларативна модель управління самостійною роботою студентів є простою та оперативною. Управлінську роль виконує педагог, який виробляє рішення, координує й контролює діяльність студентів. Декларативна модель управління є характерною для традиційних методів навчання, у межах яких управління ґрунтується на основі суб'єкт-об'єктної взаємодії. Проте, на сучасному етапі розбудови освіти застосування декларативної моделі управління не дозволить реалізувати актуальні завдання підготовки майбутніх фахівців.

У той самий час діалогічна модель управління самостійною роботою студентів характерна для нетрадиційних методів навчання й заснована на розумінні того, що процес пізнання, який лежить в основі вчення, належить до процесів із внутрішньої детермінацією, рух об'єкта від одного стану до іншого є спрямованим (цільовим). Студент привласнює нові знання, уміння, потреби, норми, цінності, розвиває свої внутрішні здібності. Діалогічна модель управління дозволяє врахувати особистісні, соціально і професійно значущі потреби й інтереси студентів, їх творчий потенціал, оскільки в основі процесу управління лежить суб'єкт-суб'єктна взаємодія. У межах діалогічної моделі управління самостійною роботою студентів можливе проведення індивідуальних консультацій у традиційному режимі, а також у єдиному інтерактивному інформаційному просторі.

Наступна інтерактивна модель управління самостійною роботою студентів специфічна для інноваційних методів навчання й заснована на організації спілкування між усіма суб'єктами освітнього процесу. У спілкуванні можна виділити комунікативну, перцептивну та інтерактивну сторони. Інтерактивна сторона спілкування передбачає спільну діяльність із вироблення узгодженої думки або рішення проблеми. Для всіх з'являється можливість участі в обговоренні проблем, вільного висловлення індивідуальної думки, відображення своєї позиції в межах діалогу. Відбувається активний обмін інформацією між педагогом і всіма студентами, рішення приймаються колегіально [15].

Отже, на нашу думку, представлена модель управління в межах інноваційних методів навчання заснована на організації індивідуального й колективного підходів. Управлінським ресурсом є інтелектуальний потенціал студентів, їх потреби та інтереси. У межах інтерактивної моделі управління можливе проведення конференцій, круглих столів, симпозіумів в електронній системі e-learning.

У контексті нашого дослідження необхідно наголосити, що важливе місце в навчально-педагогічному процесі посідає чітка організація самостійної роботи студентів, яку дослідник В. А. Козаков розглядає як одну з характеристик умов їх навчальної праці, як процес створення системи, усіх елементів і зв'язків організаційно-психологічної структури навчальної діяльності, що забезпечують необхідні зовнішні умови самостійної роботи відповідно до індивідуальних особливостей студента для досягнення головної мети – формування його самостійності [5].

Зазначимо, що організація самостійної роботи студентів пов'язана з підвищенням якості праці викладача, підготовкою й оновленням методичного забезпечення, оскільки викладач бере участь в організації самостійної роботи студентів опосередковано, забезпечує та здійснює планування обсягу й змісту самостійної роботи; власне організацію самостійної роботи; керівництво (контроль за діяльністю студента з подальшою корекцією результатів для досягнення поставлених цілей); зв'язок (передача інформації, що забезпечує прийняття власних рішень і рішень студентом).

У той самий час організація самостійної роботи для студента передбачає планування власних дій (обрання цілей, створення програми й відбір методів їх досягнення); організацію (об'єднання і мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів для вирішення поставлених завдань); управління (здійснення поточного самоконтролю й самокорекції); здійснення зв'язку на основі передачі інформації, що забезпечує ухвалення рішення [5].

Таким чином, організація самостійної роботи спрямована на визначення й установлення раціонального порядку виконання планових завдань; планування послідовності навчальних дій; стеження за ходом і результатом дій, їх коригування; здійснення самоврядування навчальною діяльністю.

На думку дослідника С. М. Кустовського, процес організації самостійної діяльності студентів можливо умовно поділити на три основні етапи: підготовчий, тренувальний і творчо-дослідницький, на кожному з яких переважають ті чи інші типи й види самостійної роботи. Так, на першому етапі студент ознайомлюється з методологією самостійної роботи, основними поняттями, теоретичними положеннями курсу, здобуває загальнонаукові й дисциплінарні знання, формує відповідні навички та вміння. На тренувальному етапі студент формує вміння організації і планування самостійної роботи, виконуючи систему завдань, задач, вправ, які мають частково творчий характер. На третьому етапі студент закріплює знання, вміння й навички на практично-професійному рівні і застосовує на практиці набуті вміння самостійної роботи, самоосвіти та самостійного навчання. На цьому етапі можуть бути застосованими самостійні дослідницькі проекти, експерименти, написання курсових та дипломних проектів, кваліфікаційних робіт [6].

Головною умовою ефективності виконання самостійної роботи визначено системність та регулярність її здійснення студентами, з одного боку, а з іншого – керівництвом, целеспрямованістю й вимогливостю викладацького складу за реалізацією самостійною роботи студентів. Дослідницею Н. Г. Лукіновою представлено методичну конструкцію організації і проведення самостійної роботи студентів, яка складається з певних взаємопов'язаних компонентів (див. рис. 1).

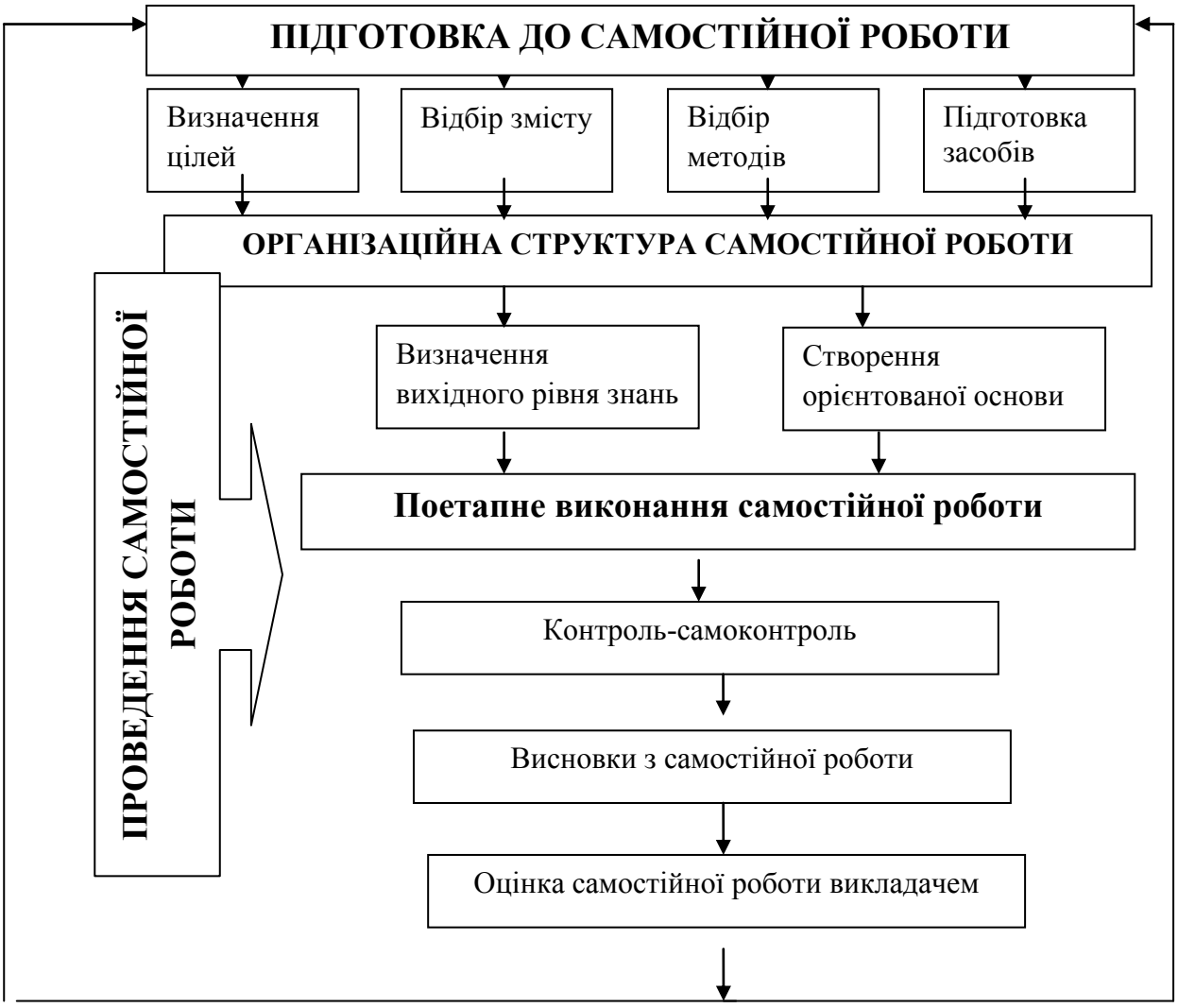

Рис.1. Методична конструкція організації та проведення самостійної роботи студентів за Н. Г. Лукіновою [9]

Як бачимо, підготовка до самостійної роботи складається, перш за все, з визначення цілей, відповідно до цього відбору змісту, методів, засобів. Організаційна структура включає визначення вихідного рівня знань студентів, створення орієнтовної основи. Потім відбувається безпосереднє проведення самостійної роботи та її поетапне виконання, а саме: контроль-самоконтроль, висновки з самостійної роботи, оцінка самостійної роботи викладачем.

Незаперечним є той факт, що у вищих навчальних закладах існують різні форми самостійної роботи студентів, але традиційною залишається самостійна робота, що передбачає підготовку до аудиторних занять студентом чи групою студентів самостійно в довільному режимі, у зручний час у бібліотеках, лабораторіях, комп'ютерних кабінетах, майстернях, на експериментальних чи дослідних майданчиках тощо. Крім того, усталеним видом аудиторної самостійної роботи є так звана контрольна самостійна робота, коли в ході виконання завдання студент може одержати консультацію від викладача. У зв'язку зі збільшенням обсягу самостійної роботи студента до 50–60 % по відношенню до загальної кількості годин на вивчення дисциплін з'являється новий, проміжний варіант керованої самостійної роботи студентів, що передбачає підвищену самостійність студентів, індивідуалізацію, регламентацію, розширену консультативну підтримку, упровадження низки новітніх дидактичних засобів, розширення спектру форм організації [11].

У контексті розбудови вищої освіти відомі провідні науковці (І. Бендера, І. Богданова, А. Вербицький, Н. Волкова, М. Кларин, Н. Ничкало, В. Пінчук, Є. Полат, О. Пометун, С. Сисоєва та ін.) відзначають тенденцію до адаптації форм організації самостійної роботи до сучасних технологій навчання, що ґрунтуються на педагогіці співробітництва, а саме: симпозіум, круглий стіл, огляд знань, презентація проекту, сесії із застосуванням нестандартних навчальних ситуацій, що моделюють майбутню професійну діяльність тощо [2].

Виконання гнучкої та варіативної самостійної роботи студентами передбачає формування готовності студента до самостійної роботи, зокрема, теоретичної, практичної, формування здатності до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання. Так, дослідниця Н. Лукінова визначила певні взаємопов'язані компоненти, що складають процес формування готовності студента до самостійної роботи (див. рис. 2).

Таким чином, головним завданням є включення студента в самостійну навчальну діяльність, яка спрямована на перетворення самого суб'єкта діяльності – студента, підґрунтям якої виступає діяльнісний підхід. Студента вирізняє високий рівень мотивації, володіння навчальним матеріалом, свідоме оволодіння знаннями, уміннями, навичками, формування здатності до самоосвіти, саморозвитку, самовиховання.

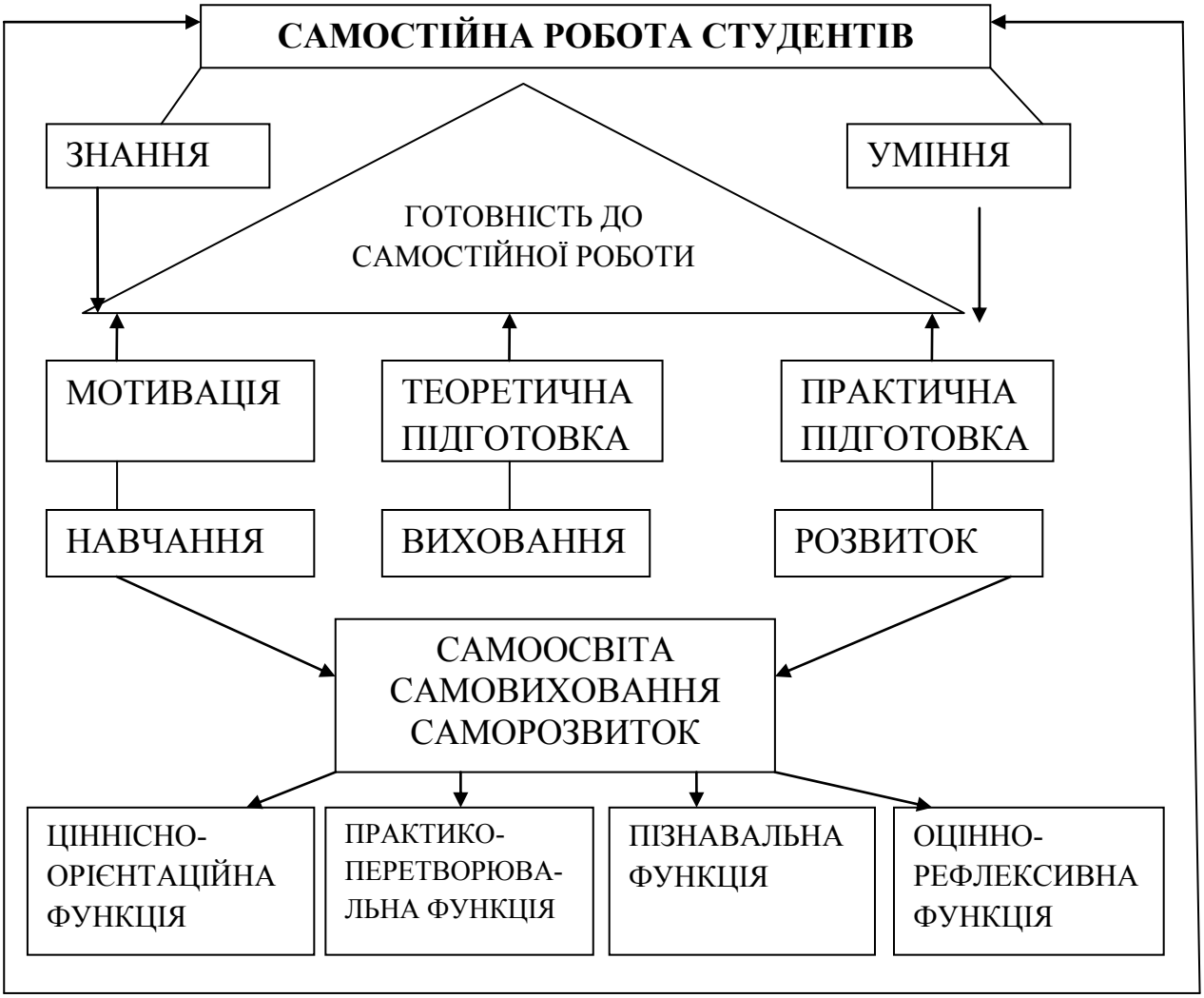

Рис. 3. Формування готовності студента до самостійної роботи за Н. Г. Лукіновою [9].

Аналіз науково-педагогічної літератури надає можливість зазначити, що на сучасному етапі у вищих навчальних закладах застосовується понад 160 видів і форм самостійної роботи, багато з яких використовуються в певній системі (див. рис. 3).

Навчання в умовах кредитно-трансферної системи передбачає використання таких форм та методів, які надають більше можливостей для самоосвіти студентів, більше часу відводиться позааудиторній навчальній діяльності, проте аудиторна робота урізноманітнюється використанням нетрадиційних форм і методів навчання, наприклад, так званими активними лекціями: лекція-візуалізація, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, лекція-діалог, лекція із застосуванням ігрових засобів, лекція-консультація, бінарна лекція тощо [4].

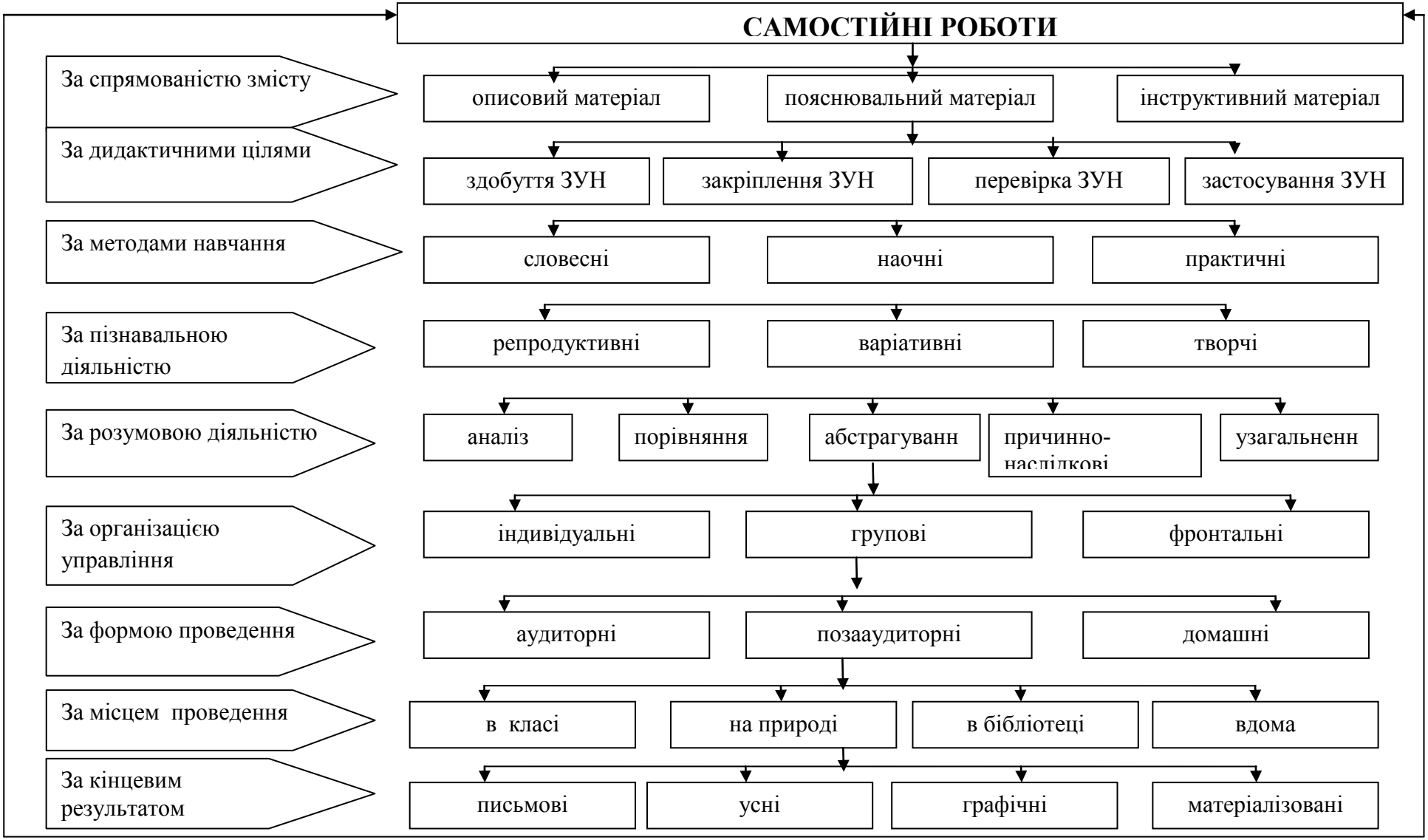

Рис. 3. Типи та види самостійної роботи за Н. Лукіновою [9]

На думку А. Фурмана, розвитку навичок самостійної роботи студентів сприяє використання в навчальному процесі проблемно-модульних лекцій трьох типів: науково-інформаційних, науково-проектних та світоглядно-рефлексивних. Проблемно-модульні лекції як організоване спілкування лектора зі студентською аудиторією, у ході якого відбувається спільне розв'язання наукової проблеми, здійснюється діловий, інформаційний та психологічний обмін знаннями, уміннями й цінностями між студентами і викладачами. Це, на думку вченого, свого роду мотивація освітньої діяльності, основа розвивальної взаємодії [12].

Усі вище перелічені типи лекцій повинні ґрунтуватися на пошуковій взаємодії студентів і викладача, а результатом їх має бути розв'язання пропонованих припущень, версій, гіпотез, реальних соціальних, наукових та особистісних проблем. При цьому особливого значення набуває розгортання процесів критичної і творчої рефлексії здобутого, що сприяє самоствердженню й самореалізації студентів. Значний потенціал для розвитку самостійної пізнавальної діяльності студентів мають також інші форми організації навчання в умовах кредитно-трансферної системи: семінари, навчальні конференції, навчальні симпозіуми, диспути тощо. Участь студента в навчальних заходах є реальною можливістю не лише отримати нові знання і вміння та розширити досвід, а й виявити рівень компетентності в тих чи інших проблемах, висловити власне бачення чи переконання та, врешті, переконатися у власній самодостатності [4].

У контексті дослідження важливості набуває визначення принципів щодо створення викладачем методичного супроводу самостійної роботи, забезпечення комунікації між педагогом і студентом та здійснення педагогічного самоаналізу, представленими науковцем А. Кучерявим, а саме: принцип системного методичного супроводу самостійної навчальної діяльності, який забезпечує саме викладач; принцип неперервності зворотного зв'язку між викладачем і студентами на всіх етапах організації самостійної навчальної діяльності майбутніх фахівців; принцип оптимальності педагогічного самоаналізу ступеня ефективності організації самостійної навчальної діяльності студентів [8].

На думку А. Кучерявого, пріоритетне місце посідає принцип зворотного зв'язку, оскільки дозволяє визначити якість створеної педагогічної системи, своєчасно реагувати на виявлені недоліки на різних етапах організації навчання й самостійної роботи зокрема, формулювати дидактичну мету та добирати завдання для самостійного виконання. Зазначимо, що якість зворотного зв'язку забезпечується різноманітністю застосування форм взаємодії, зокрема безпосередньої (на аудиторних заняттях, під час проведення консультацій), часткової (наприклад, перевірка зошитів за відсутності студента), дистанційної з використанням

Інтернет-ресурсу, яка має постійний характер та ґрунтується на спостереженні викладача за розвитком студента [8].

Підкреслимо, що залежно від виду самостійної роботи студентів рекомендується використовувати різні форми управління самостійною роботою студентів викладачем (див. табл. 1) [3].

Таблиця 1

Форми управління самостійною роботою студентів

Види самостійної роботи	***Управління викладачем***
1. Конспектування 2. Реферування літератури 3. Анотування книг, статей 4. Виконання завдань пошуково-дослідницького характеру 5. Поглиблений аналіз науково-методичної літератури 6. Проведення експерименту 7. Робота на лекції: складання або стеження за планом читання лекції, опрацювання конспекту лекції. Доповнення конспекту рекомендованою літературою 8. Участь у роботі семінару: підготовка конспектів виступів на семінарі, рефератів, виконання завдань 9. Лабораторно-практичні заняття: відповідно до інструкцій та методичними вказівками; отримання результату 10. Індивідуальна науково-дослідна робота при виконанні самостійної, контрольної, курсової і дипломної робіт 11. Контрольна робота – письмове виконання *12. Виконання завдань по спостереженню і збору матеріалів в процесі практики*	*1. Вибіркова перевірка* *2. Розробка тем і перевірка* *3. Зразки анотацій і перевірка* *4. Розробка завдань, створення пошукових ситуацій; спецкурс, спецсемінар, складання картотеки по темі* *5. Співбесіда з опрацьованої літератури, складання плану подальшої роботи, розробка методики отримання інформації* *6. Розробка плану проведення експерименту* *7. Пропозиція готового плану або пропозицію скласти свій план по ходу або на закінчення лекції* *8. Розробка плану семінару, рекомендація літератури, перевірка завдань* *9. Розробка завдань, складання методичних вказівок, алгоритму дій, показників рівня досягнення результату* *10. Розробка тематики контрольних, курсових і дипломних робіт, консультації, керівництво ними* *11. Розробка контрольних завдань, перевірка* *12. Розробка завдань, перевірка*

Отже, організація управління та контроль самостійної роботи студентів потребує від викладача виконання низки методичних рекомендацій.

Так, на думку З. С. Кучера, залежно від типу самостійна робота передбачає такі форми діяльності студентів: пошук і вивчення додаткової літератури; складання тез, плану та конспекту змісту навчального матеріалу за підручником; написання рефератів, доповідей, оглядів, звітів за

додатковою й періодично літературою; кодування інформації (складання схем, таблиць, графіків); розв'язання задач; виконання завдань із використанням ІКТ; проведення лабораторних досліджень, спостережень, експериментів; складання тестів, формулювання питань самоконтролю; складання блок-схем за навчальним посібником; розв'язання графічних завдань; виконання навчальних і тренувальних вправ; виконання завдань за ілюстраціями; складання інструкційних та технологічних карт; вправи за інструкційними картками; виготовлення окремих деталей чи виробів; підготовка до колоквіумів, заліків, екзаменів [7].

Під час викладання педагогічних дисциплін ефективними формами колективної самостійної роботи, що використовуються на аудиторних заняттях, визначено:

- «взаємоконтроль». Студенти на окремі картки виписують ті елементи навчального матеріалу, у яких вони припустилися помилок. Не дивлячись, обмінюються картками, перевіряють один одного, надають рекомендації в письмовій формі щодо тієї частини навчального матеріалу, який необхідно відпрацювати;
- взаємоконтроль у команді. Поточний і покроковий контроль і взаємоконтроль за виконанням навчального завдання. Може здійснюватися за ролями – «скептик», «оптиміст», «песиміст» або «аналітик», «системний аналітик», «евристик»;
- «експертна група». Студенти отримують завдання й виконують його письмово. Через визначений час студенти обмінюються результатами, після чого кожен індивідуально формулює остаточну відповідь, у подальшому може бути запропонований до здійснення критичний аналіз і самоаналіз виконання роботи групи;
- «навчаємося разом». Студенти об'єднуються в різнорідні (за рівнем навченості) групи по 5 осіб. Кожна група одержує одне завдання, що є складовим однієї загальної проблеми, над якою працюють усі. У результаті спільної роботи окремих груп і всіх груп у цілому відбувається розв'язання проблеми. Усередині групи студенти самостійно розподіляють повноваження: відстежують правильність виконання завдань партнерами, здійснюють моніторинг часу, опрацьовують довідкові джерела, готують презентації, складають план вирішення тощо [10];
- захист групових та індивідуальних науково-дослідних освітніх проектів із застосуванням мультимедійних презентацій. Пропонуються теми з педагогічної дисципліни, які самостійно обирають студенти і готують протягом певного часу. Кінцевим освітнім продуктом є презентація проекту, яка оцінюється за розробленими критеріями.

Н. О. Герасименко вважає, що цікавим прийомом організації самостійної роботи, що об'єднує в собі як аудиторну, так і позааудиторну діяльність майбутніх учителів, є педагогічні майстерні – форма навчання,

яка створює умови для піднесення кожного учасника до нового знання й нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття [2]. Так, для студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна використати такі типи педагогічних майстерень:

– самоосвітня – мікровикладання; підбір, створення і презентація фахових текстів, завдань і тестів для самостійної роботи; побудова евристичних і алгоритмічних приписів самостійного опрацювання інформації;

– інтелектуальна – розроблення й апробування різноманітних навчальних завдань у формі ребусів, кросвордів, сканвордів, чайнвордів, питань для конкурсів і вікторин, інтелектуальних змагань за змістом навчального матеріалу;

– ігрова – драматизації, інсценування, міні-вистави за змістом заняття, за допомогою яких розкриваються певні педагогічні, соціальні та природні явища;

– гумористична – збирання творів студентського і шкільного фольклору за змістом дисципліни, підготовка й проведення релаксаційних пауз та ін. [2].

На нашу думку, важливим етапом в організації самостійної роботи є контроль, який повинен бути систематичним, своєчасним, об’єктивним, всеохоплюючим тощо. Контроль самостійної роботи студентів передбачає, зокрема:

- спостереження за характером виконання самостійної роботи, рівнем розвитку пізнавальної активності студентів, глибиною творчого пошуку і рішення проблемних питань, ставленням досправи;
- контроль виконання календарного плану-графіка самостійної роботи;
- виявлення студентів, які пасивно ставляться до занять і проведення з ними індивідуальних консультацій;
- оцінку знань, набутих у результаті самостійної навчальної діяльності.

Підкреслимо, що основними формами контролю самостійної роботи студентів визначено: програмований контроль; невелике контрольне завдання, яке включає тільки операції необхідними поняттями; понятійний диктант; опитування студентів з питань попередньої лекції; аналіз роботи студентів над вправами; доповіді й виступи на семінарах; письмові контрольні роботи; контрольні домашні завдання; захист студентами рефератів; колоквіуми; захист курсових і дипломних робіт; перевірка конспектів, робота з зошитом; контроль з питань для самоконтролю; контрольні роботи; тестовий контроль знань тощо.

На новітньому етапі впровадження сучасних інформаційних технологій у навчальний процес дозволяє викладачам продуктивніше спілкуватися зі студентами в якості консультантів з проектів і різних навчальних питань. Саме

управління самостійною роботою студентів реалізується за рахунок використання сучасних інформаційних технологій і зміни характеру роботи викладача. Таким чином, сучасні інформаційні технології дозволили реалізувати новий спосіб організації навчального процесу і професійного спілкування.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, висвітлення методичних засад управління самостійною роботою студентів-бакалаврів вищих навчальних закладів дозволяє визначити та схарактеризувати провідні методи й форми самостійної роботи. Представлені моделі управління самостійною роботою студентів надають можливість урахувати особистісні та професійно значущі потреби й інтереси студентів, сприяти розвитку їхнього творчого потенціалу, з одного боку, а з іншого, – застосовувати інноваційні методи навчання, сучасні інформаційні технології. Різноманітні форми управління самостійною роботою студентів вимагають ґрунтовної професійної підготовки та постійного самовдосконалення з боку викладачів.

Перспективою подальших наукових розвідок у даному напрямі може стати порівняльний аналіз моделей та форм управління самостійною роботою студентів у провідних країнах світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксенова Л. Н. Управляемая самостоятельная учебная деятельность студентов : сущность и способы управления / Л. Н. Аксенова, Н. В. Шведко // Проблемы современного образования в техническом вузе : материалы III Респ. науч.-метод. конф., Гомель, 31 окт. – 1 нояб. 2013 г. / М-во образования Респ. Беларусь, Гомел. гос. техн. ун-т им. П. О. Сухого ; под общ. ред. А. В. Сычева. – Гомель : ГГТУ им. П. О. Сухого, 2013. – С. 51–53.

2. Герасименко Н. О. Дидактичні умови організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів в процесі навчання іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Н. О. Герасименко. – Кривий Ріг, 2012. – 215 с.

3. Гончарова Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов : методические рекомендации для преподавателей / Ю. А. Гончарова. – Воронеж, 2007. – 27 с.

4. Горбатюк О. В. Організація самостійної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.nniif.org.ua/File/12govosd.pdf

5. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 248 с.

6. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. … канд. пед. наук : спец. 13.00.04. «Теорія і методика професійної освіти» / С. М. Кустовський. – Вінниця, 2005. – 21 с.

7. Кучер З. С. Організація самостійної роботи майбутніх учителів обслуговуючої праці в системі модульного навчання : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / З. С. Кучер. – Кривий Ріг, 2006. – 251 с.

8. Кучерявий А. О. Аспект діяльності педагога в системі проектувальних принципів управління самостійною роботою майбутніх юристів / А. О. Кучерявий // Педагогіка вищої та середньої школи. – 2013. – Вип. 38. – С. 51–55.

9. Лукинова Н. Г. Самостоятельная работа как средство и условие развития познавательной деятельности студента : дисс. … к-та пед. наук : 13.00.08 / Н. Г. Лукинова. – Ставрополь, 2003. – 210 с.

10. Москалець М. М. Методичні рекомендації щодо організації навчальної діяльності з формування у студентів та викладачів економічного профілю умінь самоконтролю / М. М. Москалець. – Запоріжжя : ЗДІА, 2011. – 68 с.

11. Організація самостійної роботи студентів з педагогіки : посібник / В. І. Євдокимов, Т. П. Агапова, І. В. Гавриш, В. В. Луценко. – Х. : ХДПУ ім. Г. Сковороди, 2000. – 160 с.

12. Фурман А. Технологія створення граф-схем навчальних курсів у модульно-розвивальній системі / А. Фурман // Рідна школа. – К., 1997. – № 2. – С. 25–78.

13. Чернякова Ж. Ю. Теоретичні засади управління самостійною роботою студентів-бакалаврів ВНЗ / Ж. Ю. Чернякова // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка : зб. наук. праць. Вип. 31 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка ; редкол. : О. І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2016. – С. 159–166. – (Серія : Педагогічні науки ; вип. 31).

14. Чиж О. Н. Самостійна робота студентів у навчальному процес / О. Н. Чиж, Н. С. Сагіна // Нові педагогічні технології в контексті сучасних концепцій змісту освіти : зб. статей. – Луганськ, 1998. – С. 211–243.

15. Шведко Н. В. Управление самостоятельной учебной деятельностью студентов как инструмент повышения качества непрерывного профессионального образования / Н. В. Шведко, Е. В. Бондаренок // Интеграция и повышение качества образовательных процессов как фактор модернизации экономики и промышленности Союзного государства : материалы научно-практического форума (Минск, октябрь 2013 г.). В 2 т. Т. 1 Педагогическая логистика : образование, наука, экономика / под ред. Б. М. Хрусталева, В. Л. Соломахо. – Минск : БНТУ, 2013. – С. 153–155.

REFERENCES

1. Aksenova, L. N., Shvedko N. V. (2013). Upravliaiemaia samostoiatelnaia uchebnaia deiatelnost studentov: sushchnost i sposoby upravleniia [Managed independent educational activity of students: the essence and mnagemant tools]. *Problemy sovremennoho obrazovaniia v tekhnicheskom vuze: materialy III Resp. nauch.-metod. konf., Homel, 31 okt. – 1 noiab. 2013 h.*, Homel: HHTU im. P. O. Sukhoho, pp. 51–53. (In Russian).

2. Herasimenko, N. O. (2012). *Dydaktychni umovy orhanizatsii samostiinoi roboty studentiv pedahohichnykh universytetiv v protsesi navchannia inozemnykh mov [Didactic conditions of organization of independent work of students of pedagogical universities in the process of learning foreign languages]* (PhD thesis). Kryvyi Rih. (In Ukrainian).

3. Honcharova, Yu. A. (2007). *Orhanizatsiia samostoiatelnoi raboty studentov [Organization of students' independent work]*. Voronezh. (In Russian).

4. Horbatiuk, O. V. *Orhanizatsiia samostiinoi diialnosti studentiv v umovakh kredytno-modulnoi systemy navchannia [Organization of independent activity of students in conditions of credit-modular system of training]*. Retrieved from: http://www.nniif.org.ua/File/12govosd.pdf

5. Kozakov, V. A. (1990). *Samostoiatelnaia rabota studentov i yeie informatsionno-metodicheskoie obespecheniie [Independent work of students and its informational and methodological support]*. K.: Vyshcha shkola.

6. Kustovskii, S. M. (2005). *Dydaktychni umovy orhanizatsii samostiinoi navchalno-piznavalnoi diialnosti maibutnikh ekonomistiv u vyshchykh navchalnykh zakladakh [Independent work of students and its informational and methodological support]* (PhD thesis abstract). Vinnytsia. (In Ukrainian).

7. Kucher, Z. S. (2006). *Orhanizatsiia samostiinoi roboty maibutnikh uchyteliv obsluhovuiuchoi pratsi v sistemi modulnoho navchannia [Organization of independent work of the future labour teachers in the system of modular training]* (PhD thesis). Kryvyi Rih.

8. Kucheriavyi, A. O. (2013). Aspekt diialnosti pedahoha v systemi proektuvalnykh pryntsypiv upravlinnia samostiinoiu robotoiu maibutnikh yurystiv [The aspect of teacher activity in the system of design principles of the future lawyers' independent work management]. *Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly, 38,* 51–55. (In Ukrainian).

9. Lukinova, N. H. (2003). *Samostoiatelnaia rabota kak sredstvo i usloviie razvitiia poznavatelnoi deiatelnosti studenta [Independent work as a means and condition for the development of cognitive activity of the student]* (PhD thesis). Stavropol. (In Russian).

10. Moskalets, M. M. (2011). *Metodychni rekomendatsii shchodo orhanizatsii navchalnoi diialnosti z formuvannia u studentiv ta vykladachiv ekonomichnoho profíliu umin samokontroliu [Methodological recommendations on organization of educational activity on formation at students and teachers of economic profile of skills of self-control]*. Zaporizhzhia: ZDIA. (In Ukrainian).

11. Yevdokimov, V. I., Ahapova, T. P., Havrish, I. V., Lutsenko, V. V. (Eds.) (2000). Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv z pedahohiky [Organization of independent work of students in pedagogy]. Kh.: KhDPU im. H. Skovorody. (In Ukrainian).

12. Furman, A. (1997). *Tekhnolohiia stvorennia hraf-skhem navchalnykh kursiv u modulno-rozvyvalnii systemi [Technology of creation of graph-schemes of training courses in modular educational system]*. Ridna shkola, 2, 25–78. (In Ukrainian).

13. Cherniakova, Zh. Yu. (2016). Teoretychni zasady upravlinnia samostiinoiu robotoiu studentiv-bakalavriv VNZ []. *Visnyk Hlukhivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. Oleksandra Dovzhenka, 31,* 159–166. Hlukhiv: RVV Hlukhivskoho NPU im. O. Dovzhenka, Seriia: Pedahohichni nauky. (In Ukrainian).

14. Chizh, O. N., Sahina, N. S. (1998). Samostiina robota studentiv u navchalnomu protsesi [Independent work of students in the educational process]. *Novi pedahohichni tekhnolohii v konteksti suchasnykh kontseptsii zmistu osvity* (pp. 211–243). Luhansk. (In Ukrainian).

15. Shvedko, N. V., Bondarenok, Ye. V. (2013). Upravleniie samostoiatelnoi uchebnoi deiatelnostiu studentov kak instrument povysheniia kachestva nepreryvnoho professionalnoho obrazovaniia [Management of independent educational activity of students as a tool to improve the quality of continuing professional education]. In B. M. Khrustalev, V. L. Solomakho (Eds), *Intehratsiia i povysheniie kachestva obrazovatelnykh protsessov kak faktor modernizatsii ekonomiki i promyshlennosti Soiuznoho hosudarstva: materialy nauchno-prakticheskoho foruma (Minsk, oktiabr 2013). V 2 t. T. 1 Pedahohicheskaia lohistika: obrazovaniie, nauka, ekonomika.* Minsk: BNTU, (pp. 153–155). (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Чернякова Жанна. Методические основы управления самостоятельной работой студентов-бакалавров высших учебных заведений.

В статье освещены методические основы управления самостоятельной работой студентов-бакалавров высших учебных заведений. Определены модели управления самостоятельной работой студентов и представлена методическая конструкция организации и проведения самостоятельной работы студентов. Определены компоненты, составляющие формирования готовности студента к самостоятельной работе. Выяснены и охарактеризованы ведущие методы и формы самостоятельной работы студентов; выделены и раскрыты формы управления самостоятельной работой студентов.

Ключевые слова: *управление самостоятельной работой студентов-бакалавров, самостоятельная работа студентов, управление, методические основы, методы и формы управления самостоятельной работой студентов.*

SUMMARY

Cherniakova Zhanna. Methodological bases of management of independent work of students-bachelors of higher education institutions.

The renewal of higher school provides for improvement of an educational process on the principles of humanity, individually oriented approach, individualization of the educational process and self-development of the students. The urgent task is to increase the level of formation of the students' life, educational and professional competencies that leads to restructuring of the independent work of the students, namely management.

The aim of the article is to highlight the methodological bases of independent work of the students-bachelors of universities. The author defines management of independent work of the students as the process of planning, organizing, leadership, motivation and control of educational activity of the students, which is carried out with the educational purposes and objectives with methodological management by a teacher, but without his direct involvement.

Methodological basis of the study are general scientific methods: analysis and synthesis, induction and deduction to determine the condition of the investigated problem, comparison and synthesis to formulate and concretize the research findings.

The characteristic of management models of students' independent work is given. The forms of management of independent work are presented in the article. According to the distribution of administrative functions between a teacher and students, decision-making method several management models of independent work of the students are identified, namely declarative, dialogical, interactive.

The process of organization of students' independent work is associated with improving the quality of teacher's work, preparation and updating of methodological support, as a teacher involved in the organization of independent work of the students indirectly, provides planning and provides the volume and content of independent work; the actual organization of independent work; management (control over the activities of the students' results with further correction to achieve the goals); communication (communication, which provides making their own decisions and the decisions of the student).

The implementation of flexible and variable students' independent work involves formation of the student's readiness for independent work, including theoretical, practical, formation of ability to self-development, self-education. Depending on the type of independent work it is recommended to use different forms of control of the students' independent work by a teacher.

Thus, the coverage of methodological bases of independent work of the students-bachelors of higher education institutions helps to determine and describe leading practices and forms of independent work. The presented management models of independent work of the students make it possible to take into account the personal and professional significant needs and interests of the students, develop their creative potential, on the one hand and on the other, to use innovative teaching methods, modern information technologies. Various forms of control of the students' independent work require thorough training and continuous self-improvement of the teachers.

The prospect of further scientific research in this direction may be the comparative analysis of the models and forms of management of independent work of the students in the leading foreign countries.

Key words: *management of independent work of the students-bachelors, independent work of the students, management, methodology, methods and forms of management of independent work.*

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

УДК 272/273 : 572 : [37] : [27 – 789.5]

Руслан Басенко
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка
ORCID ID 0000-0001-9760-6321

«ПРОЧАНИН КАТОЛИЦЬКОГО РЕНЕСАНСУ»: СТАНОВЛЕННЯ ДУХОВНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ЕТИКО-АНТРОПОЛОГІЧНИХ ІДЕАЛІВ ІГНАТІЯ ЛОЙОЛИ У РЕЦЕПЦІЯХ АКАДЕМІЧНОЇ ТА КОНФЕСІЙНОЇ ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТРАДИЦІЇ

У запропонованому дослідженні на основі вивчення академічного й конфесійного історико-педагогічного доробку з анонсованої теми, розкрито християнсько-гуманістичні та філософсько-антропологічні джерела, конкретизовано соціокультурні умови, обґрунтовано об'єктивні й суб'єктивні чинники становлення педагогічної ідентичності та освітньо-виховних практик засновника католицького ордену єзуїтів Ігнатія Лойоли – духовного лідера, геніального організатора й розважливого наставника молоді, який, називаючи себе прочанином, теоретично вибудував і реалізував глибоко продумані духовно-педагогічні смисли, втілення яких стало міцною основою т.зв. католицького Ренесансу, значно послужило переконливим успіхам посттридентського поступу католицької освіти і молодіжної політики.

Ключові слова: *Ігнатій Лойола, орден єзуїтів, ігнатіанська педагогіка, «нове благочестя», «освічене благочестя», християнський гуманізм, «паризький метод», молодіжна політика, історіографія, педагогіка молитви, духовно-педагогічні смисли.*

Постановка проблеми. Кожен із нас, незалежно від віку, соціального статусу чи інтелектуально-особистісного потенціалу, зіштовхується зі складнощами впорядкування свого життя, проблемами ціннісно-смислового самовизначення, очевидною необхідністю надання пріоритетності істотному та другорядності зайвому, пошуком свого, ідентичного, унікального й неповторного стилю спілкування, поведінки, діяльності, взаємин, прагненням відшукати своє покликання в суспільстві та обґрунтувати мотивацію для досягнення особистісного успіху. Більше того, у наші дні особливого значення набуває завдання досягнення людиною майстерності прийняття вольових, упевнених, зважених і відповідальних рішень, побудови індивідуальних життєвих маршрутів, вироблення амбітних і багатопланових підходів до розв'язання актуальних проблем сьогодення.

У такі моменти гостро відчувається інтерес та виправдана необхідність у зверненні до життєвого досвіду й історій успіху світових лідерів, видатних історичних особистостей, яким удалося успішно відповісти на запити свого

часу, діяльність яких була сповнена творчого потенціалу, а вчинки – викликають небезпідставне захоплення, достойні стати джерелом невичерпного натхнення, предметом глибокого переосмислення та творчого наслідування.

В історії становлення європейської цивілізації, добою, лідери якої змінили світ, зокрема, було XVI століття – період динамічного переходу від Середньовіччя до Нового часу. Знаковою постаттю з-поміж релігійних лідерів та організаторів педагогічної діяльності того часу був засновник і перший генерал ордену єзуїтів (Товариства Ісуса), іспанський дворянин Ігнатій Лойола (1491–1556 роки).

Аналіз актуальних досліджень. Вивченню творчо-педагогічної спадщини та суспільно-педагогічних ініціатив Ігнатія Лойоли присвячений значний за обсягами й широтою академічних зацікавлень спектр історіографічної єзуїстики, яка містить низку галузевих конотативних структур – історичні, історико-педагогічні, філософські, релігієзнавчі, культурософські, джерелознавчі, герменевтичні та богословсько-теологічні студії. Передусім, історична довідка про Ігнатія Лойолу містилася у працях із загальної історії Контрреформації та ордену єзуїтів. Це наукові доробки В. Бангерта, Р. Бірелея, Т. Блінової, Г. Бьомера, Г. Вдовіної, А. Вульфіуса, Р.-Ф. Гетте, Т. Гризінгера, Ж. Губера, М. Інглота, В. Кіку, Ж. Лакутюра, Р. Марека, М. Мелеші, Д. Мітчела, Г. Моно, М. Муллета, Д. Міхнєвича, Дж. Оліна, А. Папазової, Н. Свиридової, С. Сєрякова, М. Філіппсона, К. Харламповича, К. Холіса та інших. Безпосередньо історичний портрет Ігнатія Лойоли був предметом дослідження таких науковців, як О. Андреєв, О. Биков, Дж. Бродрік, А. Марек, Дж. Меллі, Б. Муни, А. Перроа, М. Пусел, Х. Ранер, Л. Ранке, П. де Рібаденейра, В. Цвєтов (цілісно вивчали життя та діяльність першого єзуїта), Р. Барт, Ж. де Гібер, Ф. Імода, Ш. Кіхле, А. Коваль, Х. Меллоні, Дж. Оммєн (розкривали зміст духовно-інтелектуальної спадщини засновника єзуїтів). Крім того, історики осмислювали модернізаційні заходи Ігнатія Лойоли щодо переоблаштування католицької релігійної моделі (М. Вебер, А. Гарнак, Д. Шмонін), досліджували його внесок у ґенезу педагогічної системи Товариства Ісуса (Г. Ганс, П.-Х. Кольвенбах, В. Лявшук, Г. Навольська, А. Тємкін, К. Шмідт), співставляли Ігнатія Лойолу з відомими релігійними лідерами (П. Біциллі, В. Бачинін, В. Майєрс), висвітлювали особливості його світогляду й суспільно-релігійних поглядів (А. Дем'янович, І. Ісіченко, Г. Кольб, Т. Шевченко та інші).

Утім, попри значну увагу вчених до історичного портрета Ігнатія Лойоли та безсумнівну репрезентативність існуючих наукових доробків, все ж його постать залишається доволі неоднозначною, дедалі частіше викликає жвавий інтерес та гостру дискусію як на зарубіжних, так і на вітчизняних історико-педагогічних і релігійних форумах. Більше того, окремі аспекти діяльності Ігнатія Лойоли залишаються поза увагою дослідників або ж вивчені спорадично. Це, насамперед, історико-

педагогічні виміри ціннісно-смислових ідеалів та духовно-педагогічних ініціатив Ігнатія Лойоли, соціокультурна інтерпретація його творчо-педагогічної спадщини в контексті християнсько-гуманістичних та ренесансних освітньо-виховних пріоритетів ранньомодерної доби.

Значно сприятиме розкриттю основних положень нашого дослідження введення в текст цієї статті історичних джерел, які представлені духовно-інтелектуальною спадщиною Ігнатія Лойоли: актовими, нормативно-правовими, гомілетичними, епістолярними й наративними творами. Серед них варто назвати «Духовні вправи», «Автобіографію» («Спогади», «Заповіт прочанина»), «Духовний щоденник», «Конституції Товариства Ісуса», «Статут ордену єзуїтів». Крім того, слід залучити й доступне нам коло листів, повчальних і духовних настанов першого єзуїта, як-от «Листи про гуманізм», «Як спілкуватися» тощо.

Мета статті вбачається в синтезному представленні існуючих рецепцій академічної та конфесійної історіографії щодо особливостей формування етико-антропологічних і духовно-педагогічних ідеалів Ігнатія Лойоли, визначенні місця в його педагогічному мисленні та ціннісно-смислових пріоритетах гуманістичних магістралей і гуманітарно-педагогічного контексту європейського Відродження.

Хронологічні межі дослідження охоплюють два виміри: а) конкретноісторичний, тобто добу безпосереднього формування світоглядних засад і становлення педагогічного мислення Ігнатія Лойоли (кінець XV – початок XVI століття); б) історіографічний, пов'язаний із формуванням предметного поля й розвитком наукових досліджень і конфесійних осмислень життя і суспільно-педагогічної діяльності Ігнатія Лойоли (остання третина XVI століття[1] – 2017 рік).

Методи дослідження. В основі роботи – історико-педагогічний та соціокультурний теоретико-методологічні підходи. Дослідження ґрунтується на принципах історизму, об'єктивізму, багатофакторності, системності, світоглядного плюралізму та конфесійної нейтральності, що дало змогу експлікувати анонсовану тему уникаючи тенденційних, заангажованих і необґрунтованих суджень. Дотримання вказаних принципів стало можливим завдяки використанню загальнонаукових і спеціальних методів наукового дослідження, як-от історико-педагогічного відтворення, історичного, описового, аналітико-синтетичного, герменевтичного, логічного та системно-структурного.

Виклад основного матеріалу. Невід'ємною складовою частиною європейського та світового освітньо-педагогічного ландшафту вже близько п'яти століть поспіль є духовно-педагогічна, академічно-інтелектуальна, місіонерська й соціальна ініціатива католицького ордену єзуїтів. Засновником і натхненником, харизмою і запалом, апостолом та ідеєю товариства був

[1] Першою офіційною біографією Ігнатія Лойоли вважається праця Педро де Рібаденейри (1572 рік)

іспанець Ігнатій Лойола, духовно-педагогічні та етико-антропологічні ідеали якого відіграли смислотворчу, а організаційно-педагогічні заходи – інституційну роль у заснуванні та реалізації широких освітньо-виховних і наставницьких практик ордену єзуїтів щодо організації піклування про духовне і професійне становлення ранньомодерної європейської молоді.

Соціокультурний фон формування духовно-педагогічного мислення й ціннісно-смислових координат першого єзуїта, на наш погляд, був досить багатовимірним. На нього чинили вплив як об'єктивні тенденції суспільного розвитку країн Західної Європи ранньомодерної доби, інтелектуальні рухи та реформаційні течії, так і суб'єктивний досвід власних переживань, ціннісно-педагогічні уроки життєвого шляху, їхнє переосмислення під кутом зору духовних пріоритетів і християнських чеснот.

Світсько-аристократичне виховання. Відомо, що життєвий шлях засновника ордену єзуїтів розпочався в аристократичному середовищі пізньосередньовічної Іспанії. Ігнатій (повне ім'я – Ініго Лопес де Рекальдо де Оньяс-і-Лойола) народився в 1491 році в іспанській провінції Гвіпускоа у фортеці Лойола. Родина Ігнатія належала до стародавнього лицарського роду, брала активну участь у державному, суспільному й церковно-релігійному житті тогочасних Піринеїв. Під впливом аристократичного виховання, педагогічні критерії якого зосереджувалися навколо світських ідеалів лицарської культури, формувалися й цінності Ігнатія. Він високо ставив такі чесноти, як дисциплінованість, тактовність у взаєминах, надійність, значної уваги надавав слову честі, положенню в суспільстві, лицарство вимагало конкретних дій, соціальної участі, шляхетна культура викликала в юнака інтерес до похвал і світських радощів [9, 14, 17]. Цілком очевидно, що тогочасні традиції світського виховання вияскравили в системі ціннісно-смислових, а згодом педагогічних пріоритетів Лойоли такі чесноти, як активність та ініціативність, небайдужість і завзятість, працелюбство й запал, він переконався у важливості тілесних сил, мужності та вольових зусиль, у нього з'явився інтерес до належного визнання та суспільного винагородження за натхненну працю.

Релігійне виховання. Молоді роки Ігнатія Лойоли припали на розквіт в Іспанії правління католицьких королів, країна цілком небезпідставно володіла статусом найрелігійнішої держави Західної Європи. Родина Лойоли, як і більша частина іспанського суспільства, була глибоко віруючою, брала активну участь у вшануванні католицьких свят, молитовних процесіях, релігійних прощах, дотримувалася всіх традицій католицького благочестя. Цілком закономірним було те, що Інатій Лойола з раннього дитинства був знайомий із християнськими цінностями, дотримувався католицької обрядовості. Знав Лойола і про інший бік тогочасного католицизму, про інституційну кризу Апостольського престолу, про розклад внутрішньоцерковного життя [9, 20]. Відтак, релігійне виховання та

знайомство зі станом духовного й інституційного життя католицької церкви не лише сформувало в молодого Ігнатія духовно-моральні основи релігійної ревності та християнської побожності, але і заклало підстави для його майбутніх міркувань про необхідність перегляду ідеологічно-інституційних засад католицької освіти й виховання, результатом яких стала ігнатіанська духовно-педагогічна концепція, педагогіка молитви, духовних вправ, наставницької харизми та молодіжної ініціативи.

Духовно-педагогічні ідеї «Нового благочестя» («Devotio Moderna»). Розглядаючи ідейно-інтелектуальну панораму формування педагогічного мислення Ігнатія Лойоли, насамперед, слід звернути увагу на вплив на першого єзуїта проторенесансного релігійно-просвітницького руху «Нового благочестя» («Devotio Moderna»). Відомо, що цей напрям пізньосередньовічної суспільної думи та освітньо-просвітницької ініціативи виник наприкінці XIV століття в північних провінціях Нідерландів. Його ідеологи запропонували нову систему морально-етичних і духовно-педагогічних ставлень до церковної традиції, Бога і Людини, тим самим заклавши фундаментальні основи «християнського гуманізму» Північного Відродження. «Нове благочестя» збагатило тогочасну ідеологію думкою про практичну діяльність як основну християнську чесноту, положенням про зусилля, працю, духовно-моральне самовдосконалення та мобілізацію духовних сил людини як головні умови зростання особистості, ідеєю єдності освіти та християнської духовності [7, 183–184].

Про те, що засновнику єзуїтів були відомі основоположні ідеї «Нового благочестя» свідчать записи в «Заповіті прочанина». У джерелі зазначалося, що Лойола, подорожуючи до Монтсеррату (1522 рік), сповідався у благочестивого духівника, очевидно француза Жана Шанона, який розповів йому про програмну працю руху «девотон» «Про наслідування Христа» («Imitatio Christi») Ф. Кемпійського [8, 16–17]. Варто підкреслити, що «Нове благочестя» мало яскраво виражену етичну орієнтацію, у центрі його уваги було положення про моральну боротьбу. Антропологічний ідеал учення – істиний християнин, який перебуває у постійній боротьбі з пристрастями, неухильно йде по шляху самовдосконалення, яке, у свою чергу, розглядалося рухом «девотон» як індивідуальний акт. Так, в ідеології нідерландського релігійно-етичного вчення зародилася ідея індивідуального благочестя, яка, без сумніву, заклала ціннісно-смислові основи ренесансного гуманізму [6, 9]. Приміром, у творі «Про наслідування Христа» зазначалося: «Будь ревним до успіху, отримаєш нагороди за свою працю. Стережись безтурботності. Той досягає вершин доброчесності, хто мужньо йде до перемоги. Запалюйся душею наслідувати добрі приклади. Яка шкода не дбати про справу свого покликання!» [15, 36–37].

Рух «девотон» збагатив ігнатіанський педагогічний ідеал традиційно-християнськими за ідейними джерелами, але новими, світськими за своєю

принциповою сутністю етико-антропологічними положеннями про необхідність активної діяльності людини, інтересом до добрих і благочестивих справ, цінністю діяльного запалу та побожної ініціативи. Місце найважливіших чеснот було відведено працьовитості й активності, рішучості та зусиллям, розважливості й раціональності, небайдужості та ревності. Ігнатій Лойола рішуче засудив неробство, надмірний аскетизм і умертвіння тілесних сил, які були середньовічною перепоною на шляху до оновленого католицизму, нового звучання набули талант і обдарування особистості, тілесна сила та увага до зовнішнього вигляду як умови ефективної суспільно-педагогічної ініціативи. Статус головної духовно-педагогічної чесноти було закріплено за діяльною побожністю, яка, синтезувавши аскетизм схоластичного середньовіччя та індивідуалізм Ренесансу, унормувала споглядання й дію, які в єзуїтській інтерпретації взаємно доповнили та збагатили одне одну.

Активний характер духовно-педагогічної ініціативи Товариства Ісуса Лойола анонсував у програмно-інституційних документах ордену. «Спільнота, – зазначалося у «Формулах інституту Ігнатія», – заснована головно з метою докласти особливих зусиль для поступу душ у християнському житті та науці. Ті, хто долучаються до нас ... повинні вдень і вночі бути готовими виконувати нелегке завдання свого покликання» [16, 3, 7]. Тому, цілком обґрунтованим видається висновок зарубіжного культуролога П. Біциллі про те, що виховним ідеалом ігнатіанської педагогіки було формування практика і діяча [3, 206]. Відомо, що в Середньовіччі життя проведене у спогляданні («vita contemplation») вважалося ідеальною сутністю, вершиною святості, мірою мудрості, а тому цінувалося набагато вище за життя діяльне («vita active»). Ігнатій Лойола сформулював нову суспільно-релігійну концепцію «святості в діяльності» [3, 216] або «споглядання в діяльності» («contemplativus in actione») [9, 136], тим самим синтезувавши два образи християнського життя й заснувавши новий тип ченця і духовного наставника [13, 244]. Істотним було і те, що перший єзуїт не лише ідеологічно вибудував модель активної духовності («active spirituality»), але й обґрунтував педагогічну систему методів та форм її реалізації в тогочасній європейській молодіжній політиці Товариства Ісуса [21, 18].

Ренесансні та християнсько-гуманістичні традиції академічного життя іспанських університетів. Упровадженням в єзуїтську педагогічну концепцію престижу педагогічних цінностей європейського гуманізму Товариство Ісуса значною мірою завдячує навчанню Ігнатія Лойоли в гуманістичному середовищі іспанських університетів в Алкалі (1526 рік) і Саламанці (1527 рік), яке він розпочав у досить зрілому, як для шкільництва, віці – в 35 років [8, 62].

У той же час, в історичній та конфесійній єзуїстиці немає однозначної відповіді на питання, коли і в якій мірі Лойола вивчав етико-дидактичні

трактати гуманістів. Приміром згадуваний вже Ш. Кіхле писав, що «Керівництво для християнського воїна» («Enchiridion militis christiani») Еразма Роттердамського Ігнатій прочитав не пізніше того часу, коли перебував в Алкалі, проте з часом відклав його в сторону [9, 46]. Натомість католицький теолог Ж. де Гібер наводив історичні свідчення про те, що Ігнатій Лойола, перебуваючи в Алкалі, хотів прочитати Еразма, проте почувши, що з приводу цього автора є сумніви, вирішив ніколи його не читати, сказавши, що є достатньо книг, які не викликають жодних сумнівів [5, 598].

Як бачимо, Ігнатій Лойола, будучи ревним християнином та активним поборником католицької традиції, обережно ставився до творчої спадщини гуманістів. У той же час, ідейно-інтелектуальна сила, історична своєчасність та смислова справедливість духовно-педагогічних ідей європейського гуманізму, який ставав міцною основою інтелектуального, передусім, академічного життя Західної Європи, не залишали можливостей для ігнорування його освітньо-виховних впливів, а відтак педагогічні новації гуманістичних наставників здобували все більше перспектив стати впізнаваними в ідеологічно-інституційних засадах педагогічної ідентичності ігнатіанської освітньої системи.

З-поміж гуманістичних ідей освіти й виховання, передусім, єзуїти звернули увагу на еразмівський виховний ідеал «pietas litterata» («освіченого благочестя»). Його виховними модусами вважалося три чесноти: знання латини, що в тогочасних поняттях урівнювалося з освіченістю, діяльна побожність і вміння скрізь поводити себе належним чином. Ренесансна людинотворча програма вимагала від особистості високих моральних якостей, належної освіти, закликала кожного зусиллям власної волі, напруженої та самовідданої праці розкрити всі здібності й обдарування. Розбудову відповідних чеснот єзуїти проголосили пріоритетами свого піклування про світ європейської молоді [20, 12].

Ідейно-педагогічні та релігійно-моральні положення християнського гуманізму були відтворені й в етико-антропологічному вченні Ігнатія Лойоли, соціально-філософські аспекти якого вже були предметом наших досліджень [1]. З одного боку, Лойола цілком теоцентрично зазначав: «Людина створена для того, щоб хвалити Господа Бога свого, шанувати Його та слугувати Йому, через що врятувати свою душу» [11, 424]. Для першого єзуїта, Бог – головна спрямовуюча та цілеформуюча сила: «Господь, – згадував іспанець про свій життєвий шлях у третій особі, – допомагав йому, спонукаючи до думок..., приносячи велику втіху і даруючи рішучість» [8, 6, 39]. Важливо підкреслити, що для Ігнатія Лойоли вплив Бога був перш за все педагогічним: «Бог, – згадував Лойола, – ставився до нього так, як шкільний учитель ставиться до дитини, яку навчає» [8, 26]. Поряд із цим, Лойола цілком у дусі християнсько-гуманістичної ідеології визнавав свободу волі, раціональність та власні

зусилля головними чеснотами особистості. У «Духовних вправах» Ігнатій закликав: «Нехай кожна людина переможе саму себе та впорядкує своє життя силою власного вольового рішення, вільного від будь-яких невпорядкованих пристрастей» [11, 423]. Тобто, проголошення необхідності користування людиною свободою волі, реалізація індивідуального цілепокладання, смислова раціональність та докладання зусиль для впорядкування власного життя – ключова духовна інтенція та педагогічна мета антропологічного вчення Ігнатія Лойоли. За оцінкою М. Вебера, перший єзуїт перетворив християнську аскезу на систематичний метод раціональної поведінки, метою якої було подолання природного стану, звільнення людини від ірраціональних інстинктів і підпорядкування життя планомірному прагненню, а людські дії – постійному самоконтролю й перевірці їхньої етичної значимості. Мету аскези єзуїти побачили у створенні умов для діяльного та осмисленого життя [4, 202–203].

Сучасний дослідник Товариства Ісуса Д. Шмонін стверджував, що Ігнатій Лойола зумів дати відповідь на вимогу епохи Відродження: увага до індивідуальності, до особистості, визнання її активності, ініціативності та зусиль як головних духовно-моральних показників. Відтак, єзуїт поєднував особисту свободу й готовність діяти конформно, волюнтаризм та виконання імперативів. Кожен член ордену єзуїтів відчував себе соціальним атомом, при цьому усвідомлюючи, що орден регламентує усе його життя [19, 75].

Студії Паризького університету та «Modus Parisiensis». Відтворення в дидактично-виховній системі чину святого Ігнатія набули й освітньо-філософські та інституційно-організаційні засади «паризького методу». З його освітніми пріоритетами Ігнатій Лойола зіштовхнувся під час навчання в Сорбоні. З лютого 1528 року він розпочав вивчати гуманітарні науки (латину та trivium і quadrivium) у колегії Монтег'ю, а з жовтня 1529 року філософію і теологію в колегії святої Варвари Паризького університету. По завершенні навчання йому було присвоєно спочатку ступінь бакалавра, згодом ліценціата, і лише 1535 року – магістра [9, 44–45]. У роки навчання Ігнатія в Сорбоні там перебував Еразм Роттердамський та Жан Кальвін, а університетська атмосфера створювала передумови для зустрічі схоластичної науки та щойно народженого гуманізму [9, 46; 8, 77].

За системою «Modus Parisiensis» реалізовувалася гуманістична ідея організації навчання від простого до складного (від гуманітарних класів до філософії і теології), значна увага приділялася виховному складнику освітнього процесу, гуманітарній підготовці (насамперед, опанування латини), активному навчанню через диспути, публічні виступи, власну літературну творчість [17]. Про вплив «паризького методу» на становлення педагогічного мислення Ігнатія Лойоли свідчить те, що його освітні принципи стали основою ранніх єзуїтських шкіл, задали тон і структуру ігнатіанської освіти (саме в академічному стилі Паризького університету,

зокрема, було засновано в 1551 році Римський колегіум Товариства Ісуса (Collegium Romanum)).

Освітні стратегії посттридентської духовності. Вагому роль у ґенезі педагогічних ідей Ігнатія Лойоли відіграли постанови Тридентського собору (Concilium Tridentinum) – XIX Вселенського зібрання католицької церкви 1545–1563 років, метою якого було вироблення компромісних позицій між ригористичними католиками та Реформацією щодо догматичних питань віровчення, канонічних, ідеологічних, інституційних та організаційно-педагогічних основ оновленої моделі католицизму. Тридентський собор – один з-поміж ключових пунктів історії як католицької церкви, так і всього західного світу. Його рішення не лише сформували теоретичні основи Контрреформації, але й визначили модель нової, «виправленої» католицької церкви [19, 65]. З-поміж головних реформ собору – декрет про священство, прийнятий на XXIII сесії в липні 1563 року. Відповідно до його положень, єпископи зобов'язувалися перебувати у своїх епархіях, а для підготовки священників запроваджувалися семінарії. До таких колегій приймали дітей віком від 12 років, які вміли читати і писати, демонстрували природні здібності щодо перспектив майбутнього церковного служіння. Крім того, у документі містилися правила поведінки вихованців, зміст навчального процесу, особливості механізмів фінансування та управління навчальними закладами [18, 31–34]. Як бачимо, Тридентський собор високо оцінив роль освіти для внутрішньокатолицької реформи, чим фактично заклав основи нової соціокультурної й педагогічної діяльності – молодіжної політики, реалізація якої була зініційована Ігнатієм Лойолою, а ефективність ігнатіанської педагогіки, у свою чергу, сприяла утвердженню оновленої католицької духовно-педагогічної парадигми.

Ціннісно-педагогічні уроки життєвого досвіду першого єзуїта. У низці духовно-педагогічних ідей ігнатіанської педагогіки пильним оком можна розгледіти й досвід переосмислення Ігнатієм Лойолою власного життєвого шляху, що підтверджує існуючі рефлексії наукової і конфесійної історіографії про формування ціннісно-педагогічних смислів орденських молодіжних ініціатив у тісному зв'язку з духовно-педагогічним досвідом та індивідуальним життєвим шляхом засновника єзуїтів.

Так, приміром, тривалий аскетизм Ігнатія Лойоли в Манресі, під час прощ до Єрусалиму та в Барселоні не минув безслідно. У «прочанина» значно погіршилося здоров'я. «Він, – зазначалося в «Заповіті», – мав серйозні клопоти зі своїм шлунком. П'ятнадцять днів його мучив біль, який не минав понад годину та викликав у нього пропасницю» [8, 75]. Відтак, як вказані особисті причини, так і смислові настрої епохи вмотивували Ігнатія Лойолу, раніше ревного аскета, виробити нове ставлення до тілесних сил та здоров'я, зміст яких став основою фізичного виховання як невід'ємного складника ігнатіанської педагогіки.

Інформативно багатим та репрезентативним щодо ігнатіанських ідей фізичного виховання та піклування про тілесні сили був лист першого єзуїта Франциску Борджа, герцогу Гандійському (Рим, 20 вересня 1548 року). «Коли я дізнався, – пише Лойола, – якої згоди Вам вдалося досягти щодо духовних і тілесних предметів, я отримав гарну нагоду радіти в Господі нашому. Слід оберігати й зміцнювати шлунок та інші природні сили, а не послаблювати їх. Не давайте можливості тілесній природі слабіти. І душа, і тіло даровані нам Творцем, і перед Ним нам належить звітувати. Хоч раніше я всіляко підтримував піст та утримання, в майбутньому схвалювати їх не буду, адже бачу, що через надмірні пости шлунок не може розвиватися природно [12, 367–368].

Раніше ми вже звертали увагу на те, що єзуїти схвально відгукнулися на ренесансні положення про важливість піклування про тілесні сили та здоров'я молоді [2]. Так, у «Конституціях Товариства Ісуса» така ініціатива пояснена таким чином: «Надмірна турбота про потреби тіла гідна осуду, проте належне піклування про здоров'я та фізичну силу, необхідні для служіння Богові, заслуговує похвали. Фізичні вправи, які зміцнюють дух і тіло є, зазвичай, доречними для всіх, навіть для тих, хто займається переважно розумовою працею» [10, 125–126]. У «Духовних вправах» Ігнатій Лойола згадував такі фізичні вправи, як прогулянка, ходіння та біг [11, 415, 429]. Крім того, у шкільному статуті ордену «Ratio studiorum» особлива увага приділялася відпочинку молоді: «У заняттях науками, – зазначалося в документі, – крім наполегливості, особливо необхідний ще й відпочинок. Щорічні загальні вакації («vacationibus») (канікули) нехай будуть не коротші за місяць, але не довші за два місяці. Нехай кожного тижня принаймні один день буде відведено для відпочинку» [14, 56, 58]. Крім того, у структурі єзуїтської школи існувало «внутрішнє подвір'я» («atrium») – місце для фізичних вправ та відпочинку орденської молоді [14, 40].

Дещо подібний взаємозв'язок вбачається між складним життєвим досвідом власного шкільництва Ігнатія Лойоли та заснуванням освітньої місії Товариства Ісуса. Відомо, що Лойола вперше сів за шкільну парту у 35 років, а фактично впродовж усього життя відчував нестачу знань, постійно наштовхувався на спорадичність власного знання латини. Натомість заснований Ігнатієм орден, реалізував свої духовно-педагогічні смисли, передусім, у галузі гуманітарної освіти ранньомодерної європейської молоді.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Як бачимо, духовно-педагогічні та етико-антропологічні ідеали Ігнатія Лойоли, що стали ціннісно-смисловим фундаментом єзуїтської молодіжної політики, значною мірою були закладені його індивідуальним життєвим досвідом, практиками глибокого переживання та осмислення соціокультурної ситуації епохи, пошуками нових духовних, культурних та педагогічних смислів. Віхи життя та умови становлення Ігнатія Лойоли стали постачальниками ідей, а творча

інтерпретація життєво-педагогічних уроків – цінностей та координат для моделі ігнатіанської педагогіки. В її структурі впізнаваним став відомий Лойолі зі студентських років «паризький метод», у принципах – пізньосередньовічні ідеї «нового благочестя», ренесансні і християнсько-гуманістичні цінності «освіченого благочестя», у місії – духовно-педагогічні пріоритети католицької традиції, у візіях – освітньо-виховні стратегії посттридентської духовності, в акцентах – ціннісно-педагогічні уроки індивідуального досвіду Ігнатія Лойоли, його чесноти та духовна харизма. Втім, представлене бачення ґенези духовно-педагогічних та етико-антропологічних ідеалів першого єзуїта, не вичерпує всіх аспектів теми, адже формування педагогічної духовності Ігнатія Лойоли було педагогічно-процесуальним, він постійно збагачував власний досвід духовного зростання та вдосконалював методи педагогічного наставництва. На подальше дослідження, приміром, може заслуговувати тема педагогіки молитви Ігнатія Лойоли, або ж цілісне представлення ренесансної ідентичності ігнатіанської педагогіки, обґрунтування соціокультурних і педагогічних вимірів духовності перших отців ордену єзуїтів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Басенко Р. О. Антропологічне вчення ордену єзуїтів у контексті формування цінностей сучасної молоді : соціально-історичний дискурс / Руслан Олександрович Басенко // Придніпровські соціально-гуманітарні читання : матеріали III Всеукр. наук. конф. з міжнар. участю, Дніпропетровськ, 2 листопада 2014 року : у 4 ч. – Дніпропетровськ : Інновація, 2014. – Ч. 1. – 2014. – С. 104–107.

2. Басенко Р. О. Історична ретроспектива здоров'язберігаючої теорії та практики в освітній молодіжній політиці ордену єзуїтів (XVI ст.) / Руслан Олександрович Басенко // Навколишнє середовище і здоров'я людини : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. семінару, Полтава, 29–30 вересня 2013 року. – Полтава : Астрая, 2014. – С. 215–220.

3. Бицилли П. М. Место Ренессанса в истории культуры / П. М. Бицилли ; сост., предисл. и коммент. Б. С. Кагановича. – СПб. : Мифрил, 1996. – 256 с.

4. Вебер М. Религиозные идеи и интересы / М. Вебер // Религия и общество. Хрестоматия по социологии религии : [учеб. изд. для высш. учеб. завед.] / сост. В. И. Гараджа, Е. Д. Руткевич. – М. : Наука, 1994. – С. 198–208.

5. Гибер Ж. Духовность Общества Иисуса. Исторический очерк / Ж. де Гибер ; пер. с итал. В. Басмова. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2010. – 680 с.

6. Григорьева И. Л. Эразм Роттердамский и духовная культура Нидерландов XIV – XV вв. / И. Л. Григорьева // Вестник Новгородского гос. ун-та. Сер. : Ист. науки. – 2000. – № 15. – С. 8–15.

7. Гурьянова Т. Н. «Новое благочестие» и его роль в становлении гуманистического движения в Германии / Т. Н. Гурьянова // Вестник Казанского технологического ун-та. Сер. : Ист. науки. – 2010. – № 3. – С. 182–185.

8. Заповіт прочанина : Автобіографія святого Ігнатія Лойоли, засновника Єзуїтів / пер. з англ. А. Маслюх. – Львів : Свічадо, 2003. – 98 с.

9. Кихле Ш. Игнатий Лойола. Учитель духовности : пер. с нем. / Ш. Кихле. – М. : Истина и Жизнь, 2004. – 208 с.

10. Конституції Товариства Ісуса та їх Додаткові Норми / пер. з англ. А. Маслюх. – Львів : Свічадо, 2005. – 532 с.

11. Лойола И. Духовные упражнения / И. Лойола ; пер. с лат. С. Лихаревой // Орден иезуитов : правда и вымысел : сборник / сост. А. Лактионов. – М. : АСТ МОСКВА, 2007. – С. 413–528.

12. Лойола И. Письмо Франциску Борджа, герцогу Гандийскому (Рим, 20 сентября, 1548 г.) : пер. с исп. / И. Лойола // Св. Игнатий Лойола. Духовные упражнения. Духовный дневник. – М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы, 2006. – С. 366–369.

13. Омэнн Дж. Христианская духовность в католической традиции / Дж. Омэнн ; пер. с англ. Н. Вакуленко. – Рим ; Люблин : Изд-во Святого Креста, 1994. – 415 с.

14. Ratio studiorum : Уклад студій Товариства Ісусового. Система єзуїтської освіти / пер. з лат. Р. Паранько ; пер. з англ. А. Маслюх. – Львів : Свічадо, 2008. – 252 с.

15. Фома Кемпийский. О подражании Христу / Фома Кемпийский ; пер. с лат. К. П. Победоносцева. – Одесса, 2007. – 154 с.

16. Формули інституту Товариства Ісуса, схвалені і підтверджені папами Павлом III і Юлієм III / пер. з англ. А. Маслюх // Конституції Товариства Ісуса та їх Додаткові Норми. – Львів : Свічадо, 2005. – С. 3–13.

17. Шевченко Т. М. Гуманістичні засади єзуїтської освіти [Електронний ресурс] / Т. М. Шевченко // Релігія в Україні : [web-сайт]. – 20.01.2011. – Ел. текст. дан. – Режим доступу :

http://www.religion.in.ua. – 31.01.2017.

18. Шмогрунов З. Тридентский собор / З. Шморгунов // Труды Киевской Духовной Академии. – 1863. – Сентябрь – С. 4–61.

19. Шмонин Д. В. В тени Ренессанса : вторая схоластика в Испании / Д. В. Шмонин. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2006. – 277 с.

20. Яковенко Н. М. Латинське шкільництво і «шкільний гуманізм» в Україні кінця XVI – середини XVII ст. / Н. М. Яковенко // Київська старовина. – 1997. – № 1-2 (315). – С. 11–27.

21. O'Malley J. W. Jesuit Schools of Humanities Yesterday and Today / John W. O'Malley // Studies in the Spirituality of Jesuits. – 2015. – Vol. 47. – No. 1. – P. 1–34.

REFERENCES

1. Basenko, R. A. (2014). Antropolohichne vchennia ordenu yezuitiv u konteksti formuvannia tsinnostei suchasnoi molodi: sotsialno-istorychnyi dyskurs [Anthropological teachings of Jesuit values in the context of today's youth: socio-historical discourse]. *Prydniprovski sotsialno-humanitarni chytannia – Dnipro social and humanitarian reading*: Proceedings of the Third All-Ukrainian Conference with international participation (Part. 1), (pp. 104–107). Dnipropetrovsk: Innovatsiia [in Ukrainian].

2. Basenko, R. A. (2014). Istorychna retrospektyva zdoroviazberihaiuchoi teorii ta praktyky v osvitnii molodizhnii politytsi ordenu yezuitiv (XVI st.) [Historical retrospective of healthy theory and practice in the educational youth policy of Jesuits (XVI century)] *Navkolyshnie seredovyshche i zdorovia liudyny – Environment and health:* Proceedings of the Seventh All-Ukrainian scientific-practical seminar, (pp. 215–220). Poltava: Astraia [in Ukrainian].

3. Bitsilli, P. M. (1996). *Mesto Renessansa v istorii kultury [Renaissance Place in History of Culture].* B. S. Kaganovich (Ed.). St. Petersburg: Mifril [in Russian].

4. Veber, M. (1994). Relihioznyie idei i interesy [Religious ideas and interests]. *Relihiia i obshchestvo. Khrestomatiia po sotsiolohii relihii: uchebnoie izdaniie dlia vysshikh uchebnykh zavedenii – Religion and Society. Readings on the sociology of religion: textbook*

for higher educational institutions. V. I. Haradzha & E. D. Rutkevich (Ed.), (pp. 198–208). Moskov: Nauka [in Russian].

5. Hiber, Zh. (2010). *Dukhovnost Obshchestva Iisusa. Istoricheskii ocherk [Spirituality of Jesus Society. Historical Review]*. (V. Basmova, Trans). Moskov: Institut filosofii, teolohii i istorii sv. Fomy [in Russian].

6. Hrihoreva, I. L. (2000). Eerazm Rotterdamskii i dukhovnaia kultura Niderlandov XIV – XV vv. [Erasmus of Rotterdam and spiritual culture of Netherlands XIV – XV centuries]. *Vestnik Novhorodskoho hosudarstvennoho universiteta. Seriia Istoricheskiie nauki – Bulletin of the Novgorod State University. A series of Historical Sciences, 15,* 8–15 [in Russian].

7. Hurianova, T. N. (2010). «Novoie blahochestiie» i eho rol v stanovlenii humanisticheskoho dvizheniha v Hermanii [«New Piety» and its role in the development of the humanistic movement in Germany]. *Vestnik Kazanskoho tekhnolohicheskoho universiteta. Seriia Istoricheskiie nauki – Bulletin of Kazan Technological University. A series of Historical Sciences, 3,* 182–185 [in Russian].

8. Zapovit prochanyna: Avtobiohrafiia sviatoho Ihnatiia Loioly, zasnovnyka Yezuitiv (2003). *Will of pilgrim: The Autobiography of St. Ignatius Loyola, founder of the Jesuits]* (A. Masliukh, Trans). Lviv: Svichado [in Ukrainian].

9. Kikhle, Sh. (2004). *Ihnatii Loyola. Uchitel dukhovnosti [Ignatius of Loyola. Guru].* Moskov: Istina i Zhizn [in Russian].

10. Konstytutsii Tovarystva Isusa ta yikh Dodatkovi Normy. (2005). *Constitutions of the Society of Jesus and their Additional Standards*. (A. Masliukh, Trans). Lviv: Svichado [in Ukrainian].

11. Loyola, I. (2007). Duhovnyie uprazhneniia [Spiritual exercises]. (S. Lihareva, Trans). *Orden iezuitov: pravda i vymysel – Order of the Jesuits: truth and fiction.* A. Laktionov (Ed.). Moskov: AST MOSKVA, 413–528 [in Russian].

12. Loyola, I. (2006). Pismo Frantsisku Bordzha, hertsohu Handiiskomu (Rim, 20 sentiabria, 1548 h.) [Letter to Francis Borgia, Duke of Gandía (Rome, 20 September 1548)]. *Sv. Ihnatii Loyola. Dukhovnyie uprazhneniia. Dukhovnyi dnevnik – Saint Ihnatius of Loyola. Spiritual Exercises. Spiritual diary.* (pp. 366–369). Moskov: Institut filosofii, teolohii i istorii sv. Fomy [in Russian].

13. Omienn, Dzh. (1994). *Khristianskaia dukhovnost katolicheskoi traditsii [Christian Spirituality in the Catholic tradition]* (N. Vakulenko, Trans). Rome; Liublin: Izd-vo Sviatogo Kresta [in Russian].

14. Ratio studiorum: Uklad studii Tovarystva Isusovoho. Systema yezuitskoi osvity. (2008). *The way of Studies of Society of Jesus. Jesuit education system*. (R. Paranko & A. Masliukh, Trans). Lviv: Svichado [in Ukrainian].

15. Foma, Kempiiskii. (2007). *O podrazhanii Khristu [The Imitation of Christ]* (K. P. Pobedonostseva, Trans). Odessa [in Ukrainian].

16. Formuly instytutu Tovarystva Isusa, skhvaleni i pidtverdzheni papamy Pavlom III i Yuliiem III (2005). [Formula of Institute of the Society of Jesus, approved and confirmed by Popes Paul III and Julius III]. *Konstytutsii Tovarystva Isusa ta yikh Dodatkovi Normy – Constitution of the Society of Jesus and their Additional Standards*. (A. Masliukh, Trans). Lviv: Svichado [in Ukrainian].

17. Shevchenko, T. M. (2011). Humanistychni zasady yezuitskoi osvity [Humanistic principles of Jesuit education]. *Relihiia v Ukraini – Religion in Ukraine*, *20.01.2011*. Retrieved from http://www.religion.in.ua [in Ukrainian].

18. Shmohrunov, Z. (1863). Tridentskii sobor [Trent]. *Trudy Kiievskoi Dukhovnoi Akademii – Proceedings of Kiev Theological Academy, Sentiabr*, 4–61 [in Russian].

19. Shmonin, D. V. (2006). *V teni Renessansa: vtoraia skholastika v Ispanii [In the shadow of the Renaissance: the second scholasticism in Spain].* St. Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta [in Russian].

20. Yakovenko, N. M. (1997). Latynske shkilnytstvo i «shkilnyi humanizm» v Ukraini kintsia XVI – seredyny XVII st. [Latin schooling and «school of humanism» in Ukraine late XVI – middle XVII century]. *Kyivska starovyna – Kyiv old, 1–2 (315),* 11–27 [in Ukrainian].

21. O'Malley, J. W. (2015). Jesuit Schools of Humanities Yesterday and Today. *Studies in the Spirituality of Jesuits, 47, 1,* 1–34 [in English].

РЕЗЮМЕ

Басенко Руслан. «Паломник католического Ренессанса»: становление духовно-педагогических и этико-антропологических идеалов Игнатия Лойолы в рецепциях академический и конфессиональной историко-педагогической традиции.

В предложенном исследовании, на основе изучения академических и конфессиональных историко-педагогических нароботок по анонсированой теме, раскрыты христианско-гуманистические и философско-антропологические источники, конкретизированы социокультурные условия, обоснованы объективные и субъективные факторы становления педагогической идентичности и образовательно-воспитательных практик основателя католического ордена иезуитов Игнатия Лойолы – духовного лидера, гениального организатора, рассудительного наставника молодежи, который, называя себя паломником, теоретически построил и реализовал глубоко продуманные духовно-педагогические смыслы, внедрение которых стало крепкой основой так называемого католического Ренессанса, в значительной мере поспособствовало убедительным успехам посттридентского развития католического образования и орденской молодежной политики.

Ключевые слова: *Игнатий Лойола, орден иезуитов, игнатианская педагогика, «Новое благочестие», «образовательное благочестие», христианский гуманизм, «парижский метод», молодежная политика, историография, педагогика молитвы, духовно-педагогические смыслы.*

SUMMARY

Basenko Ruslan. "Pilgrim of the catholic renaissance": the formation of spiritual and educational, ethical and anthropological ideals of Ignatius Loyola in reception of academic and religious historical and pedagogical tradition.

A period of European Renaissance is the birth of the modern personality and virtues Renaissance Christian humanism is a model of ethical attitudes today. The first attempt of early modern European youth education in educational system of coordinates of Renaissance humanism, no doubt, was created within the youth Order of St. Ignatius.

In the proposed study, based on the research of academic and confessional, historical and pedagogical achievements of the announced topic we uncovered the Christian-humanistic, philosophical and anthropological sources, specified socio-cultural conditions, substantiated the objective and subjective factors of formation of identity and pedagogical practices of the founder of Catholic Jesuit order – Ignatius Loyola. He is a spiritual leader, a brilliant organizer and sensible young coach who, calling himself a pilgrim, theoretically built and implemented profound spiritual and pedagogical meanings, which further became the base for so-called "Catholic Renaissance" and contributed to the convincing success of posttrydent advancement of Catholic education and youth policy.

The proposed research reveals, for the first time in the national historical and pedagogical discourse, the philosophical and anthropological background; it also determines

the essential spiritual and pedagogical, moral and aesthetic sense, grounds socio-cultural and civilization significance of epy educational heritage and educational initiatives of the founder of the Catholic order of the Jesuits, Ignatius Loyola. The author proved the harmony of pedagogical thinking of the first Jesuit and the Renaissance and humanistic worldview of Western thinkers. Our thesis also pedagogically interprets the pedagogy of prayer and spiritual exercises of Ignatius Loyola and analyzes its educational guidelines for spiritual and Christian foundations of pedagogical relationships, principles of care for the personal growth of the youth, methodology of the development of Christian virtues.

The author came to the reasoned conclusion that the pedagogical concept of Ignatius Loyola played semantic role in the genesis of the European pedagogy of modern times, and its theoretical and methodological, organizational, pedagogical, methodological and technological concepts, no doubt, are recognizable in modern education and educational practices, that is a significant evidence of educational power of youth initiatives of St. Ignatius rank.

Key words: *Ignatius Loyola, Jesuit Order, Ignatius pedagogy, "new piety", "enlightened piety", Christian humanism, "Paris method", youth policy, historiography, pedagogy of prayer, spiritual and pedagogical meanings.*

УДК 37.026;738.4(477.52).Б43

Марина Білоцерковець
Сумський національний аграрний університет
ORCID ID 0000-0003-4692-3444

ПРОФЕСІЙНІ СИТУАЦІЇ В ЕВРИСТИЧНОМУ НАВЧАННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розглядається використання навчальних ситуацій для засвоєння теоретичних знань з гуманітарних дисциплін у руслі евристичних технологій. Розкрито сутність евристичної професійної ситуації як активної форми інноваційного навчання, необхідної для створення особистісно значимого знання та професійного росту студентів аграрних спеціальностей. Підтверджено ефективність евристичних професійних ситуацій для використання й удосконалення засвоєних теоретичних знань з гуманітарних дисциплін на прикладі авторської розробки, що ілюструє пошуково-творчий підхід до організації навчального процесу.

Ключові слова: *евристичні технології, професійна ситуація, теоретичні знання, гуманітарні дисципліни, студенти аграрних спеціальностей, навчальний процес, інноваційне навчання, засвоєння.*

Постановка проблеми. Наразі в теорії та практиці вищої професійної школи особливо гостро стоїть проблема розвитку творчих здібностей і вмінь студентів як складової професійної компетентності фахівця. Орієнтація традиційної освіти на формування у студентів переважно репродуктивного мислення призвела до негативних наслідків: багато випускників ВНЗ, які мали прекрасні академічні результати, не здатні використовувати отримані знання в нестандартній ситуації, під час розв'язання виробничих чи ділових завдань у сфері своєї професійної діяльності. Обмеження у викладанні лише застарілими, хоча й звичними методами створило ситуацію, коли в більшості

студентів не розвинене творче мислення, вони слабо підготовлені до узагальнення отриманої інформації, перетворення її на гнучкі системи, придатні для застосування в різних професійних і життєвих ситуаціях; фактично не вміють робити творчій аналіз ситуації. Останнє є особливо важливим для проведеного нами дослідження, оскільки воно було спрямоване на доведення ефективності гуманістично спрямованого евристичного навчання для оволодіння, поглиблення й удосконалення студентами теоретичних знань на високому творчому рівні в ситуаціях розв'язання конкретних навчальних і виробничих проблем.

Аналіз актуальних досліджень. Дослідження останніх років висвітлюють питання навчально-професійних ситуацій з різних аспектів, а саме – розробка методу використання навчальних ситуацій (В. Ступаков), інтеграції навчальних ситуацій у процесі навчання (А. Астадурян), формування професійної компетентності засобами навчальних ситуацій (М. Сідун), класифікація навчальних ситуацій за ступенем невизначеності (В. Кушнір), використання різних типів ситуацій (педагогічних, мовленнєвих, психологічних) у процесі професійної підготовки окремих категорій фахівців і їх подальшої практичної роботи (О. Забокрицька, О. Бернацька, Л. Красюк, О. Леонтьєв, Ю. Пасов). І. Лернер визначив творчу навчальну діяльність як процес і результат цілеспрямованого навчання, яким можна управляти за допомогою використання спеціальних педагогічних ситуацій, що вимагають від студентів творчої діяльності на доступному для них рівні [1, 79]. Автор фундаментальних робіт з теорії та практики евристичних технологій А. Хуторської зазначає, що ключовим елементом евристичного навчання є освітня ситуація, яка виступає своєрідною альтернативою традиційному заняттю. Її метою є створення студентами особистісно значимого освітнього результату (ідей, проблем, версій, схем, дослідів, текстів) [3]. Загалом, навчальні ситуації вже давно широко використовуються у професійній освіті для практичного оволодіння фаховими предметами, але вважаємо за доцільне розглянути даний підхід з позиції ефективності використання евристичних технологій у засвоєнні дисциплін гуманітарного циклу студентами немовних спеціальностей.

Стаття має своєю **метою** довести, що глибокому та творчому засвоєнню теоретичних знань сприяє створення на заняттях евристичних ситуацій, при яких знання засвоюються не як готові, дані викладачем, а через процес постановки евристичного питання, розв'язання професійно орієнтованої ситуації, знаходження або вибору відповіді на питання, узагальнення, аналізу, висновків тощо.

Виклад основного матеріалу. Впровадження технологій інноваційного навчання у вищій аграрній школі потребує модернізації змісту освіти, форм і засобів її відтворення. Змістовий компонент навчального процесу має охоплювати все необхідне для формування й

розвитку особистості студента, для становлення конкурентоздатного професіонала. Такі новації необхідні й неминучі, оскільки саме евристичне навчання у вищій школі надає змогу співвіднести освітні технології із закономірностями професійного становлення особистості та визначити рівень розвитку сучасних соціальних, інформаційних, виробничих технологій і майбутньої професійної діяльності.

Багато освітян пов'язують потребу змін у системі вищої освіти із приєднанням України до Болонського процесу та євроінтеграцією. Але не завжди варто копіювати чужі освітні традиції, відмовляючись від надбань вітчизняної педагогічної науки, які є більш відповідними до української ментальності. Зокрема, один із пунктів Болонської угоди передбачає переважання індивідуальних занять. Український освітній досвід показав, що оптимальною формою організації навчального процесу є колективні та групові заняття, оскільки для виявлення позиції особистості потрібні аудиторія, слухачі, глядачі. Тому найкращим виходом із цієї ситуації є розумне поєднання фронтальних, групових та індивідуальних форм навчання. Важлива роль в евристичному навчанні відведена діалоговим лекціям, дискусіям, спеціальним тренінгам, організаційно-діяльнісним та імітаційним іграм, семінарам-тренінгам, розв'язанню евристичних ситуацій тощо.

Основою пошуково-творчого заняття, є евристична освітня ситуація. Згідно з визначенням А. Хуторського, це ситуація освітньої напруженості, яка виникає спонтанно або організується викладачем. Освітній продукт, який виникає внаслідок цієї ситуації, є непередбачуваним. Викладач пропонує постановку евристичного питання у ситуації, технологію діяльності, супроводжує діяльність студентів, але не визначає заздалегідь конкретних освітніх результатів, які будуть отримані. Цикл евристичної освітньої ситуації, на думку А. Хуторського, має такі елементи: мотивація діяльності → постановка проблеми → особисте розв'язування проблеми учасниками ситуації → демонстрація освітніх продуктів → їх порівняння з культурно-історичними аналогами → рефлексія результатів. Способи сприяння освітній напруженості: планове створення напруги викладачем; протиріччя, яке виникло спонтанно; порушення сталих норм освітньої діяльності тощо [3]. Евристична освітня ситуація допускає відкрите, незакінчене вирішення головної проблеми, що стимулює студентів до пошуку можливостей інших вирішень, до розвитку на іншому рівні. Найбільш сильною в евристичному відношенні є та освітня ситуація, у якій викладач залучений як учасник, проблема, що вирішується, є для нього не навчальною, а реальною, яку йому доводиться вирішувати нарівні зі студентами. Результати такого навчання є найбільш продуктивними й відповідають сутності евристики, як основи сучасної освіти [3].

І. Підласий особливо акцентує на значущості ситуаційного кроку, тому що ті, хто навчаються, мають постійно замислюватися над

практичним застосуванням теорії, адже «...знає не той, хто безпомилково переказує науку, а той, хто її правильно використовує». Намагання студентів самостійно розібратися у конкретній професійно орієнтованій ситуації, застосовуючи засвоєні знання, мають бути логічним завершенням пізнавального процесу, оскільки «...якщо теорія не витримує перевірки практикою, це недосконала теорія, хоч би хто і як авторитетно намагався запевнити вас у протилежному» [2, 156].

У ході дослідження було створено власну модифікацію навчальної ситуації професійного спрямування для поглиблення та випробування сформованих теоретичних знань з дисципліни, у якій беруть участь і студенти і викладач – евристичну професійну ситуацію (ЕПС).

Евристична професійна ситуація в межах дослідження визначалася як засіб засвоєння теоретичних знань з гуманітарних дисциплін, що становлять основу соціально-професійних і загальнонаукових компетентностей майбутнього спеціаліста АПК. Дана функція забезпечується моделюванням найбільш типових варіантів взаємодії, взаємовідносин професійного чи ділового характеру. У результаті цього відбувається адаптація майбутнього фахівця до особливостей його подальшої професійної діяльності, сприяння розвитку винахідливості, вміння вирішувати проблеми, аналізувати отриману інформацію та діагностувати проблемні питання; оптимізація процесу професійного навчання шляхом внесення в нього практичного досвіду.

Застосовані ЕПС мали таку структуру:

- зміст навчальної діяльності – теоретичні знання, характерною відзнакою яких є дедуктивна будова: від абстрактного (понять, правил, законів, принципів) до конкретного (прикладів, практичних завдань);
- мета і головний результат, які в узагальненому вигляді полягають у засвоєнні, поглиблені й перевірці теоретичних знань;
- потреби, що ґрунтуються на необхідності засвоєння теоретичних знань;
- мотиви, що передбачають прагнення до засвоєння способів відтворення теоретичних знань;
- навчальні ситуації (задачі), під час розв’язання яких студент оволодіває механізмами евристичного опрацювання змісту навчання;
- механізми діагностики, контролю й оцінки рівнів засвоєння теоретичних знань.

Конкретизуємо сутність кожного з компонентів ЕПС. Мету розв’язання навчальної ситуації студент повинен усвідомлювати як необхідний кінцевий результат своєї діяльності. Спочатку навчальну мету формулює викладач, а студент сприймає її. Згодом ті, хто навчаються, мають самі ставити навчальну мету. Створюючи ЕПС, викладач розкриває мотиви її розв’язання, що сприяють створенню особистісної професійної

мотивації і дає рекомендації щодо використання конкретних евристичних методів та механізмів у розв'язанні практичних завдань із використанням теоретичних знань. Контроль сприяє виправленню недоліків і усуненню помилок. Евристичні методи й механізми передбачають застосування різних видів самоконтролю, таких як аналіз готових результатів; контроль процесу виконання; контроль прогнозованих результатів. Важливою рисою ЕПС є введення студентів у ситуацію засвоєння теоретичних знань, мотивування і організація навчальних дій за допомогою специфічних евристичних механізмів, таких як евристична бесіда, «мозковий штурм» тощо. Завершення роботи з розв'язання окремої ситуації відбувається на етапі рефлексії та використання діагностичних евристичних процедур.

Оскільки ситуації є реальними й комплексними, вони надають достатньо можливостей для аналізу на багатьох рівнях: особистісному, теоретичному, практичному, виробничому. Відмінність ЕПС від традиційних засобів засвоєння теоретичних знань полягає у специфічному освітньому аспекті: опанування не формально існуючим знаннями, а створення особистісно значущого знання заради досягнення оптимального результату та професійного росту. Розроблена у ході нашого дослідження модель ЕПС сприяє розвитку вмінь аналізувати ситуації, оцінювати альтернативи, обирати оптимальні варіанти та складати плани їх реалізації. Якщо протягом навчального циклу такий підхід використовується багаторазово, то у студентів напрацьовуються стійкі навички застосування засвоєних теоретичних знань у розв'язанні практичних завдань.

Дані положення видаються особливо суттєвими, оскільки, як показало опитування, проведене на початку педагогічного експерименту, головною причиною небажання студентів поглиблено вивчати дисципліни гуманітарного циклу й низького рівня сформованності вже наявних теоретичних знань з означених предметів, була не погана шкільна підготовка чи відсутність бажання вчитися, на чому часто наголошували викладачі, а слабка визначеність особистості студента (нездатність і небажання визначити власні життєві орієнтири, невміння критично оцінювати невідомі ситуації, недостатнє усвідомлення ролі якісної освіти в житті людини). Студенти не виявляли тенденції до свідомого спрямування на визначеність зі своїми цілями навчання, бачення можливостей своєї самореалізації, а мотивацію до власної навчальної діяльності мали досить примітивну – «не отримати погану оцінку». Пасивне ставлення студентів до створення та розв'язання разом з викладачем евристичних професійних ситуацій свідчило про неготовність студентів до цілеспрямованого навчання з метою професійної діяльності в певній галузі.

Саме використання інноваційних евристичних технологій навчання, що мають своїми пріоритетами надання студентам свободи у творенні власного навчального змісту, змогло виправити становище на краще. Хоча наявність

нових можливостей у виборі власних дій, власного темпу навчання означала також нові вимоги, а саме: обов'язковість засвоєння у відповідності до визначених критеріїв теоретичних знань, пошуку й прийняття рішень, вибір і виконання різних проектів, презентацій, але глибока довіра до творчого потенціалу кожного студента, свобода реалізації своїх думок, ідей та індивідуальних дій перетворило студентів із пасивних об'єктів, котрі отримували готові знання, в активних суб'єктів, що здобували особистісно значущі знання.

ЕПС передбачає можливості цілеспрямованої діяльності студентів щодо розширення навчальної ситуації в напрямі контактів із роботодавцями, установами проходження виробничої практики або працевлаштування після університету, що корегує навчальні особистісні цілі студента з орієнтацією на майбутню практичну діяльність, спонукає до поглибленого вивчення певних навчальних дисциплін, зокрема, педагогіки, іноземних мов, психології тощо. У такому разі продуктами навчальної діяльності студентів були евристичні професійні ситуації з метою можливості здобування (а не вживання готових) потрібних у майбутній конкретній професійній діяльності знань.

Наведемо приклад ЕПС, яку ми використали під час проведення експериментального дослідження. Студенти Сумського національного аграрного університету всіх спеціальностей, які вивчають німецьку мову в курсі «Іноземна мова професійного спрямування», мають змогу пройти виробничу практику на сільськогосподарських підприємствах Німеччини та Швейцарії. Така можливість сама по собі є прекрасним стимулом для оволодіння студентами не тільки спеціальними знаннями й уміннями, але й мовними, мовленнєвими та лінгвокраїнознавчими компетентностями. Викладач, застосовуючи ЕПС і його складову – механізм «мозкового штурму», запитує студентів, хто з них та чому хотів би скористатися можливістю для отримання значного професійного та особистісного досвіду, створюючи таким чином мотивацію, оскільки більшість студентів зацікавилися проходженням професійної підготовки в господарствах, які вважаються одними з найбільш прогресивних у Європі, та перенести цей непересічний досвід на Батьківщину. Протягом вивчення даної дисципліни, торкаючись різноманітних тем, їх теоретичних і практичних аспектів, викладач звертався до означеного мотивування, реалізуючи, таким чином, евристичне положення про значущість для особистості засвоєних знань.

Головною умовою для проходження практики є успішна співбесіда з представником німецької сторони, коли студент має розповісти про себе, якими професійними навичками володіє та які види робіт він може виконувати, та, найважливіше, чому він хоче поїхати за кордон. Під час інтерв'ю оцінюється також рівень володіння мовою та особисті якості студента, такі як, наприклад, гнучкість, швидкість сприйняття нового,

стійкість до стресу. Розповідаючи студентам на занятті з іноземної мови про те, як відбувається співбесіда, викладач пропонує підготуватися до неї. Даний матеріал чудово підходить для відпрацювання та поглиблення теоретичних знань з тем «Структура питального речення», «Модальні дієслова» та «Часові форми дієслова» із застосуванням пошуково-творчих механізмів батареї евристичних питань та генерування ідей. Викладач пропонує студентам розподілитися на дві підгрупи: перша з них підготує питання у якості представників німецької агрофірми, інша – питання, які хотіли б поставити студенти під час інтерв'ю. Викладач має на меті навчити студентів, крім конкретних евристичних операцій, одній з основних функцій і способів евристичних технологій – прогнозуванню, оскільки, виконуючи поставлене завдання, студенти намагаються передбачити, з якими питаннями вони матимуть справу на реальній співбесіді та випробувати засвоєні теоретичні знання з німецької граматики на практиці. Виступаючи у ролі спеціалістів, які відбирають робітників для проходження виробничої практики на сільськогосподарському підприємстві, студенти поставили такі запитання до запланованої зустрічі з німецькими колегами:

•Warum sind Sie an der Praktikum bei unserem Agrarbetrieb interessiert? (Чому Ви зацікавлені у проходженні практики на нашому сільськогосподарському підприємстві?)

•Welche Berufsausbildung haben Sie? (Яку фахову освіту Ви маєте?)

•Haben Sie eine landwirtschaftliche Erfahrung? (Ви маєте досвід сільськогосподарських робіт?)

•Welche landwirtschaftlichen Tätigkeiten können Sie ausführen? (Які види сільськогосподарських робіт ви здатні виконувати?)

•Sind Sie aktiv, teamfähig, belastbar, hochmotiviert? (Ви активні, здатні працювати у команді, відповідальні, яку маєте мотивацію до роботи?)

•Haben Sie Fremdsprachenkenntnisse? (Ви знаєте іноземні мови?)

•Wie viel möchten Sie verdienen? Warum? (Скільки Ви хотіли б заробляти? Чому?)

У свою чергу студенти, які планують проходження практики за кордоном, також мають поставити питання, щоб дізнатися інформацію, яка їх цікавить, а саме:

• Was produziert Ihren Agrarbetrieb? (Що виробляє Ваше сільськогосподарське виробництво?)

• Welche beruflichen Fähigkeiten brauchen Ihre Arbeiter? (Які професійні навички потрібні Вашим робітникам?)

• Welche Arbeitsbedingungen (zum Beispiel, gesundes Arbeiten, Pausen, Abwechslung) bietet Ihren Betrieb an? (Які умови роботи, наприклад, безпечне місце роботи, перерви, робочі зміни прпонує Ваше підприємство?)

• Welche soziale Leistungen gibt Ihrer Agrarbetrieb für Ihren Arbeitern? (Який соціальний захист надає Ваше сільськогосподарське підприємство своїм працівникам?)

• Wie sind die Arbeitszeit und Lohn für Ihre Arbeiter bei Ihren Betrieb? (Який робочий час та заробітна плата на Вашому підприємстві?)

• Welche persönliche Forderungen haben Sie für Ihre Arbeiter? (Які Ви маєте особистісні вимоги до своїх працівників?)

• Welche landwirtschaftliche Kenntnisse und Erfahrungen kann Ich bei Ihren Betrieb erwerben? (Які сільськогосподарські знання та досвід я зможу отримати на Вашому підприємстві?)

На наступному етапі представники різних підгруп поділяються на пари та пройдуть ситуацію «Співбесіда», реалізуючи евристичний принцип діалогової взаємодії. Після кожного діалогу викладач дає свій коментар та оцінку, пропонує також висловитись іншим студентам, відпрацьовуючи процедури евристичної діагностики, оскільки на даному етапі курсу з навчальної дисципліни вони вже ознайомлені з відповідними критеріями вимірювання результатів навчання. Для узагальнення засвоєного матеріалу та в якості створення індивідуального освітнього продукту студенти виконують домашнє завдання: пишуть власне резюме, щоб подати його разом з іншими документами для участі у програмі закордонного стажування.

Приклад описаної авторської розробки доводить, що моделювання евристичних професійних ситуацій (ЕПС) стимулює студентів самостійно аналізувати явища і соціальні процеси, які вони вивчають, усвідомлювати логічні зв'язки, послідовність дій, порівнювати вивчене з новим і використовувати все це для виконання практичних завдань, на семінарах та у самостійній роботі. ЕПС орієнтують студентів на систематичне самостійне опрацювання наукової літератури, формують уміння творчо підходити до розв'язання виробничих проблем.

Висновки. Таким чином, спільна робота з розв’язання евристичної професійної ситуації навчить кожного студента мислити творчо, гнучко підходити до розв'язання проблем, знаходити нові оригінальні рішення, відчувати задоволення від навчання, а головне, уможливлює ґрунтовне поглиблення та використання засвоєних теоретичних знань на практиці. Питання впровадження евристичних ситуацій у практику вищої аграрної школи наразі є вельми актуальним завдяки наступним чинникам:

- загальна спрямованість освіти не стільки на отримання конкретних знань, скільки на формування професійної компетентності, яка грунтується на значній теоретичній базі та креативному мисленні майбутніх фахівців;
- готовність студента до оптимально результативної, часом нестандартної поведінки в різних професійних ситуаціях, яка характеризується системністю та ефективністю дій у певних умовах;

- необхідність удосконалення моніторингу, коригування й оцінювання результатів навчального процесу за допомогою інструментів евристичної діагностики, специфічною рисою якої є спрямування на виявлення причин успіхів чи невдач студентів у процесі навчання.

Отже, пошуково-творчі ситуації для поглиблення та використання засвоєних знань мають значний потенціал для формування і розвитку базових теоретичних знань гуманітарного характеру студентів аграрних спеціальностей та здатні забезпечити перехід від репродуктивних, формально-логічних дій до творчих інноваційниї форм організації навчального процесу у вищій аграрній школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лернер И. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.

2. Підласий І. Діагностика та експертиза педагогічних проектів / І. П. Підласий. – К. : Україна, 1998. – 343 с.

3. Хуторской А. Эвристическая дидактика / А. Хуторской. – М. : МГУ. – 345 с.

REFERENCES

1. Lerner, I. (1981) Didakticheskiye osnovy metodov obucheniya [Lerner I. Didactical principles of learning methods]. M.: “Pedagogika”, 186 p.

2. Pidlasij, I. (1998) Diagnostyka ta ekspertyza pedagogichnyh proektiv [Pidlasij. I. Diagnostics and expertise of projects in pedagogics]. K.: “Ukraina”, 343 p.

3. Hutorskoj, A. (2003) Evristicheskaja didaktika [Hutorskoj. A. Heuristic didactics]. M.: MGU., 345 p. PDF created with pdf Factory trial version.

РЕЗЮМЕ

Белоцерковец Марина. Профессиональные ситуации в эвристическом обучении гуманитарным дисциплинам.

В статье рассматривается использование профессиональных ситуаций в освоении теоретических знаний по гуманитарным дисциплинам в русле эвристических технологий. Раскрыта сущность эвристической професиональной ситуации как активной формы инновационного обучения, необходимой для создания личностно значимого знания и профессионального роста студентов аграрных специальностей. Подтверждена эффективность эвристических профессиональных ситуаций для применения и совершенствования освоенных теоретических знаний по гуманитарным предметам на примере авторской разработки, которая иллюстрирует творческий подход к организации учебного процесса.

Ключевые слова: *эвристические технологии, профессиональная ситуация, теоретические знания, гуманитарные дисциплины, студенты аграрных специальностей, учебный процесс, инновационное обучение, освоение.*

SUMMARY

Bilotserkovets Marina. Professional situations in heuristic mastering of humanities.

The article under review revises the use of professional situations in the development of theoretical knowledge in humanities in the field of heuristic education. In general, learning

situations have long been widely used in professional education for professional subjects' mastering, but it was considered to regard the efficiency of heuristics in learning humanities by students of non-linguistic specialties. The essence of the heuristic professional situation is shown as an innovative active form of training needed to create personally meaningful knowledge and professional growth of students. Heuristic professional situation within the study was defined as a means of theoretical knowledge mastering of humanities that form the basis of social-professional and general-scientific competences of a specialist in agriculture. Situational tasks had the following structure: the content of educational activity – theoretical knowledge; purpose and the main result in learning, depth and verification of theoretical knowledge; requirements; motives; educational problem; heuristic mechanisms of processing learning content, diagnostics, monitoring and mastered theoretical knowledge levels evaluation. The use of heuristic professional situations results in students' adaptation to their future professional activity, promotion of creativity, ability to solve problems, analyze the information and diagnose issues. The article confirmed the effectiveness of heuristic professional situations for the use and improvement of the mastered theoretical knowledge of humanities on the example of the author's model which illustrated creative approach to the learning process organization, designed to get students ready for the interview to take practical training abroad. Heuristic professional situations' introduction in the practice of higher agricultural school is currently up-to-date due to the following: general education focuses to form professional competences of students; readiness of a student to optimally productive, sometimes unconventional behavior in various professional situations; need to improve monitoring, adjustment and evaluation results for identifying the causes of success or failure of students in the learning process.

Key words: *heuristic technologies, professional situation, theoretical knowledge, humanities, students of agricultural professions, learning process, innovative teaching, mastering.*

УДК 374.01485.018

Дмитро Козлов
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID iD 0000-0003-1875-0726

ФІЛОСОФСЬКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІННОВАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Стаття присвячена виявленню філософсько-методологічних засад інноваційної культури керівника навчального закладу в її діалектичній єдності. Особливий акцент у статті зроблено на філософсько-методологічний аналіз мотиваційно-ціннісного, когнітивно-вольового та операційно-дієвого компонента як основоположних у моделі формування інноваційної культури керівника навчального закладу. Окремо автор зупиняється на проблемі самореалізації та самоактуалізації як механізмів прояву потенціалу інноваційної культури керівника навчального закладу, а також на виділенні основних функцій інноваційної культури особистості.

Ключові слова: *інноваційна культура, інноваційна культура керівника навчального закладу, інноваційне мислення, інноваційний розвиток, інноваційна діяльність, інноваційний потенціал, професійна діяльність, самооцінка, когнітивні здібності, управлінські здібності.*

Постановка проблеми. Однією з глобальних характеристик нашого часу є утвердження інноваційного способу розвитку в якості домінувального. У сучасних конкурентних випробуваннях, у першу чергу, йде боротьба не за володіння ресурсами, матеріальними цінностями, а за здатність особистості, організації до продукування та реалізації нововведень. Саме ця означена особливість, що дозволяє виживати й розвиватися в умовах наростаючої динаміки соціальних змін і посилення конкуренції, стала своєрідним індикатором сучасної організації освіти та управління нею. Однак, охоплюючи економічну, техніко-технологічну, управлінську сфери діяльності людини, інновації ще слабо проникають у її соціокультурну складову – систему освіти.

Зауважимо, що однією з провідних тенденцій сучасного суспільного розвитку є перманентний процес удосконалення чи реформування національних систем освіти на всіх її рівнях. Загальносвітова криза освіти, про яку так багато говорили й писали в останні роки, і яка в тих чи інших формах виявляє себе в усіх країнах світу, аж ніяк не пов’язана з недостатньою ефективністю освіти з точки зору її прагматично-економічної віддачі. Справжня сутність світової освітньої кризи полягає в безпорадності й неефективності сучасної освіти перед викликами глобальних проблем цивілізаційного масштабу, у тому числі й у впровадженні соціальних освітніх інновацій, що передбачає підвищення рівня інноваційної культури керівника освітньої установи.

Відмітимо, що лише подолання власне кризового стану, перетворення змісту освіти, форм та способів організації, створення принципово нового технологічного забезпечення освітнього процесу допоможе системі освіти відповісти на виклики часу і стати дійсним стратегічним ресурсом розвитку суспільства. Сучасна модель освіти, що здатна своєю якістю забезпечувати рівень і якість розвитку окремих країн і людства в цілому, на думку багатьох дослідників, повинна відповідати вимогам безперервності й модальності, фундаментальності та універсальності, антропологізму і демократизму, мати механізми динамічного саморозвитку, й володіти такою якістю, як інноваційність. Очевидним є те, що одним із основних ресурсів розвитку суспільства на сучасному етапі стає інноваційність освіти, і настільки ж переконливою вважаємо думку про те, що неодмінним атрибутом розвитку суспільства є інноваційна культура керівника навчального закладу, яка являє собою один із найбільш вагомих факторів, що впливає на якість підготовки фахівців у галузі вищої освіти.

Наступне, одним з головних носіїв загальної та інноваційної культури в навчальному закладі є керівник, підвищення рівня інноваційноїкультури якого – одне з головних завдань удосконалення системи освіти в нашій державі.

Підкреслимо, що реформа вітчизняної освіти передбачає наявність науково обґрунтованих даних про реальний стан, структуру та фактори, що впливають на формування інноваційної культури керівника навчального закладу. Валідність таких даних дозволить визначити найбільш ефективні засоби підвищення якості вітчизняної освіти через оптимізацію рівня інноваційної культури керівників навчальних закладів.

Аналіз актуальних досліджень. Проблемі формування інноваційної культури керівника навчального закладу, а саме її філософсько-методологічних засад, присвячено низку досліджень вітчизняних і зарубіжних учених. Вагомий внесок у розвиток даної проблематики внесено В. Долговою. У наукових працях [3–5] авторка висвітлює актуальні питання психофізіологічних детермінантів готовності керівника до професійної діяльності, інваріативність професійно важливих якостей керівника навчального закладу, інтегративні параметри управління інноваційними процесами. Дослідження впливу стиля керівництва на рівень розвитку колективу, а також виявлення загальних тенденцій та закономірностей феномену інноваційної культури особистості знаходимо у працях О. Козлової [9, 21]. Сучасні підходи до визначення інноваційної культури керівника та стратегії управління інноваціями представлено в роботах О. Любіна [13], А. Ніколаєва [14], Л. Водачек [2] та ін. Проблемі управлінської свідомості та готовності керівника до інноваційної діяльності присвячені роботи Г. Акопова [1] та Т. Рубанцової [16] та ін. Вагому цінність складають праці, присвячені загальнометодологічним аспектам інноваційної діяльності в навчальному закладі, зокрема з проблем менеджменту інновацій – це роботи П. Друкера [7], І. Драча [6], С. Шекшні [19], В. Шепеля [20] та ін. Соціокультурні аспекти інноваційної культури керівника навчального закладу представлено в роботах Н. Скачкової [17], Є. Лістопадової [12], Дж. Спіллейна [23] та ін. Психолого-педагогічні аспекти формування інноваційної культури керівника представлено в роботах В. Петрова [15], Н. Кузьміної [11], В. Кременя [10], В. Загвязинського [8] та ін.

Мета статті – виявити філософсько-методологічні засади інноваційної культури керівника навчального закладу.

Методи та методологія дослідження. При написанні наукової статті використовувалися такі методи дослідження: аналіз і синтез філософських, педагогічних, соціально-психологічних джерел з проблеми дослідження, моделювання, прогнозування, систематизація та інтерпретація отриманих знань, порівняння, абстрагування; вивчення й узагальнення передового вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду; методи опитування, оцінювання (самооцінка, експертна оцінка), спостереження за діяльністю керівників навчальних закладів, вивчення і аналіз продуктів їх діяльності.

Методологічною основою дослідження є: діалектичний і системний підходи до пізнання явищ об’єктивної реальності; загальнонауковий принцип

об'єктивності, що вимагає всебічного врахування різноманітних факторів і передбачає виключення суб'єктивізму, однобічності й упередженості в підборі і оцінці фактів; принцип єдності логічного та історичного підходів до досліджуваних явищ, які вказують на необхідність вивчення ґенези об'єкта дослідження, його сучасного стану й перспектив розвитку, а також сучасні уявлення про конструювання освітнього процесу в системі формування інноваційної культури керівника навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Інтеграція науки і виробництва зумовила пряму залежність конкурентоздатності країни на світовому ринку від наукових досягнень і якості підготовки її фахівців. У загальній стратегії інноваційного розвитку країни як ніколи необхідний керівник, який швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, мобільний, здатний брати участь в інноваційній діяльності, критично мислити, уміє орієнтуватися в нестандартних ситуаціях, прагне до безперервного особистісного та професійного вдосконалення.

У нашому дослідженні ми спираємося на уявлення про інноваційну культуру керівника навчального закладу як основу його інноваційного потенціалу, сформованого в ході проведення соціально-освітніх нововведень, а також один з головних факторів, які визначають стиль його діяльності з упровадження нових елементів у зміст, методику, організацію й управління навчально-освітнім процесом [14, 22].

Дане визначення дозволяє розглянути інноваційну культуру керівника навчального закладу цілісно, у діалектичній єдності всіх її основних елементів, використовуючи структурно-функціональний підхід.

Методологічна доцільність такого підходу до визначення поняття інноваційної культури керівника навчального закладу полягає в такому:

- такий підхід орієнтує на подолання абстрактності, умоглядності в трактуванні інноваційної культури, чітко визначає межі її змісту;
- даний підхід дозволяє вивчати й аналізувати її як на рівні окремої особистості, так і на рівні всієї соціальної групи керівників навчальних закладів;
- цей підхід дає можливість виділити цінності, функції інноваційної культури в суспільстві та конкретно визначити шляхи й засоби її формування подальшого розвитку [20, 32].

Виділимо специфічні особливості, що виражаються поняттям «інноваційна культура керівника навчального закладу».

По-перше, дане поняття має не тільки описовий, але й ціннісний сенс. Коли йдеться про інноваційну культуру, то береться до уваги не тільки досягнення матеріальної та духовної людської інноваційної діяльності, але і досконалість, найбільшу повноту вираження якості даної діяльності, її результатів та організації. Вона характеризується не тільки тим, що робиться, але і як робиться [18, 44].

По-друге, питання про інноваційну культуру – це питання про те, якою мірою в різних факторах праці виявляється творча сутність соціального індивіда. Інноваційна культура визначає власне людський «вимір» досягнень нововведень праці керівника навчального закладу та з'ясовує, як позначаються практичні результати праці керівника (служать умовою й засобом виявлення його здібностей) і сама організація праці на індивіді [7, 142].

По-третє, інноваційна культура виражає характеристику проявів соціального індивіда в інноваційній діяльності, його інтегральні, об'єднані в єдине ціле, якості, хоча і проявляються в окремих відносинах усередині навчального закладу [13].

Відмітимо, що поняття «інноваційна культура керівника навчального закладу» включає в себе такі структурні компоненти: інноваційне мислення, інноваційний розвиток, інноваційну діяльність та сукупність функцій, що дозволяють управлінцю інтегруватися в інноваційний освітній простір: гносеологічної, організуючої, перетворювально-творчої, консолідуючої, морально-етичної [4, 4].

Інноваційна культура забезпечує сприйнятливість керівників до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати і реалізовувати інноваційні технології та методи навчання в освітньому процесі сучасної освіти.

Формування інноваційної культури керівника навчального закладу – процес не одномоментний, проходить певні рівні, має певні характеристики. Низький рівень, або стихійний – проходить спонтанно, з'являється загальне уявлення про проблему. Перехід до середнього рівня, емпіричного – відбувається при введенні педагогічних умов, розвивається рефлексивний самоконтроль особистості над своїми діями і вчинками, відбувається самоактуалізація. Перехід на високий рівень – теоретичний, здійснюється при впровадженні умов для реалізації особистісно-професійних якостей керівника з розвиненою інноваційною культурою [3, 21].

Будь-який інноваційний розвиток здійснюється в процесі розвитку системи чинників і умов, так би мовити – інноваційного потенціалу. Потенціал – це «вкладення, які є в наявності, а також вкладення, які можуть бути змобілізовані, використані для досягнення певної мети, вирішення якої-небудь задачі, як передумова для успішної діяльності». Тим часом, розвиток інноваційної культури керівників навчальних закладів визначається, як професійна готовність до інноваційної діяльності та потенціал професіонала, і передбачає:

- усвідомлення ціннісного значення професійної діяльності для суспільства і для себе особисто;
- володіння знаннями для ефективної реалізації професійної діяльності;
- послідовна система дій, в основі виконання діяльності;
- наявність особистісних і професійних якостей, необхідних для успішного виконання професійної діяльності [17, 65].

У дослідженні О. Козлової та Р. Міленкової проведено синтез взаємопов'язаних структурних компонентів, до яких відносять мотиваційно-ціннісний, когнітивно-вольовий і операційно-дієвий компоненти, – як основоположних компонентів у моделі розвитку інноваційної культури керівника навчального закладу.

Мотиваційно-ціннісний компонент, в основу якого входить вибір професії; знання про управлінську діяльність; надійність професійного вибору; значимість професійної діяльності; самооцінка здібностей щодо діяльності керівника в зв'язку зі ставленням до неї.

Когнітивно-вольовий компонент сформований на інтелектуальних здібностях; емоційній стабільності; вольовому потенціалі (відповідальність, здатність до самоврядування, саморозвиток); організаторських і комунікативних здібностях.

Операційно-дієвий компонент включає знання і вміння при виконанні управлінських функцій (планування, організація, керівництво і контроль) у діяльності керівника навчального закладу [9, 48–58].

У зв'язку з цим важливим стає питання про необхідність спеціальної підготовки управлінців. Одним з механізмів у вирішенні завдання є проходження ними певного набору тренінгів з позиції розвитку інноваційної культури, де необхідно передбачити можливість збільшення в навчальному плані дисциплін, які висвітлюють питання інновацій, теорії управління, соціально-психологічних аспектів управління, знання основних інноваційних напрямів у галузі педагогіки та управління [8, 88].

Успішне протікання університетської освіти, на думку В. Кременя, залежить від таких педагогічних умов:

- освітній процес побудований з урахуванням діагностичних результатів і має потенціал інноваційної культури щодо діяльності керівника;
- реалізація особистісної взаємодії в процесі підготовки управлінця на основі співпраці;
- реалізація поетапної особистісної підготовки керівника навчального закладу з високим наближенням навчально-пізнавального процесу до управлінської діяльності із застосуванням активних форм і методів навчання. Відповідні організаційні форми й методи, що можуть бути використані в підготовці: проблемні лекції, організація пропаганди передового досвіду, лекції-діалоги, організаційно-діяльні та ділові ігри, майстер-класи, вирішення конкретних проблемних ситуацій (кейс-метод), групові дискусії, мозковий штурм, тренінги, а також так звані трудові методи (ротації та стажування) [10, 12].

В основі моделі даного процесу – позитивне ставлення до самореалізації й самоактуалізації як механізмів прояву потенціалу інноваційної культури, з андрагогічним, діяльнісним і антропологічним підходами.

Процес моделювання розвитку інноваційної культури керівника навчального закладу проходить чотири етапи:

- *«Орієнтаційний» етап.* Перехід від орієнтаційного до діагностично-прогностичного етапу відбувається при впровадженні умови розвитку мотиваційно-ціннісного компонента;
- *«Діагностико-прогностичний» етап.* Перехід від діагностично-прогностичного етапу відбувається при впровадженні умов, що дозволяють на основі самопізнання та виявленого ідеального й реального професійного «Я-образу», позначити можливі шляхи їх зближення в індивідуальному маршруті особистісно-професійного зростання;
- *«Збагачувальний» етап.* Перехід від збагачувального до продуктивного етапу відбувається при впровадженні умови розвитку когнітивно-вольового і операційно-дієвого компонентів;
- *«Продуктивний» етап.*На даному етапі виявляємо своєрідність розвитку інноваційної культури учасників експерименту – керівників навчальних закладів, тобто рівні вираженості структурних компонентів [23, 44–46].

Відома дослідниця О. Козлова виокремлює такі функції інноваційної культури особистості:

- розвивальна – реалізується в пізнавально-перетворювальному ставленні до власної особистості на рівні самоосвіти й самовиховання;
- регулятивна – прогностика форм, методів та засобів упровадження інновацій;
- соціокультурна – забезпечення сталого розвитку провідних сфер життєдіяльності особистості на інноваційних принципах;
- трансферна – передача інноваційних типів поведінки в процесі розвитку людського суспільства;
- селективна – відбір запозичених інноваційних моделей поведінки з урахуванням запитів сучасного суспільства;
- орієнтаційна – уявлення про умови та цілі створення інновацій, їх доцільність у суспільстві [21, 425–426].

Інноваційна культура керівника являє собою готовність і здатність до інновацій в управлінні функціональним станом навчального закладу. Дана діяльність повинна бути спрямована на пошук оригінальних способів застосування відомих або вироблення нових, раніше невідомих методів і прийомів розв’язання управлінських завдань. Інноваційна культура керівника – це комплексний соціальний феномен, що органічно поєднує в собі питання науки, освіти, менеджменту і культури [11, 36–37; 16, 28].

Інноваційна культура керівника навчального закладу формується на основі реалізації індивідуального підходу. Якісна реалізація індивідуального підходу може бути забезпечена:

- всебічним вивченням індивідуальних особливостей керівника;
- повсякденною увагою і конкретним впливом на кожного підлеглого;

- грамотним вибором засобів, методів та індивідуальних форм взаємодії;
- умілим створенням різних педагогічних ситуацій для розвитку інноваційної культури управління [13].

У контексті нашого дослідження важливою бачимо думку про те, що для розвитку інноваційної культури керівника навчального закладу необхідно приділяти особливу увагу:

- формуванню достатньої мотивації;
- удосконаленню загальних і професійних знань у галузі управління;
- наявності необхідного часу для творчого саморозвитку;
- створенню здорового морально-психологічного клімату в навчальному закладі;
- вивченню передового досвіду інших навчальних закладів [5, 42–43].

Комплекс організаційно-педагогічних умов формування інноваційної культури сприяє розвиткові професійно-педагогічної компетентності керівника навчального закладу і включає:

- забезпечення формування дієво-ціннісного ставлення керівника навчального закладу до інноваційної діяльності як актуального аспекту педагогічної діяльності, засобу досягнення цілей, способу вирішення виявлених проблем;
- корекцію функціонального управління педагогічним процесом на основі активізації інноваційної діяльності навчального закладу;
- створення в педагогічному навчальному закладі інноваційного середовища, зверненого до творчого пошуку, оновлення прийомів і способів професійної діяльності педагогів, формування рефлексивного ставлення до власної педагогічної діяльності, надання можливості педагогам здійснювати свободу вибору змісту, видів, форм інноваційної діяльності відповідно до їх професійних та особистісних інтересів і можливостей[12, 17].

Відмітимо, що інноваційна культура керівника в умовах сучасного навчального закладу складається з трьох модулів (цільового, змістово-процесуального, оціночно-результативного), по кожному з яких визначено зміст діяльності й напрям дослідницького пошуку.

Особлива роль в моделі відводиться інноваційному просторові, представленому в трьох предметних проекціях: освітнього середовища інноваційних шкіл; освітніх інститутів; зорганізованою діяльністю суб'єктів освіти. Основним механізмом забезпечення цілісності цієї структури виступає інноваційна політика і управління освітою[19, 67].

Погоджуємося з думкою дослідників, що процес формування інноваційної культури керівника навчального закладу є відкритою багатоетапною системою, яка має відповідну логіку розвитку. На першому етапі створюється програмно-методичний комплекс, що забезпечує

реалізацію зазначеного процесу; на другому – визначаються ефективні моделі, технології та методи підготовки керівників; на третьому етапі розробляються навчально-пізнавальні завдання, які дозволяють керівникам навчальних закладів зайняти активну позицію в створенні продуктів інноваційної діяльності (наукові повідомлення, творчі звіти, проекти, наукові публікації, дисертаційні дослідження); здійснюється оцінка рівнів сформованості провідних функцій культури в керівників [6, 12; 15, 20].

У числі пріоритетних напрямів програмно-методичного супроводу досліджуваного процесу слід виділити:

- проектно програмні (проекти, програми);
- організаційно-педагогічні (курси, інтерактивні семінари, майстер-класи, лізинг, консалтинг тощо);
- інформаційно-освітні (сайт в Інтернеті, видавнича діяльність);
- експертно-аналітичні (діагностичні процедури, моніторинг, самоаналіз);
- маркетингові (вивчення запитів і формування груп на основі їх обліку) [22, 71].

Визначення перспективних видів, типів і форм занять (тренінг, дискусія, мозковий штурм, моделювання практичних ситуацій, ділова гра, навчально-пізнавальні та творчі завдання) в поєднанні з адекватними формами навчання (індивідуальні, групові, колективні) розвивають гносеологічну, організуючу і творчо-перетворювальну функції інноваційної культури керівників, і дозволяють підвищити їх професійні результати [17, 70].

Моніторинг сформованості провідних функцій інноваційної культури керівника навчального закладу (гносеологічної, організуючої, творчо-перетворювальної) відображає якість, результат і позитивну динаміку, що дозволяє своєчасно коригувати зміст, методи й технології освітнього процесу в системі підготовки керівників навчальних закладів [2, 49].

Відзначимо, що формування інноваційної культури керівників навчальних закладів є впорядкованою сукупністю педагогічних дій і процедур і розглядається нами як система організаційних способів управління навчально-пізнавальною і практичною інноваційною діяльністю керівників. Використання в процесі роботи навчально-професійних завдань евристичного характеру, завдань для самостійної роботи, андрагогічних технологій (проектування, ділові ігри, мозковий штурм, дискусії, діалог) у межах експериментальних програм курсів підготовки менеджерів у галузі освіти та інтерактивних семінарів дозволяє акцентувати увагу на таких проблемах, як значимість інноваційної культури керівника в сучасному постіндустріальному світі; розвиненість гносеологічної, організуючої і перетворювально-творчої функцій в цілісному розвитку особистості сучасного керівника [1, 368].

У цьому контексті зростає актуальність розробки принципово нових підходів до процесу формування інноваційної культури керівників. Ситуація, що склалася, обумовлена переходом України на інноваційний етап розвитку, змушує по-новому поглянути на ресурси системи підготовки керівників навчальних закладів, які поки ще використовуються недостатньо: не створюються умови для ефективного формування інноваційної культури керівника, повільно впроваджуються моделі випереджаючого навчання та інноваційні технології навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Інноваційна культура керівника навчального закладу являє собою інтеграційну динамічну якість особистості, що розвивається в процесі діяльності, характеризується певним рівнем теоретичного осмислення і комплексом практичних умінь і навичок щодо реалізації провідних підходів до управлінської діяльності при дотриманні норм, принципів моралі й моральності. При цьому функціями інноваційної культури керівника навчального закладу виступають: розвивальна, регулятивна, соціокультурна, трансферна, селективна, інноваційна, орієнтаційна. Нами виділено такі етапи моделювання розвитку інноваційної культури керівника навчального закладу: орієнтаційний, діагностико-прогностичний, збагачувальний та продуктивний.

Процесуальна модель формування інноваційної культури керівника навчального закладу представлена блоками (соціально-орієнтований, цільовий, процесуально-технологічний, аналітико-результативний), розроблена відповідно до положень синергетичного підходу, фіксує низку загальних і специфічних характеристик для ефективного розвитку інноваційної культури керівників навчального закладу, дозволяє прогнозувати розглянутий процес та намітити стратегію і тактику подальших дій.

Комплекс педагогічних умов успішного функціонування моделі враховує реформування інноваційної культури керівників навчальних закладів: варіативні програми підвищення кваліфікації керівників за напрямами професійно-управлінської діяльності; постійний розвиток і продукування професійно-особистісних якостей керівників в освітньому середовищі навчального закладу; комплексне використання інформаційно-технологічних ресурсів у процесі професійно-управлінської діяльності керівника.

Перспективним вважаємо дослідження компонентів інноваційної культури керівника навчального закладу – світоглядного, креативного, інформаційного, технологічного тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акопов Г. В. Управленческое сознание и готовность личности к инновационной деятельности / Г. В. Акопов, В. И. Долгова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2015. – Т. 17. – № 1–2. – С. 367–370.

2. Водачек Л. Стратегия управления инновациями на предприятии : пер. со словацк. – М. : Экономика, 2008. – 167 с.

3. Долгова В. И. Психофизиологические детерминанты готовности к инновационной деятельности / В. И. Долгова // Вестник Челябинскогого сударственного педагогического университета. – 2013. – № 12. – С. 17–24.

4. Долгова В. И. Феномен инновационной культуры / В. И. Долгова // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2015. – Т. 10. – С. 1–5.

5. Долгова В. И. Инвариантность профессионально-важных качеств : монография / В. И. Долгова, В. К. Шаяхметова. – Челябинск : Изд-во РЕКПОЛ, 2009. – 314 с.

6. Драч И. И. Использование синергетического подхода в управлении образовательными системами / И. И. Драч // Философия образования, № 1 (52). – 2014. – С. 1–14.

7. Друкер П. Менеджмент / П. Друкер, Дж. А. Макьярелло. – М. : ООО «И. Д. Вильямс», 2010. – 704 с.

8. Загвязинский В. И. Педагогическая инноватика : проблемы, стратегия и тактика / В. И. Загвязинский, Т. А. Стрюкова. – Тюмень : ТюмГУ, 2011. – 176 с.

9. Козлова О. Г. Інноваційна культура : сутнісні характеристики : монографія / О. Г. Козлова, Р. В. Миленкова. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 140 с.

10. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін / В. Г. Кремінь // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 5–18.

11. Кузьмина Н. В. Понятие Педагогическая система и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л. : ЛГУ. – 2009. – С. 45–58.

12. Листопадова Е. В. К вопросу о целесообразности системы менеджмента качества в вузе / Е. В. Листопадова, С. Е. Туркулец, Н. С. Аникеева // Философия образования. – 2015. – № 4 (61). – С. 15–25.

13. Любина О. Н. Современные подходы к определению инновационной культуры общества / О. Н. Любина // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение». – 2014. – Режим доступу :

http://www.zpu-journal.ru

14. Николаев А. «Инновационное развитие и инновационная культура» / А. Николаев. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2010. – 336 с.

15. Петров В. В. Университет в условиях глобализации : организация, структура, управление / В. В. Петров // Философия образования. – 2016. – № 4 (67). – С. 15–27.

16. Рубанцова Т. А. Аксиологический аспект социализации личности в обществе постмодерна / Т. А. Рубанцова, Е. А. Крутько // Философия образования. – 2016. – № 5 (68). – С. 26–41.

17. Скачкова Н. В. Социокультурный аспект профессиональной подготовки в постиндустриальном мире / Н. В. Скачкова // Философия образования. – 2014. – № 5 (56). – С. 60–73.

18. Философия творчества : монография / под. общ. ред. А. Н. Лощилина, Н. П. Французовой. – М. : Философское общество, 2012. – 158 с.

19. Шекшня С. В. Управление персоналом современных организаций / С. В. Шекешня. – М. : Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2012. – 296 с.

20. Шепель В. М. Управленческая этика / В. М. Шепель. – М. : Экономика, 2011. – 288 с.

21. Kozlova E. Структурные составляющие инновационной культуры будущего педагога / Elena Kozlova // Studia Pedagogicze. Problemy spoteczne, educacyjne i artystyczne. – 2014. – T. 24. – S. 421–440.

22. School Restructuring : What Works When. A Guide for Education Leaders – Learning Point Associates. – June, 2010. – 134 p.

23. Spillane J. P. Toward a theory of leadership practice : A distributed perspective / J. P. Spillane, R. Halverson, J. B. Diamond. – Washington, D.C. : Author, 2000. – 65 p.

REFERENCES

1. Akopov, H. V., Dolhova, V. I. (2015). Upravlencheskoie soznaniie i hotovnost lichnosti k innovatsionnoi deiatelnosti [Administrative consciousness and readiness of the personality to innovative activity]. *News of Samara scientific center of the Russian academy of sciences, vol. 17, issue 1–2,* 367–370.

2. Vodachek, L., Vodachkova, O. (2008). *Stratehiia upravleniia innovatsiiami na predpriiatii [Management Strategy of innovations on an enterprise].* M.: Economy.

3. Dolhova, V. I. (2013). Psikhofiziolohicheskiie determinanty hotovnosti k innovatsionnoi deiatelnosti [Psychology and physiology determines of readiness to innovative activity]. *Announcer of Chelyabinsk state pedagogical university, 12,* 17–24.

4. Dolhova, V. I. (2015). Fenomen innovatsionnoi kultury [The Phenomenon of innovative culture]. *Scientifically-methodological electronic magazine Kontsept, 10,* 1–5.

5. Dolhova, V. I., Shaiahmetova, V. K. (2009). *Invariantnost professionalno-vazhnykh kachestv [Invariance of professionally-important qualities].* Cheliabinsk: REKPOL.

6. Drach, I. I. (2014). Ispolzovaniie sinerheticheskoho podkhoda v upravlenii obrazovatelnymi sistemami [The Use of synergetic approach in the management of the educational systems]. *Philosophy of education, 1 (52),* 1–14.

7. Drucker, P., Makarelo, J. A. (2010). *Management.* M.: LTD «Williams».

8. Zahviazinskii, V.I., Striukova, T. A. (2011). *Pedahohicheskaia innovatika: problemy, stratehiia i taktika [Pedagogical innovations: problems, strategy and tactician]*. TumGU.

9. Kozlova, E. H., Milenkova, R. V. (2007). *Innovatsiina kultura: sutnisni kharakterystyky [Innovation culture: essential characteristics]*. Sumy: SumDPU A.S. Makarenko.

10. Kremin, V. H. (2007). Yakisna osvita v konteksti zahalnotsyvilizatsiinykh zmin [Quality education in the context of general civilization changes]. *Pedagogics and psychology, 2,* 5–18.

11. Kusmina, N. V. (2009). Poniatiie Pedahohicheskaia sistema i kriterii ee otsenki [Concept of the Pedagogical system and criteria of its estimation]. *Methods of system pedagogical research,* pp. 45–58. L.: I LIE.

12. Listopadova, Ye. V., Turkulets, S. Ye., Anikeieva, N. S. (2015). K voprosu o tselesoobraznosti sistemy menedzhmenta kachestva v vuze [To the question about expedience of the system of management of quality in institution]. *Philosophy of education, 4 (61),* 15–25.

13. Liubina, O. N. (2014). Sovremennyie podkhody k opredeleniiu innovatsionnoi kultury obshchestva [The Modern going near determination of innovative culture of society]. *The Informative humanitarian portal "Knowledge. Understanding. Ability".* Retrieved from: http://www.zpu-journal.ru

14. Nikolaiev, A. (2010). *Innovatsionnoie razvitiie i innovatsionnaia kultura [Innovative development and innovative culture]*. Sumy: VTD "University book".

15. Petrov, V. V. (2016). Universitet v usloviiakh hlobalizatsii: orhanizatsiia, struktura, upravleniie [University in the conditions of globalization: organization, structure, management]. *Philosophy of education, 4 (67),* 15–27.

16. Rubantsova, T. A., Krutko, Ye. A. (2016). Aksiolohicheskii aspekt sotsializatsii lichnosti v obshchestve postmoderna [Axiology aspect of socialization of personality in society of post-modern]. *Philosophy of education, 5 (68),* 26–41.

17. Skachkova, N. V. (2014). Sotsiokulturnyi aspekt professionalnoi podhotovki v postindustrialnom mire [The Sociocultural aspect of professional preparation in the post-industrial world]. *Philosophy of education, 5 (56),* 60–73.

18. Loshchilina, A. N., Frantsuzova, N. P. (Eds.) (2012). *Filosofiia tvorchestva [Philosophy of creativity]*. M.: Philosophical society.

19. Shekshnia, S. V. (2012). *Upravleniie personalom sovremennykh orhanizatsii [Personnel management of modern organizations].* M.: "Business-school Intel-synthesis".

20. Shepel, V. M. (2011). *Upravlencheskaia etika [Administrative ethics]*. M.: Economy.

21. Kozlova, E. (2014). Strukturnyie sostavliaiushchiie innovatsionnoi kultury budushcheho pedahoha [Structural components of the innovative culture of a future teacher]. Studia Pedagogicze. *Problemy spoteczne, educacyjne i artystyczne, 24,* 421–440.

22.*School Restructuring: What Works When. A Guide for Education Leaders.* Learning Point Associates. June, 2010.

23. Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B. (2000). *Toward a theory of leadership practice: A distributed perspective.* Washington, D.C.: Author.

РЕЗЮМЕ

Козлов Дмитрий. Философско-методологические основания инновационной культуры руководителя учебного заведения.

Статья посвячена выявлению философско-методологических принципов формирования инновационной культуры руководителя учебного заведения в её диалектическом единстве, на основе структурно-функционального подхода. Особенный акцент в статье сделан на философско-методологический анализ мотивационно-ценностного, когнитивно-волевого и операционно-действенного компонентов как основополагающих в модели формирования инновационной культуры руководителя учебного заведения. Отдельно автор останавливается на проблеме самореализации и самоактуализации как механизмов проявления потенциала инновационной культуры руководителя учебного заведения, а также на выделении основных функций инновационной культуры личности.

Ключевые слова: *инновационная культура, инновационная культура руководителя учебного заведения, инновационное мышление, инновационное развитие, инновационная деятельность, инновационный потенциал, профессиональная деятельность, самооценка, когнитивные способности, управленческие способности.*

SUMMARY

Kozlov Dmytro. Philosophical-methodological bases of innovative culture of the head of the institution.

The concept of "innovative culture of the head of the education institution" includes structural components: innovative thinking, innovative development, innovative activity which is a set of functions that allow them to integrate in the innovative educational space: epistemological, organizing, transformation-creative, unifying, moral and ethical.

Innovative culture provides the receptiveness of managers to new ideas, their readiness and ability to support and implement innovative technologies and teaching methods in the educational process in modern higher education.

Innovative culture of the head of the institution is a dynamic integrative quality of the personality developing in the course of activity, characterized by a certain level of theoretical

understanding and practical skills for the implementation of leading approaches to the management activities in compliance with the norms, principles of morality and ethics. While its functions are: cognitive, prognostic, communication, information, organization and coordination, creative engineering design, analysis, corrective, innovative vector, social. We have identified such components of innovative culture of the heads of education institutions: socio-determination, information and innovation, organizational and creative, acmeological providing general and special in the development of this process.

The procedural model of formation of innovative culture of the head of the education institution is represented by blocks (socio-oriented, targeted, procedural and technological, analytical and productive), developed in accordance with the provisions of synergistic, acmeological and moderating approaches, captures a number of general and specific characteristics for effective development of innovative culture of the heads of education institutions, allows to predict the reporting process, outline the strategy and tactics of further actions.

The complex of pedagogical conditions for the successful functioning of the model takes into account reformation of innovative culture of the heads of institutions: variable programs of leadership development in areas of vocational and management activities; ongoing development and production of professional-personal qualities of leaders in the educational environment of education institution; the integrated us of information technology resources in professional and managerial activities of the supervisor.

Key words: *innovative culture, innovative culture of the head of education institution, innovative thinking, innovative development, innovative activity, innovative potential, professional activity, self-appraisal, cognitive capabilities, administrative capabilities.*

УДК 37(09):37.012(477)”189/191”

Наталія Осьмук
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-0784-1350

ЗАГАЛЬНОТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПЕРІОДИЗАЦІЇ ВИВЧЕННЯ Й ВИКОРИСТАННЯ РЕФОРМАТОРСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ТА УКРАЇНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТЬ

У статті досліджено особливості вивчення теорії і практики зарубіжної реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній думці кінця ХІХ – початку ХХІ століть. На підставі виокремлених провідних тенденцій вивчення явища й обґрунтованих критеріїв простежено методологічну та змістову ґенези вивчення теорії реформаторської педагогіки й особливості використання її новаційного досвіду, запропоновано авторську періодизацію вивчення теорії і практики зарубіжної реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній науці вказаного періоду.

Ключові слова*: зарубіжна реформаторськаї педагогіка, вітчизняна й українська педагогічна думка кінця ХІХ – початку ХХІ століть, критерії, періодизація.*

Постановка проблеми. Науковий аналіз будь-якого явища неможливо уявити без постановки конкретних дослідницьких питань та вибору методологічних підходів. У сучасних умовах завдяки дотриманню принципів

історичного об'єктивізму, плюралізму й відкритості, значно розширюється і поглиблюється поле історико-педагогічних досліджень, що, у свою чергу, активізує потребу вдумливого вибору методологічних орієнтирів дослідження. Одним із важливих аспектів застосування методології дослідження є проблема періодизації розвитку певного явища в конкретно-історичних умовах.

Аналіз актуальних досліджень. Сучасна історико-педагогічна наука посилює увагу до проблем розробки концептуальних положень методології історико-педагогічного дослідження. Важливі напрацювання в цьому аспекті здійснені науковцями Л. Березівською, М. Богуславським, Л. Ваховським, Н. Гупаном, Н. Дічек, С. Золотухіною, В. Курилом, Н. Побірченко, О. Сухомлинською та іншими.

Мета статті: на підставі з'ясування провідних тенденцій вивчення досвіду реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній думці кінця XIX – початку XXI століть запропонувати авторську періодизацію досліджуваного явища.

Методи дослідження: загальнонаукові (аналіз, синтез, аналогія, порівняння, узагальнення) та конкретнонаукові: конструктивно-генетичний, та історико-порівняльний.

Виклад основного матеріалу. Дослідження реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній думці беруть свій початок від появи самого феномену. Цей процес позначений значною кількістю праць різних за часом видання, за спрямуванням і методами аналізу. Джерельну базу наших розвідок становили: наукові монографії, статті, брошури; публіцистичні й історичні праці учасників і дослідників явища, зокрема вітчизняних і зарубіжних науковців, освітян, педагогів, істориків.

Урахувавши періодизації, що існують у сучасній науці, а саме: періодизацію розвитку української педагогіки О. Сухомлинської [7], періодизацію реформування шкільної освіти в Україні Л. Березівської [1], періодизацію розвитку національної історико-педагогічної науки Н. Гупана [2], періодизацію розвитку «нового виховання» Г. Кемінь [3], періодизацію соціально-політичного й культурного розвитку України В. Курило [4], С. Сірополка [6], пропонуємо власне бачення процесу вивчення й використання вітчизняною педагогічною думкою досвіду реформаторської педагогіки з 80-х років XIX і до початку XXI століття.

Вважаємо за необхідне пояснити, що процес вивчення досліджуваного феномену вітчизняною педагогічною думкою ми розглядаємо як закономірні й послідовні зміни відповідно до особливостей політичного, соціально-культурного життя українців, особливостей розвитку української педагогіки. У цьому критеріями визначення періодів та етапів розвитку й використання реформаторського досвіду педагогами, науковцями, освітянами було обрано: 1) напрями

дослідження змістового поля феномену, що зумовлювалися необхідністю вивчення актуальних ідей, концепцій у кожному з періодів з огляду на суспільно-політичні, соціально-економічні та культурні потреби суспільства; 2) загальні методологічні підходи і методи наукових досліджень реформаторської педагогіки та їх прояв у самостійних дослідженнях учених, які працювали в межах вітчизняного й українського наукового-педагогічного простору; 3) характер використання реформаторських ідей та інновацій у процесах модернізації вітчизняної освітньої та виховної сфер; 4) рівень соціально-політичного розвитку українців, зокрема наявність державного утворення, що безпосередньо впливало на напрями й міру підтримки наукових розвідок української педагогічної науки.

Вивчення реформаторської педагогіки ми розглядаємо як окремий напрям розвитку української педагогіки. Сучасна педагогічна наука пропонує різні підходи до її періодизації. Для виокремлення періодів вивчення й використання реформаторської педагогіки українською педагогічною думкою 80-х років XIX – початку XXI ст. ми послуговувалися визначеними О. Сухомлинською періодами та етапами розвитку педагогіки в Україні IX – XXI століть [260].

Запропонована нами періодизація вивчення й використання реформаторської педагогіки українською педагогічною думкою у визначених хронологічних межах передбачає виокремлення п’яти періодів, узагальнена характеристика яких пропонується за вказаними вище критеріями.

Перший період (80-ті роки XIX ст. – 1917 р.) цікавий з точки зору виникнення, розвитку та розповсюдження реформаторської педагогіки у країнах Західної Європи, США та Російській імперії. У цей час відбувається популяризація зарубіжного прогресивного досвіду в колах педагогічної громадськості в умовах активізації просвітницької та національно-демократичної роботи в суспільстві.

У межах даного періоду можна виокремити два теоретичні підходи до вивчення зарубіжної прогресивної педагогіки. Перший був презентований представниками національно-просвітницького руху: М. Драгомановим, Б. Грінченком, В. Антоновичем, С. Русовою й орієнтувався на вивчення досвіду організації національної школи в багатонаціональних державах. Серед представників російської ідеологеми вітчизняної педагогіки того часу найвагоміші дослідження методичних, організаційних і змістових інновацій зарубіжної педагогіки були здійснені Х. Алчевською, М. Корфом, С. Миропольським, К. Ушинським. Ознайомленню з досвідом зарубіжної педагогіки сприяли також ґрунтовні праці Д. Семенова, М. Померанцева, М. Весселя, А. Готалова-Готліба, О. Музиченка. Окремі проблеми використання реформаторського досвіду в шкільній практиці були висвітлені у працях Є. Лозинського, П. Межуєва, Е. Янжул, П. Капніста та ін.

У справі використання прогресивних здобутків реформаторської педагогіки варто відмітити діяльність Всеукраїнської спілки вчителів і діячів народної освіти (1906 р.), активними членами й засновниками якої виступили С. Русова, Б. Грінченко, С. Єфремов, В. Дурдуківський, С. Черкасенко, М. Крупський. У подальшому вивчення реформаторської педагогіки пов'язано з діяльністю першого наддніпрянського педагогічного часопису «Світло» (1910–1914 рр.). Саме праці Г. Лубенця, О. Музиченка, С. Русової, Я. Чепіги, С. Черкасенка, Г. Шерстюка у сфері порівняльної педагогіки започаткували організований процес вивчення досвіду реформаторської педагогіки в українській педагогічній думці початку ХХ ст.

Узагальнений аналіз процесу вивчення реформаторської педагогіки в цей період дає підстави визначити серед *провідних напрямів вивчення* такі, як: досвід організації національної школи в багатонаціональних державах; принципи організації й методичне забезпечення реформаторського європейського та північноамериканського шкільництва; теоретичне й організаційно-методичне забезпечення демократичної, національної трудової школи; *серед загальних підходів та методів дослідження* – ознайомлення, переклади творів, перші спроби аналізу й теоретичних узагальнень ідей реформаторської педагогіки, перевага інформаційно-описових і описово-аналітичних методів; переклади, реферати українською мовою творів реформаторів, поширення порівняльно-зіставного та креативно-творчого підходів у дослідженнях як підґрунтя майбутніх авторських концепцій; *серед особливостей* використання інноваційного досвіду: епізодичне використання елементів досвіду реформаторської педагогіки в діяльності приватних, недільних, земських шкіл; поява закладів за принципами зарубіжних «нових шкіл», сільських виховних будинків; популяризація реформаторського досвіду серед педагогів-практиків; використання концептуальних основ при розробці документів модернізації тогочасного шкільництва; поширення методичних досягнень реформаторської педагогіки в діяльності закладів середньої освіти різних форм власності.

У другий період (1917 – 1919 рр.) організаційно-методичним центром з вивчення зарубіжного досвіду став журнал «Вільна українська школа» (ВУШ). Період його діяльності (1917–1919 рр.) припав на важкі часи становлення української державності, проте журнал надав праці з розбудови національної системи освіти за європейським зразком нового імпульсу. Обраний напрям пояснювався багато в чому тим, що до редакційної колегії ВУШу ввійшла значна кількість колишніх співробітників «Світла». Серед них слід відмітити С. Русову, О. Музиченка, Я. Чепігу, С. Сірополка, В. Дурдуківського та ін.

Праці науковців, освітніх діячів означеного періоду, особливо С. Русової, В. Петруся, О. Музиченка, А. Володимирського, Я. Чепіги та ін., піднесли справу вивчення ідей реформаторської педагогіки на новий

рівень критично-порівняльних досліджень, креативного (творчого) використання зарубіжних досягнень. Найяскравішим прикладом саме такого підходу слід вважати вироблення документів щодо концептуальних засад національної школи, побудованих на принципах європейсько-американської педагогки – резолюції по принципу єдиної школи та резолюції по трудовій школі.

Таким чином, сутність визначених нами критеріїв у цьому періоді становила: *серед провідних напрямів вивчення* – організаційні, змістові, методичні особливості розбудови загальної національної трудової школи, системи всього шкільництва в цілому; *серед загальних підходів та методів дослідження:* систематичне вивчення реформаторської педагогіки з орієнтацією на перевірений практичний досвід; перевага порівняльно-зіставних та креативно-авторських методів, формування авторських концепцій вітчизняних науковців; *серед особливостей використання інноваційного досвіду:* використання новацій при розробці українських державних документів по трудовій школі; організоване ознайомлення вчительства з досягненнями реформаторської педагогіки.

Третій період (20-ті – початок 30-х рр. XX ст.) – злет інтересу до теорії й практики реформаторської педагогіки в радянській Україні. У відповідності до особливостей розгортання процесу дослідження реформаторської педагогіки вказаного періоду нами було виокремлено чотири етапи:

1-й етап (1920–1922 рр.) – формування української освіти за зразком Наркомосу РСФРР. Дослідження ідей реформаторської педагогіки в цей час проводилось за особистісними бажаннями педагогів-науковців, як продовження роботи, напрями якої були визначені за часів української революції;

2-й етап (1922–1924 рр.) – розробка й реалізація системи освіти за схемою наркома Г. Гринька, організація вивчення й використання зарубіжного досвіду; організаційна й фінансова підтримка досліджень на державному рівні; активізація наукових пошуків українських науковців у руслі реформаторських досягнень, особливо течій: вільне виховання, педологія, індивідуальна педагогіка, педагогіка особистості, експериментальна педагогіка тощо;

3-й етап (1924–1928 рр.) – час культурно-освітнього ренесансу, активного новаторства, експериментування й пошуку. Дослідження ідей світової реформаторської педагогіки стало основою для формування українськими освітніми діячами власних теоретичних підходів, зокрема трудової школи (С. Ананьїн, Б. Манжос, О. Музиченко, Я. Ряппо, Я. Чепіга), експериментальної педагогіки (В. Протопопов, І. Соколянський), педології (С. Ананьїн, О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський, Я. Чепіга), соціальної педагогіки й виховання (Г. Гринько, О. Залужний, О. Попов, Я. Ряппо), педагогіки колективу (О. Залужний, С. Лозинський, А. Макаренко),

прагматичної педагогіки (С. Ананьїн, Б. Манжос, Я. Чепіга), індивідуальної педагогіки (Я. Мамонтов, О. Музиченко), естетичного виховання (С. Ананьїн, Я. Мамонтов), вільного виховання (Я. Мамонтов, О. Музиченко, Я. Чепіга), національного виховання (Г. Ващенко, В. Дурдуківський, Г. Іваниця, Я. Чепіга), санітарної педагогіки (Д. Ман, Т. Привалова, С. Советов, І. Ульянов), та формування оригінальних авторських концепцій «Школа чинності» С. Ананьїна, «Школа природного розвитку» А. Володимирського, «Естетизація особистості» Я. Мамонтова [5, 164].

4-й етап (1928–1933 рр.) – розгортання уніфікаційних процесів у системі радянської освіти, поступове ствердження марксистсько-ленінської ідеології в суспільних науках, у тому числі й педагогіці, згортання процесів неупередженого дослідження реформаторської педагогіки, засудження педології й зарубіжного педагогічного досвіду загалом.

Таким чином, сутність критерію «*провідні напрями вивчення»* в цьому періоді становили дослідження змістових і методичних інновацій «єдиної трудової школи», професійно-технічної освіти, організації дитячого руху, загальних засад соціального виховання й пошуки прихильників радянської соціалістичної педагогіки за кордоном.

Серед загальних підходів та методів дослідження треба відмітити: розширення предметного поля досліджень; наявність альтернативних підходів; розвиток авторських концепцій і теорій реформаторського спрямування українськими науковцями; формування нового наукового напряму щодо дослідження класифікацій реформаторської педагогіки – педагогічної типології (С. Ананьїн, Г. Готалов-Готліб, Я. Мамонтов, О. Музиченко); організація масового експерименту щодо перевірки інноваційного досвіду.

Особливостями використання інноваційного досвіду в даному періоді стало: упровадження новацій на кожному з етапів педагогічного процесу трудової школи (цільовому, організаційно-процесуальному, контрольно-коригувальному); творче використання організаційно-методичних здобутків реформаторської педагогіки через модифікацію Дальтон-плану, методу проектів, розробку комплексної системи навчання, запровадження нових методів навчання – дослідницького та його різновидів, використання нових організаційних форм роботи – ланкової, бригадно-лабораторної проробки навчального матеріалу; введення досвіду реформаторської педагогіки до змісту фахової підготовки й перепідготовки вчительства.

Четвертий період (друга половина 30-х – 80-ті роки XX ст.) – відзначився перетворенням української школи на «сталінську гімназію», припиненням вивчення й відмовою від використання ідей реформаторської педагогіки. У його складі виокремлюємо три етапи.

1-й етап (1934–1956 рр.) – Постановою ЦК ВКП(б) від 4 липня 1936 року «Про педологічні перекручення в системі Народних Комісаріатів

Освіти» було заборонено дослідження в галузі вікової психології, педології та експериментальної педагогіки. Це рішення поклало край лояльності радянської влади щодо відносно неупередженого дослідження досвіду реформаторської педагогіки.

2-й етап (1956–1975 рр.) – «хрущовська відлига», поступове повернення наукового інтересу до зарубіжного реформаторського досвіду в Україні. Політика лібералізації суспільства, безперечно, позначилася й на стані освіти. Дослідження зарубіжної педагогіки, у тому числі реформаторської, проводилося з позицій критики й розвінчування положень «антинародної буржуазної науки Заходу», вишукування суперечностей, негативної оцінки здобутків. До кінця 80-х років ХХ століття реформаторський рух вивчався вітчизняною історико-педагогічною наукою як певний етап розвитку буржуазної педагогіки, а увага здебільшого, зосереджувалася на його суперечностях і недоліках.

3-й етап (1977–1990 рр.). У 70–80-ті роки ХХ ст. з'являється широке коло досліджень з реформаторської та порівняльної педагогіки, авторами яких стали радянські педагоги Н. Абашкіна, Б. Бім-Бад, Б. Вульфсон, О. Джуринський, З. Малькова, С. Мендлина, А. Піскунов, К. Салімова та ін. У працях цих дослідників було здійснено аналіз основних напрямів реформування освітніх систем у розвинених країнах та країнах, що розвиваються, висвітлено процеси модернізації змісту і методів навчання, схарактеризовано різні напрями використання здобутків реформаторської педагогіки.

Вивчення реформаторського досвіду позарадянською українською педагогічною думкою вказаного періоду здійснювалося науковцями попереднього періоду, які були змушені покинути батьківщину, але не полишили роботи на користь національної культури й освіти. Серед найвизначніших представників української еміграції були: С. Русова, Г. Ващенко, І. Огієнко, С. Сірополко, С. Черкасенко, М. Лозинський, І. Ющишин та інші педагоги-дослідники.

Отже, *особливостями вивчення* реформаторської педагогіки в четвертому періоді на його початку стало обмеження досліджень, що обумовлювалось установленням партійно-класової ідеології та консервацією реформаторських ідей, а наприкінці періоду − поновлення інтересу до досвіду західної педагогіки, у тому числі й реформаторської, на рівні окремих ідей та технологій.

У використанні *загальних підходів та методів дослідження* на початку періоду спостерігалася перевага критикансько-порівняльних методів, класового підходу, акцентування на шкідливості та антинауковості досвіду реформаторської педагогіки як складової частини імперіалістичної педагогіки. Глибокий аналіз та систематизація досягнень тогочасної педагогічної науки й освіти за кордоном в умовах пом'якшення політичного клімату були характерними для завершального етапу періоду.

Серед особливостей використання інноваційного досвіду даного періоду слід відмітити: продовження критики філософських засад західних педагогічних систем; фрагментарне й часто упереджене використання при історіографічному аналізі проблем трудової школи, вільного виховання тощо; використання положень зарубіжної педагогіки в якості антитез радянській педагогіці. Однак, наприкінці періоду була обґрунтована можливість практичного використання окремих продуктивних закордонних освітніх технологій (наприклад, програмованого навчання).

П'ятий період (поч. 90-х років XX ст. – поч. XXI ст.) пов'язаний із важливими для українців соціально-політичними подіями, серед яких перше місце посідають процеси проголошення незалежності та відродження освітніх інституцій на національних основах. Ці фактори сприяли розгортанню нової хвилі досліджень реформаційного досвіду в освіті.

Якісно новий етап досліджень пов'язано зі створенням у 1992 році при Українському Науково-дослідному Інституті Педагогіки лабораторії порівняльної педагогіки під керівництвом І. Тараненка. У 1995 році з ініціативи академіка АПН України О. Сухомлинської відновив свою діяльність науково-методичний журнал «Шлях освіти», який продовжив компаративістичні традиції, що існували в цьому часописі в 20-х роках XX століття. Ознакою періоду стало введення досвіду реформаторської педагогіки до змісту педагогічних дисциплін студентів педагогічних ВНЗ, а отже, і відображення явища в навчально-методичній літературі: підручниках, хрестоматіях, навчальних посібниках, методичних рекомендаціях В. Кравця, М. Левківського, О. Дубасенюка, Л. Медвідь, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та ін. Розгорнулися авторські пошуки в експериментальних школах, збільшився інтерес до нетрадиційних форм навчання, альтернативних і авторських шкіл, які будують свою роботу за різними системами, заснованих на теоріях реформаторської педагогіки Р. Штайнера, М. Монтессорі, С. Френе, Ж. Піаже, О. Декролі, Г. Нейєндорфа та ін. Завдяки працям відомих дослідників історії педагогіки Л. Ваховського, Н. Дічек, В. Курила, Н. Лавриченко, А. Сбруєвої, О. Сухомлинської та інших було визначено й окреслено методологічні підходи та завдання вивчення й використання зарубіжного реформаторського досвіду.

Таким чином, сутність визначених нами критеріїв у цьому періоді становила *серед провідних напрямів вивчення:* досвід концепцій і систем гуманістичного спрямування: М. Монтессорі, С. Френе, П. Петерсона, Р. Штейнера, Я. Корчака; діяльність «класичних» та модифікованих альтернативних навчальних закладів, модифікації інноваційних освітніх технологій тощо.

Загальні підходи та методи дослідження цього періоду демонстрували сплеск уваги до перевіреного часом досвіду реформаторської педагогіки в умовах кризи класово-радянської моделі освіти; засвідчили становлення якісно нового етапу національної компаративістики завдяки

використанню нових методологічних підходів, що орієнтуються на пошук і неупереджений аналіз прийнятного прогресивного досвіду.

Серед особливостей використання інноваційного досвіду варто підкреслити інтеграцію досягнень реформаторської педагогіки в сучасну українську систему освіти (навчально-виховні заклади різних щаблів та власності) від фрагментарного до системного, від автентичного до адаптованого; вплив та зміцнення теорії гуманістично-орієнтованої системи виховання; широке використання освітніх технологій у навчально-виховній діяльності дітей і молоді.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, аналіз провідних тенденцій вивчення теорії та використання практичного досвіду реформаторської педагогіки вітчизняними й українськими діячами дозволив виокремити сукупність критеріїв, що враховують як педагогічні, так і позапедагогічні особливості досліджуємого явища. На їх підставі ми простежили методологічну й змістову генези вивчення теорії реформаторської педагогіки, особливості використання її новаційного досвіду, що дало можливість розробити авторську періодизацію вивчення теорії й практики зарубіжної реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній науці вказаного періоду. Запропоновані підходи до аналізу феномена реформаторської педагогіки будуть корисними для тих, хто цікавиться сутністю зарубіжних інновацій кінця ХІХ – початку ХХ століть, їх вивченням вітчизняною й українською наукою, використанням зарубіжних інновацій в Україні. Критерії й періоди, запропоновані в статті, можуть бути одним із прикладів для аналізу й узагальнення вивчення багатоаспектного педагогічного феномену, що досліджується протягом тривалого історичного часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Реформування шкільної освіти в Україні у ХХІ столітті : монографія / Л. Д. Березівська. – К. : Богданова А.М., 2008. – 406 с.

2. Гупан Н. М. Історіографія розвитку історико-педагогічної науки в Україні : монографія / Н. М. Гупан. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2000. – 221 с.

3. Кемінь Г. М. Розвиток ідей «нового виховання» у західноєвропейській педагогіці (кінець ХІХ – середина ХХ ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Г. М. Кемінь. – Луганськ, 2004. – 20 с.

4. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті : монографія / В. С. Курило. – Луганськ : ЛДПУ, 2000. – 460 с.

5. Сбруєва А. А. Історія педагогіки у схемах, картах, діаграмах : навчальний посібник / А. А. Сбруєва, М. Ю. Рисіна, Н. Г. Осьмук ; за заг. ред. проф. А. А. Сбруєвої. – Суми : ВВП «Мрія», 2015. – 250 с.

6. Сірополко С. Історія освіти на Україні / С. Сірополко. – Львів, 1937. – 174 с.

7. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес : нові підходи до загальних проблем / О. В. Сухомлинська. – К. : АПН, 2003. – 68 с.

REFERENCES

1. Berezivska, L. D. (2008). *Reformuvannia shkilnoi osvity v Ukraini u XXI stolitti [Reform of school education in Ukraine in the XXI century]*. K., A. Bohdanov.

2. Hupan, N. M. (2000). *Istoriohrafiia rozvytku istoryko pedahohichnoi nauky v Ukraini [Historiography of historical pedagogy in Ukraine]*. K.: Vyd-vo NPU after M. P. Drahomanov.

3. Kemin, H. M. (2004). *Rozvytok idei "novoho vykhovannia" u zakhidnoievropeiskii pedahohitsi (kinets XIX – seredyna XX st.) [Development ideas of "new education" of Western European pedagogy (the end of XIX – mid XX century.)]* (PhD thesis abstract). Luhansk.

4. Kurilo, V. S. (2000). *Osvita ta pedahohichna dumka Skhidnoukrainskoho rehionu u XX stolitti [Education and pedagogical thought of East Ukrainian region in the twentieth century]*. Luhansk: LDPU.

5. Sbruieva, A. A., Rysina, M. U., Osmuk N. H. (2015). *Istoriia pedahohiky u skhemakh, kartakh, diahramakh [History of Education in the schemes, charts, diagrams]*. Sumy: PPM "Mriia".

6. Siropolko, S. (1937). *Istoriia osvity na Ukraini [History education in Ukraine]*. Lviv.

7. Sukhomlynska, O. V. (2003). *Istoryko-pedahohichnyi protses: novi pidkhody do zahalnykh problem [Historical and pedagogical process: new approaches to common problems]*. K., APS.

РЕЗЮМЕ

Осьмук Наталья. Общетеоретические основы периодизации изучения и использования реформаторской педагогики в отечественной и украинской педагогической мысли конца XIX – начала XXI столетий.

В статье исследованы особенности изучения теории и практики зарубежной реформаторской педагогики в отечественной и украинской педагогической мысли конца XIX – начала XXI столетий. На основании выделенных основных тенденций изучения феномена и обоснованных критериев рассмотрены методологический и содержательный генезисы изучения теории реформаторской педагогики и особенностей использования её новационного опыта, предложена авторская периодизация изучения теории и практики зарубежной реформаторской педагогики в отечественной и украинской педагогической науке указанного периода.

***Ключевые слова**: зарубежная реформаторская педагогика, отечественная и украинская педагогическая мысль конца XIX – начала XXI столетий, критерии, периодизация.*

SUMMARY

Osmuk Nataliia. Theoretical foundations of periodization for the study and use of the reformatory pedagogics in the national pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries.

The purpose of the article is to offer the author's periodization of the phenomenon on the basis of clarification of the leading trends in the study of the experience of reformatory pedagogics in the national pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries.

Research methods: general scientific (analysis, synthesis, analogy, comparison, generalization) and specific scientific: structural-genetic, with the help of which the process of development of the reformatory ideas in the Ukrainian pedagogical thought is characterized and a periodization of their learning is developed; historical and comparative, which gave the opportunity to reveal the peculiarities of learning and using the ideas of reformatory pedagogics in the context of the development of Ukrainian pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries.

The result of research has become the author's periodization of the study and use of experience of the reformatory pedagogics in the national pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries. Criteria of periodization were chosen: 1) research directions of the content of the reformatory pedagogics, caused by the importance of examining the relevant ideas and concepts in each period, taking into account socio-political, socio-economic and cultural needs of society; 2) common methodological approaches and research methods of the reformatory pedagogics and their manifestation in the independent researches and works of scientists who had worked within the native scientific-pedagogical area; 3) the use of reformatory ideas and innovations in the processes of modernization of the national educational sphere; 4) the level of socio-political development of Ukrainians, in particular the availability of public education that had directly influenced the directions and measures of support of scientific researches of the Ukrainian pedagogical science.

The author proposed periodization of the study and use of reformatory pedagogics by Ukrainian pedagogical thought in the period of 80-ies of the XIX and the beginning of the XXI century which provides for the allocation of five periods:

1st period – the 80-ies of the XIX century – 1917 – familiarization with the ideas of reformatory pedagogics, understanding of its progressiveness, development of analytical research methods and the use of achievements in the domestic non-public education;

2nd period – 1917–1919 – expansion of the semantic field of researches, development of the concept of national education on the theoretical foundations of the world reformatory pedagogics (nationalization, democratization, pedocentrism, labour school);

3rd period – 20-ies – early 30-ies of the XX century – active study of the ideas of reformatory pedagogics of the Ukrainian educational leaders and the use of its achievements in educational policy, formation of a new theory of education, vocational teacher training of Ukrainian teachers;

4th period – the second half of the 30-ies – 80-ies of the twentieth century – termination of objective study of foreign ideas of reformatory pedagogics, its official condemnation by the authorities as a bourgeois;

5th period – early 90-ies of XX century – the beginning of XXI century – is characterized by the restoration of scientific interest in reformatory pedagogics as the conceptual basis of innovative development of the school in the context of democratic changes in Ukrainian society and the integration of domestic education into the European space.

The practical significance of the study – proposed approaches to the analysis of the phenomenon of reformatory pedagogics will be useful for those interested in the nature of foreign innovations of the late XIX – early XX centuries, their study of Russian and Ukrainian science, use of foreign innovations in Ukraine.

The criteria and the periods suggested in the article may be one of the examples for analysis and synthesis of the study of interesting, multidimensional pedagogical phenomenon, which had been studied over long periods of historical time.

Key words: *international reformatory pedagogics, national pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries, criteria, periods.*

УДК 378

Ганна Панасюра
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-5897-8365

КАТЕГОРІЙНИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ДОСЛІДНИЦЬКА КОМПЕТЕНТНІСТЬ УЧИТЕЛЯ»

У статті здійснено категорійний аналіз поняття «дослідницька компетентність учителя» на основі огляду психолого-педагогічної літератури; окреслено підходи до трактування поняття «дослідницька компетентність учителя»; визначено та схарактеризовано структурні компоненти дослідницької компетентності вчителя, зокрема, науково-дослідну діяльність, дослідницькі вміння (інтелектуальні та практичні), дослідницькі здатності.

***Ключові слова**. компетентнісна парадигма освіти, дослідницька компетентність учителя, науково-дослідна діяльність, дослідницькі вміння, дослідницькі здатності.*

Постановка проблеми. Завдання, що стоять перед освітньою системою України, визначені в таких законодавчих актах та концепціях, як Закон України про загальну середню освіту, Проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років, Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, Закон України «Про вищу освіту», Проект положення про післядипломну освіту, проект «Нова школа» тощо. Їх реалізація передбачає пошук нової парадигми розвитку освіти, яка акцентує увагу на інноваційності й неперервності освіти [11], сприяє реалізації компетентнісного підходу, забезпечує підготовку конкурентоспроможного фахівця, який проявляє готовність до професійного зростання, соціальної та професійної мобільності й високо результативної роботи за фахом [10, 369].

Сучасна людина з вищою освітою має вміти не лише ставити ціль, генерувати ідеї і знаходити сенси, а й шукати рішення виходу з екстремальних ситуацій. Ураховуючи ключову роль науки в сучасному суспільстві, особливої ваги набуває дослідницька діяльність, яка змінює освітні вектори на створення знань, а не їх відтворення.

На сьогодні існує соціальний запит на вчителів, які не надають готову суму знань, а формують і розвивають компетентності, що в свою чергу вимагає від учительського загалу гнучкості й мобільності, навичок дослідницької діяльності. Учитель-дослідник швидко адаптує професійну майстерність до змінного середовища існування, що не можливо без цілеспрямованого розвитку особистісної дослідницької компетентність, сформованої в системі вищої освіти. А оскільки наука XXI століття поліморфна, у ній існує велика кількість як підтверджених, так і альтернативних концепцій

і теорій, то гостро постає питання критеріїв відбору дослідницьких досягнень у якості знань, вартих викладання в підручниках. Саме в цьому постійному виборі полягає «навантаженість» на вчителя, що вимагає розвитку дослідницької компетентності. Проте, у науковій літературі не існує єдиного підходу до визначення дослідницької компетентності вчителя, як і не визначено єдиної структури дослідницької компетентності.

Аналіз останніх досліджень. Включенню компетентнісної моделі в існуючу освітню модель присвячені наукові праці В. А. Болотова, В. В. Сєрікова, Л. Н. Боголюбова та І. О. Зимньої, серед вітчизняних науковців – Ю. Д. Бойчука, В. І. Бондара, О. А. Дубасенюк, М. Б. Євтуха, С. М. Мартиненко, Н. Г. Ничкало, О. В. Овчарук, О. І. Пометуна, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєвої та ін. Реалізація компетентнісного підходу та основні проблеми цього процесу розглядають О. М. Бабенко, Н. М. Бібік, О. Г. Бермус, Т. Г. Браже, Л. В. Бурчак, І. Б. Васильєв, Л. Ващенко, О. С. Заблоцька, Є. Ф. Зеєр, І. Ф. Ісаєв, В. Ю. Кричевський, Н. В. Кузьміна, М. І. Лук'янова, А. К. Маркова, А. І. Міщенко, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, А. В. Степанюк, В. Ю. Стрельніков, Л. З. Тархан, Н. Н. Чайченко, Є. Н. Шиянов та ін. Наукові студії В. В. Оніпко, Л. П. Вішнікіної, О. В. Тімець, О. М. Топузова, Ю. М. Краснобокого, Ю. П. Шапрана присвячені компетентнісній парадигмі професійної підготовки вчителів природничих спеціальностей. Процес формування дослідницької компетентності в системі підготовки майбутніх учителів з різних спеціальностей досліджують М. В. Золочевська, О. М. Спірін, О. В. Співаковський, М. В. Архипова, А. В. Пригодій, М. Е. Фролова, М. С. Головань, О. М. Токарчук, С. А. Раков, В. Д. Шарко та ін. Підготовка вчителя-дослідника розкрита в роботах С. С. Балашової, М. Б. Євтуха, І. В. Каташинської. Однак, незважаючи на значну кількість науково-педагогічних досліджень з питань дослідницької компетентності, існує велика кількість трактувань цього поняття, ми вбачаємо необхідність аналізу дефініції в науковій літературі, та визначення структури дослідницької компетентності вчителя. Для вирішення поставленої в статті мети були задіяні такі **методи досліджень:** аналіз, синтез – при визначенні структурних компонентів поняття дослідницької компетентності; узагальнення та систематизація – при опрацюванні законодавчої бази та літературних джерел вітчизняних і зарубіжних авторів.

Мета статті полягає в аналізі наукових джерел для уточнення трактування поняття «дослідницька компетентність учителя» та структури дослідницької компетентності.

Виклад основного матеріалу. У науково-педагогічній літературі контексти розгляду дослідницької компетентності відрізняються. Частина науковців розглядає дефініцію як складову професійної (В. А. Адольф, А. А. Деркач, В. С. Лазарєв), інша – як інтегральну характеристику особисті (О. І. Пометун, О. В. Овчарук, І .О. Зимняя, А. В. Багачук, М. Б. Шашкіна).

У науковій праці І. О. Зимньої «Ключові компетентності як результативно-цільова основа компетентнісного підходу в освіті» серед десяти основних компетенцій автор виділяє групу компетенцій, що належать до діяльності людини. Це компетенція пізнавальної діяльності: постановка та вирішення пізнавальних задач; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення й вирішення; продуктивне та репродуктивне пізнання, дослідження та інтелектуальна діяльність; серед засобів діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, мобільність – через орієнтацію в різних видах діяльності; пошук, перетворення, видачу інформації тощо [7, 24]. Зимня стверджує, що проявляючись в поведінці та діяльності людини, ці компетенції стають особистісними якостями – компетентностями, що включають когнітивну, мотиваційну, змістову, регуляторну складову, своє відношення, досвід.

Різні підходи до трактування дослідницької компетентності не виключають один одного, хоча нами визначена тенденція до поліпшення та вдосконалення подальших трактувань на основі попередніх. Проте, більшість авторів включають у структуру поняття дослідницької компетентності не лише когнітивну складову, а й систему ціннісних орієнтацій, поведінку, а це, у свою чергу, розмежовує такі поняття, як дослідницька діяльність, науково-дослідна робота та дослідницька компетентність.

Опрацювавши інформаційні джерела, нами було систематизовано визначення поняття дослідницької компетентності авторів різних наукових студій за останні роки, де прослідковується еволюція розвитку поняття (див. табл. 1).

Таблиця 1

Автор	Основа	Визначення
О. А. Ушаков	ЯКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ	«…інтегральна якість особистості, що виражається в готовності і здатності до самостійного пошуку вирішення нових проблем і творчого перетворення дійсності на основі сукупності особистісно усвідомлених знань, умінь, навичок, способів діяльності і ціннісних установок» [14, 26]
М. С. Головань		«Інтегративна якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості й виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом застосування методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності» [4, 61]
Л. В. Бурчак		«…якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висовувати гіпотези щодо вирішення дискусійних питань; виконувати дослідницьку роботу; умінні проводити педагогічні дослідження, організовувати учнівський

		експеримент; узагальнювати та передбачати наслідки дослідницької діяльності» [2, 6]
Н. В. Осипова		«… якість, що проявляється в потребі особистості володіти методологією наукової творчості; умінні спостерігати й аналізувати, висувати гіпотези щодо вирішення професійно-орієнтованих задач; виконувати дослідницьку роботу; умінні проводити наукові дослідження, організовувати експеримент; узагальнювати й передбачати наслідки дослідницької діяльності у процесі навчання у ВНЗ та в подальшій професійній діяльності. Йдеться не лише про відповідні знання й елементарні дослідницькі вміння, а і про мотиваційний компонент, внутрішню потребу особистості в дослідницькій діяльності» [12, 151]
О. В. Норкіна	ПРОЦЕС, ВИД ДІЯЛЬНОСТІ	«…процес цілеспрямованого, закономірного розвитку навичок і вмінь цілепокладання й цілевиконання в дослідницькій діяльності» [9, 131]
Б. О. Грудинін		«Специфічний вид діяльності, який використовує навчальне дослідження як головний засіб досягнення освітнього результату» [6, 188]
Л. І. Бондаренко	ВЛАСТИВІСТЬ ОСОБИСТОСТІ	«Цілісна, інтегративна властивість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, науковий досвід, особистісні цінності та якості (креативність, творче мислення, уяву, спостережливість) дослідника й виявляється в готовності ефективно здійснювати власну дослідницьку діяльність і здатності організовувати продуктивну науково-дослідну роботу …» [1, 8]
Л. А. Голуб	ХАРАКТЕРИСТИКА ОСОБИСТОСТІ	«Невід'ємний компонент загальної і професійної освіченості як характеристика особистості педагога, що володіє вміннями і способами дослідницької діяльності на рівні технології в цілях пошуку знання для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу» [5, 11]
О. А. Козирева		«…характеристика, що передбачає володіння вміннями та способами дослідницької діяльності на рівні технології з метою пошуку знань для вирішення освітніх проблем, побудови освітнього процесу відповідно до цілей сучасної освіти… бажаного результату» [8, 49]
О. В. Васильєва		«Якісна характеристика особистості вчителя, яка проявляється в свідомій готовності вчителя здійснювати активну дослідницьку діяльність, і обумовлена компонентами: когнітивним, ціннісно-особистісним, перетворювальним, тобто здібністю здійснювати перехід від процесуальної до творчої діяльності, прагненням саморозвитку і вдосконалення в професії педагога» [3, 40]

Порівняльна характеристика таблиці наводить на висновок, що визначення поняття дослідницької компетентності дуже різняться. За твердженням М. С. Голованя, з яким ми погоджуємося, не можливо

прирівняти розуміння дослідницької компетентність до характеристики, адже характеристика – лише опис певних характерних рис [4, 57]. Визначення Л. В. Бурчак чітко конкретизує елементи дослідницької компетентності щодо вчителів хімії, таким чином визначення автора може бути використане для вчителів природничих дисциплін. Риси поліфункціональності, універсальності й багатовимірності присутні у визначенні Л. І. Бондаренко. На потребах особистості, стійкій мотивації до саморозвитку акцентує Н. В. Осипова, таким чином мотиваційну складову, додаючи до когнітивної. О. В. Норкіна визначає дослідницьку компетентність як процес цілеспрямованого розвитку, цілепокладання та цілевиконання. Аналізуючи психологічну та педагогічну літературу, можна схарактеризувати дослідницьку компетентність як якість особистості, що інтегрує в собі дослідницькі знання, уміння й навички і невід'ємно пов'язана з ірраціональним компонентом (інтуїція, уява, натхнення). В основі такі категорії – дослідницька діяльність, теоретичні і практичні дослідницькі вміння (рис. 1). Чітко обґрунтовує структурні компоненти дослідницької компетентності як такі, що мають співпадати з компонентами дослідницької діяльності В. О. Сластьонін [13, 93], указуючи на єдність теоретичних та практичних дослідницьких умінь як складову моделі дослідницької компетентності вчителя. Погоджуємося з думкою науковця та робимо висновок то про те, що науково-дослідна робота, що є ядром дослідницької компетентності, являє собою особливий вид інтелектуальної діяльності із обов'язковою творчою складовою.

У вищих навчальних закладах майбутні вчителі отримують спеціальні знання та вміння дослідницької діяльності. А цілеспрямований їх розвиток, через дослідницьку діяльність наукового характеру, через пояснення явищ та процесів, установлення логічних зв'язків, обґрунтування фактів за допомогою наукових методів, проектування й конструювання створюють необхідні умови вчителю-досліднику.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Дослідницьку компетентність учителя слід розглядати як якість особистості, що інтегрує в собі дослідницькі знання, уміння та навички і невід'ємно пов'язана з ірраціональним компонентом, ядром якої є дослідницька діяльність, теоретичні й практичні дослідницькі вміння. Самим суб'єктом дослідницька компетентність вчителя має розглядатись як педагогічна цінність. Лише при чіткому усвідомленні сенсу і значення дослідницької компетентності вчитель самостійно опрацьовуючи інформацію може вийти на дослідження та опрацювання нового знання. Цей процес можливий за ініціативності, стійкої мотивації, свідомому підході, коли дослідництво проявляється у відношенні до дійсності, до себе, до учнів.

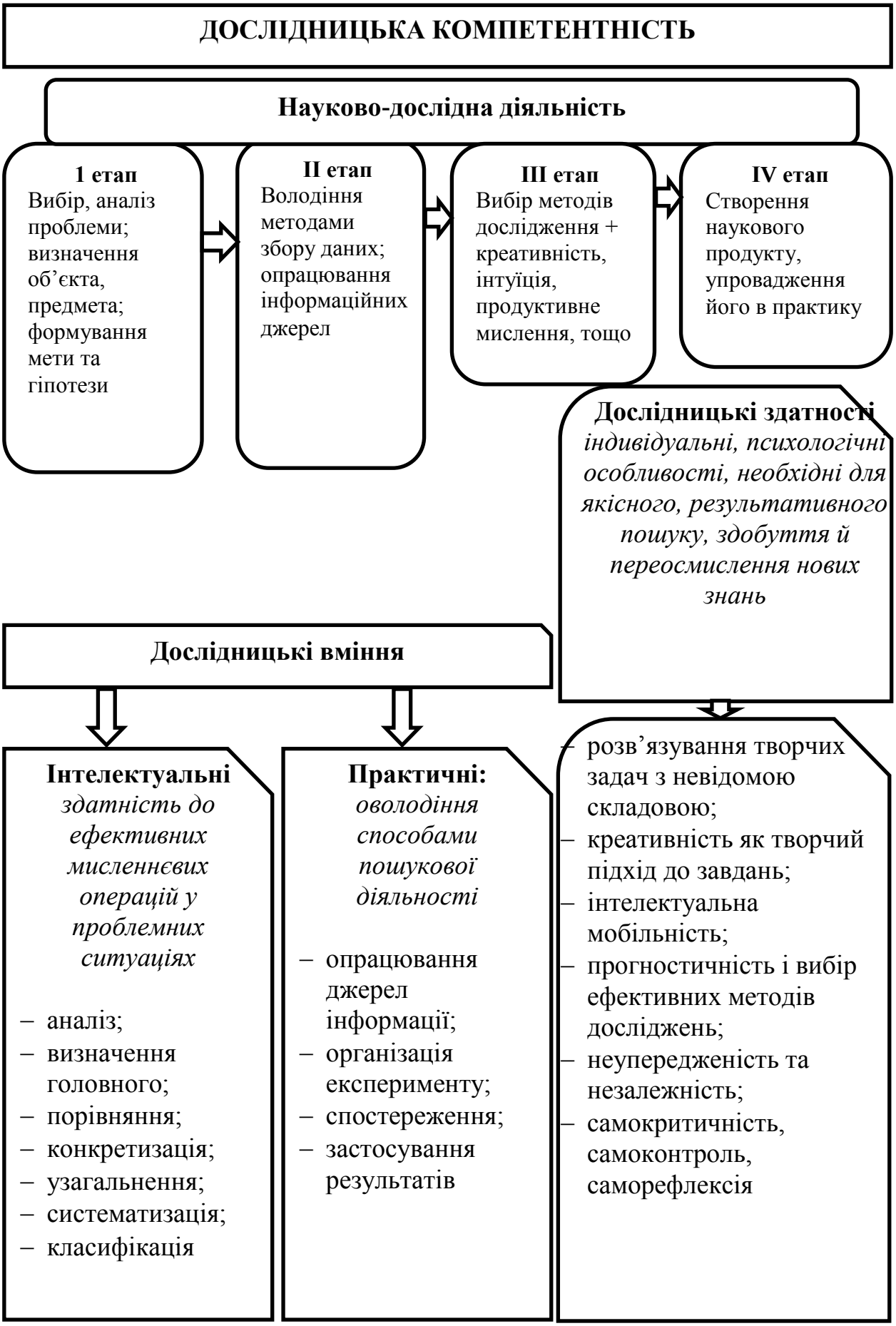

Рис. 1. Категоріальна структура дослідницької компетентності вчителя

Перспективою подальших наукових розвідок вбачаємо пошук шляхів розвитку дослідницької компетентності в системі післядипломної педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Л. І. Формування дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури : автореферат дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. І. Бондаренко. – Старобільськ, 2015. – 20 с.

2. Бурчак Л. В. Формування дослідницької компетентності майбутнього вчителя хімії в системі вищої освіти : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Бурчак. – Полтава, 2011. – 20 с.

3. Васильева Е. В. Формирование исследовательской компетентности учителя : методологический подход / Е. В. Васильева // Вес-к Челябинского гос. пед. ун-та. – 2014. – Вып. 4. – С. 33–41.

4. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетеність» / М. С. Головань, В. В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі : зб. наук. пр. – Кривий Ріг : НМетАУ. – Вип. VII. – 2012. – С. 55–62.

5. Голубь Л. А. Через исследовательскую деятельность – к качеству образовательного результата / Л. А. Голубь // Традиции и инновации в образовании. – Ижевск : Из-во ИПК и ПРО УР. – 2006. – С. 9–13.

6. Грудинін Б. О. Педагогічна модель розвитку дослідницької компетентності старшокласників у процесі навчання фізики / Б. О. Грудинін // Зб. наук. пр. Кам'янець-Подільського нац. ун-ту ім. Івана Огієнка. Серія педагогічна. – 2015. – С. 187–191. – Режим доступу :

http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/69572/64847

7. Зимняя И. А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентносного похода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – С. 40.

8. Козырева О. А. Компетентность современного учителя: современная проблема определения понятия / О. А. Козырева // Стандарты и мониторинг в образовании. – Научно-издательский центр ИНФРА-М. – 2004. – Вып. 32. – С. 48–51.

9. Норкіна О. В. Післядипломна освіта як дієвий чинник розвитку дослідницької компетентності сучасного педагога / О. В. Норкіна // Педагогічний альманах : зб. наук. пр. / Херсон. акад. неперервної освіти. – Херсон : [б.в.], 2013. – Вип. 20. – С. 130–134.

10. Огієнко О. І. Пріоритет особистісно-орієнтованих технологій навчання у парадигмі сучасної освіти / О. І. Огієнко // Педагогічні науки : зб. наук. пр. Сум ДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 1999. – С. 27–34.

11. Огієнко О. І. Теоретичні засади інноваційної педагогічної освіти / О. І. Огієнко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 37. – С. 147–151.

12. Осипова Н. В. Модель формування дослідницької компетентності у майбутніх інженерів-програмістів / Н. В. Осипова, М. О. Вінник, Ю. Г. Тарасіч // Інформаційні технології в освіті. – 2014. – Вип. 20. – С. 150–159. – Режим доступу :

http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2014_20_16

13. Сластёнин В. А. Педагогика : Инновационная деятельность / В. А. Сластёнин, Л. С. Подімова. – М. : НЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.

14. Ушаков А. А. Развитие исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы в условиях профильного обучения : автореферат дис. … канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Ушаков. – Майкоп, 2008. – 26 с.

REFERENCES

1. Bondarenko, L. I. (2015*). Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnikh vykladachiv vyshchykh navchalnykh zakladiv v umovakh mahistratury [Formation of research competence of teachers of higher education institutions in terms of postgraduate study]*. (PhD thesis abstract). Starobilsk.

2. Burchak, L. V. (2011). *Formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti maibutnioho vchytelia khimii v systemi vyshchoi osvity [Formation of research competence of the future teachers of chemistry in higher education] (PhD thesis abstract)*. Poltava.

3. Vasilieva, E. V. (2014). Formirovaniie issledovatelskoi kompetentnosti uchitelia: metodolohicheskii podkhod [Formation of teacher's research competencies: methodological approach]. *Ves-k Cheliabinskoho hos. ped. un-ta, 4,* 33–41. (In Russian).

4. Holovan, M. S. (2012). Sutnist ta zmist poniattia "doslidnytska kompetenist" [The essence and meaning of "research competence"]. *Teoriia ta metodyka navchannia fundamentalnykh dystsyplin u vishchii shkoli, No. VII,* 55–62. Kryvyi Rih: NmetAU.

5. Holub, L. A. (2006). *Cherez issledovatelskuiu deiatelnost – k kachestvu obrazovatelnoho rezultata [Through research activities – to the quality of learning outcomes]*. Izhevsk: Iz-vo IPK i PRO UR. (In Russian).

6. Hrudynin, B. O. (2015). Pedahohichna model rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti starshoklasnykiv u protsesi navchannia fizyky [Educational research competence model of senior pupils in teaching physics]. *Zb. nauk. pr. Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. Ivana Ohiienka. Seriia pedahohichna,* 187–191. – Retrieved from: http://journals.uran.ua/index.php/2307-4507/article/view/69572/64847 (In Ukrainian).

7. Zimniaia, I. A. (2004). *Kliuchevyie kompetentsii kak rezultativno-tselevaia osnova kompetentnosnoho podkhoda v obrazovanii. Avtorskaia versiia [Key competences as the basis for efficiently-targeted basis of competence approach in education. Author's version].* M. (In Russian).

8. Kozyreva, O. A. (2004). Kompetentnost sovremennoho uchitelia: sovremennaia problema opredeleniia poniatiia [The competence of the modern teacher: the modern problem of definition]. *Standarty i monitoring v obrazovanii, 32,* 48–51. (In Russian).

9. Norkina, O. V. (2013). Pisliadyplomna osvita yak diievyi chynnyk rozvytku doslidnytskoi kompetentnosti suchasnoho pedahoha [Postgraduate education as an effective factor in the development of research competence of the modern teacher]. *Pedahohichnyi almanakh, 20,* 130–134. Kherson.

10. Ohiienko, O. I. (1999). Priorytet osobystisno-oriientovanykh tekhnolohii navchannia u paradyhmi suchasnoi osvity [Priority-centered learning technologies in the paradigm of modern education]. Pedahohichni nauky, (pp. 27–34). SumDPU imeni A. S. Makarenka, Sumy.

11. Ohiienko, O. I. (2013). Teoretychni zasady innovatsiinoi pedahohichnoi osvity [The theoretical basis of innovative teacher education]. *Suchasni informatsiini tekhnolohii ta innovatsiini metodyky navchannia v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiia, teoriia, dosvid, problemy, 37,* 147–151.

12. Osipova, N. V. (2014). Model formuvannia doslidnytskoi kompetentnosti u maibutnikh inzheneriv-prohramistiv [Model research competence formation of the future software engineers]. *Informatsiini tekhnolohii v osviti, 20,* 150–159. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/itvo_2014_20_16 (In Ukrainian).

13. Slastenin, V. A. (1997). *Pedahohika: Innovatsionnaia deiatelnost [Education: Innovation activities]*. M.: NChP "Izdatelstvo Mahistr". (In Russian).

14. Ushakov, A. A. (2008). *Razvitiie issledovatelskoi kompetentnosti uchashchikhsia obshcheobrazovatelnoi shkoly v usloviiakh profilnoho obucheniia [Development of research*

competence of the pupils of a comprehensive school in the conditions of profile training]. Maikop. (In Russian).

РЕЗЮМЕ

Панасюра Анна. Категориальный анализ понятия «исследовательская компетентность учителя».

В статье сделан категориальный анализ понятия «исследовательская компетентность учителя» в разрезе обработки психолого-педагогической литературы, очерчены подходы к определению понятия «исследовательская компетентность учителя; определены и охарактеризованы структурные компоненты исследовательской компетентности учителя, а именно – научно-исследовательская работа, исследовательские умения, исследовательские навыки.

Ключевые слова: *компетентностная парадигма образования, исследовательская компетентность учителя, научно-исследовательская деятельность, исследовательские умения, исследовательские навыки.*

SUMMARY

Panasiura Anna. Category apparatus of the definition “teacher’s research competence”.

The author studied the different approaches to the definition of research competence. Different authors give different explanations in this concept. Laws of Ukraine basically have competence. Without the development the teacher will not be able to give students a quality education.

Science is developing very rapidly, and the modern teacher has to learn new things. He/she must have knowledge, skills, and form motivation for scientific research and apply in practice. The term of research competence is not mutually exclusive, but complementary. And most scientists emit not only knowledge and skills in the structure but also the cognitive part, the system of values, attitudes, and behavior. This research competence is different from the research work.

Having studied the psychological and pedagogical literature, we concluded that the research competence is the quality of the individual, which combines research knowledge, skills, and is connected with an irrational component. Intuition, imagination, thinking outside the box is always included in the research competence. And they should coincide with the components of the research activities. There are important intellectual skills of the teacher, such as the analysis, definition of the main concept, comparison, generalization, systematization and classification. As well as practical – information processing, organization of the experiment, observation, and further usage of the results.

In addition to intellectual and practical research skills, this competence includes the ability to research, such as a creative approach to problem solving and lateral thinking, smart mobility, choice of effective methods of investigation, self-criticism and self-control.

After-graduates of the Universities receive research knowledge and skills, and develop their own need to practice. So, they will provide scientific nature of their work, explaining phenomena and processes, defining logical connections between phenomena, drafted with the help of scientific research methods. The teacher should have the research competence and continuously develop it, not only himself, but also in the system of postgraduate education.

Key words: *competence, paradigm of education, research competence of teachers, research activity, research skills.*

УДК 378.14:004:331.546

Сергій Петренко
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С. Макаренка
ORCID ID 0000-0002-3089-6499

ДО ПИТАННЯ ПРО СТРУКТУРУ ІКТ-КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ

У статті проведено огляд теоретичних науково-педагогічних джерел, у яких розглядається аналіз терміну «ІКТ-компетентність учителя». На основі приведеного аналізу було уточнено зміст поняття «ІКТ-компетентність учителя». На підставі аналізу науково-педагогічних та нормативних джерел уточнено поняття «ІКТ-компетентність учителя математики». Виділено склад умінь та навичок, якими повинен володіти сучасний учитель математики. На їх основі визначено три аспекти ІКТ-компетентності вчителя математики: базовий, предметно-орієнтований та загально-методичний. Аналіз змісту ІКТ-компетентності вчителя математики дає підставу виділити структурні компоненти категорії: мотиваційну, когнітивну, діяльнісну, комунікативну, рефлексивну.

Ключові слова: *учитель, учитель математики, компетентність, ІКТ-компетентність, ІКТ-компетентність учителя, ІКТ-компетентність учителя математики, зміст ІКТ-компетентності вчителя математики, структура ІКТ-компетентності вчителя математики.*

Постановка проблеми. ІКТ-компетентність – складне індивідуальне утворення, під яким розуміють можливість свідомо використовувати інформаційно-комунікаційні ресурси для здійснення професійної діяльності. Її формування передбачає наявність певних чинників, що впливають на процес як безпосередньо, так і опосередковано.

Аналіз актуальних досліджень. Розв'язанню окремих складових проблеми ІКТ-компетентності вчителя математики присвячено низку досліджень, зокрема С. Панової, С. Ракова, О. Семеніхіної, С. Скворцової, О Чашечникової, І. Шахіна та ін. працюють над проблемами впровадженням ІКТ у начальний процес, у тому числі й у підготовку майбутніх учителів математики. Проте, незважаючи на вагомі наукові результати цих досліджень, поза увагою вчених залишилася проблема виявлення й обґрунтування структури ІКТ-компетентності майбутніх учителів математики у процесі фахової підготовки.

Метою статті є теоретичний аналіз термінів «ІКТ-компетентність учителя» та «ІКТ-компетентність учителя математики» й визначення структури поняття ІКТ-компетентність учителя математики.

Методи дослідження: *теоретичні методи* – систематизація та узагальнення філософської, психолого-педагогічної й навчально-методичної наукової літератури з теми дослідження; аналіз нормативних і

програмно-методичних документів у сфері освіти, технічної літератури, існуючих програмних засобів були застосовані для визначення змісту і структури поняття ІКТ-компетентність учителя математики.

Виклад основного матеріалу. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки конкретизує Рекомендації ЮНЕСКО для української освітньої галузі й серед пріоритетів розвитку є впровадження в освітній процес сучасних ІКТ, які забезпечують удосконалення навчально-виховних заходів, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві.

Реалізація таких ідей досягається шляхом:

– забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;

– формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої і післядипломної освіти; застосування в навчально-виховному процесі й бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними засобами;

– розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуск електронних підручників. [4, 23–24].

Науковці й методисти звернули увагу на рекомендації ЮНЕСКО, які проаналізовані нами в [5], і наразі велика кількість досліджень орієнтовані на формування ІКТ-компетентності саме вчителів.

Котенко Л. і Сурменко С. під ІКТ-компетентністю вчителя розуміють системну властивість особистості, яка характеризує його глибоку обізнаність у предметній області знань, особистий досвід суб’єкта, націленого на перспективність у роботі, спрямовану на передачу суми знань, на розвиток сучасного наукового світогляду та особистостей учнів, відкритого до динамічного збагачення й самовдосконалення за рахунок отримання, оцінювання інформації і вміння створювати нову інформацію, здатного досягати значних результатів та підвищення якості в професійній діяльності [3, 2].

В. Далингер констатує, що ІКТ-компетентність учителя – це рівень освіти, який характеризує професійну підготовку до використання інформаційно-комунікаційних технологій на теоретичному, практичному і творчому рівнях [2].

Л. Петухова та О. Співаковський під ІКТ-компетентністю вчителів розуміють комплексну характеристику системи теоретичних і методичних предметно-спеціальних знань, а також особистісних якостей педагога, які дозволяють ефективно здійснювати професійно-педагогічну діяльність [6, 7]. Разом із тим дослідники зауважують, що ІКТ-компетентність учителя не

зводиться до знань і вмінь організації педагогічного процесу з допомогою комп'ютера, але й передбачає необхідну обізнаність у сфері дидактики.

Р. Горохова відзначає, що ІКТ-компетентність учителя – це здатність педагога вирішувати навчальні, побутові, професійні задачі з використанням інформаційних і комунікаційних технологій [1].

Ю. Рамський і М. Умрик вважають, що під ІКТ-компетентністю вчителя слід розуміти інтегральний показник рівня його досконалості в інформаційній сфері діяльності, який проявляється у специфіці педагогічної діяльності та системі професійних якостей учителя [7, 1].

Узагальнюючи рекомендації ЮНЕСКО і думки провідних дослідників, можна зробити висновок, що ІКТ-компетентність учителя – це інтегративна якість особистості вчителя, яка характеризується глибокою обізнаністю в предметній сфері, володіє знаннями у сфері дидактики, має здатність до використання засобів ІКТ у діяльності вчителя-предметника та для здійснення виховної роботи, вирішення побутових задач і має постійну свідому необхідність отримувати нові знання, новий досвід для вдосконалення практичних умінь і навичок.

Переходячи до більш вузького поняття «ІКТ-компетентність учителя математики», слід зазначити, що вчителю математики будуть притаманні всі характеристики, які повинен мати будь-який учитель-предметник, але враховуючи специфіку навчання математики.

У цьому контексті пропонуємо під ІКТ-компетентністю вчителя математики розуміти інтегративну якість особистості, яка характеризується глибокими знаннями в області математичних дисциплін, умінням раціонально підбирати і свідомому використовувати інформаційно-комунікаційні технології в освітній діяльності вчителя математики, використовує ІКТ для виховної роботи й вирішення повсякденних побутових ситуацій.

Для виділення функціональних вимог до ІКТ-компетентності майбутнього вчителя математики виконаємо аналіз усіх діючих навчальних програм з математики для загальноосвітніх навчальних закладів. Ураховуючи аналіз змістового компоненту навчальних програм з математики та рекомендації ЮНЕСКО до структури ІКТ-компетентності вчителя, було визначено типи діяльності, знання і вміння, які повинні бути притаманні сучасному вчителю математики в сфері ІКТ для реалізації себе як педагога і вчителя-предметника:

– володіти технічними засобами інформаційних технологій на рівні користувача;

– володіти системним та сервісним програмним забезпеченням на рівні користувача;

– володіти інформаційними технологіями опрацювання і представлення текстової, числової та графічної інформації, пошуку інформації в базах даних і знань;

– уміти працювати з текстовим процесором (створювати, редагувати й форматувати документ, установлювати параметри сторінки, установлювати стиль окремих елементів тексту, вставляти об'єкти, таблиці, схеми, формули, перевіряти орфографічну і граматичну правильність тексту, настроювати панель інструментів, друкувати документ);

– уміти працювати з редактором презентацій (створювати презентацію, редагувати й форматувати елементи презентації, установлювати параметри слайдів, вставляти об'єкти, таблиці, схеми, формули, графіки, настроювати панель інструментів, демонструвати презентацію);

– уміти працювати з табличним процесором (створювати і опрацьовувати таблиці, автоматизувати процес обчислень, аналізувати і вибирати дані, будувати діаграми і графіки);

– мати сформовані технологічні вміння використання мультимедійних програм і систем (запускати мультимедійні файли, створювати плей листи для програвання);

– мати стійкі практичні навички використання систем телекомунікації;

– уміти здійснювати інформаційний пошук навчальної та наукової літератури з вибраної проблематики в електронних бібліотеках та комп'ютерних мережах;

– уміти працювати в мережі Інтернет (реєструватися на мережевих ресурсах, створювати облікові записи, відправляти й одержувати електронну пошту, здійснювати пошук необхідної інформації, розробляти і розміщувати свої інформаційні ресурси в мережі);

– мати стійкі практичні навички використовувати можливості і ресурси IP-телефонії;

– володіти методикою застосування інформаційних систем як дидактичних засобів або ТЗН;

– володіти методикою ефективного застосування предметно-орієнтованих прикладних систем;

– уміти приводити приклади і контрприклади з використанням інформаційних технологій;

– уміти використовувати засоби динамічної математики при розв'язуванні певних типів задач і доведенні теорем;

– уміти добирати та використовувати програмні засоби динамічної математики для абстрактно-формульного, графічного, чисельного аналізу математичних моделей реальних об'єктів;

– володіти методами алгоритмізації;

– уміти добирати засоби й методи навчання з використанням комп'ютерної техніки;

– уміти використовувати програмні засоби для навчання учнів і учнівських колективів;

– уміти використовувати програмні засоби для обробки результатів проведених психологічних, педагогічних і методичних досліджень;

– володіти навичками ведення документації вчителя математики за допомогою інформаційних систем;

– володіти навичками використання соціальних мереж для організації спілкування з колегами по заданій тематиці;

– уміти використовувати соціальні мережі для створення співтовариств знань.

Підводячи підсумок, ми вважаємо, що необхідно виділити три основні етапи формування ІКТ-компетентності вчителя математики: базовий (загальні знання в області ІКТ); предметно-орієнтований (математичний) (застосування предметно-орієнтованих середовищ комп'ютерної математики й загально-методичний (використання загально-педагогічних програмних засобів). Етапи формування ІКТ-компетентності нечітко розділені за курсами і семестрами, але вони мають досить чітку градацію при вивченні певних дисциплін.

Процес формування загальної ІКТ-компетентності (І етап) розпочинається з вивчення дисципліни «Інформатика» на першому курсі навчання і продовжується на другому курсі при вивченні дисциплін «Інформаційні технології» та «Вибрані питання інформаційних технологій». Вивчення цих дисципліни передбачає освоєння принципів роботи з операційною системою, сервісними програмами та утилітами з обслуговування дисків, формування здібностей з управління ресурсами файлової системи.

Реалізація цих завдань досягається шляхом отримання досвіду й відпрацювання основних навичок роботи з операційною системою Windows і найпоширенішими сервісними програмами з обслуговуванню дисків, антивірусними програмами, архіваторами та іншими утилітами. У ході вивчення дисципліни формуються здатності й досвід застосування комп'ютерних технологій, прикладного програмного забезпечення загального призначення і мережевих ресурсів для навчання, пошуку, аналізу й систематизації інформації в мережі Інтернет, використанню соціальних мережах та інших мережевих ресурсах, який розпочато було в школі. Для вказаних цілей у програму включено заняття, що формують практичний досвід використання найпоширеніших браузерів (Internet Explorer, Google Chrome, Opera, Mozila Firefox тощо), популярних соціальних ресурсів (FaceBook, ВКонтакте) та хмарних дисків (Google, Dropbox тощо).

Наступний, ІІ етап, проходить у процесі вивчення дисциплін математичного циклу і для їх викладання можуть бути застосовані спеціалізовані комп'ютерні математичні системи.

Засвоєння математичних дисциплін готує теоретичну і практичну основи для застосування спеціалізованих комп'ютерних математичних систем для вирішення математичних завдань і проблем, не витрачаючи начального часу на громіздкі, непродуктивні, але затратні за часом операції з перетворення виразів, виконання обчислень, виконання побудов геометричних фігур, тіл, їх перерізів і перетинів, графіків і діаграм та інші операції. З цією метою в робочі програми з деяких дисциплін математичного циклу включено вивчення процесу розв'язання відповідного типу завдань із застосуванням інструментарію спеціалізованих комп'ютерних математичних систем. Цей матеріал використовується в незначній кількості на аудиторних заняттях дисциплін математичного циклу, щоб не заважати формуванню фундаментальної математичної компетентності і переноситься на самостійні та індивідуально-дослідницькі види роботи. Здобуті на другому етапі компетентності відповідають ІІ рівню навчальної діяльності за класифікацією Стандартів ЮНЕСКО для вчителів.

Третій етап – загально-методичний – формування ІКТ-компетентності характеризується формуванням навичок і досвіду застосування інформаційних технологій у майбутній педагогічній діяльності й гармонійно привносити їх у методичні системи навчання шкільного курсу математики.

Зазначений етап має за мету систематизувати досвід майбутніх учителів математики з застосування спеціалізованих математичних програмних комплексів і систем комп'ютерної математики під час вивчення шкільного курсу математики. Іншим напрямом роботи на завершальному етапі є підготовка майбутнього фахівця до інших аспектів освітньої роботи: діагностики знань учнів, організації дистанційного навчання, ведення документації вчителя тощо. Для цих цілей важливого значення набувають проблеми інтеграції навчальних предметів математичного циклу, методики навчання математики, інформатики та інших. Вирішення проблеми такої інтеграції було покладено на дисципліни «Застосування комп'ютера при навчанні математики» та «Веб-дизайн».

Програма курсу «Застосування комп'ютера при навчанні математики» передбачає узагальнення й систематизацію знань щодо області застосування програмних продуктів динамічної математики: Gran1, Gran2d, Gran3d, GeoGebra, DG, Cabri3D, Математичний конструктор, Жива геометрія і напрацювання досвіду з вибору ефективного програмного забезпечення для розв'язання поставленої прикладної задачі. Цей курс готує майбутніх фахівців і в інших аспектах роботи вчителя математики. З

цією метою в курсі розглядаються принципи роботи, а також технології і методики застосування комп'ютеризованих тестових завдань програмами для проведення комп'ютерної діагностики навчальних досягнень: MyTest і Test-W2, та методика і технологія організації дистанційного навчання математики з використанням сучасних комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання в середовищі Moodle.

Під час вивчення дисципліни «Веб-дизайн» основний акцент приділяється практичному створенню мережевих продуктів за технологією Web 2.0 на прикладі освітніх блогів за технологією Wikiwiki та тематичних карт знань на технології Free Mind.

Робоча програма дисципліни «Методика навчання математики» не передбачає окремо виділених занять для вивчення роботи комп'ютерних ресурсів, але застосування ІКТ у процесі навчання математики проходить через весь курс і дозволяє систематизувати й підібрати ефективні та доцільні з методичної точки зору програмні продукти.

Отриманні знання, уміння, навички і практичний досвід студенти мають змогу застосувати під час навчальної практики з виготовлення мультимедійних засобів навчання та виробничої педагогічної практики в школі при підготовці і проведенні як навчальних, так і позанавчальних занять.

Ці заходи забезпечують можливість не тільки отримати знання, уміння, навички й досвід роботи з комп'ютерно-орієнтованими методичними засобами навчання математики, системами комп'ютерної математики, системами діагностики та дистанційного навчання, а й сприяють продукуванню нових ідей, що відповідає ІІІ рівню навчальної діяльності відповідно до Стандартів ЮНЕСКО для вчителів та допоможе професійній самореалізації майбутнього учителя математики.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних засобів та спеціалізованих математичних програмних комплексів не тільки значно полегшує вирішення освітніх задач з вивчення математики, а й закладає основу формування компетентності майбутнього вчителя математики із застосування спеціалізованих програмних продуктів. Спеціалізовані математичні програмні комплекси допомагають зробити процес формування знань і здобуття досвіду більш інтенсивним та ефективним. Звільняється час, необхідний для обґрунтованого пояснення причинно-наслідкових закономірностей і зв'язків досліджуваних процесів та дозволяє приділити більше уваги застосовуванню здобутків математики в практичному аспекті реального життя. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі розкриває ширші можливості наданням навчальній діяльності творчого, дослідницького характеру і сприяє самовираженню й самореалізації студента як творчої, неординарної особистості і майбутнього успішного професіонала.

Аналіз змісту ІКТ-компетентності вчителя математики показує, що воно включає декілька основних компонентів. Ми вважаємо за потрібне виділити п’ять основних компонентів ІКТ-компетентності: когнітивність, діяльність, мотивація, рефлексія і комунікативність. Структуру ІКТ-компетентності візуально можна подати у вигляді схеми (рис. 1).

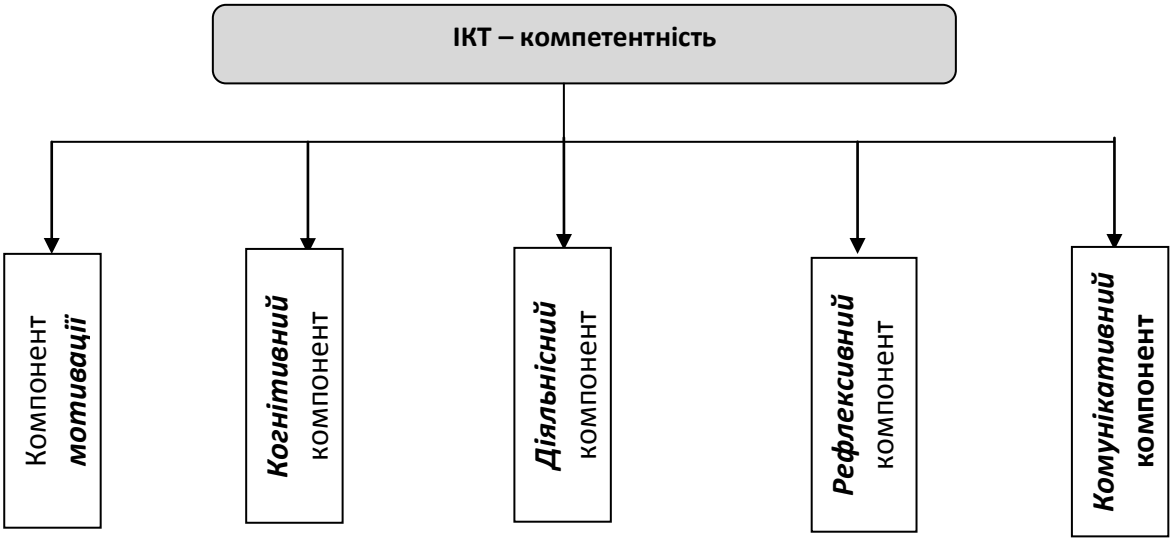

Рис. 1. Структура ІКТ-компетентності вчителя математики

Компонент *мотивації* включає мотиви, цілі, необхідність у свідомому і цілеспрямованому вивченні можливостей технічних і програмних засобів, самовдосконаленні, саморозвитку у професійній діяльності вчителя математики, творчому підході до власної діяльності. Цей компонент передбачає присутність стійкого інтересу до новинок інформаційних технологій у професійній сфері, необхідності набуття нових знань, в освоєнні ефективних навичок і способів організації інформаційної діяльності.

Діяльнісний компонент характеризується активним застосуванням інформаційно-комунікаційних засобів програмних продуктів і мережевих ресурсів в освітній діяльності сучасного вчителя як засобів пізнання й розвитку ІКТ-компетентності, самовдосконалення і творчості.

Когнітивний (пізнавальний) компонент забезпечує вільне володіння навичками обробки інформації й роботи з інформаційними об’єктами, які відповідно впливають на способи і методи вдосконалення професійних знань, умінь та досвіду. Рівень розвитку когнітивного компоненту визначається системністю знань у професійній сфері.

Рефлексивний компонент ІКТ-компетентності визначається відношенням до своєї практичної діяльності і її здійснення. Він включає самоусвідомлення, самоконтроль, самооцінку, розуміння значущості використання ІКТ, оцінку результатів своєї діяльності й відповідальність за результати цієї діяльності, пізнання себе і самореалізацію в професійній діяльності через посередництво комп’ютерних технологій.

Комунікативний компонент виявляється в умінні встановлювати міжособистісні зв'язки, вибрати оптимальний стиль спілкування в залежності від ситуації, володіти методами вербального й невербального спілкування з використанням цифрових технологій.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. ІКТ-компетентність учителя математики – поняття складне й багатокомпонентне. Усі компоненти активно взаємодіють один із одним, переплітаються й утворюють єдиний процес. Розвиток кожного компоненту ІКТ-компетентності дуже тісно пов'язаний із розвитком інших компонентів і його формування передбачається як частина цілісної системи. Подальші дослідження доцільно проводити в області визначення критеріїв та показників рівнів сформованості кожного з компонентів ІКТ-компетентності вчителя математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горохова Р. И. Проблемы формирования ИКТ-компетентности будущих учителей [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.1s.ru/rus/partners/training/edu/conf8/th/gorr.pdf

2. Далингер В. А. Компьютерная компетентность – основа профессионализма современного учителя математики [Електронний ресурс] / В. А. Далингер // Информационные технологии в образовании-2003 : Материалы конференции. – Режим доступу :
http://ito/edu/ru/2003 /II/3/II-3-1788.html

3. Котенко В. В. Информационно-компьютерная компетентность как компонент профессиональной подготовки будущего учителя информатики [Електронний ресурс] / В. В. Котенко, С. Л. Сурменко // Вестник Омского государственного университета. – 2006. – Режим доступу :
http//www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-114/pdf.

4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. Закон України [Електронний ресурс] – Режим доступу :
http://www.mon.gov.ua /images/files/news/12/05/4455.pdf.

5. Петренко С. І. До питання про роль ІКТ-компетентності в педагогічній практиці сучасного вчителя / С. І. Петренко // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки. – 2013. – № 20 (279). – С. 90–95.

6. Петухова Л. Є. Актуальні питання формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів / Л. Є. Пєтухова, О.В. Співаковський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 1. – С. 7–11.

7. Рамський Ю. С. Складові інформаційної культури майбутнього вчителя математики [Електронний ресурс] / Ю. С. Рамський, М. А. Умрик // Збірник КОСН № 18 – Режим доступу :
http://www.ii.npu.edu.ua/2009-11-27-11-40-37/97--18/839-2009-11-27-12-10-09540

REFERENCES

1. Horohova, R. I. *Problemy formirovaniia IKT-competentnosti budushchikh uchitelei [Problems of formation of ICT-competence of the future teachers]*. Retrieved from: http://www.1s.ru/rus/partners/training/edu/conf8/th/gorr.pdf. (In Ukrainian).

2. Dalinher, V. A. (2003). Compiuternaia competentnost – osnova professionalizma sovremennoho uchitelia matematiki [Computer competence of professionalism of the modern teacher of mathematics]. *Informatsionnyie tekhnolohii v obrasovanii: Materialy Konferentsii*. Retrieved from: http://ito/edu/ru/2003 /II/3/II-3-1788.html

3. Kotenko, V. V., Surmenko, S. L. (2006). Informatsionno-computernaia competentnosnt kak komponent professionalnoi podhotovki budushcheho uchitelia informatiki [Computer and information competence as a component of professional preparation of the future teachers of Informatics]. *Vesnik Omskoho universiteta.* Retrieved from: http//www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-114/pdf.

4. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na 2012–2021 roky. Zakon Ukrainy [National strategy of education development for 2012–2021. Law of Ukraine]. Available from: http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/ 4455.pdf.

5. Petrenko, S. I. (2013). Do pytannia pro rol IKT-competentnosti v pedahohichnii praktytsi suchasnoho uchitelia [To the question about the role of ICT competence in pedagogical practice of the contemporary teacher]. *Visnyk Luhanskoho natsionalnoho universiteta im. Tarasa Schevchenko. Pedahohichni nauky, 20 (279),* 90–95.

6. Petukhova, L. E., Spivakovskyi, O. V. (2011). Aktualni pytannia formuvannia informatychnykh competentnostei maibutnikh uchiteliv pochatkovykh klasiv [Current issues of formation of information competence of future primary school teachers]. *Computer u shkoli ta simi, 1,* 7–11.

7. Ramskii, U. S., Umryk, M. A. (2009). Skladovi informatsiinoi kultury maibutnoho vchytelia matematyky [Components of information culture of a future teacher of mathematics]. *Zbirnyk KOSN, 18.* Retireved from: http://www.ii.npu.edu.ua/ 2009-11-27-11-40-37/97--18/839-2009-11-27-12-10-09540

РЕЗЮМЕ

Петренко Сергей. К вопросу о структуре ИКТ-компетентности учителя математики.

В статье проведен обзор теоретических научно-педагогических источников, в которых рассматривается анализ термина «ИКТ-компетентность учителя». На основе приведенного анализа было уточнено содержание понятия «ИКТ-компетентность учителя». На основании анализа научно-педагогических и нормативных источников уточнено понятие «ИКТ-компетентность учителя математики». На основе рекомендаций ЮНЕСКО и учебных программ общеобразовательных учебных заведений выделен состав умений и навыков, которыми должен владеть современный учитель математики. На их основе определены три аспекта ИКТ-компетентности учителя математики: базовый, предметно-ориентированный, и обще-методический. Анализ содержания ИКТ-компетентности учителя математики дает основание выделить структурные компоненты категории: мотивационную, когнитивную, деятельностную, коммуникативную, рефлексивную.

Ключевые слова*: учитель, учитель математики, компетентность, ИКТ-компетентность, ИКТ-компетентность учителя, ИКТ-компетентность учителя математики, содержание ИКТ-компетентности учителя математики, структура ИКТ-компетентности учителя математики.*

SUMMARY

Petrenko Sergii. To the question about the structure of ICT competency of mathematics teacher.

The aim of the article is the theoretical analysis of the terms "ICT competence of the teacher" and "ICT competence of the mathematics teacher" and defining the structure of the concept of ICT competence of the mathematics teacher.

Research methods: theoretical methods – systematization and synthesis of philosophical, psychological-pedagogical and methodological, scientific literature on the research topic; analysis of normative and program-methodological documents in the field of education, technical literature, existing software were used to determine the content and structure of the concept of ICT competence of mathematics teachers.

ICT competence is a complex individual unit, which refers to the ability to use information and communication resources consciously for the implementation of professional activities. Its formation implies the presence of certain factors influencing the process.

The article gives a review of theoretical and scientific-pedagogical sources that deal with the analysis of the term "ICT competence of the teacher". Based on the above analysis, it was clarified the concept of "ICT competence of the teacher." Based on the conducted analysis of scientific-pedagogical and normative sources the concept of "ICT competence of the mathematics teacher" is clarified. Based on the recommendations of UNESCO and curricula of secondary schools the composition of skills, which should own the modern mathematics teacher, is highlighted. On their basis three aspects of ICT competence of mathematics teacher are identified, namely: basic, detail-oriented, and methodological. Content analysis of the ICT-competence of the mathematics teacher provides a basis to highlight the structural components of this category: motivational, cognitive, activity, communicative, reflexive.

It is concluded that ICT competence of the mathematics teacher is a complex multi-component concept. All components actively interact with each other; they are intertwined and form a single process. The development of each component of the ICT competence is very closely linked with the development of other components and the formation of it is expected as part of an integrated system.

Key words: *teacher, mathematics teacher, competence, ICT competence, ICT competence of the teacher, ICT competence of the mathematics teacher, content of ICT-competence of the mathematics teachers, structure of ICT competence of mathematics teachers.*

УДК [378. 09 : 61] (477.8)

Галина Пилип
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0001-7365-0766
Ірина Куковська
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0002-2838-0135
Наталія Стратійчук
Чернівецький національний університет
імені Юрія Федьковича
ORCID ID 0000-0002-3848-8967

ПЕРЕДУМОВИ ФОРМУВАННЯ МЕРЕЖІ ВИЩИХ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ЗАХІДНИХ ОБЛАСТЯХ УКРАЇНИ В 40-Х РОКАХ ХХ СТ.

Метою статті є обґрунтування суспільно-політичних, соціально-економічних передумов зародження й розвитку вищої медичної освіти в західних областях України в 40–90-ті роки ХХ ст. які сприяли формуванню мережі вищих навчальних закладів медичного профілю в даному регіоні в контексті державної політики України в галузі охорони здоров'я. У процесі дослідження використані такі методи, як теоретичний аналіз та узагальнення архівних і друкованих джерел, історичної, педагогічної й навчально-методичної літератури; порівняльно-зіставний, проблемно-хронологічний, історико-генетичний, що сприяло обґрунтуванню та аналізу передумов становлення вищої медичної освіти в західному регіоні в досліджуваний період.

***Ключові слова**: Західноукраїнські землі, медична освіта, аграрний регіон, висока захворюваність, лікувальні заклади, лікарі, небезпечні недуги, здоров'я населення.*

Постановка проблеми У всі часи розвитку нашої країни становлення і розвиток системи медичної освіти були предметом особливої уваги держави, оскільки вона тісно пов'язана з її політичним, економічним, соціальним та культурним життям. Адже від стану медичної освіти залежить рівень підготовки кадрів для закладів охорони здоров'я, основним завданням яких є турбота про здоров'я населення як найбільшого багатства кожної країни. Особливої актуальності проблема забезпечення системи охорони здоров'я високо освіченими, професійно компетентними фахівцями набула в період сучасних реформ і перетворень.

У період інтегрування України в загальноєвропейську спільноту на правах самостійної держави для ефективного реформування освіти необхідно враховувати не лише сучасний науково-технічний та економічний стан країни, перспективи його розвитку, але й власний історичний доробок. Саме тому його аналіз дасть змогу спрогнозувати тенденції та перспективи подальшого розвитку вищої медичної освіти. У

зв'язку із зазначеним ґрунтовного дослідження заслуговують передумови, які сприяли організації та становлення закладів вищої медичної освіти в західному регіоні України в другій половині минулого століття.

Аналіз актуальних досліджень. Слід зазначити, що окремі аспекти становлення й розвитку закладів медичної освіти в західному регіоні висвітлено у працях польських науковців-істориків Я. Кохановського, С. Стажинського та ін. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях у XVI – XVII столітті проаналізував О. Велевець [2], а на західноукраїнських землях з XVI до першої половини XX століття – І. Шапіро [20]. Медичну освіту Галичини в першій третині минулого століття досліджувала Л. Клос [10]. І. Круковської досліджувала історію медичної освіти на Волині з XIX ст. до 30-х років XX ст. [11].

З огляду на актуальність даної проблеми слід розглянути окремі її аспекти, зокрема дослідити передумови формування мережі вищих медичних закладів освіти в західному регіоні України.

Мета даної статті – обґрунтування суспільно-політичних, соціально-економічних передумов зародження й розвитку вищої медичної освіти в західних областях в 40–90-ті роки XX ст. які сприяли формуванню мережі вищих навчальних закладів медичного профілю в даному регіоні в контексті державної політики України в галузі охорони здоров'я.

Методи дослідження. Висвітлюючи дану проблему нами використовувалася низка методів, зокрема теоретичний аналіз та узагальнення архівних і друкованих джерел, історичної, педагогічної й навчально-методичної літератури для систематизації фактологічного матеріалу та вивчення стану досліджуваної проблеми; порівняльно-зіставний – для аналізу подій, явищ і фактів, проблемно-хронологічний, який дозволив розглянути досліджуваний феномен у просторі та часі; а також історико-генетичний, який дав змогу обґрунтувати та проаналізувати суспільно-політичні, соціально-економічні, культурно-національні передумови становлення вищої медичної освіти в досліджуваний період.

Використані нами методи є взаємодоповнювальними, що забезпечило можливість комплексного пізнання предмету дослідження.

Виклад основного матеріалу. Слід зазначити, що розвиток освіти, зокрема вищої медичної, у західному регіоні України тісно пов'язаний з історичними особливостями краю, розвитком науки, культури, економіки на даній території. Тому перш, ніж розглядати становлення вищої медичної освіти в даному регіоні, необхідно звернутися до аналізу передумов, що зумовили її появу в даному регіоні України в 40-х роках минулого століття.

З історичних джерел відомо, що Західноукраїнські землі впродовж десятиліть входили до складу Польщі, Румунії, Чехословаччини, Угорщини, що, безперечно, вплинуло на їх розвиток. Політика держав, до складу яких входили ці землі, значною мірою позначилася на суспільно-економічному

розвиткові регіону та культурному, духовному й матеріально-побутовому становищі місцевого населення.

Історичні джерела свідчать, що в 20–30-і роки минулого століття під польським пануванням опинилися Східна Галичина, Західна Волинь, Полісся, Холмщина та Підляшшя, що становило третину всієї території тодішньої Польської держави. На цих землях проживало 8,9 млн. осіб, у тому числі 5,6 млн. українців [1; 17]. Більшість українців проживала на колишніх габсбурзьких землях Східної Галичини або Східної Малопольщі, як її називали за часів польського панування. У 1920 році цей регіон розділили на три воєводства: Львівське, Тернопільське та Станіславське. Польський уряд проводив щодо української меншості політику конфронтації, зокрема, заборонялося користуватися українською мовою в усіх урядових установах.

Українські землі у складі Польщі, Румунії, Чехословаччини та Угорщини не мали власного автономного устрою [3; 8].

З історичних джерел відомо, що в 1924 році Польща офіційно відмовилася від своїх зобов'язань перед Лігою Націй щодо забезпечення прав національних меншин, які проживали на захоплених нею землях. Уряд поділив країну на дві території – Польщу «А» і Польщу «Б». До першої входили корінні польські землі, а до другої – переважно західноукраїнські й західнобілоруські. Сприяючи розвиткові промисловості в Польщі «А», уряд у той самий час свідомо гальмував промислове будівництво в Польщі «Б». 85 % підприємств, які функціонували в Східній Галичині, були дрібними, на кожному з них працювало менше 20 осіб. Господарство краю повністю залежало від інтересів польської економіки. Розвивалися переважно ті галузі, які забезпечували високі доходи власникам без значних капіталовкладень у виробництво, а саме: нафтовидобувна, деревообробна, харчова, переробка мінеральної сировини. Місцеве населення жило дуже бідно, працювало на заводах, займалося переважно сільським господарством та ремеслом, що давало змогу хоч трохи забезпечувати себе та свої сім'ї найнеобхіднішим.

Архівні матеріали свідчать, що до 1939 року населення Станіславського воєводства, що належало панській Польщі, проживало в злиденних умовах. У краї лікувальні заклади були відсутні, а наданням медичної допомоги населенню займалися лише приватні практикуючі лікарі та знахарі. Жителі краю займалися переважно землеробством та ремісництвом. Освіта й медичні послуги були платними, а тому й практично недоступними для більшості корінного населення. Через це люди страждали інфекційними хворобами, зростала захворюваність на туберкульоз, трахому, ендемічний зоб. Після звільнення цих земель від польського панування при обстеженні населення виявлено, що в деяких районах (Косівський, Верховинський) із кожних 100 осіб 8 хворіли сифілісом. У цих же районах ураження населення ендемічним зобом

досягло 35 % [6]. Загальна смертність населення цих земель у 1926 році складала 26,7 на 1000 осіб, що втричі перевищувало існуючу в Україні. Дитяча смертність у 1935 році становила 250 – 300 на 1000 народжених, що більш ніж у 10 разів перевищувало загальноукраїнські показники. В регіоні корінне бідне населення хворіло також на такі небезпечні захворювання, як туберкульоз, дифтерія, поліомієліт, трахома та інші важкі недуги. Люди, які проживали в гірській місцевості, страждали ендемічним зобом, інфекційними захворюваннями. У результаті відкриття лікувально-профілактичних закладів у містах та селах, де працювали медпрацівники, направлені з різних областей України, з 1940 року до 1967 загальна смертність населення знизилася в 6 разів, а дитяча – у 5–5,5 разів. Якщо в 1940 році в регіоні працювало 19 сільських лікарень, то в 1967 році їх вже налічувалося 49. У краї до 1944 року не було жодного протитуберкульозного диспансеру, а після 1945 року на Станіславщині вже діяло 4 спеціалізованих заклади для лікування хворих на дану недугу [5; 6].

Вивчаючи архівні матеріали нами встановлено: подібна ситуація щодо стану в економіці й соціальній сфері склалася і в Тернопільському воєводстві до 1939 року. За часів правління буржуазної Польщі тут діяло 11 лікарень на 728 ліжок, які розміщувалися переважно в містах; на 1 тисячу населення припадало 0,61 лікарняного ліжка. У сільській місцевості 1 лікар обслуговував більше 20 тисяч людей, медичні послуги на той час були платними, тому ця допомога була недоступною для широких верств місцевого бідного населення [15].

Як свідчать архівні документи, за часів польського панування при лікарнях було розгорнуто 37 пологових ліжок, а в 1957 році їх налічувалося вже 580 в містах і в колгоспних пологових будинках – 634. У 1938 році дитяча смертність становила близько 30 % від числа народжених, а на початку 1960-х років вона зменшилася майже втричі. Після 1944 року на Тернопільщині вже діяли 465 дитячих стаціонарних ліжок, було відкрито 42 ясел, з них у містах – 21 на 1020 місць, у селах – 21 на 585 місць. У період польського панування боротьба з туберкульозом була малоефективною, але, починаючи з 1946 і до 1957 року, тут вже було відкрито дев’ять протитуберкульозних диспансерів на 500 ліжок і 5 санаторіїв на 700 ліжок для лікування цих хворих [18].

Однак тимчасова німецька окупація припинила на деякий час розвиток охорони здоров’я в Тернопільській області. Лікувально-профілактичні заклади були повністю зруйновані. Після визволення області в 1944 році від фашистських загарбників розпочалося швидке відродження краю. Не залишилися осторонь відновлювального процесу і заклади охорони здоров’я, їх було не тільки відбудовано, але й будувалися нові заклади охорони здоров’я. Так, у 1957 році на Тернопільщині в лікувально-профілактичних закладах було розгорнуто 6285 ліжок, що складало

57 ліжок на 10000 населення. За даний період в області значно зменшилася смертність хворих у лікарнях: у міських в 1946 році вона становила 3,7 %, а у 1956 році – 1,2 %. У сільських лікарнях смертність хворих у 1946 році була 2,5 %, а у 1956 році – 1 %. Дані показники свідчать про належний рівень підготовки лікарів і надання ними необхідної кваліфікованої медичної допомоги хворим. Слід зазначити, що були відкриті також дитячі лікувальні заклади. Завдяки роботі медичних фахівців в області ліквідовано поворотний тиф та малярію. Значно знизилася захворюваність на черевний тиф, дифтерію, скарлатину та інші інфекційні хвороби, майже зовсім ліквідовано трахому. Якщо до 1939 року щорічно реєструвалися сотні й тисячі випадків венеричних захворювань, то в 1957 році – лічені одиниці. При районних та сільських дільничних лікарнях запрацювали клініко-діагностичні лабораторії, аптеки та аптечні пункти, відкрилися заклади спеціалізованої медичної допомоги: хірургічної, офтальмологічної, травматологічної, психіатричної, стоматологічної, отоларингологічної та інші [18].

З літературних джерел нам відомо, що до 1939 року не краща доля була також в українців, які проживали в Північній Буковині. Румунська влада з 1918 року на цих землях здійснювала щодо українського населення політику тотальної румунізації, вдаючись до відкритих насильницьких дій. Українців, які тут проживали, не визнавали окремою нацією, а називали їх «громадянами румунського походження, які забули рідну мову». У краї була заборонена українська преса, здійснювалася румунізація православної церкви. Буковина вважалася окраїною Румунії. Майже всі школи, які працювали раніше, були закриті. Лікувальні заклади не могли забезпечити медичною допомогою тих, хто її потребував. До того ж бідне населення не мало можливості користуватися допомогою медиків через значну віддаленість від лікувальних закладів та відсутність у нього на це коштів [3; 16; 19]

Дослідженням літературних джерел установлено, що Північна Буковина за часів панування Румунії була аграрним регіоном, із слабо розвинутою промисловістю. Населення займалося переважно землеробством та дрібним ремеслом. Найбільшу питому вагу в економіці складала харчова промисловість. Закладів медичної освіти в даному регіоні не було. Серед населення вирували такі небезпечні недуги, як туберкульоз, черевний тиф, дизентерія, трахома, сифіліс. У 1938 році дитяча смертність складала 20,9 % від числа народжених. У краї, переважно в містах, у цей час працювало 297 лікарів, тобто 10000 людей обслуговували 4,8 лікаря, що було недостатньо для надання необхідної кваліфікованої медичної допомоги всьому населенню. Медичні заклади розташовувалися переважно в місті, тому жителі віддалених сільських та гірських районів не мали змоги користуватися допомогою до лікарів. До того ж бідність населення, коли їм не вистачало коштів на харчування, на

найважливіші матеріальні потреби, унеможливлювала надання медичних послуг через те, що вони були платними. У сільській місцевості жителі здебільшого за медичною допомогою зверталися до знахарок, користувалися рецептами народної медицини [3; 16].

Слід зазначити, що культура, освіта й економіка в цьому регіоні розвивалися надзвичайно повільно. Неписемність серед місцевого населення становила тут на початок 1930-х років майже 28 %. Зазнавали українці дискримінації і в здобутті вищої освіти. Уряд систематично чинив усілякі перешкоди українцям, які прагнули отримати університетську освіту. Закладів охорони здоров'я майже не було. Лікарні, які працювали в краї, знаходилися лише в містах. Через невелику кількість місць вони не могли забезпечити медичною допомогою всіх, хто її потребував. Медичні послуги для більшості населення були недоступними ще й через віддаленість від місць проживання та високу плату. Так, один лікар у гірських районах Прикарпаття та Буковини обслуговував населення в радіусі 10–15 кілометрів [3; 6; 12; 17].

Вивчаючи літературні та архівні матеріали нами встановлено, що в Закарпатті також відбувалися зміни в політичному і соціально-економічному житті краю та його мешканців. У жовтні 1918 року незалежною стала Чехословацька республіка. Відповідно до Сен-Жерменського договору від 10 вересня 1919 року до Чехословацької республіки було приєднане Закарпаття як автономна одиниця. На відміну від насильницької анексії інших західноукраїнських земель, об'єднання Закарпаття із Чехословаччиною було добровільним. З усіх новостворених держав Східної Європи Чехословаччина на той час була найдемократичнішою країною у ставленні до меншин, які в ній проживали. Уряд країни не проводив щодо них такої відкритої політики дискримінації та асиміляції, як Польща і Румунія. Проте це не означало, що взаємини між центральним урядом і населенням Закарпаття були безконфліктними. Уряд не надавав Закарпаттю автономії. Корінне населення у виборах участі не брало. Політика правлячих кіл була спрямована на те, щоб утримувати українські землі під владою Чехословаччини й використовувати їх у своїх цілях [9; 16].

У 1921 році в Чехословаччині проживало майже 455 тисяч українців. Із них у чеській частині країни мешкало 370 тисяч, а 85 тисяч населяли околиці Пряшева у словацькій частині федерації. Бажаючи модернізувати всі регіони своєї нової держави, чехи намагалися підняти рівень життя й у Закарпатті. У 1920-х роках були поділені великі угорські маєтки і майже 35 тисяч селянських господарств отримали додаткові земельні ділянки. Однак це не врятувало місцевих жителів від голоду та бідності, які переважно займалися землеробством, ремеслом, отримуючи мізерні доходи для виживання. На Закарпатті в 1926 році нараховувалося лише 92 підприємства, на яких працювало 6,7 тисяч робітників. За дванадцять років іноземного панування в

краї не було збудовано жодного великого підприємства. Лише в жовтні 1938 року уряд Чехословаччини надав Підкарпатській Русі, як тоді офіційно називалося Закарпаття, права автономії. Однак вже 2 листопада того ж року за рішенням Віденського арбітражу частина території краю з містами Ужгород, Мукачеве та Берегово була передана у володіння Угорщині. Центр краю перенесено до Хуста. Саме тоді й почалася розбудова Карпатської України, що завершилася легітимним проголошенням 13 березня 1939 року Карпатоукраїнської держави, яка була окупована в наступні дні Угорщиною [9; 17].

Вивчаючи історичні джерела, нами встановлено, що 14 березня 1939 року за підтримки Німеччини угорський уряд окупував Закарпаття, 4/5 території якого становлять гори і лише 1/5 – Закарпатська (Притисянська) низовина, що є частиною Середньо-Дунайської низовини. На той час у краї, де значна частина була зайнята лісами, працювали лісопильні заводи, розвивалася деревообробна промисловість, ремісництво. Населення низовини займалося переважно землеробством. Розвивалася також цегельна промисловість. Закарпаття стало постачальником дешевої різноманітної сировини та робочої сили для чеської багатогалузевої промисловості. Однак селяни жили бідно; поширювалося безробіття серед ремісників, дрібних торговців; переважало кустарне виробництво, що ледве давало змогу селянам виживати на зароблені кошти. За період панування Чехословаччини, якій дана територія належала до 1939 року, у краї розбудовувалися міста, дороги, лікарні, школи. Однак шкіл, гімназій для навчання всіх бажаючих не вистачало, та й пізнавати ази науки в них могли лише діти заможних людей. Лікувальні заклади знаходилися переважно в таких містах: Ужгороді, Мукачеві, Берегові, Севлюші (нині Виноградів), Хусті. Через невелику кількість ліжкового фонду вони не могли забезпечити стаціонарне лікування всіх хворих. У гірських районах не було жодної лікарні, тому медичну допомогу горянам надавали народні цілителі, знахарки. Слід відмітити, що медичні послуги були платними, що робило їх недоступними для більшості бідного населення. Незважаючи на те, що уряд Чехословаччини, порівняно з владою Польщі та Румунії, більш ліберально ставився до місцевого населення, справжню автономію Закарпаття не отримало, через що його жителі були повністю безправними. Поступово у краї між корінним населенням та можновладцями розгоряється боротьба за політичні права, проти національного утиску [9; 16].

Після окупації Закарпаття в 1939 році Угорщиною автономії також не було проголошено, натомість посилився терор, який тривав майже 6 років. Угорська влада не тільки пригноблювала місцевих українців політично, а й призвела до занепаду освіти й культури, посилення економічної експлуатації закарпатців. Школи, які функціонували на той час у краї, були закриті. Водночас скорочувалась і кількість лікарень, які надавали хворим необхідну медичну допомогу [3].

З літературних джерел установлено, що провідну роль в економіці західноукраїнських земель відігравав аграрний сектор. Проте й розвиток сільського господарства гальмувався колонізаторською політикою іноземних урядів. Аграрні реформи, проведені в 1919 році Польщею, Чехословаччиною та Румунією, не ліквідовували малоземелля українського селянства. Головною метою цих реформ була передача землі не корінному населенню, а польським, румунським і чеським колоністам. Колонізаційному фонду у Східній Галичині, Волині та Поліссі було виділено 445 тисяч гектарів землі, на Закарпатті – 19 тисяч гектарів, на Буковині – 5 тисяч гектарів, однак бідне населення у власність землю не отримало [3; 17].

Як свідчать історичні джерела, згідно з радянсько-німецьким пактом, війська Червоної армії 17 вересня 1939 року перейшли польський кордон і вступили в Західну Україну та Західну Білорусію. Офіційно уряд Радянського Союзу пояснив цей крок необхідністю запобігти фашистській окупації західноукраїнських і західнобілоруських земель. Східна Галичина і Західна Волинь були зайняті Червоною армією майже без опору з боку Польщі за 12 днів. У червні 1940 року така сама доля спіткала Північну Буковину й Бессарабію. Відповідно до угод про сфери впливу, західноукраїнські та придунайські землі увійшли до складу СРСР, що відповідало споконвічним прагненням українців до возз'єднання в межах єдиної держави [9].

Радянська влада дала можливість створити в західному регіоні нову соціалістичну економіку і культуру, а разом з тим і нову організацію медичної допомоги на нових принципах, гарантованих Конституціями СРСР та УРСР від 1937 року: безкоштовність і загальнодоступність, профілактичний характер охорони здоров'я. За короткий час було організовано десятки лікарень, амбулаторій, жіночих та дитячих консультацій, фельдшерсько-акушерських пунктів. Так, у містах Тернопільщини почали працювати 21 лікарня, де було розгорнуто 1990 ліжок, у сільській місцевості медичні працівники 670 фельдшерсько-акушерських пунктів надавали місцевому населенню необхідну кваліфіковану медичну допомогу. У Станіславській області в 1960-х роках вже функціонувало 1034 лікувально-профілактичних установ, у яких було розгорнуто 10505 ліжок для хворих дорослого й дитячого населення, у сільській місцевості працювали 670 фельдшерсько-акушерських пункти. Зміни спостерігалися і в Чернівецькій області. Зокрема, якщо в 1941 році ліжковий фонд становив 1887 (у містах), то вже в 1949 році – 2850 [4; 6; 12; 18].

Для роботи в закладах охорони здоров'я західних областей України направлялися лікарі з інших регіонів. Однак їх не вистачало для повного забезпечення всіх кадрових потреб для лікувало-профілактичних закладів регіону. Слід відмітити, що вони також не знали особливостей краю, його мешканців. Їх проживання тут часто носило тимчасовий характер, оскільки більшість їх поверталася в ті лікувальні заклади, звідки вони прибули.

Таблиця 1

Стан кадрового забезпечення лікувально-профілактичних установ західних областей України й УРСР (1944–1947 рр.)

Роки	Західний регіон України	УРСР
1944	≈ 75 – 76,5 %	79,5 %
1945	≈ 95 - 96 %	89,6 %
1946	≈ 95 - 96 %	96,1 %
1947	≈ 95 – 95,2 %	96,8 %

Як свідчать дані табл. 1 щодо стану забезпеченості лікарями лікувально-профілактичних установ, назріла об'єктивна необхідність підготовки фахівців насамперед із місцевого населення, які були обізнані із особливостями життєдіяльності населення регіону, його здоров'язбережувальними традиціями, культурою й могли надавати своїм землякам кваліфіковану медичну допомогу.

Тому для повного забезпечення закладів охорони здоров'я висококваліфікованими спеціалістами необхідно було готувати кадри з місцевого населення, які б досконало знали всі особливості даного регіону та корінного населення [8; 14; 18].

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Отже, висока дитяча смертність та смертність дорослого населення в західному регіоні УРСР, такий самий рівень захворюваності на небезпечні інфекційні хвороби, недостатня кількість висококваліфікованих лікарів, які б могли на належному рівні проводити діагностику й надавати необхідну медичну допомогу місцевому населенню зумовили необхідність відкриття нових лікувально-профілактичних закладів та підготовки для них висококваліфікованих медичних працівників, особливо з місцевих жителів. Саме тому постала потреба у формуванні в західних областях України мережі закладів вищої медичної освіти з підготовки висококваліфікованих лікарів.

Ураховуючи високу смертність та захворюваність населення на небезпечні недуги, нестачу висококваліфікованих лікарів для новостворених лікувально-профілактичних закладів, у західних областях розпочали свою діяльність медичні інститути.

Після звільнення міста Львова від німецько-фашистських загарбників медичний інститут відновив свою діяльність відповідно до розпорядження Народного Комісара Охорони здоров'я УРСР від 27 липня 1944 року. Згідно з наказом № 1 від 30 липня 1944 року по Львівському медичному інституту, знову запрацювали факультети лікувальний, фармацевтичний та вдосконалення лікарів. Однак даний навчальний заклад не міг забезпечити західний регіон достатньою кількістю лікарів. Тому в 1944 році після звільнення Чернівецької області від румунського поневолення тут

розпочалися позитивні зміни, спрямовані на покращення соціально-економічних умов. У зв'язку з ситуацією, що склалася у сфері охорони здоров'я в краї, постановою Ради Народних Комісарів Української РСР від 20 жовтня 1944 року поновлено роботу другого Київського медичного інституту у складі лікувального факультету з передислокацією його до міста Чернівці. Навчання на першому курсі розпочалося 1 листопада 1944 року [13; 15]

Згідно з рішенням Ради Народних Комісарів СРСР від 4 липня 1945 року та рішенням Ради Народних Комісарів УРСР від 17 липня 1945 року в місті Станіславі розпочав свою діяльність медичний інститут з лікувальним факультетом [15, с. 1–2].

Ураховуючи віддаленість Закарпатської області від інших областей західного регіону, що утруднювало можливість здобуття вищої освіти в цілому і медичної зокрема, за рішенням Ради Народних Комісарів УРСР та ЦК КП/б України від 18 жовтня 1945 року і затверджене Радою Міністрів СРСР 29 травня 1946 року в місті Ужгороді організовано Ужгородський державний університет, у якому розпочав свою діяльність медичний факультет [7; 14].

Дослідженням установлено, що з метою покращення медичного обслуговування населення й надання йому належних медичних послуг для покращення здоров'я жителів регіону Рада Міністрів УРСР 13 квітня 1957 року винесла рішення про організацію державного медичного інституту в місті Тернополі [14].

Слід відмітити, що проведене дослідження не висвітлює дану проблему в повному обсязі. У перспективі подальшої науково-дослідної роботи потрібно звернути увагу на становлення й розвиток вищої медичної освіти, а також на організацію навчально-виховного процесу в даних закладах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексєєв Ю. М. Історія України : [навч. посіб. для абітурієнтів та студ. вищ. закл. освіти] / Ю. М. Алексєєв, А. Г. Вертегел, В. М. Даниленко. – К. : Каравела, 2004. – 255 с. – (Вища освіта в Україні).

2. Велевець О. В. Розвиток освіти і педагогічної думки на західноукраїнських землях в XVI – XVII ст. : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки» / Олександр Вікторович Велемець. – К., 1998. – 17 с.

3. Голобуцький В. О. Економічна історія Української РСР / Володимир Олексійович Голобуцький. – К. : Держполітвидав, 1970. – 312 с.

4. Годовые отчеты кафедр о работе за 1946–1947 уч. год. Станиславский государственный медицинский институт. Учебная часть // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. № Р-628, оп. 2, справа 146, 242 арк.

5. Доклад директора мединститута на всеобщем собрании коллектива об итогах развития здравоохранения в Ивано-Франковской области за годы Советской власти и задачах по дальнейшему улучшению качества медицинской помощи населению во

исполнение директив XXIII съезда КПСС по 5-летнему плану 1966–1970 гг. Ивано-Франковский государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. № Р-628, оп. 2, т. 2, справа 689, 9 арк.

6. Доповідь завідувача відділом охорони здоров'я про підсумки розвитку охорони здоров'я в Івано-Франківській області за роки Радянської влади / Протоколи сесії обласної ради депутатів трудящих в Івано-Франківській області, 1947 р. // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. № Р-7, оп. 2, справа 1156, арк. 67–72.

7.Звіт про роботу медичного факультету за 1945–1946 н.р. Ужгородський університет Навчальний відділ Медичний факультет // Державний архів Закарпатської області. – Ф. № Р-545, оп. 1, справа 32, 9 арк.

8. Исторические справки и доклады по истории, организации и развитии кафедр института за 1944–1956 годы. Черновицкий государственный медицинский институт Учебная часть // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № Р-938, оп. 2, справа 56, 36 арк.

9. История СССР : XIX – начало XX в. : учебник / под ред. И. А. Федосова. – М. : Высшая школа, 1981. – 462 с.

10. Клос Л. Є. Розвиток медичної освіти на західноукраїнських землях (друга половина XVIII – 30-ті роки XX ст.) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Є. Клос. – К., 2002. – 20 с.

11 Круковська І. М. Становлення і розвиток медичної освіти на Волині (XIX – 30-ті роки XX ст.) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки» / Ірина Миколаївна Круковська. – Житомир, 2007. – 20 с.

12. Лобынцев С. К. Развитие здравоохранения в Черновицкой области : дис. канд. мед. наук / С. К. Лобынцев. – Черновцы, 1944–51гг. // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № Р-938, оп. 1 (1945), справа 36, 256 арк.

13. Об открытии мединститута в г. Черновцы / Постановление 404 Черновицкого обласного исполнительного комитета и бюро обкома КП(б) от 7 сентября 1944г. // Державний архів Чернівецької області. – Ф. № Р-938, оп. 5, справа 5, 1 арк.

14. Пилип Г. М. Розвиток вищої медичної освіти в західних областях України (40–90-ті роки XXст) : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка, історія педагогіки» / Галина Миколаївна Пилип. – Івано-Франківськ, 2010. – 24 с.

15. Про організацію в м. Станіславі медичного інституту / Постанова № 1114 Ради Народних Комісаріатів УРСР від 17 липня 1945 року // Державний архів Івано-Франківської області. – Ф. № Р-628, оп. 2, справа 3, 3 арк.

16. Світлична В. В. Історія України : [навч. посібник для студентів неісторичних спеціальностей вищих закладів освіти] / В. В. Світлична. – К. : Каравела, Львів : Новий Світ-2000, магнолія плюс, 2003. – 308 с.

17. Субтельний О. Україна. Історія / Орест Субтельний ; [пер. з англ. Ю. Шевчука]. – К. : Либідь, 1991. – 510 с.

18. Устенко О. Н. Розвиток охорони здоров'я в Тернопільській області за роки радянської влади / Устенко О. Н. – Научные работы сотрудников кафедр мединститута за 1957 г. // Державний архів Тернопільської області. – Ф. № Р-2984, оп. 1, справа 5, арк. 24–29.

19. Фуртак І. Започаткування вищої медичної освіти на західних етнічних українських землях : Міжнародний Науковий Конгрес [«Українська історична наука на порозі XXI століття»], (Чернівці, 16–18 травня 2000 р.) / І. Фуртак. – Доп. та повід. Укр. істор. тов.-во, Чернівецького нац. ун-ту ім. Ю. Федьковича. – Чернівці, 2001. – Т. 1. – С. 219–223.

20. Шапиро И. Я. Развитие высшего медицинского образования в западных областях Украины, на Буковине и в Закарпатье в XVI – XX вв. (1595–1965 гг.) : автореф. дисс. на соискание уч. степени д-ра мед. наук / И. Шапиро. – К., 1968. – 30 с.

REFERENCES

1. Aleksieiev, Yu. M., Vertehel, A. H., Danylenko, V. M. (2004). *Istoriia Ukrainy [History of Ukraine]*. K.: Karavela, Vishcha osvita v Ukraini.

2. Velevets, O. V. (1998). *Rozvytok osvity i pedahohichnoi dumky na zakhidnoukrainskikh zemliakh v XVI – XVII st. [The development of education and pedagogical thought in Western Ukraine in the XVI – XVII centuries]* (PhD thesis abstract). Kyiv.

3. Holobytskyi, V. O. (1970). *Ekonomichna istoriia Ukrainskoi RSR [Economic history of Ukrainian SSR]*. K.: Derzhpolitvidav.

4. *Hodovyie otchety kafedr o rabote za 1946–1947 uch. god. [Annual reports of chairs for 1946–1947]*. Stanislavskii hosudarstvennyi meditsinskii institut. Uchebnaia chast // Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti. F. № R-628, op. 2, sprava 146, 242 ark.

5. *Doklad direktora medinstituta na vseobshchem sobranii kolektiva ob itohakh razvitiia zdravookhraneniia v Ivano-Frankovskoi oblasti za hody Sovetskoi vlasti i zadachakh po dalneishemu uluchsheniiu kachestva meditsinskoi pomoshchi naseleniiu vo ispolnenie direktiv XXIII siezda KPSS po 5-letnemu planu 1966–1970 hh. [The report of the Director of the medical school at the general staff meeting about the development of health care in Ivano-Frankivsk region during the years of Soviet regiment and the task to further improve the quality of medical care pursuant to directives of the XXIII Congress of the CPSU on 5-year plan 1966–1970]*. Ivano-Frankovskii hosudarstvennyi meditsinskii institut Uchebnaia chast // Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti. F. № R-628, op. 2, t. 2, sprava 689, 9 ark.

6. *Dopovid zaviduvacha viddilom okhorony zdorovia pro pidsumky rozvytku okhorony zdorovia v Ivano-Frankivskii oblasti za roky Radianskoi vlady [The report of the head of the Department of health about the development of health care in Ivano-Frankivsk region during the years of Soviet regiment]* / Protokoly sesii oblasnoi rady deputativ trudiashchykh v Ivano-Frankivskii oblasti, 1947 // Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti. F. № R-7, op. 2, sprava 1156, ark. 67–72.

7. *Zvit pro robotu medichnoho fakultetu za 1945–1946 n.r. [Report on the work of medical department in 1945–1946]*. Uzhhorodskyi universytet Navchalnyi viddil Medychnyi fakultet // Derzhavnyi arkhiv Zakarpatskoi oblasti. F. № R-545, op. 1, sprava 32, 9 ark.

8. *Istoricheskiie spravki i doklady po istorii, orhanizatsii i razvitii kafedr instituta za 1944–1956 hody [Historical information and reports on the history, organization and development of departments of the Institute over the years 1944–1956]*. Chernovitskii hosudarstvennyi meditsinskii institut Uchebnaia chast // Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoi oblasti. F. № R-938, op. 2, sprava 56, 36 ark.

9. Fedosov, I. A. (Ed.) (1981). *Istoriia SSSR: XIX – nachalo XX v. [History of USSR: XIX – beginning of the XX cen.]*. M.: Vysshaia shkola.

10. Klos, L. E. (2002). *Rozvytok medychnoi osvity na zakhidnoukrainskykh zemliakh (druha polovyna XVIII – 30-ti roki XX st.) [Development of medical education on the Western Ukrainian lands (second half of the XVIII – 30-ies of the XX century)]*. Kyiv.

11. Krukovska, I. M. (2007). *Stanovlennia i rozvytok medychnoi osvity na Volyni (XIX – 30-ti roky XX st.) [Development of medical education in Volyn (XIX – 30-ies of the XX century)]*. (PhD thesis abstract). Zhytomyr.

12. Lobyntsev, S. K. *Razvitiie zdravookhraneniia v Chernovitskoi oblasti [Development of health care in Chernivtsi region]* (PhD thesis). Chernovtsy, 1944–51 hh. // Derzhavniy arkhiv Chernivets'koï oblasti. F. № R-938, op. 1 (1945), sprava 36, 256 ark.

13. *Ob otkrytii medinstituta v h. Chernovtsy [On foundation of the medical institute in Chernovtsy]* / Postanovleniie 404 Chernovitskoho oblasnoho ispolnitelnoho komiteta i biuro obkoma KP(b) ot 7 sentiabria 1944 // Derzhavnyi arkhiv Chernivetskoi oblasti. F. № R-938, op. 5, sprava 5, 1 ark.

14. Pylyp, H. M. (2010). *Rozvytok vishchoi medychnoï osvity v zakhidnykh oblastiakh Ukrainy (40–90-ti roki XX st) [The development of higher medical education in the Western regions of Ukraine (40–90 years of the XX century)]* (PhD thesis abstract). Ivano-Frankivsk.

15. *Pro orhanizatsiiu v m. Stanislavi medychnoho institutu [On organization of the medical institute in Stanislav]* / Postanova № 1114 Radi Narodnykh Komisariativ URSR vid 17 lipnia 1945 roku // Derzhavnyi arkhiv Ivano-Frankivskoi oblasti. F. № R-628, op. 2, sprava 3, 3 ark.

16. Svitlychna, V. V. (2003). *Istoriia Ukrainy [History of Ukraine]*. K.: Karavela, Lviv: Novyi Svit-2000, mahnoliia plius.

17. Subtelnyi, O. (1991). Ukraina. Istoriia [Ukraine. History]. K.: Lybid.

18. Ustenko, O. N. *Rozvytok okhorony zdorovia v Ternopilskii oblasti za roki radianskoi vlady [Development of health care in the Ternopil region in the years of Soviet regiment]*. Nauchnyie raboty sotrudnikov kafedr medinstituta za 1957 // Derzhavnyi arkhiv Ternopilskoi oblasti. F. № R-2984, op. 1, sprava 5, ark. 24–29.

19. Furtak, I. (2001). *Zapochatkuvannia vishchoi medychnoi osvity na zakhidnykh etnichnykh ukrainskykh zemliakh [Institutions of higher medical education in the Western ethnic Ukrainian lands]* // Mizhnarodnyi Naukovyi Konhres "Ukrainska istorychna nauka na porozi XXI stolittia", (Chernivtsi, 16–18 travnia 2000). Dop. ta povid. Ukr. istor. tov.-vo, Chernivetskoho nats. un-tu im. Yu. Fedkovycha. Chernivtsi, T.1. (pp. 219–223).

20. Shapiro, I. Ya. (1968). *Razvitiie vyssheho meditsinskoho obrazovaniia v zapadnykh oblastiakh Ukrainy, na Bukovine i v Zakarpatie v XVI – XX vv. (1595–1965) [The development of higher medical education in the Western regions of Ukraine, Bukovina and Transcarpathian region in the XVI – XX centuries (1595–1965)]*. (PhD thesis abstract). Kyiv.

РЕЗЮМЕ

Пилип Галина, Куковская Ирина, Стратийчук Наталья. Предпосылки формирования сети высших медицинских учебных заведений в западных областях Украины в 40-х годах XX в.

Цель статьи – обоснование социально-экономических предпосылок зарождения и развития высшего медицинского образования в западных областях Украины в 40-90-е годы XX ст., которые способствовали формированию сети учреждений высшего медицинского образования в данном регионе в контексте государственной политики Украины в области здравоохранения. В процессе исследования использовались такие методы, как теоретический анализ и обобщение архивных и печатных источников, исторической и учебно-методической литературы; сравнительно-сопоставительный, проблемно-хронологический, историко-генетический, что способствовало обоснованию и анализу предпосылок становления высшего медицинского образования в западном регионе Украины в исследуемый период.

***Ключевые слова**: западноукраинские земли, медицинское образование, аграрный регион, высокая заболеваемость, лечебные заведения, врачи, опасные болезни, здоровье населения.*

SUMMARY

Pylyp Galyna, Kukovska Iryna, Stratiichuk Nataliia. Preconditions for creating a network of medical universities in the western regions of Ukraine in the 40-ies of the XX century.

The article is focused on the study of socio-political and socio-economic background of the origin and development of higher medical education in the western regions of Ukraine in 40–90-ies of the twentieth century. This background has contributed to the formation of a network of the higher medical educational institutions in the given region in the context of Ukraine's state policy in the health care area. The study has used such methods as theoretical analysis and generalization of archival and printed sources, historical, pedagogical and educational-and-methodological literature; comparative, problem-chronological, historical and genetic analyses which contributes to the study and analysis of the preconditions of the higher medical education formation in the western region in the studied period.

The investigation and analysis of historical and archival documents has shown that the western lands were part of Poland, Romania, Czechoslovakia and Hungary for decades, which significantly affected the socio-economic, cultural and national development of the region. The study of historical sources shows that the agricultural sector played a leading role in the economy as industry developed slowly. The population lived in poverty, lacking funds for necessary things. Medical institutions functioned mainly in urban areas, and doctors' service was paid. This made impossible to provide necessary medical care to the general population. The region experienced high mortality of adults and children. Also, dangerous diseases were spread.

After the liberation of these lands from invaders in the 40-ies of the XX century to eliminate dangerous disease, prophylactic medical institutions were organized for improving the population health. For the proper provision of highly qualified personnel, it was needed to form a network of higher medical education institutions that could train specialists, especially involving local youth.

***Key words**: Western Ukrainian regions, medical education, agricultural region, high morbidity, hospitals, doctors, dangerous diseases, public health.*

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376.1–056.26–056.3

Тетяна Золотарьова
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка
ORCID ID 0000-0001-7931-2143

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ДЦП НА ОСНОВІ ДЕТЕРМІНІСТИЧНОЇ НАУКОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

У статті проведено порівняльний аналіз умінь з тематичного малювання, розв'язування простих задач і складання простих задач, сформованих у ході детерміністичного освітнього процесу в молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект. Висвітлено негативний вплив детерміністичної та позитивний вплив синергетичної наукової освітньої парадигми на формування названих умінь. Запропоновано евристично-синергетичну методичну систему опосередкованого корекційного управління розвитком уміння молодших школярів із дитячим церебральним паралічем складати прості задачі.

***Ключові слова**: синергетична наукова освітня парадигма, детерміністична наукова освітня парадигма, розвиток, корекція, уміння з тематичного малювання, уміння з розв'язування простих задач, уміння зі складання простих задач, молодші школярі з дитячим церебральним паралічем.*

Постановка проблеми. Освітній процес у сучасних спеціальних навчально-виховних закладах для осіб із психофізичними порушеннями (далі – ПФП) поступово переходить до нової парадигми освіти – холістичної, синергетичної. Педагоги все більше враховують системність у задоволенні освітніх потреб дітей і все менше надають перевагу однобічним детерміністичним дидактичним методикам. Однак перехід до синергетичної освітньої парадигми відбувається занадто повільно, і домінувальною залишається детерміністична освітня парадигма, яка практично не враховує холістичного характеру процесів самоорганізації й саморуйнування систем «особистість» (далі – «О») і «дефект» (далі – «Д») людини як системи «біо-соціо-дух» і тому не дозволяє повноцінно здійснювати: 1) абілітацію, прогресивний розвиток і реабілітацію системи «О», у тому числі правильних знань, умінь і навичок (далі – ЗУН) учня; 2) корекцію системи «Д», у тому числі помилкових ЗУН учня, які можна виправити; 3) компенсацію й гіперкомпенсацію наявності системи «Д», у тому числі помилкових знань, умінь і навичок учня, які на даному етапі розвитку дитини неможливо виправити, і тому доводиться заміщувати іншими; 4) біологічну, психологічну й соціальну адаптацію людини через недостатню ефективність

самоорганізації та занадто високу ефективність саморуйнування підсистем системи «О» людини й занадто високу ефективність самоорганізації та недостатню ефективність саморуйнування підсистем системи «Д» людини в ході процесів абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації. Особливо негативно детерміністична освітня парадигма впливає на формування ЗУН дітей із ПФП.

Аналіз актуальних досліджень. Від початку виникнення корекційної педагогіки і спеціальної психології й до нинішнього часу в наукових виданнях детально висвітлена складна система помилок дітей, освіта яких здійснювалась у межах детерміністичної наукової парадигми. Проаналізувавши виявлені дослідниками помилкові ЗУН, можна помітити, що більшість із них з'явились унаслідок недостатнього врахування синергетичних характеристик систем «О» і «Д» дітей в освітньому процесі. Теоретико-практичні дослідження, представлені у спеціальній літературі, переконливо доводять, що детерміністичні методики виявилися малоефективними щодо профілактики виникнення різноманітних помилок і їх подолання. Раніше не здійснювалася порівняльна характеристика вмінь молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект, малювати на теми, розв'язувати і складати прості задачі.

Метою статті є проведення порівняльного аналізу вмінь з тематичного малювання, розв'язування простих задач і складання простих задач (далі – ТМ, РПЗ і СПЗ відповідно), сформованих у ході детерміністичного освітнього процесу в молодших школярів із дитячим церебральним паралічем, які мають легку розумову відсталість, затримку психічного розвитку та збережений інтелект (далі – МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ відповідно).

Методи дослідження. У статті застосовані загальнонаукові методи (дедукція й індукція, аналіз і синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування й конкретизація, мисленнєвий експеримент, метод мисленнєвого моделювання тощо) й евристично-синергетична методологія дослідження (елементи синергетичної теорії: теорія самоорганізації, теорія складностей, теорія катастроф, теорія біфуркацій, теорія флуктуацій, теорія фракталів тощо; принципи синергетики: принцип складності, принцип підпорядкування, принцип кооперативності й когерентності, принцип відкритості й нерівноважності, принцип нелінійності, принцип становлення, принцип діалогічності, принцип подвійності, принцип фрактальності тощо; принципи евристики: принцип особистісного цілепокладання учня, принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії, принцип метапредметних основ змісту освіти, принцип продуктивності освіти, принцип первинності освітньої продукції учня, принцип ситуативності навчання, принцип освітньої рефлексії тощо;

розвивальні й корекційні синергетичні методи: 1) модифікація лінійної розвивальної ситуації в нелінійну, нелінійний розвивавальний діалог, пробуджуючий розвиток, гештальтрозвиток, саморозвиток, розвиток як фазовий перехід; 2) модифікація лінійної корекційної ситуації в нелінійну, нелінійний корекційний діалог, пробуджуюча корекція, гештальткорекція, самокорекція, корекція як фазовий перехід; евристичні методи: метод евристичних питань, метод синектики, метод інверсії, метод аналогії, метод багатовимірних матриць, метод організованих стратегій тощо).

Виклад основного матеріалу. ЗУН, що формуються протягом навчання в початкових класах у дітей із ДЦП, є основою для їх успішного входження в сучасний інформаційно-освітній простір, ефективної соціалізації та максимальної самореалізації в доступних їм теоретико-практичних областях суспільно корисної діяльності. Різноманітні психофізичні порушення, які спостерігаються у МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ, ускладнюють навіть той освітній процес, що здійснюється у спеціальній школі для дітей із вадами опорно-рухового апарату. Проте й детерміністична освітня парадигма накладає значний відбиток на становлення вмінь МШ із ДЦП.

Згідно з детерміністичним підходом до освіти, «результат зовнішнього керівного впливу є однозначним та лінійним, прямо пропорційним наслідком прикладених зусиль, що відповідає схемі «керівний вплив – бажаний результат». Чим більше вкладаєш енергії і прикладаєш зусиль, тим більшою, здається, буде й віддача. Однак дана позиція не тільки примітивно, надто спрощено представляє процес управління, але навіть може виявитися небезпечною. Багато зусиль «іде в пісок», навіть наносить шкоду, протистоїть власним тенденціям саморозвитку систем» [3, с. 64]. Детермінізм у корекційній педагогіці передбачає, що наявні дефекти, обмежуючи кількість і якість можливостей дитини, дозволяють спрямовувати її розвиток лише в певному, причому заздалегідь визначеному дорослими, напрямі; отже, не дитині, а дорослим потрібно прикласти максимум зусиль для реалізації всіх наявних у дитини потенцій. Проте, «малим викличеш велике, а великим не завжди досягнеш малого» [3, с. 130], оскільки кожна людина має величезну кількість варіантів подальшого розвитку. Л. С. Виготський писав з цього приводу, що велика пластичність мозку дає можливість дитині проявити свій величезний потенціал, який дозволяє їй змінити набір варіантів шляхів її розвитку, адже кожна дитина з ПФП має не лише «золотники дефекту», а й «пуди здоров'я» [2]. Детерміністична парадигма освіти МШ із ДЦП не може надати учню такої можливості, її надає синергетична парадигма, яка розглядає дитину та її особистість і дефект як відкриті, складні, нелінійні, нерівноважні системи, здатні до самоорганізації та саморуйнування, що є надзвичайно важливим

для здійснення успішного управління розвитком, корекцією та іншими вертикальними процесами в системах «О» і «Д» МШ із ДЦП.

Проведемо порівняльну характеристику вмінь з ТМ, РПЗ і СПЗ, сформованих у МШ із ДЦП і ЛРВ, МШ із ДЦП і ЗПР, МШ із ДЦП і ЗІ за умови застосування детерміністичної наукової парадигми в освітньому процесі спеціальних шкіл для дітей із вадами опорно-рухового апарату (таблиці 1–6).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП з ТМ

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Виділення сюжетно-композиційного центру		
Сюжетно-композиційний центр виділено відносно чітко, з використанням 5–6 способів його виділення. Частини малюнка в основному правильно розміщені на зображувальній площині. Ритм, рівновага, симетрія й асиметрія сюжетного малюнка продемонстровано 5–6 способами	Сюжетно-композиційний центр виділено недостатньо чітко, з використанням 3–4 способів його виділення. Не всі частини малюнка правильно розміщені на зображувальній площині. Ритм, рівновага, симетрія й асиметрія сюжетного малюнка продемонстровано 3–4 способами	Сюжетно-композиційний центр виділено нечітко, з використанням 1–2 способів його виділення. Частини малюнка неправильно розміщені на зображувальній площині. Ритм, рівновага, симетрія й асиметрія сюжетного малюнка продемонстровані 1–2 способами
Закон цілісності		
Більшість образів доповнюють один одного, створюючи достатньо цілісне зображення. Другорядні образи підпорядковані головному за 5–6 рисами. Забирання й додавання деталей частково порушує цілісності композиції. Малюнок передає більшість взаємозв’язків між більшістю елементів композиції. Образи композиції неповторні за 5–6 характеристиками	Половина образів доповнюють один одного, створюючи недостатньо цілісне зображення. Другорядні образи підпорядковані головному за 3–4 рисами. Забирання й додавання деталей не порушує цілісності композиції. Малюнок частково передає взаємозв’язки між частиною елементів композиції. Образи композиції неповторні за 3–4 характеристиками	Незначна частина образів доповнюють один одного, створюючи майже нецілісне зображення. Другорядні образи підпорядковані головному за 1–2 рисами. Забирання й додавання деталей не порушує, а підвищує цілісність композиції. Малюнок практично не передає взаємозв’язків між більшістю елементів композиції. Образи композиції неповторні за 1–2 характеристиками
Закон контрастів		
У малюнку наявні контрасти, нюанси, гармонія й тотожність елементів за 5–6 ознаками	У малюнку наявні контрасти, нюанси, гармонія й тотожність елементів за 3–4 ознаками	У малюнку наявні контрасти, нюанси, гармонія й тотожність елементів за 1–2 ознаками
Закон підпорядкування всіх засобів композиції ідейному задуму проявляється в малюнках учнів початкових класів як відповідність темі заняття		
Тема розкрита майже повністю. На малюнку наявні переважно основні й частково другорядні предмети і події, характерні для заданої теми. Графічні образи предметів	Тема розкрита частково. На малюнку переважають другорядні й частково основні предмети і події, характерні для заданої теми. Графічні образи предметів передані	Тема майже не розкрита. На малюнку частково наявні другорядні й відсутні основні предмети і події, характерні для заданої теми. Графічні образи предметів передані

передані переважно точно. Колір зображень відповідає кольору реальних предметів. Просторові характеристики зображених предметів дотримані здебільшого точно	недостатньо точно. Колір зображень частково відповідає кольору реальних предметів. Просторові характеристики зображених предметів дотримані неточно	неточно. Колір зображень не відповідає кольору реальних предметів. Просторові характеристики зображених предметів не дотримані
Закон впливу «рами»		
Практично дотримане співвідношення розміру предмету і величини простору навколо предмету (предмет зображений середнього розміру по відношенню до величини аркуша). На вертикально розміщеному прямокутному аркуші предмети зображені переважно вертикально	Дещо порушене співвідношення розміру предмету і величини простору навколо предмету (предмет зображений занадто великим або занадто малим). На вертикально розміщеному прямокутному аркуші половина предметів зображено горизонтально	Значно порушене співвідношення розміру предмету і величини простору навколо предмету (предмет зображений занадто великим або занадто малим). На вертикально розміщеному прямокутному аркуші більшість предметів зображені горизонтально
Закон новизни		
Частково запозичений з розглянутої наочності варіант набору предметів, які розкривають дану тему, та взаємозв'язків між ними	Значно запозичений з розглянутої наочності варіант набору предметів, які розкривають дану тему, та взаємозв'язків між ними	Майже повністю запозичений з розглянутої наочності варіант набору предметів, які розкривають дану тему, та взаємозв'язків між ними
Закон життєвості		
Малюнок передає більшість типових ознак предметів, які розкривають дану тему, та більшість характерних взаємозв'язків між цими предметами. Малюнок достатньо точно передає такі естетичні властивості, як красиве, ліричне, трагічне, комічне, відносно добре створює у глядача відчуття життєвості образів, є емоційно забарвленим	Малюнок частково передає типові ознаки предметів, які розкривають дану тему, та характерні взаємозв'язки між цими предметами. Малюнок неточно передає такі естетичні властивості, як красиве, ліричне, трагічне, комічне, недостатньо виразно створює у глядача відчуття життєвості образів, має недостатнє емоційне забарвлення	Малюнок практично не передає типових ознак предметів, які розкривають дану тему, та характерних взаємозв'язків між цими предметами. Малюнок майже не передає таких естетичних властивостей, як красиве, ліричне, трагічне, комічне, практично не створює у глядача відчуття життєвості образів, є емоційно не забарвленим

Таблиця 2

Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП з РПЗ

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Діти достатньо добре розпізнають частини задачі – умову та запитання, визначають предмети, про які говориться в задачі, виділяють два числових даних. Непогано співвідносять числові дані з предметами	Діти недостатньо добре розпізнають частини задачі – умову та запитання, визначають предмети, про які говориться в задачі, виділяють два числових даних. Задовільно співвідносять числові дані з предметами	Дітям важко розпізнавати частини задачі – умову та запитання, нелегко визначити предмети, про які говориться в задачі, і виділити два числових даних, співвіднести числові дані з предметами

ПродовженняТаблиці 2

Школярі недостатньо правильно визначають взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), з'ясовують операцію над множинами предметів, про які йдеться в задачі та визначають дію, відповідну даній операції над множинами зазначених предметів. Учні правильно виконують дію (здійснюють підрахунок). Дуже рідко в розв'язаній задачі спостерігались обчислювальні помилки (дія вибрана правильно, але спричинені неуважністю школярів помилки в підрахунках). Іноді зустрічалося незакінчене розв'язування задачі (дія вибрана правильно, але не було до неї відповіді)	Школярі неточно визначають взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), з'ясовують операцію над множинами предметів, про які йдеться в задачі, визначають дію, відповідну даній операції над множинами зазначених предметів. Учні не досить вправно виконують дію (здійснюють підрахунок). У розв'язаній задачі наявні обчислювальні помилки (дія вибрана правильно, але спричинені недостатніми знаннями і вміннями школярів помилки в підрахунках). Часто зустрічалося незакінчене розв'язування задачі (дія вибрана правильно, але не було до неї відповіді)	Школярам проблематично визначити взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), з'ясувати операцію над множинами предметів, про які йдеться в задачі. Учні не завжди правильно визначають дію, відповідну даній операції над множинами зазначених предметів. Діти не завжди правильно виконують дію (здійснюють підрахунок). Неправильно визначені взаємозв'язки між числовими даними (тип простої задачі), у результаті чого вибрана дія не відповідає умові та запитанню задачі. Виконано непотрібні (зайві) дії, підібрано назви величин безвідносно до змісту задачі
Діти досить добре формулюють відповідь задачі, дуже рідко зустрічаються помилки в записі відповіді до задачі, спричинені переважно відволіканням учнів	Діти недостатньо добре формулюють відповідь, задачі мали неправильно чи неточно сформульовану відповідь	Дітям дуже важко формулювати відповідь, іноді була відсутня відповідь у задачі, спостерігалися помилки в записі відповіді
Учні переважно правильно (проте іноді – недостатньо раціонально) записують розв'язану задачу в зошит	Учні з кількома неточностями записують розв'язану задачу в зошит. Біля одних чисел школярі записували одиниці їх вимірювання, а біля інших – ні, або ж взагалі не записували одиниці вимірювання чисел (числа записані як абстрактні)	Учні з кількома невеликими помилками записують розв'язану задачу в зошит. У роботах дітей відсутні співвідношення запитання і відповіді задачі, а також відповідність назви величин у виконаних діях та отриманих результатах

Таблиця 3

Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП зі СПЗ

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Складання задач за малюнком		
У дітей майже сформоване вміння аналізувати малюнок (визначити елементи малюнка та взаємозв'язки між ними)	У дітей частково сформоване вміння аналізувати малюнок (визначити елементи малюнка та взаємозв'язки між ними)	У дітей практично несформоване вміння аналізувати малюнок (визначити елементи малюнка та взаємозв'язки між ними)

ПродовженняТаблиці 3

В учнів недостатньо розвинене вміння переносити з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними	В учнів мало розвинене вміння переносити з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними	В учнів майже не розвинене вміння переносити з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними
Школярі досить добре порівнюють малюнок та задачу (встановити відповідність між малюнком та задачею)	Школярі не досить добре порівнюють малюнок та задачу (встановити відповідність між малюнком та задачею)	Школярам непросто порівняти малюнок та задачу (встановити відповідність між малюнком та задачею)
Складання аналогічних задач		
Діти мають дещо знижений рівень розвитку вміння здійснювати аналіз задачі (визначити елементи задачі та взаємозв'язки між ними)	Діти мають частково знижений рівень розвитку вміння здійснювати аналіз задачі (визначити елементи задачі та взаємозв'язки між ними)	Діти мають значно знижений рівень розвитку вміння здійснювати аналіз задачі (визначити елементи задачі та взаємозв'язки між ними)
Учні достатньо вправно за таблицею замінюють наявні елементи задачі новими, які відповідають суттєвим характеристикам елементів розв'язаної задачі, а також взаємозв'язки між елементами залишають без змін	Учні недостатньо вправно за таблицею замінюють наявні елементи задачі новими, які відповідають суттєвим характеристикам елементів розв'язаної задачі, а також взаємозв'язки між елементами залишають без змін	Учням проблематично за таблицею замінити наявні елементи задачі новими, які відповідають суттєвим характеристикам елементів розв'язаної задачі, а також взаємозв'язки між елементами залишити без змін
Школярі доволі правильно порівнюють розв'язану та щойно складену задачі (встановити відповідність між ними) за таблицею	Школярі не досить добре можуть порівняти розв'язану та щойно складену задачі (встановити відповідність між ними) за таблицею	Школярам важко порівняти розв'язану та щойно складену задачі (встановити відповідність між ними) за таблицею
Загальна характеристика результатів складання задач		
Задача складена повністю	Задача складена не повністю	Задача майже не складена
Вона має умову з двома числовими даними, з усіма необхідними словами, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; іноді задача містить невелику кількість зайвих слів, через які умова сформульована недостатньо точно	Вона має умову з двома числовими даними, з частиною необхідних слів, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; містить деяку кількість зайвих слів, через які умова сформульована не точно	Відсутні умова чи її частина (одне чи обидва числові дані, слова, які вказують на взаємозв'язки між числовими даними) або питання задачі. У задачі наявна значна кількість зайвих слів, які не потрібні для розв'язування даної задачі або навіть заважають розв'язати її
Запитання співвідноситься з умовою задачі	Запитання частково співвідноситься з умовою задачі	Запитання не співвідноситься з умовою задачі

Таблиця 4

Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП установлювати горизонтальний зв'язок «ТМ – РПЗ»

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Школяр правильно підібрав малюнок до задачі (й задачу до малюнка) і пояснив причину такого вибору за допомогою вчителя, частково обґрунтовуючи свою відповідь кількістю і якістю зображених на малюнку й указаних у задачі предметів та взаємозалежностей і взаємозв'язків між ними після допомоги вчителя	Школяр правильно підібрав малюнок до задачі (й задачу до малюнка), але не пояснив причину такого вибору і після допомоги вчителя. Учень частково назвав кількісні та якісні взаємозалежності і взаємозв'язки предметів, зображених на малюнку й указаних у задачі	Школяр правильно підібрав малюнок до задачі (й задачу до малюнка) після допомоги вчителя, але не пояснив причину такого вибору й після допомоги вчителя. Учень практично не назвав кількісних і якісних взаємозалежностей та взаємозв'язків предметів, зображених на малюнку й указаних у задачі
Школяр частково визначив, у чому полягає відмінність і подібність запропонованих задач (малюнків); установив за незначної допомоги вчителя, яка задача співвідноситься і не співвідноситься з даним малюнком (який малюнок співвідноситься і не співвідноситься з даною задачею)	Школяр майже не визначив, у чому полягає відмінність і подібність запропонованих задач (малюнків); установив за значної допомоги вчителя, яка задача співвідноситься і не співвідноситься з даним малюнком (який малюнок співвідноситься і не співвідноситься з даною задачею)	Школяр визначив лише поодинокі відмінні й подібні риси запропонованих задач (малюнків); частково встановив за значної допомоги вчителя, яка задача співвідноситься і не співвідноситься з даним малюнком (який малюнок співвідноситься і не співвідноситься з даною задачею)

Таблиця 5

Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП установлювати горизонтальний зв'язок «РПЗ – СПЗ»

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Складена задача майже повністю відповідає розв'язаній	Складена школярем задача частково відповідає розв'язаній	Складена школярем задача майже не відповідає розв'язаній
Між предметами, про які йдеться у складеній учнем задачі, та предметами, про які говориться в розв'язаній задачі, є повна відповідність за основними характеристиками, а часткова – за другорядними	Між предметами, про які йдеться у складеній учнем задачі, та предметами, про які говорилось у розв'язаній задачі; за основними характеристиками предметів спостерігається часткова відповідність, а за другорядними відповідність була відсутня	Між предметами, про які йдеться у складеній учнем задачі, та предметами, про які говорилось у розв'язаній задачі, відсутня відповідність за основними і другорядними характеристиками

ПродовженняТаблиці 5

Числа, використані в складеній учнем задачі, частково відповідають числам, наявним у розв'язаній задачі	Числа, використані в складеній учнем задачі, майже не відповідають числам, наявним у розв'язаній задачі	Числа, використані в складеній учнем задачі, не відповідають числам, наявним у розв'язаній задачі
Взаємозалежності та взаємозв'язки між предметами та числами збережено	Взаємозалежності та взаємозв'язки між предметами та числами майже не збережено	Взаємозалежності та взаємозв'язки між предметами та числами не збережено
Складена задача учнем розв'язується тією самою арифметичною дією, що й готова, запропонована педагогом	Складена задача учнем розв'язувалася тією самою арифметичною дією, що й готова, запропонована педагогом	Складену задачу учні розв'язували схожою або протилежною арифметичною дією в порівнянні з готовою, запропонованою педагогом
Тип задачі залишився тим самим	Тип задачі залишався тим самим	Тип задачі школярами не збережено

Таблиця 6

Порівняльна характеристика вмінь МШ із ДЦП установлювати горизонтальний зв'язок «ТМ – СПЗ»

МШ із ДЦП і ЗІ	МШ із ДЦП і ЗПР	МШ із ДЦП і ЛРВ
Складена задача майже повністю відповідає малюнку. Недостатньо правильно перенесено з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними, проте при порівнянні малюнка та складеної учнем задачі діти самостійно помічають недостатню відповідність між ними та виправляють виявлені неточності	Складена дитиною задача частково відповідала малюнку. Часто з помітними помилками перенесено з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними; при порівнянні малюнка та складеної учнем задачі діти часто за допомогою педагога й іноді самостійно помічають деяку невідповідність між ними та виправляють виявлені неточності	Складена дитиною задача майже не відповідала малюнку. Зазвичай неправильно перенесено з малюнка до задачі відповідні елементи та взаємозв'язки між ними; при порівнянні малюнка та складеної учнем задачі діти не завжди навіть за допомогою педагога помічають невідповідність між ними та виправляють виявлені неточності
У задачі йдеться про предмети, зображені на малюнку	У задачі йшлося про предмети, близькі до предметів, зображених на запропонованому малюнку	У задачі йшлося про інші предмети, не зображені на запропонованому малюнку
Кількість предметів, про які йдеться в задачі, близька до кількості предметів, наявних на малюнку	Кількість предметів, про які говорилось у задачі, дещо відрізнялися від кількості предметів, наявних на малюнку	Кількість предметів, про які говорилось у задачі, різко відрізнялась від кількості предметів, наявних на малюнку

ПродовженняТаблиці 2

Тип складеної учнем задачі відповідає можливостям даного малюнка щодо складання за ним задач певних типів	Тип складеної учнем задачі частково відповідав можливостям даного малюнка щодо складання за ним задач певних типів (за малюнком можна скласти задачі на додавання, а учень склав на множення і навпаки; за малюнком можна скласти задачі на віднімання, а учень склав на ділення і навпаки)	Тип складеної учнем задачі не відповідав можливостям даного малюнка щодо складання за ним задач певних типів
Задача, складена під час перевірки рівня розвитку горизонтальних зв'язків «РПЗ – СПЗ» і «ТМ – СПЗ», має умову з двома числовими даними, з усіма необхідними словами, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; іноді задача може містити невелику кількість зайвих слів, через які умова сформульована не достатньо точно. Запитання співвідноситься з умовою задачі	Задача, складена під час перевірки рівня розвитку горизонтальних зв'язків «РПЗ – СПЗ» і «ТМ – СПЗ», має умову з двома числовими даними, з частиною необхідних слів, які розкривають взаємозв'язки між числовими даними задачі; містить деяку кількість зайвих слів, через які умова сформульована не точно. Запитання частково співвідноситься з умовою задачі	У задачі, складеній під час перевірки рівня розвитку горизонтальних зв'язків «РПЗ – СПЗ» і «ТМ – СПЗ», відсутні умова чи її частина (одне чи обидва числові дані, слова, які вказують на взаємозв'язки між числовими даними) або питання задачі. У задачі наявна значна кількість зайвих слів, які не потрібні для розв'язування даної задачі або навіть заважають розв'язати її. Запитання задачі не співвідноситься з її умовою

Таблиці 1–6 показують, що молодшим школярам із ДЦП важко складати навіть прості задачі (далі – ПЗ), оскільки в учнів спостерігаються помилки при їх розв'язуванні, недостатньо розвинені вміння з ТМ, а також практично відсутні горизонтальні зв'язки між названими підсистемами вмінь, що не дозволяє дітям одночасно їх використовувати. МШ із ДЦП, маючи високий рівень розвитку вмінь з ТМ, не можуть застосовувати їх під час РПЗ і СПЗ, а середній рівень розвитку вмінь з РПЗ не допомагає учням складати ПЗ. Однією з причин названої проблеми ми вважаємо роздільне вивчення дисциплін у школі, внаслідок чого утворюються, образно кажучи, височенні «хмарочоси» майже відокремлених знань і вмінь, які лише де-не-де поєднані тонкими ниточками безсистемних горизонтальних узагальнень, що виникли на спеціально відведених для цього уроках. Крім того, детерміністичний підхід до формування вмінь МШ із ДЦП складати ПЗ передбачає розвиток названих умінь дитини вчителем, що може не завжди враховувати потреби учня. Тому необхідно застосовувати синергетичний підхід до становлення названих умінь, за якого методика буде спрямовувати і стимулювати саморозвиток умінь дитини складати ПЗ.

Однак, учень не може скласти ПЗ, якщо він з помилками розв'язує готову аналогічну ПЗ. Отже, необхідно здійснювати процес корекції

помилкових умінь з РПЗ, щоб успішно застосовувати безпосереднє корекційне управління розвитком умінь МШ із ДЦП складати ПЗ. Проте, однією з найважливіших причин помилкового РПЗ є недостатньо розвинені вміння уявляти сюжетну ситуацію ПЗ. Подолати дану проблему допоможе розвиток недостатньо розвинених умінь з ТМ. Отже, в освітній процес необхідно ввести безпосереднє розвивальне управління корекцією помилкових умінь розв'язувати ПЗ. Таким чином, вплив розвитку вмінь створювати сюжетну композицію на розвиток умінь зі СПЗ необхідно опосередкувати корекцією помилкових умінь з РПЗ. У такому поєднанні міжпредметний (далі – МП) зв'язок полегшує реалізацію внутрішньопредметного (далі – ВП) зв'язку, оскільки вміння з ТМ сприяють точнішому розумінню сюжетної ситуації ПЗ, що попереджає виникнення помилок при її розв'язуванні, а правильно розв'язана ПЗ є основою для складання аналогічної ПЗ. Для того, щоб виникло саме опосередковане корекційне управління розвитком умінь МШ із ДЦП складати ПЗ, всі названі підсистеми академічних умінь повинні бути активними одночасно й на одному рівні розвитку, тобто мають увійти в одну дисипативну функціональну структуру, яка стимулює утворення горизонтальних зв'язків між активованими підсистемами, що дозволить одночасно використовувати названі вміння. Коли підсистеми вмінь з ТМ, РПЗ і СПЗ одночасно знаходяться в зоні актуального прогресивного розвитку, у них синхронно виникає стан активації коливань – починається період використання названих умінь. Такі когерентні коливання стимулюють появу зони найближчого прогресивного розвитку горизонтального зв'язку між даними підсистемами, тому вміння з ТМ, вміння з РПЗ та вміння зі СПЗ починають взаємодіяти як елементи дисипативної функціональної структури.

Багаторазове паралельне використання підсистем умінь з ТМ, РПЗ і СПЗ пригнічує саморуйнування і стимулює самоорганізацію горизонтальних зв'язків між названими підсистемами. Необхідно звернути увагу на те, що горизонтальними зв'язками поступово поєднуються все вищі рівні розвитку підсистем, які часто функціонують одночасно. Відсутність синхронного використання підсистем умінь з ТМ, РПЗ і СПЗ протягом тривалого часу пригнічує самоорганізацію і стимулює саморуйнування горизонтальних зв'язків між названими підсистемами. Підсистеми, які рідко використовуються разом, поєднані між собою горизонтальними зв'язками тільки на нижчих рівнях. Тому можна говорити про асинхронію розвитку не тільки підсистем, а й горизонтальних зв'язків. Таким чином, систематичне використання ВП і МП зв'язків стимулює утворення горизонтальних зв'язків між підсистемами вмінь з ТМ, РПЗ і СПЗ, що дозволяє МШ із ДЦП застосовувати їх одночасно.

Проте всім учасникам освітнього процесу складно одразу перейти від монодисциплінарних (з ВП типом управління) до полідисциплінарних (з

МП типом управління), тобто інтегрованих, уроків. Крім того, під час застосування МП управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» МШ із ДЦП одночасно продовжує реалізовуватись і ВП управління, що також ускладнює перехід до паралельного використання методичних систем з обома типами управління. Тому необхідні методичні системи, які забезпечать поступовий перехід від застосування методичних систем з ВП типом управління до застосування методичних систем з МП типом управління вертикальними процесами в системах «О» і «Д» МШ із ДЦП. Цій умові задовольняють методичні системи з міжпредметно-внутрішньопредметним типом управління, які забезпечують систематичну реалізацію ВП та МП зв'язків, які, сприяючи утворенню дисипативних функціональних структур, стимулюють самоорганізацію горизонтальних зв'язків між підсистемами ЗУН дитини, що допомагає їй одночасно використовувати ЗУН з різних наук та різних розділів однієї науки. До даної групи методик входить і запропонована нами евристично-синергетична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком умінь МШ із ДЦП складати ПЗ. Безпосередні та опосередковані взаємозв'язки між підсистемами-методиками названої методичної системи мають міжпредметно-внутрішньопредметний (далі – МП-ВП) і послідовно-паралельний (П-П) характер.

МП-ВП характер зв'язків у макроструктурі даної методичної системи полягає в наступному. Оскільки підсистема правильних умінь з ТМ впливає на відповідні підсистеми помилкових і правильних умінь з РПЗ, а відповідні підсистеми помилкових і правильних умінь з РПЗ впливають на підсистему правильних умінь зі СПЗ, то підсистема правильних умінь з ТМ опосередковано впливає на підсистему правильних умінь зі СПЗ через відповідні підсистеми помилкових і правильних умінь з РПЗ, тобто процес прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ опосередковано управляє процесом прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь зі СПЗ через процес прямої корекції у відповідних підсистемах помилкових і правильних умінь з РПЗ. З метою стимулювання розвитку недостатньо розвинених правильних умінь з ТМ на уроках образотворчого мистецтва слід застосовувати синергетичну методику стимулювання прогресивного розвитку системи «О». З метою виправлення помилкових умінь з РПЗ на уроках математики необхідно використовувати синергетичну методику стимулювання корекції порушень. З метою стимулювання розвитку недостатньо розвинених правильних умінь зі СПЗ на уроках математики варто застосовувати синергетичну методику стимулювання прогресивного розвитку системи «О». Таким чином, утворилася МП-ВП евристично-синергетична методична система опосередкованого корекційного управління розвитком МШ із ДЦП, яка складається з корекційної та

розвивальних методик евристично-синергетичної технології управління вертикальними процесами у системах «О» і «Д».

П-П характер зв'язків у макроструктурі даної методичної системи під час здійснення корекційно-розвивальної роботи проявляється в застосуванні зовнішнього (за допомогою методик) та внутрішнього (за допомогою стимулювання одного процесу іншим) управління процесами розвитку й корекції в названих підсистемах умінь з образотворчого мистецтва і математики. Корекційно-розвивальна робота має відбуватись у три етапи: *на першому* слід здійснювати управління процесом прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ; *на другому* необхідно проводити паралельне управління двома процесами – прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ та прямої корекції у відповідних підсистемах помилкових і правильних умінь з РПЗ; *на третьому* варто реалізувати паралельне управління трьома процесами: прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь з ТМ, прямої корекції у відповідних підсистемах помилкових і правильних умінь з РПЗ та прогресивного розвитку підсистеми правильних умінь зі СПЗ.

П-П характер зв'язків у макроструктурі евристично-синергетичної методичної системи опосередкованого корекційного управління розвитком МШ із ДЦП сприяє реалізації МП-ВП зв'язку, оскільки паралельне управління допомагає включенню необхідних підсистем до однієї дисипативної функціональної структури, а послідовне управління, по-перше, забезпечує поступове зростання кількості підсистем у дисипативній функціональній структурі, попереджаючи перевантаження школяра; по-друге, дає можливість підсистемам без поспіху переходити з зони найближчого розвитку в зону актуального розвитку. МП зв'язок «ТМ – РПЗ», який стимулює утворення горизонтального зв'язку між підсистемами правильних умінь з ТМ та з РПЗ, починає функціонувати під час другого етапу корекційно-розвивальної роботи; протягом даного періоду МП зв'язок знаходиться в зоні найближчого розвитку. ВП зв'язок «РПЗ – СПЗ», який стимулює утворення горизонтального зв'язку між підсистемами правильних умінь розв'язувати та складати ПЗ, починає діяти під час третього етапу корекційно-розвивальної роботи; протягом даного періоду МП зв'язок знаходиться в зоні актуального розвитку, а ВП – в зоні найближчого розвитку. Повний МП-ВП зв'язок «ТМ – РПЗ – СПЗ», який стимулює утворення горизонтального зв'язку між підсистемами правильних умінь з ТМ, РПЗ та СПЗ, реалізується під час третього етапу корекційно-розвивальної роботи. Протягом даного періоду МП та ВП зв'язки знаходиться в зоні актуального розвитку, а МП-ВП зв'язок – спочатку в зоні найближчого, а потім – в зоні актуального розвитку.

Отже, МП-ВП та П-П характер зв'язків між підсистемами-методиками в макроструктурі евристично-синергетичної методичної системи

опосередкованого корекційного управління розвитком МШ із ДЦП сприяє виникненню та закріпленню горизонтальних зв'язків між підсистемами правильних умінь з ТМ, РПЗ та СПЗ за рахунок систематичного входження їх до однієї дисипативної функціональної структури. Таким чином, дана методична система забезпечує зовнішнє та стимулює внутрішнє управління процесами корекції та розвитку підсистем умінь з ТМ, РПЗ і СПЗ, створює умови для самоорганізації горизонтальних зв'язків між названими підсистемами вмінь, сприяючи становленню в МШ із ДЦП уміння одночасно використовувати ЗУН з різних наук та різних розділів однієї науки.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, у детерміністичній науковій освітній парадигмі методики викладання різних навчальних дисциплін мають різну структуру через різний зміст освіти та прийоми роботи, які від нього залежать, тому їх неможливо об'єднати в методичні системи безпосереднього та опосередкованого управління певним вертикальним процесом у системах «О» і «Д». Дана теоретико-практична проблема уповільнює здійснення процесів абілітації, розвитку, реабілітації системи «О» і корекції, компенсації, гіперкомпенсації системи «Д» МШ із ДЦП та людей із іншими ПФП в ході освітнього процесу. Отже, у спеціальних навчально-виховних закладах слід створити сприятливі умови для природного прискореного переходу від детерміністичної до синергетичної наукової освітньої парадигми.

У подальшому необхідно висвітлити інші проблеми детерміністичного управління процесами абілітації, розвитку, корекції, реабілітації, компенсації, гіперкомпенсації, які відбуваються в системах «О» і «Д» людей із ПФП. Потрібно запропонувати методи природного прискореного переходу спеціальних навчально-виховних закладів від роботи в детерміністичній до роботи в синергетичній науковій освітній парадигмі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Основные проблемы современной дефектологии / Лев Выготский // Психология детей с отклонениями и нарушениями психического развития / сост. и общая ред. В. М. Астапова, Ю. В. Микадзе. – СПб. : Питер, 2002. – 384 с.

2. Выготский Л. С. Основы дефектологии / Лев Выготский. – СПб. : Изд-во «Лань», 2003. – 656 с.

3. Цикин В. А. Синергетика и образование : новые подходы : монография / Вениамин Цикин, Александр Брижатый. – Сумы : СумДПУ, 2005. – 276 с.

REFERENCES

1. Vyhotskii, L. S. (2002). Osnovnyie problemy sovremennoi defektolohii [Basic problems of modern defectology]. In V. M. Astapova, YU. V. Mikadze (Eds.), Psikholohiia detei s otkloneniiami i narusheniiami psikhicheskoho razvitiia. SPb.: Piter.

2. Vyhotskii, L. S. (2003). Osnovy defektolohii [Basics of defectology]. SPb.: Izd-vo "Lan".

3. Tsikin, V. A., Brizhatyi, A. V. (2005). Sinerhetika i obrazovanie: novyie podkhody [Synergetic and education: new approaches]. Sumy: SumDPU.

РЕЗЮМЕ

Золотарёва Татьяна. Проблема формирования умений младших школьников с ДЦП на основе детерминистической научной образовательной парадигмы.

В статье проведен сравнительный анализ умений по тематическому рисованию, решению простых задач и составлению простых задач, сформированных в ходе детерминистического образовательного процесса у младших школьников с детским церебральным параличом, которые имеют легкую умственную отсталость, задержку психического развития и сохраненный интеллект. Показано негативное влияние детерминистической и позитивное влияние синергетической научной образовательной парадигмы на формирование названных умений. Предложена эвристико-синергетическая методическая система опосредованного коррекционного управления развитием умения младших школьников с детским церебральным параличом составлять простые задачи.

Ключевые слова: *синергетическая научная образовательная парадигма, детерминистическая научная образовательная парадигма, развитие, коррекция, умения по тематическому рисованию, умения решать простые задачи, умения составлять простые задачи, младшие школьники с детским церебральным параличом.*

SUMMARY

Zolotaryova Tatiana. A problem of forming skills of junior pupils with child's cerebral palsy on the basis of deterministic scientific educational paradigm.

The author of the article applies heuristic-synergetic methodology of research. The comparative analysis of skills of the thematic drawing, skills of the solution of simple tasks and skills of the drafting of simple tasks and also skills of the forming horizontal connection "thematic drawing – solution of simple tasks", "solution of simple tasks – drafting of simple tasks", "thematic drawing – drafting of simple tasks", formed during a deterministic educational process for pupils of junior forms with child's cerebral palsy, with an easy mental defectiveness, delay of psychical development and normal intellect is made. In the article negative influence of deterministic and positive influence of synergetic scientific educational paradigm on forming of these skills are expounded. The article demonstrates that synergetic educational methods are more natural, than deterministic, in fulfillment of necessities of pupils of junior forms with child's cerebral palsy in developing skills. The author offers heuristic-synergetic methodological system of mediate correctional management of development of skills of junior pupils with child's cerebral palsy to draft the simple tasks. Healthy pupils, pupils with bad eyesight and dull hearing, pupils with easy mental defectiveness and delay of psychical development, pupils with child's cerebral palsy can use this methodological system; in the modified kind the methodological system can be used in the educational process of adults with these psychophysical disorders and persons with other defects of development. In the deterministic scientific educational paradigm all methods of teaching of different educational disciplines have different structure owing to different content of education and methods of works which depend on him, that is why it is impossible to unite them in methodological systems of direct and mediated management of certain vertical process in systems "personality" and "defect". This theoretic-practical problem slows realization of processes of habilitation, development, rehabilitation, of the system "personality" and correction, compensation, overcompensation of the system "defect" of pupils of junior forms with child's cerebral palsy and people with other psychophysical

disorders during an educational process. In the special education institutions it is necessary to create favourable conditions for a natural speed-up transition from deterministic to the synergetic scientific educational paradigm.

Key words: *synergetic scientific educational paradigm, deterministic scientific educational paradigm, development, correction, skills of the thematic drawing, skills of the solution of simple tasks, skills of the drafting of simple tasks, junior pupils with child's cerebral palsy.*

УДК 378.172

Владлен Кострикін
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0003-4098-1598
Олександр Глоба
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-4972-4259

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМИ КОРЕКЦІЙНОГО ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТІВ ВНЗ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються питання організації процесу інклюзивної вищої освіти, у тому числі корекційної фізкультурно-спортивної діяльності студентів з порушеннями психофізичного розвитку в умовах їх навчання у вищих навчальних закладах, теоретичні та практичні аспекти міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами, ураховуючи особливості готовності студентів до навчальної діяльності, можливості реабілітаційного середовища, психолого-педагогічні умови реалізації реабілітаційних програм.

Ключові слова: *корекційне фізичне виховання, реабілітаційне середовище, організаційно-педагогічні умови, психолого-педагогічний супровід, порушення психофізичного розвитку.*

Постановка проблеми. Отримання вищої освіти особами з обмеженими функціональними можливостями є одним із важливих факторів їх ефективної інтеграції в сучасне суспільство. Вища освіта в Україні реформується для того, щоб стати доступною, а підготовлені фахівці – конкурентоспроможними на ринку праці та адаптованими до нових умов соціуму. Цьому сприяють процеси демократизації освітнього простору, багатоукладність і варіативність освіти, її регіоналізація та прагнення відповідати європейським стандартам.

На жаль, теперішній час характеризується стрімким погіршенням стану здоров'я студентської молоді. Слід зазначити, що останнім часом питання формування культури здоров'я особистості вивчалося як

зарубіжними, так і вітчизняними вченими, серед яких роботи О. Ахвердової, В. Бабича, Л. Безуглої, Ю. Драгнєва, В. Горащука, Г. Кривошеєвої, С. Кириленко, С. Лебедченко, В. Магіна, С. Свириденко, В. Скуміна та ін. Суттєве місце в дослідженні питань організації занять з фізичного виховання зі школярами та студентами спеціальної медичної групи приділяли такі вчені, як: Е. Булич, О. Дубогай, В. Дубровский, І. Залетаєв, Т. Круцевич, В. Шликов, В. Язловецький та ін.

Незважаючи на сучасне бачення у контексті розуміння здоров'я, існуюча програма з фізичного виховання для студентів ВНЗ не зазнала відповідних змін. На державному рівні не існує окремої навчальної програми з фізичного виховання для студентів, що належать до спеціальних медичних груп, що є суттєвим недоліком. Окремі узагальнюючі вимоги до теоретичної та методичної підготовки з фізичного виховання студентів, у яких наявні відхилення у стані здоров'я, розміщені в навчальній програмі для студентів основної групи [1].

Теоретична та методична частини програми вимагають внесення відповідних коректив, спрямованих на озброєння студентів повним обсягом знань з формування, відновлення, зміцнення та збереження власного здоров'я в усіх його аспектах. Навчальна програма з фізичного виховання студентів спеціальної медичної групи повинна бути розроблена окремо від основної групи й більш конкретизована; вона повинна передбачати озброєння студентів достатнім обсягом знань та вмінь щодо формування в майбутніх фахівців високого рівня культури здоров'я.

У доступній зарубіжній та вітчизняній літературі поки ще недостатньо розкриті питання організації процесу інклюзивної вищої освіти, у тому числі корекційної фізкультурно-спортивної діяльності осіб із особливими освітніми потребами в умовах їх навчання у вищих навчальних закладах, теоретичні та практичні аспекти міжгалузевого співробітництва працівників соціальної сфери з педагогами, медиками, психологами, реабілітологами, ураховуючи особливості психофізичного розвитку студентів-інвалідів, можливості реабілітаційного середовища, психолого-педагогічні умови реалізації реабілітаційних програм.

Аналіз теоретичних і практичних розробок із досліджуваної проблеми дозволив виявити *протиріччя* між:

- потребою осіб із вадами психофізичного розвитку в навчанні в адаптованих навчальних закладах інтегрованого типу та недостатньою готовністю цих закладів забезпечити організацію інклюзивного навчання;
- збільшенням попиту на корекційну допомогу студентам із обмеженими психофізичними можливостями та недосконалою структурою вищих навчальних закладів інтегрованого типу;
- необхідністю підготовки педагогів-реабілітологів щодо роботи у вищих навчальних закладах зі студентами з обмеженими психофізичними

можливостями та відсутністю належної теоретико-методичної бази їх підготовки.

Мета дослідження – експериментально перевірити ефективність системи корекційного фізичного виховання студентів із вадами психофізичного розвитку в інтегрованих вищих навчальних закладах.

Відповідно до мети були визначені **завдання дослідження**:

1. Провести системний аналіз стану розробленості проблеми в теорії та практиці корекційної роботи й виявити передумови становлення поглядів на реалізацію процесу інклюзивної освіти студентів з обмеженнями психофізичного розвитку в інтегрованих вищих навчальних закладах.

2. Визначити сутність, цілі, задачі, зміст системи корекційного фізичного виховання студентів із вадами психофізичного розвитку в інтегрованих вищих навчальних закладах.

3. Експериментальним шляхом довести ефективність системи корекційного фізичного виховання студентів із вадами психофізичного розвитку в умовах їх навчання у вищому навчальному закладі.

Починаючи з 1994, в Україні збільшилася кількість студентів із порушеннями психофізичного розвитку, що вступають до ВНЗ на різні спеціальності. Це зумовлене тим, що українські організації інвалідів переживають кризу, морально застаріла професійна діяльність яких перестала задовольняти молодих людей, які бажають мати цікаву, творчу професію.

Адаптація студентів з порушеннями психофізичного розвитку до умов навчання у ВНЗ набуває великої значущості. Це зумовлено тим, що успішність подолання труднощів навчання значною мірою визначає напрям подальшого професійного становлення молодої людини. Характерною межею морального розвитку в цьому віці є посилення свідомих мотивів поведінки. На передні позиції виходять такі цінності, як упевненість у майбутньому (68,3 %), власна незалежність (57,6 %), комфортне житло (55,2 %), правдива інформація про події у країні та світі (44,7 %) [1].

Експериментально доведено, що студенти з порушеннями психофізичного розвитку та їх здорові одногрупники в навчанні активно контактують лише в межах навчального процесу. Ситуація ж, коли студенти з глибокими психофізичними порушеннями поряд із іншими студентами беруть активну участь у всіх сферах студентського життя – навчальній, суспільній, спортивній, розважально-пізнавальній тощо, трапляється вкрай рідко, у поодиноких випадках. Отже, як суб'єкти навчального процесу, суденти-інваліди стають ізольованими в плані взаємодії зі своїми однолітками в різних видах діяльності.

Для вивчення труднощів інтегрованого навчання студентів із порушеннями психофізичного розвитку нами було проведене дослідження на тему «Наскільки комфортно навчатися у звичайних вищих навчальних закладах», у якому взяло участь 54 студенти (з них 31 юнаків і 23 дівчат у

віці 18–22 роки) з київських, харківських, запорізьких, дніпропетровських і львівських університетів. У межах інформаційного напряму 100 % цих студентів серед основних проблем і перешкод відзначили відсутність адаптованих навчальних матеріалів, аудіокниг, журналів та газет; 75 % студентів – неможливість працювати самостійно в бібліотечних каталогах; 80 % – неможливість виконувати письмові модульні завдання в аудиторіях. Більшість студентів із порушеннями психофізичного розвитку відповідають тільки усно, не вміють конспектувати лекції й виконувати самостійну роботу, скаржаться на великий обсяг завдань.

95 % студентів ВНЗ указують на потребу в ресурсних центрах, які були б обладнані спеціальними пристроями. Створення таких центрів при вищих навчальних закладах підвищить якість професійної підготовки й ефективність подальшого працевлаштування молоді з порушеннями психофізичного розвитку.

Ми поділяємо думку низки вчених, які стверджують, що інтеграція молоді з порушеннями психофізичного розвитку в середовище навчального закладу вимагає взаємної адаптації обох сторін. По-перше, молодих людей, які одержали середню освіту в спеціальних школах, до нових умов навчання в змішаному середовищі. По-друге, навчально-виховного середовища ВНЗ до потреб таких студентів, зокрема в розробці спеціальних технологій та засобів навчання, а також упровадження педагогічного, соціального, психологічного супроводу [2].

Процеси психофізичного розвитку й соціалізації студентів-інвалідів у своїй взаємодії суттєво ушкоджені, і звичайного навчання та виховання, орієнтованого на нормальний перебіг цих процесів, виявляється недостатнім, щоб забезпечити якісне управління їх абілітацією (реабілітацією). У такому випадку виховання має набути характеру корекційного (від лат. – correction – поліпшення, виправлення), тобто такого, що виправляє, зменшує недоліки психофізичного розвитку й соціалізації, попереджує виникнення небажаних новоутворень, створює спеціальні умови для формування позитивних рис та якостей особистості, розвиток і соціалізація якої відбувається на порушеній, специфічній основі [3].

Найважливішою функцією наукового пізнання є систематизація накопичених знань, при якому окремі знання й факти поєднуються в межах певної системи. Ми розуміємо систему як наявність взаємопов’язаних, взаємозалежних елементів будь-якої природи, які поєднані за визначеними ознаками, підпорядковані спільній меті та утворюють єдине ціле.

У нашому дослідженні система корекційного фізичного виховання – це сукупність елементів, явищ, процесів, що пов’язані між собою, та забезпечують функціональну готовність до науково-методичної, професійної і практичної діяльності студентів із порушеннями психофізичного розвитку в умовах їх навчання у вищих навчальних закладах.

Системний підхід у нашій роботі полягає в тому, що це підхід, при якому корекційне фізичне виховання студентів із порушеннями психофізичного розвитку розглядається як система, що має ціль, зв'язок із зовнішнім середовищем, зворотний зв'язок, відповідні ресурси. Одночасно корекційне фізичне виховання є елементом більш загальнішої системи вищої освіти.

Організаційно-методичні засади навчального процесу в загальноосвітніх школах, професійних та вищих навчальних закладах орієнтовані на осіб із типовим розвитком, і не враховують особливості осіб із психофізичними вадами. Неадекватність методів і форм корекційного впливу на таких осіб може сформувати в них негативне ставлення до навчання, девіантну поведінку.

Вагомою складовою психолого-педагогічного супроводу професійного навчання студентів із вадами психофізичного розвитку у вищих навчальних закладах є організація корекційного фізичного виховання – системи заходів, спрямованих на вироблення і застосування комплексів фізичних вправ (на різних етапах реабілітації), що забезпечують функціональне відновлення особи з обмеженими психофізичними можливостями, виявляють і розвивають резервні й компенсаторні механізми організму шляхом засвоєння нових рухів, компенсаторних навичок, користування технічними та іншими засобами реабілітації, виробами медичного призначення тощо.

Фізичні вправи дають позитивний ефект у тому випадку, якщо вони, по-перше, адекватні можливостям студента, по-друге, здійснюють тренувальний вплив і підвищують його адаптаційні можливості. Однією з головних проблем оптимізації навчального процесу з фізичного виховання студентів-інвалідів у ВНЗ є встановлення співвідношень між виконанням фізичного навантаження і її ефективним впливом на функціональні системи організму [2].

Для визначення рівнів готовності студентів із обмеженими психофізичними можливостями до навчання в вищих навчальних закладах інтегрованого типу нами було визначено такі показники: фізична підготовленість, рівень рухових функцій; життєва компетентність, особливості спілкування, сформованість навичок самообслуговування, взаємодії з близькими, особливості реагування на свої недоліки, емоційний стан; оволодіння навичками навчальної діяльності, оцінка образно-логічного мислення, рівень загальної обізнаності, увага та пам'ять, оцінювання загального розвитку; уміння самостійно долати труднощі. Крім того, під час експерименту було виявлено труднощі та перешкоди, з якими студенти стикаються під час навчальної діяльності.

Діагностика стану підготовленості студентів із обмеженими психофізичними можливостями до навчання в вищих навчальних закладах указує на те, що існує наявна потреба в організації надання корекційної,

психологічної, педагогічної, медичної допомоги молодим людям із порушеннями розвитку, створення адекватного корекційно-реабілітаційного середовища в навчальному закладі, розробки та впровадження індивідуальних реабілітаційних програм студентів із обмеженими психофізичними можливостями.

Фізична підготовка студентів із обмеженими психофізичними можливостями не може бути зведена до хаотичного повторення різних вправ. Вона являє собою складну систему взаємообумовлених засобів і методів навчання руховим якостям. При систематичних заняттях студенти досить ефективно засвоюють навички, а також отримують оптимальну функціональну підготовку. Разом із поступовим ускладненням завдань від заняття до заняття збільшується й фізичне навантаження.

Якісні зміни в організмі студентів, досягнуті шляхом оптимального рівня дії сили фізичних навантажень різного змісту, локальної дії при формуванні фонду життєво важливих рухових умінь і навичок, розвитку їх функціонального потенціалу в єдності, є основою для формування резервних можливостей. Через розвиток системи основних рухових якостей формується інтегральний ефект у досягненні функціонального резерву організму.

Для підвищення ефективності методики використання уніфікованих фізичних навантажень, що дозволяє прискорити процес відновлення фонду життєво важливих умінь і навичок, необхідних у сфері повсякденної діяльності студентів із обмеженими психофізичними можливостями слід вирішити: а) загальні завдання (зміцнення здоров'я, поліпшення фізичного розвитку, удосконалення рухових можливостей, збільшення рівня пристосовності організму до факторів зовнішнього середовища, формування стійкого бажання й обізнаного відношення до виконання фізичних вправ і занять доступними видами спорту; б) корекційні завдання (нормалізація рухової активності, здатності самостійного пересування й навичок побутового самообслуговування); в) спеціальні завдання (створення оптимального режиму рухової активності, розвитку компенсаторних механізмів, відновлення здібності до побутового і професійного навчання і перенавчання, соціально корисної трудової діяльності; розробка вимог, що дозволяють оцінити рівень розвитку рухових можливостей студентів, форм, методів і засобів організації занять фізичними вправами, а також змісту цих занять із урахуванням індивідуальних особливостей студентів [1].

Вирішення даних завдань стало можливим завдяки дотриманню умов, що є гарантом соціальної реалізації особи студента з вадами психофізичного розвитку: позитивний результат корекційно-реабілітаційної роботи; підготовка сім'ї; скасування конструктивних перешкод у житлі та на місці навчання.

Визначивши загальний рівень стану студентів із обмеженими психофізичними можливостями та рівень їх адаптованості до умов освітнього середовища, зробивши аналіз інновацій вітчизняних та зарубіжних педагогів-науковців і практиків у галузі реабілітації, навчання та виховання осіб із вадами психофізичного розвитку, нами були визначені педагогічні умови, які здатні забезпечити ефективність системи корекційного фізичного виховання студентів із вадами розвитку в умовах їх навчання у вищому навчальному закладі інтегрованого типу.

Першу умову ми пов'язуємо з організацією діяльності вищих навчальних закладів інтегрованого типу щодо надання комплексної корекційної, психологічної, педагогічної, медичної допомоги студентам із обмеженими психофізичними можливостями та членам їх сімей.

Другу умову – зі створенням корекційно-реабілітаційного середовища у вищому навчальному закладі для формування активності й успішності студентів з обмеженими психофізичними можливостями в навчальній діяльності.

Третю умову – з розробкою та впровадженням у режим роботи вищих навчальних закладів програми корекційного фізичного виховання студентів із обмеженими психофізичними можливостями на основі психолого-медико-педагогічного супроводу студентської молоді та членів їх сімей.

Основними формами корекційного фізичного виховання студентів ВНЗ із обмеженими психофізичними можливостями є: самостійні заняття фізичними вправами (корекційні заняття з використанням методичних матеріалів); організовані групові та секційні заняття фізичними вправами (корекційні заняття); Інваспорт (організація і проведення змагань за доступними видами спорту).

Для вивчення можливостей оптимізації навчального процесу студентів із порушеннями опорно-рухового апарату (53,7 % від загальної кількості студентів, охоплених в експерименті) заняття з корекційного фізичного виховання (КФВ) було організовано за розробленою авторською програмою.

Навчальний процес з КФВ в експериментальній групі було організовано етапно. Завдання *першого етапу* полягало в розвиткові у студентів навичок рухової активності, поверненні втрачених фізичних і координаційних функцій. Протягом усього етапу (1-й семестр) заняття проводилися у спортивному залі та плавальному басейні, з активним відпочинком у вихідні дні (прогулянки, участь у фізкультурно-оздоровчих заходах тощо).

Другий етап роботи організовано під час залікового тижню та екзаменаційної сесії; *третій етап* дослідження було організовано в канікулярний період; *четвертий етап* – у другому семестрі. На третьому етапі (під час канікул) всі студенти експериментальної групи отримали індивідуальні плани корекційно-реабілітаційної роботи.

На четвертому етапі на основі підвищення рівня розвитку фізичних якостей студентів із порушеннями ОРА вдосконалювалися сформовані життєво важливі рухові навички і вміння.

Для аналізу ефективності організації занять КФВ і розподілу навантаження на всіх етапах експерименту на завершальному етапі дослідження проводилося скрінінг експрес-тестування рівня психофізичного стану студентів.

Ефект корекційно-реабілітаційної програми став значним завдяки тому, що діяльність усіх учасників навчально-реабілітаційного процесу була мотивована підтримкою власного здоров'я, веденням здорового способу життя, адекватним режимом рухової активності.

Зміст та структура програми не обмежувала творчого підходу до занять викладачів ВНЗ. Програмні вимоги не були пов'язані з формами організації фізичного виховання. Кафедра самостійно реалізовувала завдання розділів під час організованих занять КФВ, виходячи з індивідуальних особливостей студентів із порушеннями ОРА й індивідуальними програмами реабілітації.

Кожен із учасників корекційно-реабілітаційного процесу виконував конкретну роль, передбачену розробленою програмою, що забезпечило організацію надання адекватної корекційної, психологічної, педагогічної, медичної допомоги студентам із обмеженими психофізичними можливостями. У процесі реалізації програми у ВНЗ було створено освітньо-виховне середовище для підвищення ефективності корекційно-реабілітаційної роботи. З метою активної участі батьків студентів у корекційно-реабілітаційній роботі було організовано їх регулярне консультування. Оволодінню навичками самостійної навчальної діяльності, умінням долати труднощі, самостійно виконувати завдання, розвитку життєвої компетентності сприяли підбір корекційно-побутових, розвивальних та навчальних ігор.

Все перераховане вище розкривало нові шляхи творчого розвитку студентів експериментальної групи, організації їх змістовного дозвілля, оздоровлення й відпочинку, формування громадської активності і самостійності, задоволення потреб у визнанні їх досягнень, формуючи відчуття гордості та самодостатності за досягнуті результати.

Результати підсумкового аналізу якісних психофункціональних змін у стані студентів із обмеженими психофізичними можливостями вказують на переважання показників середнього рівня, а також зменшення низького рівня. Зафіксовано позитивну динаміку рівнів інтегрованості осіб із порушеннями ОРА. За нашими даними, високий рівень інтегрованості до експерименту мали 6,6 %, а після експерименту 34,8 %; середній – 21,7 % (до експерименту) і 49,2 % (після експерименту), низький – 70,3 % до експерименту, і 19,1 % після експерименту.

Позитивні зрушення в стані показників психофізичного розвитку студентів із порушеннями ОРА були обумовлені ефективною організацією навчально-виховного процесу з фізичного виховання та корекційно-реабілітаційного процесу, системним підходом щодо впровадження в навчальний процес новітніх диференційно-інтегральних технологій корекційної фізичної культури, проведенням занять студентів доступними фізичними вправами й адекватними їх підготовці видами спорту. Це дозволило підвищити психоемоційний потенціал студентів і рівень їх адаптованості у студентському середовищі, сформувати мотиваційно-ціннісне ставлення до свого здоров'я, істотно поліпшити їх фізичний стан, сформувати зацікавленість здоровим способом життя.

Таким чином, систематичні тренування, участь у спортивних змаганнях з доступних видів спорту не тільки підвищують рівень адаптованості студентів до нових умов життя, розширюють їх психофункціональні можливості, сприяючи оздоровленню, але й розвивають навички контролю за координацією діяльності всіх систем організму, мобілізують волю, повертають молодим людям почуття соціальної повноцінності та самодостатності.

Матеріали статті не вичерпують усіх аспектів указаної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані із взаємодією закладів спеціальної освіти з інтегрованими освітньо-виховними закладами у процесі здійснення корекційно-реабілітаційної роботи з особами, які мають порушення психофізичного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глоба О. П. Соціалізація дітей та молоді з обмеженими можливостями в умовах регіонального реабілітаційного простору / О. П. Глоба // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – № 15.

2. Димова А. Л. Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов : метод. пособие / А. Л. Димова, Р. В. Чернышова. – Смоленск, 2004. – 59 с.

3. Синьов В. М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. – К. : «МП Леся». – 2010. – 779 с.

REFERENCES

1. Hloba, O. P. (2010). Sotsializatsiia ditei ta molodi z obmezhenymy mozhlyvostiamy v umovakh rehionalnoho reabilitatsiinoho prostoru [Socialization of children and youth with disabilities in the context of regional rehabilitation space]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta psykholohiia. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 15*.

2. Dimova, A. L., Chernyshova, R. V. (2004). Fizicheskaia kultura v obshchekulturnoi i professionalnoi podhotovke studentov [Physical culture in general cultural and professional training of students]. Smolensk.

3. Syniov, V. M. (2010). Psykholoho-pedahohichni problemy defektolohii ta penitentsiarii [Psychological and pedagogical problems of defectology and penitentiaries]. K.: “MP Lesya”.

РЕЗЮМЕ

Кострикин Владлен, Глоба Александр. Организационно-педагогические основы системы коррекционного физического воспитания студентов ВУЗов с нарушениями психофизического развития.

В статье рассматриваются вопросы организации процесса инклюзивного высшего образования, в том числе коррекционной физкультурно-спортивной деятельности студентов с нарушениями психофизического развития в условиях их обучения в высших учебных заведениях, теоретические и практические аспекты межотраслевого сотрудничества работников социальной сферы с педагогами, медиками, психологами, реабилитологами, учитывая особенности готовности студентов к учебной деятельности, возможности реабилитационной среды, психолого-педагогические условия реализации реабилитационных программ.

Ключевые слова: *коррекционное физическое воспитание, реабилитационная среда, организационно-педагогические условия, психолого-педагогическое сопровождение, нарушение психофизического развития.*

SUMMARY

Kostrykin Vladlen, Globa Alexander. Organizational and pedagogical bases of the system of correctional physical education of students with disorders of psychophysical development.

The article deals with the organization of the process of inclusive higher education, including correctional sports activity of students with disorders of psychophysical development. The main purpose of the research is experimental verification of effectiveness of the correctional physical education of students with disorders of psychophysical development in integrated universities.

The processes of psychophysical development and socialization of students with disabilities are very complex. Conventional training and education, which is based on normal flow of these processes, is not enough to ensure quality management of their habilitation (rehabilitation). In this case, education should take the correctional nature. It corrects and reduces the disadvantages of psychophysical development and socialization, warns of unwanted neoplasms, creates special conditions for the formation of positive traits and qualities of personality, whose development and socialization are initiated at special basis.

Correctional classes of physical education were organized by the author’s program of correctional and wellness training, to study the possible forms of optimization of educational process of students with injuries of musculoskeletal system (23,4 % of students). The results allow concluding that positive changes in the growth rates of psychomotor performance of students with disorders of musculoskeletal system are caused by effective organization of educational process on physical training. The system approach of organizational and methodological implementation of measures in the educational process of new technologies of correctional physical training is based on differential-integral principle. It allowed significantly improve their physical condition, level of adaptability among students, improve psycho-emotional capacity, form motivational-value attitude to their health.

The article does not exhaust all the aspects of this problem. Further study is required for the issues related to the interaction between the institutions of special education and integrated education institutions in the implementation of correction and rehabilitation work with persons with violations of psychophysical development.

Key words: *corrective physical education, rehabilitation environment, organizational and pedagogical conditions, psychological and pedagogical support, disorders of psychophysical development.*

УДК 376-056.36.02:[37.091.4 Монтессорі:615.851.4]

Марина Родненок
Національний педагогічний
університет імені М. П. Драгоманова
ORCID ID 0000-0002-9212-3352

МОНТЕССОРІ-ОСВІТА: АКТУАЛЬНІСТЬ, ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

У статті представлено результати теоретичного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної, медичної й науково-методичної літератури на предмет дослідження унікальних можливостей використання альтернативної педагогічної системи М. Монтессорі як інтегративної педагогіки; як основи сучасної цілісної концепції нейропсихологічної корекції; як Монтессорі-терапевтичної технології; як нейрофізіологічного фундаменту навчання та діагностичного інструменту. Виявлено, що базові принципи та елементи, які врегульовують дану систему, у результаті використання в якості коригувальних дій з метою усунення або послаблення конкретних порушень дитини, зазнали певної трансформації. Цьому перетворенню сприяє й потужний рост сучасних нейронаук, завдяки чому метод наукової педагогіки М. Монтессорі отримав здатність реалізовувати свій багаторесурсний потенціал і зайняв гідне місце в світовій педагогічній практиці XXI століття.

Ключові слова: *Монтессорі-педагогіка, Монтессорі-освіта, Монтессорі-терапія, Монтессорі-метод, головні фактори методу, багаторесурсність, діти з порушеннями розвитку, трансформація.*

Постановка проблеми. У 90-х роках ХХ століття Україна під впливом нових геополітичних, соціальних, економічних умов та викликів виявила прагнення змінити ціннісні орієнтації й вийти за межі жорсткої традиційної теорії і практики освіти. Цей період викликав до життя нові педагогічні ініціативи та виявив неабиякий інтерес до нетрадиційних альтернативних форм освіти, зокрема й до педагогічних ідей Марії Монтессорі, що представляють собою цілісну теорію розвитку особистості дитини.

Безперечно, жодну освітню новацію не може бути перенесено в чистому вигляді з однієї суспільно-політичної формації до іншої, оскільки важливе значення мають такі чинники, як: філософія освітнього процесу, соціально-культурне середовище, ментальність, рівень професійної підготовки педагогів тощо. Проте в наші дні можна говорити про позитивну динаміку адаптації альтернативного методу М. Монтессорі в освітньому просторі України як у класичній формі для задоволення потреб здорових дітей, так і в терапевтичному форматі.

Сучасний розвиток нейронаук відкрив великі потенційні можливості однієї з альтернативних педагогічних систем, автором якої є Марія Монтессорі, і забезпечив подальший розвиток цього методу на основі сучасних уявлень практики роботи як з дітьми з широким спектром порушень онтогенезу, так і з дітьмі без порушень розвитку.

Аналіз актуальних досліджень. Серед дослідників, послідовників та біографів педагогічної спадщини М. Монтессорі: Л. Андерлік, Н. Андрущенко, М. Богуславський, В. Бондар, Т. Войтенко, Г. Волик, Л. Гаральд, Г. Гольтштіге, С. Гуз, І. Дичківська, І. Дяченко, Д. Зіннатова, А. Ільченко, Д. Каргапольцева, Г. Корнетов, Х. Людвіг, М. Мікша, Є. Латач, Н. Назарова, В. Нікітіна, П. Освальд, Т. Поніманська, Ф. Ратнер, Н. Рембуш, Т. Селдін, М. Сорокова, К. Сумнітєльний, Е. Стендінг, Ю. Фаусек, Р. Фішер, Е. Хейнсток, О. Хілтунен, О. Юсупова, N. Else, S. Hughes, A. Lillard, K. Rathunde, J. White та ін.).

Метою статті стало дослідження потенціалу Монтессорі-педагогіки на предмет виокремлення можливостей її використання в якості новітніх технологій і підходів у залежності від конкретних потреб дітей із різними освітніми можливостями.

Методи дослідження: пошуково-бібліографічний, системно-структурний, історико-ретроспективний.

Виклад основного матеріалу. Марія Монтессорі – особистість, діяльність якої вимірюється епохою. Перша в Італії жінка – доктор медицини, феміністка, дослідник у галузі психології та філософії, педагогіки та психіатрії, професор антропології, засновник першого Casa Dei Bambini, або «Будинку дитини», що зрештою став центром Монтессорі-освіти; педагог-новатор: автор оригінальної системи освіти та філософії формування особистості дитини, що її було покладено в практику.

Стверджуючи віру у великі психічні сили дитини та її духовний потенціал, на противагу «застиглій, відсталій та байдужій освіті сьогоднішнього дня» [5, 27], Марія Монтессорі, будучи надзвичайно освіченою й талановитою людиною, створила власну, абсолютно нову, високотехнологічну та оригінальну педагогічну систему, що за своєю сутністю є цілісною, природною, істинно гуманістичною та інтегративною.

Е. Стендінг, оцінюючи вплив автора методу як непересічної особистості на події свого часу та майбутні покоління, зазначав: «Кожній новій ідеї, незалежно від сфери, у якій вона народжується, потрібен час для того, аби розкрилися її добрі або згубні сторони. Чим більшою глибиною, силою та оригінальністю відрізняється нова ідея, тим ширше по закінченню років розповсюдиться її вплив. За ці роки її педагогічний метод пройшов через багато випробувань: принципи, що їх покладено в його основу, аналізувалися, перевірялися, критикувалися й вихвалялися; вони з усіх боків піддавалися нападам. Проте протягом усього цього часу, по мірі

того, як одне десятиріччя змінювало інше, ідея Монтессорі неперервно розвивалася: вона розповсюдилася по світу, знайшла практичне застосування, довела свою життєздатність, кожен раз відроджуючись після чергових нападок» [5, 117].

Аналіз літератури показав, що дослідники, послідовники, біографи педагогічної наукової спадщини М. Монтессорі на основі різних підходів обирали в якості засадничих комплекс принципів (концептів) та елементів, що, на їхню думку, складають та регулюють авторську педагогічну систему (Н. Андрущенко, О. Борисова, Г. Гольмс, А. Дорофеєв, Н. Назарова, М. Сорокова, Е. Стендінг, Ф. Ратнер, О. Юсупова, В. Михайлова, Маріо Монтессорі, Т. Хельбрюгге, О. Хілтунєн, N. Else, S. Hughes, A. Lillard, K. Rathunde, J. White).

Разом із тим всі науковці відмічають, що основоположні принципи альтернативної педагогічної системи М. Монтессорі (фізіологічні, філософські, дидактичні, у сфері сім'ї та суспільства тощо) є сформованими на основі її власних неповторних багаторічних спостережень за дітьми та заснованими на загальних для всього людства фундаментальних характеристиках розвитку.

Проте концепти, що лежать в основі класичної Монтессорі-педагогіки, яка є цілісною педагогічною системою, і включає в себе реалізацію всіх потреб дитини, є актуальними й до сьогодні. До того ж дослідження авторського Монтессорі-методу демонструють їх повну відповідність сучасним тенденціям реформування в галузі освіти.

Упорядкування наукової термінології дозволило констатувати множинність термінів, що використовуються, та деяку «неакадемічність» стилю наукових розвідок автора методу, що, у свою чергу, визначає наявність декількох підходів щодо формування сучасного понятійно-термінологічного апарату педагогічної системи М. Монтессорі: від використання дослівних перекладів термінів у першоджерелах (що певною мірою допускає їх інтерпретацію перекладачами) до уніфікації тогочасної термінології в парадигму сучасних дефініцій педагогіки і психології.

Результатами ґрунтовних наукових розвідок та узагальнення емпіричного досвіду методу наукової педагогіки М. Монтессорі як вітчизняними, так і зарубіжними дослідниками, стало виявлення значних терапевтичних, інтегративних, нейрофізіологічних, нейропсихологічних та діагностичних ресурсів методу, що представляють науковий інтерес, і, відповідно, визначають вектори розвитку теоретичних перспектив в області освіти через призму Монтессорі-освіти. Таким чином, ступінь впливу авторської педагогічної системи на світовий освітній процес є унікальним та безпрецедентним.

Монтессорі-терапевтична концепція своєю появою завдячує німецькому вченому, доктору медицини, професору Мюнхенського

університету, педіатру, педагогу, лауреату премії імені Песталоцці, засновнику та директору Мюнхенського дитячого центру, Президенту Міжнародної Академії реабілітації та розвитку (Німеччина), засновнику Громадського Фонду «Aktion Sonnenschein» («Сонячне світло») та Віце-президенту Міжнародної асоціації Монтессорі Теодору Хельбрюгге.

Т. Хельбрюгге в своїй книзі «Педіатрія, мій досвід та доля» писав про те, що ним було відкрито для себе педагогічну систему М. Монтессорі, яка робить можливим спільне виховання здорових дітей та дітей з порушеннями в розвитку.

Т. Хельбрюгге в межах Мюнхенського дитячого центру було створено перший дитячий Монтессорі-садок та першу Монтессорі-школу, де практикується спільне навчання дітей із порушеннями розвитку та здорових дітей. Обґрунтовуючи необхідність створення моделі інтегративного закладу, лікар-педіатр за фахом Т. Хельбрюгге зазначав особливості концепції Монтессорі, що, на його погляд, сприятимуть їх успішній адаптації та реалізації в освітню систему: «Це було би можливо завдяки заняттям, орієнтованим на потреби дитини, і при проведенні принципу вільної діяльності зі спеціально розробленим лікарями сенсорним матеріалом, при стимуляції соціального розвитку, тобто розвитку самостійності дитини та її здатності до встановлення контактів із іншими людьми» [1, 91].

Із огляду сучасних теоретико-методологічних розвідок щодо використання терміну «Монтессорі-терапія» можна зробити висновок щодо варіативності його визначень, серед яких: Монтессорі-терапія – це відродження педагогічної практики Монтессорі в застосуванні до дітей із найбільш складними варіантами порушеного розвитку, що базується на інтердисциплінарному підході в умовах інтегративної роботи команди спеціалістів [1, 96]; ефективний підхід для корекційної роботи з дітьми, що забезпечує як терапевтичні, так і інтеграційні умови [9]; метод підготовки дітей до інтеграції в масові загальноосвітні заклади [10]; комплексна система клініко-психолого-педагогічних та медичних впливів, направлених на оптимізацію психічних процесів дитини з обмеженими можливостями в розвитку, на гармонізацію розвитку її особистості [1, 96]; інтегральна педагогічна реабілітаційна технологія [15, 219].

Ф. Ратнер, О. Юсупова переконані, що ідея спадкоємності Монтессорі-педагогіки в концепції Т. Хельбрюгге знайшла своє вираження через класичні принципи Монтессорі-педагогіки: антропологізм, індивідуалізація навчання, надання дитині свободи розвитку, врахування сенситивних періодів та феномену поляризації уваги, створення спеціально підготовленого навколишнього середовища, особливої ролі педагога (особливі вимоги до підготовки та особистості педагога) [9], а також методи та матеріали класичної Монтессорі-педагогіки. Крім того,

підкреслено нові риси, що узгоджуються з указаними вище основоположними принципами. Зокрема, Ф. Ратнер, О. Юсупова виокремлюють принцип інтеграції, що його, на думку вчених, вже було закладено в систему Монтессорі-педагогіки та апробовано й реалізовано в процесі спільного навчання і виховання дітей різного віку [9, 81].

Серед причин обрання Монтессорі-педагогіки в якості основи інтеграційних процесів у сфері навчання та виховання дітей із різними освітніми можливостями в Мюнхенському дитячому центрі Ф. Ратнер, О. Юсупова також називають «особливості дидактичних підходів цієї педагогічної системи, що органічно співвідносяться з ідеєю педагогічної інтеграції». Це і відмова від єдиних навчальних програм, особливі форми організації навчання, вільна робота дітей у спеціальному предметному просторі, «робота в колі», відсутність уроків тощо [9].

А. Дорофеєв, досліджуючи педагогічні умови та практику спільного навчання дітей, які мають різні рівні розвитку та навчаються в німецьких Монтессорі- закладах освіти, зазначає, що в «розумінні Монтессорі-педагогів саме різновікова група стає свого роду каталізатором індивідуального розвитку». Крім того, на думку німецьких колег, «така група представляє собою якийсь репрезентант відносин, що реально існують у суспільстві, своєрідний дитячий мікросоціум», і «саме в ході живого спілкування в групі у дитини закладаються основи соціальної компетенції». Соціальні якості в дітей формуються за допомогою певних правил, дотримання яких вимагає Монтессорі-середовище. Принцип створення різновікових груп надалі зберігає своє значення під час комплектування початкових класів.

На думку В. Прусакова, кращою моделлю психолого-педагогічного корекційного впливу є та, що побудована на принципах педагогіки М. Монтессорі й використання якої «сприяє стимуляції розвитку основних моторних та психічних функцій дитини: крупної та дрібної моторики, координації рухів, просторового сприйняття, мовленнєвих навичок, емоційних, вольових, пізнавальних якостей, уваги, соціальної поведінки» [8, 59].

Важливою особливістю організації індивідуальної корекційної роботи з дітьми з порушеннями психофізичного розвитку є те, що вона «вбудовується» Монтессорі-терапевтом у систему реабілітації дитини. Це забезпечується інтегративною роботою Монтессорі-терапевта у складі мультидисциплінарної команди фахівців, використанням терапевтом методів суміжних дисциплін, доповненням одного методу іншим.

Н. Назаровою було досліджено шляхи формування та розвитку реформаторської педагогіки, у тому числі й Монтессорі-педагогіки, у результаті чого зроблено висновок щодо збігу загальних принципів реформаторської педагогіки, Монтессорі-педагогіки та принципів сучасного інклюзивного навчання, що їх відображено в таких ключових

категоріях, як: педоцентризм, саморозвиток дитини, адекватні актуальним запитам програми саморозвитку, соціальне та освітнє середовище, доступність, впорядкованість та привабливість дидактичного середовища, свобода вибору; діяльність, пізнавальна, соціальна та комунікативна активність дитини, особистісне (не нормативне) оцінювання навчальних досягнень дитини, демократичний характер стосунків співробітництва між усіма учасниками процесу навчання, відкритість і соціальність [7, 150].

Ефективність низки характерних рис оригінальної педагогічної системи Монтессорі, серед яких: різновікові групи, особливі дидактичні матеріали, самостійний вибір заняття учнем та робота протягом тривалого відрізку часу, співробітництво, відсутність оцінок та тестів, навчання як академічним, так і соціальним навичкам, у малих групах або індивідуальне було виокремлено авторами багаторічного порівняльного дослідження професорами психології A. Lillard та N. Else-Quest [12]. До результатів цього дослідження, що його було опубліковано в журналі «Science» (2006р.), віднесено дані щодо переваг учнів Монтессорі-шкіл над учнями інших закладів освіти по декількох показниках: навичках читання, ступені залученості в позитивні взаємодії, соціальних пізнаннях та виконавчих функціях, більшою заклопотаністю питаннями чесності та справедливості тощо, що й підтвердило переваги Монтессорі-освіти [12].

K. Rathunde виділяє характеристики Монтессорі-освіти, які, на думку науковця, вирізняють її серед інших педагогічних систем, а саме: свобода вибору, яка є продиктованою чутливими періодами; відсутність оцінювання, тобто відсутність змагальності; навчання в процесі роботи, тобто акцент на процесі, а не на продукті; природнє середовище, що є контекстом для глибинної концентрації; саморегуляція уваги та нормалізація; естетична впорядкованість, яку М. Монтессорі піднімала до привілейованого стану для розуміння людського розвитку; особливий емоційний резонанс між природним середовищем та нахилами людини; природність, що полегшує розумову втому й підвищує концентрацію та рух. Саме рух K. Rathunde виокремлює в якості характеристики, що відіграє центральну роль у методі, проте визнає, що її значимість не отримала широкого визнання за межами Монтессорі-співтовариства. Також науковець стверджує, що М. Монтессорі була далеко попереду свого часу у визнанні зв’язку розуму та тіла, підкреслюючи важливість руху до пізнання [13].

М. Монтессорі насправді у фізіологічному аспекті відносила рух до вищих функцій і оцінювала його виключно в контексті взаємодії складових центральної нервової системи: мозку, органів чуття та м’язів. Автор методу вказувала і на соціальну сторону руху, підкреслюючи його важливість для життя будь-якого індивіда в плані його контакту з навколишнім світом та формуванням відносин із іншими людьми й зазначала, що розвиватися рухи мають саме в цій площині [5, 164–165].

На думку В. Єфімової, педагогічна система М. Монтессорі виникла в період розвитку педагогіки в тісному контакті з фізіологією, унаслідок чого і сформувалась ідея щодо «необхідності виховання почуттів та вдосконалення рухів для повноцінного розвитку дитини» [4, с. 137]. Організатор «Класів вправ практичного життя» В. Єфімова підкреслює, що вправи практичного життя як «нейрофізіологічний фундамент навчання» [3], є універсальним засобом допомоги дітям, незалежно від специфіки порушень. Науковець, аналізуючи можливості використання теорії фізіології активності Н. Бернштейна про рівневе керівництво рухами на предмет розробки фізіологічно обґрунтованих методів педагогічного впливу, що є скерованими на навчання дітей такому складному виду активності, як письмо, раннє виявлення й попередження порушень процесу оволодіння письмом, робить висновок, що «заняття за педагогічною системою М. Монтессорі забезпечують максимально сприятливі умови для формування фонових рівнів управління рухами, які є необхідними для оволодіння письмом» [4, 141].

Е. Стендінг, аналізуючи програми занять з вправ практичного життя, відмічає, що в цих вправах є те, що М. Монтессорі «влучно» називає «логічним аналізом рухів», тобто в кожній складній дії є присутнім «логічний ланцюжок допоміжних рухів, котрі в сукупності складають єдине ціле, та їх послідовність не можна ігнорувати, інакше рухи будуть незграбними» [6, 109]. Таким чином, хаотичні рухи впорядковуються внаслідок мобілізації моторних здібностей дитини та їхнього скеровування на досягнення певної мети.

Досвідчені Монтессорі-терапевти пропонують у терапевтичній практиці використовувати всі вправи з розвитку навичок практичного життя, бо ці матеріали виконують ще й психотерапевтичні (заспокійливі, розслаблюючі) функції.

Підкреслюючи значимість вправ практичного життя для терапевтичних цілей, Монтесорі-терапевт, лікар-невролог Н. Андрущенко зазначає: «У кожній вправі дитині пропонується діяти, здійснювати все більш диференційовані рухи, послідовності дій. Для дитини раннього віку, так і для старших дітей, це не тільки рівнозначно можливості вдосконалення рухових функцій, але й розвиває концентрацію уваги, вольові процеси, самостійність та самоповагу» [1, 78].

Крім того, практична діяльність суттєво та якісно поліпшує результати навчання, а система Монтессорі передбачає навчання через формування практичних навичок.

Цікавою є точка зору С. Хьюза, який вважає систему Монтессорі кращою з усіх моделей освіти, що є заснованою на принципах розвитку мозку, щодо поєднання в системі Монтессорі великої кількості фізичних «активностей» з викладанням практичних знань про устрій нашого світу [14].

С. Хьюз переконаний, що М. Монтессорі знала про існування окремих ділянок мозку та принципів їх взаємодії, що підтверджено наявністю в системі М. Монтессорі важливих елементів: повторення однотипних дій, що допомагає мозку краще функціонувати; виразний зв'язок мозку та руки; структурування діяльності, що стимулює розвиток нейронних зв'язків мозку, які дитина буде використовувати в подальшому житті для вирішення повсякденних завдань [14].

Насичене реальними об'єктами підготовлене Монтессорі-середовище збагачує сенсорний досвід дитини, розвиває її сенсомоторні системи, формує нейронну мережу, створюючи таким чином базу для формування вищих психічних функцій. Отже, Монтессорі-педагогіка дозволяє мозку дитини формуватися оптимально.

Можливість використання підготовленого спеціального предметного Монтессорі-середовища з діагностичною метою надають дидактичні матеріали, що є частиною цього середовища. М. Монтессорі, спростовуючи закиди, що її дидактичні матеріали – звичайні предмети для вимірювання чутливості, наголошувала, що її метод є схожим на прийоми експериментальної психології, проте вказувала на відмінності між приборами (естезіометрами) та власними дидактичними матеріалами, а саме: «естезіометри дають можливість вимірювати; проте мої матеріали, пристосовані до того, аби вправляти дитину у власному розвитку» [10].

Таким чином, головною підставою створення Монтессорі-середовища є перетворення (дидактизація) психологічного інструментарію для діагностики дітей різного віку в розвивальний дидактичний матеріал, який надалі пропонується для вільної роботи дітей. У результаті отримання безпосередньої мимовільної реакції дитини на той чи інший предмет дидактичного матеріалу, подальшого спостереження за вправляннями з цими предметами, – формується оптимальний варіант підготовленого середовища для дітей будь-якого віку [10].

Таким чином, у якості діагностичного інструменту використовуються спостереження за вправляннями дитини в спеціальному предметному Монтессорі-середовищі, що дає можливість об'єднати діагностику та корекцію.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Метод наукової педагогіки М. Монтессорі має в порівнянні з традиційною абсолютно іншу структуру, складовими якої є розвинена базова філософія та емпіричні дослідження. Проте, перетнувши сторічний рубіж, метод демонструє дивовижну єдність із актуальними сучасними ідеями та технологіями, що панують у царинах нейробіології, нейрофізіології та нейропсихології, і по мірі розвитку нейронаук реалізовує свій потужний потенціал.

Відповідно, комплекс принципів та елементів, що складають основи унікальної педагогічної системи Монтессорі, за умов неухильного

дотримання методу при використанні в якості коригувальних дій з метою усунення або послаблення конкретних порушень дитини, що відбулися на певному етапі її онтогенезу, зазнали певної трансформації. У контексті перетворень це виражається через закладання основ сучасної цілісної концепції нейропсихологічної корекції; формування новітньої перспективної Монтессорі-терапевтичної технології для медико-психолого-педагогічної абілітації дітей; використання в якості інтегративної педагогіки в сфері спільного навчання та виховання дітей з різними освітніми можливостями; як нейрофізіологічного фундаменту навчання та здатності до можливості об'єднання діагностики й корекції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Н. В. Монтессори-педагогика и Монтессори-терапия / Н. В. Андрущенко. – СПб. : Речь, 2011. – 316 с.

2. Дорофеев А. Ф. Реализация идей педагогики М. Монтессори в дошкольных и школьных учреждениях ФРГ : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Андрей Федорович Дорофеев ; Белгородский государственный університет. – Белгород, 2003.

3. Ефимова В. Упражнения практической жизни как нейрофизиологический фундамент обучения [Електронний ресурс] / В. Ефимова. – Режим доступу :

http//firstmontessorischool.od.ua/article_dat.php?id=8.

4. Ефимова В. Развитие движения помогает нам мыслить : почему упражнения практической жизни являются фундаментом обучения [Електронний ресурс] / В. Ефимова. – Режим доступу :

http// Montessori-press.ru,roditeljam/rebenok-3-6-let/razvitie-dvizhenija-pomogaet-nam-myslit-.htm.

4. Монтессори М. Впитывающий разум ребенка / М. Монтессори. – СПб. : Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2011. – 320 с.

5. Монтессори М. Ребенок в Храме / М. Монтессори, Э. М. Стендинг. – СПб. : Благотворительный фонд «ВОЛОНТЕРЫ», 2013. – 320 с.

6. Назарова Н. М. Монтессори-педагогика : от Эдуарда Сегена к инклюзивному обучению / Н. М. Назарова // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. – № 28. – С. 147–152.

7. Прусаков В. Ф. Современные проблемы перинатальной неврологии / В. Ф. Прусаков, Е. А. Морозова, М. П. Белоусова и др. // Практическая медицина. – 2012. – № 2 (57). – С. 57–60.

8. Ратнер Ф. Л. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здорових детей : научное издание / Ф. Л. Ратнер, А. Ю. Юсупова. – Москва : Владос, 2006. – 175 с.

9. Сорокова М. Г**.** Система М. Монтессори : теория и практика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. Г.Сорокова. – 3-е изд., стер. – Москва : Издательский центр «Академия», 2006. – 384 с.

10. Хилтунен Е. А. Взгляд на Мюнхенскую функциональную диагностику 1 / Е. А. Хилтунен // Монтессори-клуб. – 2012. – № 5.

11. Lillard A., Else-Quest N. Evaluating Montessori Education / A. Lillard, N. Else-Quest // Science. – Vol. 313, 29 September 2006, Published by AAAS, pp. 1893–1894.

12. Rathunde K. Understanding Optimal School Experience : Contributions From Montessori Education, National Society for the Study of Education, Volume 113, Issue 1, pp. 253–274.

13. Hughes S. Ph. D. L. P. Neuropsychology and Montessori / S. Ph. Hughes // AMI / USA NEWS, January 2009, Vol XVIII, № 1. (L.P., 2009).

14. Шевцов А. Г. Освітні основи реабілітології : монографія / А. Г. Шевцов. – Київ : «МП Леся», 2009. – С. 219.

REFERENCES

1. Andrushchenko, N. V. (2011). Montessori-pedahohyka i Montessori-terapiia [Montessori-pedagogy and Montessori-therapy]. SPb.: Rech.

2. Dorofieiev, A. F. (2003). *Realizatsiia idei pedahohiki M. Montessori v doshkolnykh i shkolnykh uchrezhdeniiakh FRG [The implementation of ideas of Maria Montessori's pedagogy in preschool and school institutions of Germany]* (PhD thesis). Belhorodskii hosudarstvennyi universitet, Belhorod.

3. Efimova, V. *Uprazhneniia prakticheskoi zhizni kak neirofiziolohicheskii fundament obucheniia [Exercises of practical life as neurophysiological foundation of learning]*. Retrieved from: http//firstmontessorischool.od.ua/article_dat.php?id=8.

4. Efimova, V. *Razvitiie dvizheniia pomohaiet nam myslit: pochemu uprazhneniia prakticheskoi zhizni yavliaiutsia fundamentom obucheniia [The development of the movement helps us to think: why practical life exercises are the foundation of learning]*. Retrieved from: http// Montessori-press.ru,roditeljam/rebenok-3-6-let/razvitie-dvizhenija-pomogaet-nam-myslit-.htm.

5. Montessori, M. (2011). *Vpityvaiushchii razum rebenka [Absorbing mind of a child]*. SPb.: Blahotvoritelnyi fond "VOLONTERY".

6. Montessori, M., Stendyng, E. M. (2013). *Rebenok v Hrame [Child in the Church]*. SPb.: Blahotvoritelnyi fond "VOLONTERY.

7. Nazarova, N. M. (2014). Montessori-pedahohika: ot Eduarda Sehena k inkliuzivnomu obucheniiu [Montessori education: from Edouard Seguin to inclusive education]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriia 19. Korektsiina pedahohika ta spetsialna psykholohiia. K.: NPU imeni M. P. Drahomanova, 28,* 147–152.

8. Prusakov, V. F., Morozova, E. A., Belousova, M. P. (2012). *Sovremennyie problemy perinatalnoi nevrolohii [Modern problems of prenatal neurology]. Prakticheskaiia meditsina, 2 (57),* 57–60.

9. Ratner, F. L., Yusupova, A. Ju. (2006). *Intehrirovannoie obucheniie detei s ohranichennymi vozmozhnostiami v obshchestve zdorovykh detei [Integrated education of children with disabilities with the healthy children].* Moskva: Vlados.

10. Sorokova, M. H. (2006). *Sistema M. Montessori: teoriia i praktika [The system of Maria Montessori: theory and practice].* Moskva: Izdatelskii tsentr "Akademiia".

11. Hiltunen, E. A. (2012). Vzhliad na Miunkhenskuiu funktsionalnuiu diahnostiku 1 [Look at the Munich functional diagnosis 1]. *Montessory-klub, 5*.

12. Lillard, A. Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori Education. *Science, Volume 313, Published by AAAS*, pp.1893–1894.

13. Rathunde, K. Understanding Optimal School Experience: Contributions From Montessori Education. *National Society for the Study of Education, Volume 113, Issue 1*, pp. 253–274.

14. Hughes S. Ph. (2009). D. L. P. Neuropsychology and Montessori */ AMI / USA NEWS, Vol XVIII, № 1*.

15. Shevtsov, A. H. (2009). Osvitni osnovy reabilitolohii [Educational bases of rehabilitation science]. Kyiv: “MP Lesia”.

РЕЗЮМЕ

Родненок Марина. Монтессори-образование: актуальность, тенденции и перспективы развития.

В статье представлены результаты теоретического анализа общей и специальной психолого-педагогической, медицинской и научно-методической литературы на предмет исследования уникальных возможностей использования альтернативной педагогической системы М. Монтессори как интегративной педагогики; как основы современной целостной концепции нейропсихологической коррекции; как Монтессори-терапия технологии; как нейрофизиологического фундамента обучения и диагностического инструмента. Выявлено, что базовые принципы и элементы, которые регулируют данную систему, в результате использования в качестве корректирующих действий с целью устранения или ослабления конкретных нарушений ребенка, получили определенную трансформацию. Этому преобразованию способствует и мощный рост современных нейронаук, благодаря чему метод научной педагогики М. Монтессори получил возможность реализовать свой ресурсний потенциал и занять достойное место в мировой педагогической практике XXI века.

Ключевые слова: *Монтессори-педагогика, Монтессори-образование, Монтессори-терапия, Монтессори-метод, главные факторы метода, ресурсность, дети с нарушениями развития, трансформация.*

SUMMARY

Rodnenok Maryna. Montessori education: relevance, trends and prospects.

*The **purpose** of the article is to study the potential of Montessori pedagogy as the basis of new technologies and approaches depending on the specific needs of children with different educational opportunities.*

***Methods:** bibliographic search, system-structural, historical retrospective.*

Scientific method of M. Montessori pedagogy has completely different structure comparing with traditional pedagogy. Developed basic philosophy and empirical research are the basic components of this method. This method shows a surprising unity with relevant contemporary ideas and technologies that dominate in the neurobiology, neurophysiology and neuropsychology areas and in evolution of neuroscience realize powerful potential.

The article presents the results of theoretical analysis of general and special psychological, educational, medical, scientific literature on the subject of study unique possibilities of using alternative educational system of M. Montessori as integrative pedagogy in the field of joint training and education of children with different educational opportunities; as the basis of modern concepts of holistic neuropsychological correction; a modern perspective of Montessori therapeutic technologies for medical, psychological and pedagogical children rehabilitation.

It is proved, that the basic principles and elements that regulate this system were transformed, because of the use of a corrective action for the disappearance or weakening of violations of the child transformed.

This transformation contributes powerful growth of modern neuroscience, so M. Montessori method of scientific pedagogy helps to realize its rich resource potential and have a central place in the global teaching practice XXI century.

However, a set of basic principles and elements of the educational system M. Montessori always grouped around three "major factors" (E. Stendinh), which form the basis of the method, namely the identity of the child – prepared environment – teacher-mentor, which are equal pedagogical subjects of the process. Separation of the main factors of pedagogical M. Montessori system have the same subjective approach ideas.

Unique subjects of pedagogical activity and educational interaction found the child and the teacher, but in this triad of attributes subjectivity acquire material objects that form the basis of specially designed Montessori educational environment.

Key words: *Montessori pedagogy, Montessori education, Montessori therapy, Montessori method, main factors of method, many resources, children with disabilities, transformation.*

УДК 378.147:373.3.011.3 – 051

Зоя Шевців
Рівненський державний
гуманітарний університет
ORCID ID 0000-0002-0745-4625

ПРАКТИЧНІ ЗАНЯТТЯ ЯК УМОВА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОЇ ШКОЛИ

У статті визначено традиційні підходи до проведення практичних занять. З'ясовано сутність контекстного навчання. Визначено роль практичних занять у формуванні соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи. Обґрунтовано запровадження контекстного навчання на практичних заняттях під час викладання дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки».

Запропоновано опис процесу організації та методики проведення фрагментів практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки», спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Ключові слова: *соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи, практичне заняття, формування, контекстне навчання.*

Постановка проблеми. Запровадження в Україні інклюзивної освіти як нової освітньої філософії вимагає розширення професійних обов'язків учителя початкових класів та видів робіт, які він виконуватиме під час здійснення педагогічної діяльності, а відтак наявності в учителя з інклюзивної освіти соціально-педагогічної компетентності. Формування соціально-педагогічної компетентності залежить від якості проведення навчальних занять на засадах контекстного підходу.

Аналіз актуальних досліджень. Проблема контекстного навчання розробляється А. Вербицьким та його послідовниками (Н. Борисова, А. Соловйова, Т. Сорокіна, В. Тенищева та ін.). В основі контекстного

навчання лежить діяльнісний підхід, сутність якого розкрито у працях Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, П. Гальперіна, Н. Тализіної. Педагогічні аспекти використання контекстного навчання у професійній підготовці вчителя з різних аспектів розкриваються в роботах Т. Буяло, Н. Грицай, Н. Гузій, В. Желанової, І. Демченко, С. Скворцової, О. Цуруль та ін. Однак, на наш погляд, недостатньо дослідженою є проблема впровадження контекстного навчання у процес формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкової школи інклюзивної загальноосвітньої школи.

Мета статті – визначити роль практичних занять з педагогіки на формування соціально-педагогічної компетентності у майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

Методи дослідження. Аналіз наукової педагогічної літератури, узагальнення й систематизація наукових праць з проблеми дослідження; педагогічне спостереження; аналіз педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу. Практична підготовка майбутнього вчителя початкових класів у період навчання у ВНЗ, з метою узагальнення та систематизації знань, моделювання майбутньої професійної діяльності, здійснюється на практичних занять. У дослідженні Т. Туркот дана форма навчання студентів, характеризується тим, що на ньому викладач «організує детальний розгляд студентами окремих теоретичних положень навчальної дисципліни й формує вміння і навички їх практичного застосування шляхом виконання відповідно поставлених завдань» [6].

У методиці викладання соціально-педагогічних дисциплін указується, що дидактичною метою практичного заняття у вищому навчальному закладі є закріплення й деталізація наукових знань, формування у студентів умінь і навичок. При цьому вони забезпечують: 1) розуміння студентами необхідності володіння професійними знаннями; 2) поглиблення й уточнення знань, отриманих під час лекційних занять і самостійної роботи; 3) формування професійної спрямованості, відповідальності та творчості в оволодінні вміннями й навичками; 4) забезпечення систематичного контролю за виконанням різних видів робіт у процесі практичного заняття [4].

При традиційній формі навчання у ВНЗ практичне заняття включає такі етапи:

1) організація навчальної діяльності студентів (вступна частина). Викладач оголошує тему та мету заняття, визначає способи (форми) організації навчальної діяльності, час на проведення окремих її видів, нагадує основні правила та вимоги. Актуалізує найголовніші науково-практичні положення, які мають бути базовими для наступної роботи практичного характеру. Після узагальнення педагог відповідає на окремі теоретичні запитання, які виникли у студентів та здійснює мотивацію навчальної діяльності з теми;

2) основна (практична) частина заняття. Відбувається самостійне виконання заздалегідь підготовлених завдань;

3) підсумок заняття. Підводиться підсумок заняття. При цьому викладач, використовуючи різні методи опитування (фронтальне, індивідуальне, тестове тощо) здійснює оцінювання знань та вмінь студентів, рефлексія. Повідомляється завдання на наступне заняття, надається консультація щодо його виконання [4].

Утім, традиційна підготовка студентів у вищому навчальному закладі потребує перегляду методики викладання соціально-педагогічних дисциплін, особливо практичних занять. Задля цього використовують інноваційні технології, до яких належить контекстне навчання.

Контекстна технологія навчання була розроблена й запропонована А. Вербицьким [1]. Сутність контекстного навчання, за твердженням автора, полягає в забезпеченні динамічної трансформації засвоєної навчальної інформації як певної знакової системи, що заміщує реальні предмети та явища на понятійному рівні, на особистісне знання, яке не лише адекватно відображає дійсність, а й перетворюється у засіб здійснення та регуляції професійної діяльності, набуває особистісного смислу й відображає ставлення людини до праці [2]. Дослідник доводить, що при контекстному навчанні значущу роль відіграє педагогічна ситуація, а навчальна інформація має засвоюватися студентами в контексті власної практичної діяльності, наближеної до предметного й соціального контекстів професійної роботи.

Розвиваючи твердження А. Вербицького, І. Демченко [3], вважає, що значущою ознакою контекстного навчання є моделювання цілісного змісту майбутньої педагогічної діяльності. Підтримуємо думку науковців та, на основі узагальнення й систематизації наукових праць з проблеми дослідження, визначаємо домінувальні види соціально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи (рис. 1) [7].

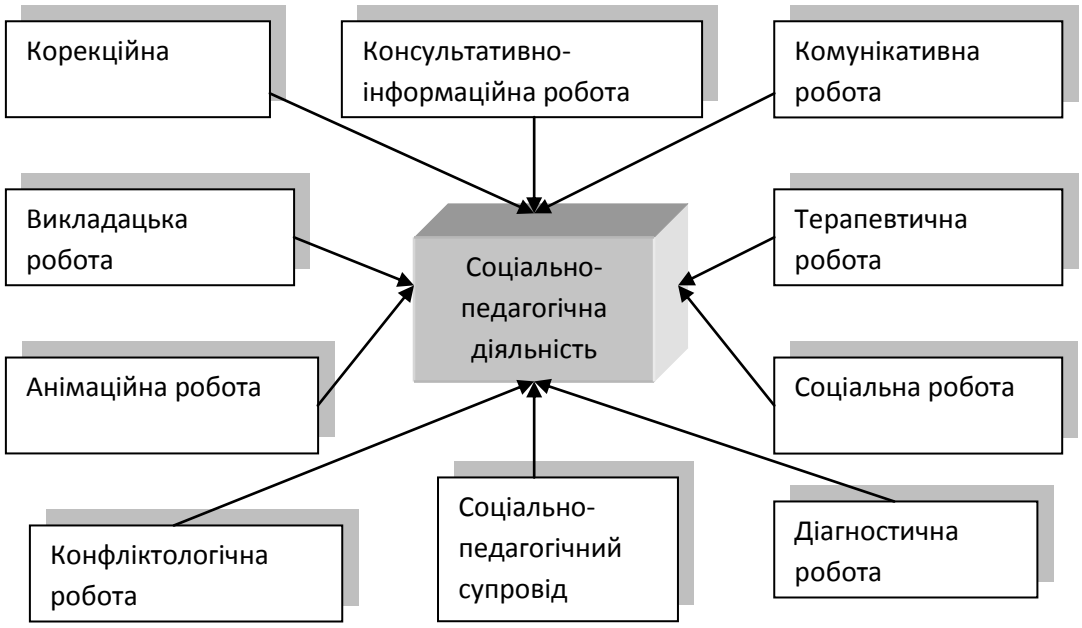

Рис. 1. Домінувальні види робіт, що визначають соціально-педагогічну діяльність вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти

Очевидно, що формування компетентного фахівця в галузі інклюзивної освіти вимагає успішного оволодіння не лише навчальними дисциплінами, що визначені навчальним планом підготовки фахівця за спеціальністю 6.010102 «Початкова освіта», а й циклу навчальних дисциплін фахової та практичної підготовки, спрямованої на засвоєння знань, умінь та навичок виконання всіх видів робіт соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти. Таким чином, структура соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи визначається компетентностями у сфері викладацької діяльності, професійної діяльності соціального педагога/працівника і корекційного педагога, правознавчої, інформаційно-комп’ютерної й особистісно значущими та професійно важливими якостями особистості (рис. 2).

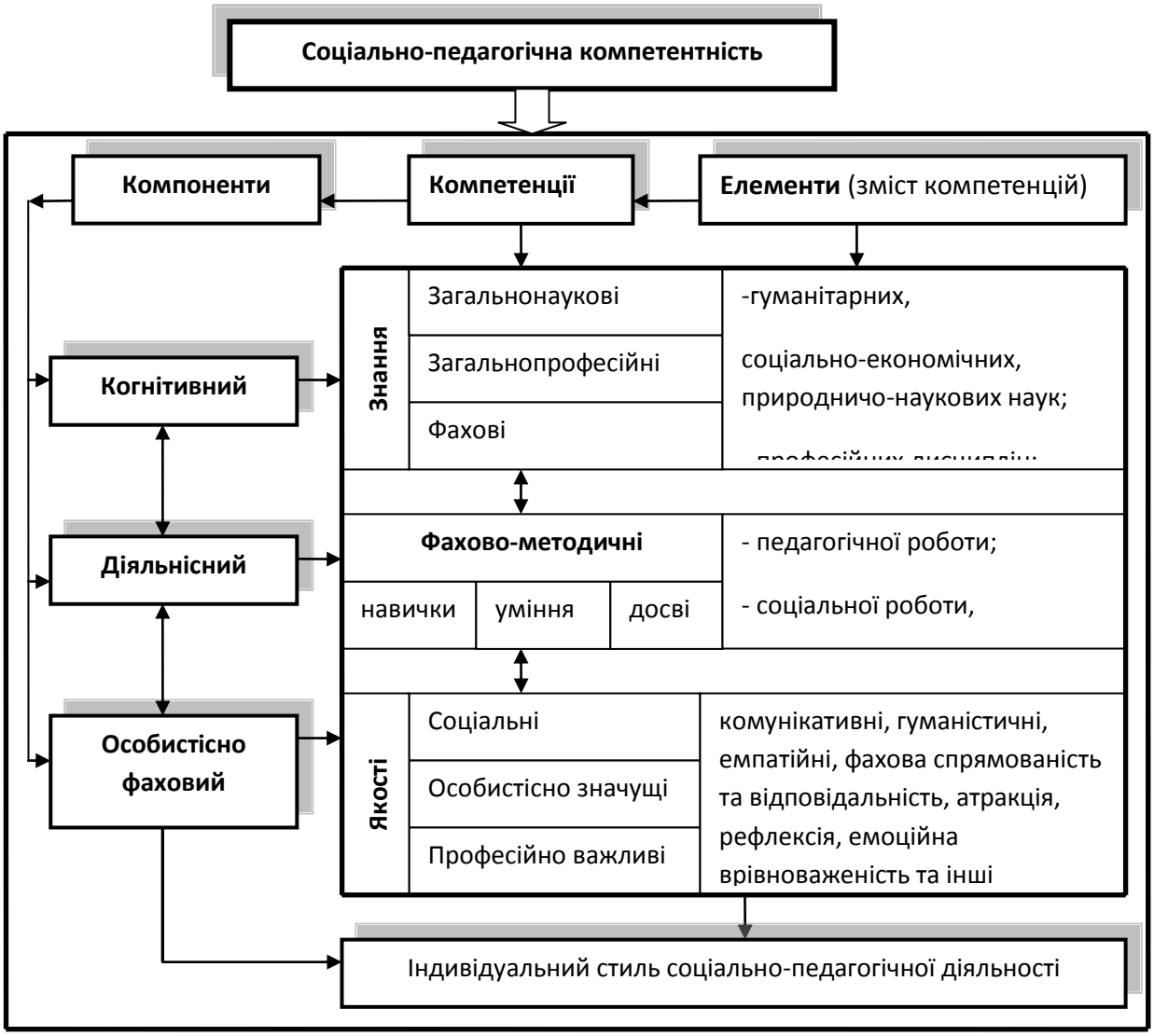

Рис. 2. Структура соціально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи

Отже, *соціально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи* – це інтегроване особистісне утворення, що характеризується синтезом знань і навичок, необхідних для успішного здійснення соціально-педагогічної діяльності та вмінь вчителя використовувати фахові знання, уміння й навички для розв'язання стандартних і нестандартних соціально-педагогічних задач і проблем, пов'язаних зі спільним навчанням дітей із різним рівнем психофізичного розвитку [7]. Зміст соціально-педагогічної компетентності включає загальнонаукові, загальнопрофесійні та фахові знання, навички, уміння й відповідні компетенції; її структуру визначають когнітивна, діяльнісна та особистісно фахова складові.

Формуванню соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи сприяють міжпредметні зв'язки, а формування структурних компонентів відбувається у

контексті моделювання майбутньої професії. Проте базою у формуванні соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи є «Основи інклюзивної педагогіки», «Основи соціально-педагогічної діяльності», «Дидактика», «Корекційна педагогіка», «Інклюзивна освіта» та інші. Зміст навчального матеріалу дисциплін сприяє засвоєнню теоретичних знань, формуванню практичних навичок, умінь та досвіду майбутньої професійної діяльності. Якість формування соціально-педагогічної компетентності залежить від рівня проведення практичних занять. Саме це спонукало нас до пошуку способів удосконалення організації практичних занять із соціально-педагогічних дисциплін, застосування інноваційних технологій навчання, які сприяли б залученню всіх студентів до активної навчальної діяльності. Прикладом інноваційних технологій є використання контекстного навчання.

Пропедевтичною дисципліною формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи є «Основи інклюзивної педагогіки». Курс забезпечує оволодіння студентами комплексних соціально-педагогічних знань, навичок та вмінь з теоретичних засад організації цілісного інклюзивного педагогічного процесу. Формування навичок та вмінь здійснюється у процесі пізнавальної діяльності, а саме виконання завдань на практичних заняттях відбувається за допомогою поєднання практичної й мисленнєвої діяльності, яка здійснюватиметься на репродуктивному і творчому рівнях.

Основну мету практичних занять з курсу ми вбачаємо в передачі не готових знань, умінь та навичок, а їх формування у процесі вирішення педагогічних задач. Ми керуємося тим, що студенти мають бути постійно включеними в професійно орієнтовану діяльність, яка потребує їх інтелектуальної активності.

За твердженням С. Скворцової, планування навчальної дисципліни з використанням технології контекстного навчання повинне розпочатися з актуалізації засвоєних раніше компетентностей та компетенцій. При здійсненні планування навчальної дисципліни викладач виокремлює компетентності та компетенції, які будуть формуватися під час вивчення теоретичного та практичного навчального матеріалу й виконання студентами самостійної роботи кожного модуля, а також індивідуального навчального завдання [5]. Підтримуючи думку науковця, нами розроблено перелік соціально-педагогічних компетентностей та компетенцій майбутнього вчителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти при вивченні курсу «Основи інклюзивної педагогіки» [7]. Для прикладу наведемо лише деякі з визначених:

- *загально-педагогічні компетенції* з питань: державних підходів до організації освіти дітей, які мають обмежені можливості здоров'я; основних категорій загальної, спеціальної та корекційної педагогіки,

загальної і спеціальної психології, соціальної роботи; особливостей і закономірностей розвитку різних категорій осіб з психофізичними вадами; комплексного психолого-педагогічного вивчення дітей; диференційованого та індивідуального механізмів і прийомів навчання кожної із категорії дітей із особливими освітніми потребами; зміст та методи роботи з родинами вихованців тощо;

- *методичні компетенції*: у процесі навчання проводити моніторинг психофізичного й освітнього розвитку дітей, які мають труднощі в засвоєнні знань і різних видів діяльності; адекватно оцінювати причини, які спричиняють труднощі в оволодіння знаннями, уміннями та навичками; реалізовувати загально педагогічні та корекційно-розвивальні технології навчання; своєчасно здійснювати корекцій-реабілітаційний вплив на розвиток молодшого школяра; спільно з командою фахівців навчального закладу допомагати здійснювати психолого-педагогічний супровід учня, який потребує виправлення порушень; здійснювати індивідуальний та диференційований підхід у навчанні до кожного молодшого школяра у класі; за допомогою системи соціально-педагогічних ситуацій формувати здатність до позитивної спільної взаємодії у класі, створення комфортного соціокультурного освітнього середовища;
- особистісно фахові якості: спостережливість і розуміння навчально-виховних явищ, які відбуваються в цілісному педагогічному процесі; емпатія, розуміння почуттів школяра, готовність прийняти учня з його недоліками і прийти на допомогу; гуманізм; етичність; відповідальність; саморегуляція й самодисципліна; тактовність; толерантність – спроможність розуміти і сприймати унікальність будь-якої особистості; рефлективність – уміння самоусвідомлювати результати власної професійної діяльності та інші.

Не претендуємо на їх довершеність, особливо в рамках даної статті, та постійно їх удосконалюємо на практичних і лабораторних заняттях.

До прикладу наведемо фрагменти організації та проведення кількох практичних занять з курсу «Основи інклюзивної педагогіки», спрямованих на формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

ТЕМА: Методологічна основа інклюзивної педагогіки

Дидактична мета: перевірити рівень засвоєння студентів про сутність інклюзивної педагогіки, предмета, основних понять та категорій; поглибити знання про міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки; навчити здійснювати аналіз базових понять інклюзивної педагогіки; формувати вміння розв’язувати педагогічні задачі, задані викладачем.

КОМПЕТЕНТНОСТІ: інклюзивна педагогіка; предмет і завдання інклюзивної педагогіки; методологічна основа інклюзивної педагогіки; міжпредметні зв’язки інклюзивної педагогіки; діти з обмеженнями

життєдіяльності, діти з особливими освітніми потребами, інклюзивна освіта, інклюзивне навчання, розвиток, формування і становлення особистості, соціально-педагогічна діяльність.

План заняття

І. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень з теми заняття. Обговорення теоретичних положень.

Репродуктивний рівень:

1.Визначіть етапи розвитку та становлення інклюзивної педагогіки як науки, її об'єкт і предмет.

2.Назвіть основні категорії інклюзивної педагогіки.

3.З'ясуйте місце інклюзивної педагогіки в системі педагогічних наук.

4.Розкрийте міжпредметні зв'язки інклюзивної педагогіки.

5.Дайте визначення соціально-педагогічної діяльності як засобу інклюзивного навчання.

Творчий рівень:

Обґрунтуйте необхідність вивчення інклюзивної педагогіки майбутніми вчителями загальноосвітніх шкіл. Підготуйте есе.

ІІ. Практична частина:

1.Перевірка виконання самостійно підготовлених завдань за різним рівнем підготовки.

2.Завдання для самоконтролю виконуються в зошитах для практичних занять.

3.Розділитися на дві групи і проаналізувати педагогічну задачу.

Методичні рекомендації:

Під час підготовки до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники. Виконання самостійної роботи проводити в зошитах для практичних робіт.

ІІІ. Підведення підсумків заняття.

1. За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2. Виходячи з того, що методологічну основу науки визначають сукупність філософських, загальнонаукових, конкретних і міждисциплінарних підходів і вихідних положень, категорій, уявлень, з позиції яких пояснюються й розкриваються педагогічні явища, охарактеризуйте методологічні основи інклюзивної педагогіки. Визначіть методологічну основу інклюзивної педагогіки. Заповніть таблицю:

Методологічна основа інклюзивної педагогіки		Зміст
філософія освіти		
педагогічна теорія		
психологічні концепції		

ТЕМА: Соціально-педагогічна діяльність вчителя в умовах інклюзивної освіти

Дидактична мета: перевірити рівень засвоєння студентами сутності соціально-педагогічної діяльності, напрями та функції соціально-педагогічної діяльності, соціально-педагогічну компетентність; розширити знання про соціально-педагогічну діяльність учителя початкових класів в умовах інклюзивної освіти; розкрити соціальну роль і функції вчителя, специфіку його діяльності, вимоги до нього з боку суспільства; формувати у студентів уміння розв'язувати педагогічні задачі.

КОМПЕТЕНТНОСТІ: методологічна основа соціально-педагогічної діяльності; соціально-педагогічна діяльність як засіб забезпечення інклюзивного навчання; напрями соціально-педагогічної діяльності; професійна компетентність учителя початкових класів з інклюзивної освіти.

План заняття

І. Перевірка рівня засвоєння основних теоретичних положень з теми заняття. Обговорення теоретичних положень.

1.Поясніть сутність соціально-педагогічної діяльності вчителя початкових класів в інклюзивній практиці.

2.Визначіть закономірності, принципи, функції й напрями соціально-педагогічної діяльності.

3.Схарактеризуйте соціально-педагогічну діяльність учителя з інклюзивної освіти.

4.Що таке професійна компетентність учителя початкових класів при виконанні соціально-педагогічної діяльності в інклюзивному класі?

ІІ.Практична частина:

1.Перевірка виконання самостійно підготовлених завдань за різним рівнем.

2.Завдання для самоконтролю виконуються в зошитах для практичних занять.

3. Проаналізувати педагогічну задачу.

Методичні рекомендації:

При підготовці до практичного заняття потрібно опрацювати лекційний матеріал, рекомендовані підручники та посібники.

Кожна команда розробляє дві соціально-педагогічні ситуації і пропонує їх розв'язання.

ІІІ. Підбиття підсумків заняття.

1. За допомогою тестів здійснити взаємоперевірку засвоєних знань.

2. Визначити різницю між професійною компетентністю і професійною компетенцією.

3. У яких ролях виступає вчитель початкових класі при виконанні соціально-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти? (при відповідях студентів використовуємо прийом «Мікрофон»).

4. Педагогічна діяльність потребує від учителя оперування комплексом особистісно значущих якостей, професійних знань, педагогічною технікою, системою здібностей до педагогічної діяльності, оскільки кожного дня, кожної хвилини перед педагогом постають безліч ситуацій, що потребують відповідного реагування, прийняття рішень тощо.

Які особистісно-фахові якості педагога, на Вашу думку, допоможуть йому успішно вирішувати педагогічні задачі? (застосовуємо методичний прийом «Ланцюжок»).

5. Студенти-практиканти, відвідуючи уроки досвідченого вчителя, були вражені глибиною його знань, професійною майстерністю. На питання студентів, як учитель досягнув такого рівня, він відповів, що має власну багату бібліотеку, давно виписує методичні журнали, вивчає передовий педагогічний досвід, весь час оновлює конспекти уроків.

Які висновки слід зробити майбутнім учителям? (застосовуємо методичний прийом «Дощик»).

Отже, відповідно до контекстного навчання, спілкування між студентами відбувалося в парній, груповій та спільній формах. Означені форми організації навчальної діяльності студентів активізують їх діяльність.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Результати дослідження підтверджують, що практичні заняття з курсу «Основи інклюзивної педагогіки», проведені на засадах контекстного навчання, є умовою формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя з інклюзивної освіти. В основі контекстного навчання лежить моделювання предметного й соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних педагогічних ситуацій.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у висвітленні сутності та визначенні ролі лекційних занять з метою формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя початкових класів інклюзивної загальноосвітньої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный поход : метод. пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.

2. Вербицкий А. А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А. А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31–37.

3. Демченко І. І. Алгоритм квазіпрофесійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах інклюзивної освіти / І. І. Демченко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2013. – № 45. – С. 40–49.

4. Лякішева А. В. Методика викладання навчальних дисциплін соціально-педагогічного напряму студентам ВНЗ : [навч.-метод. посіб.] / А. В. Лякішева, Л. К. Грицюк. – Луцьк : Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2013. – 504 с.

5. Скворцова С. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. О. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Умань, 2010. – Вип. 35. – С. 66–71.

6. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / Т. І. Туркот. – К. : Кондор, 2011. – 628 с.

7. Шевців З. М. Основи інклюзивної педагогіки : підручник / З. М. Шевців. – К. : «Центр учбової літератури», 2016. – 248 с.

REFERENCES

1. Verbitskii, A. A. (1991). *Aktivnoie obucheniie v vysshei shkole: kontekstnyi podhod [Active learning in higher education: the contextual approach].* Metodicheskoie posobiie. Moskva: Vysshaia Shkola.

2. Verbitskii, A. A (1987). Kontseptsiia znakovo-kontekstnoho obucheniia v vuze [The concept of semantic-contextual learning in higher school]. *Voprosy psikholohii, 5*, 31–37.

3. Demchenko, I. I. (2013). Alhorytm kvaziprofesiinoi pidhotovky maibutnioho vchytelia pochatkovykh klasiv do roboty v umovakh inkliuzyvnoi osvity [Algorithm of quasi-professional training of primary school teachers for work in conditions of inclusive education]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoii shkoly, 45,* 40–49.

4. Liakisheva, A. V. (2013). *Metodyka vykladannia navchalnykh dystsyplin sotsialno-pedahohichnoho napriamu studentam VNZ [The method of teaching educational subjects of social-pedagogical course to university students]*. Lutsk: Skhidnoievropeiskyi natsionalnyi universytet imeni Lesi Ukrainky.

5. Skvortsova, S. O. (2010). Formuvannia profesiinoi kompetentnosti maibutnioiho vchytelia na zasadakh kontekstnoho navchannia [Formation of professional competence of the future teachers on the basis of contextual learning]. *Psykholoho-pedahohichni problemy silskoi shkoly: zbirnyk naukovykh prats Umanskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Pavla Tychyny, 3,* 66–71.

6. Turkot, T. I. (2011). *Pedahohika vyshchoi shkoly [Pedagogics of higher school]*. Kyiv: Kondor.

7. Shevtsiv, Z. M. (2016). *Osnovy inkliuzyvnoi pedahohiky [Basics of inclusive pedagogy]*. Pidruchnyk, Kyiv: "Tsentr uchbovoi literatury".

РЕЗЮМЕ

Шевцив Зоя. Практические занятия как условие формирования социально-педагогической компетентности у будущего учителя начальных классов инклюзивной общеобразовательной школы.

В статье определены традиционные подходы к проведению практических занятий. Выяснена сущность контекстного обучения. Определена роль практических занятий в формировании социально-педагогической компетентности у будущего учителя начальных классов инклюзивной общеобразовательной школы. Обосновано введение контекстного обучения на практических занятиях во время преподавания дисциплины «Основы инклюзивной педагогики».

Предложено описание процесса организации и методики проведения фрагментов практических занятий по курсу «Основы инклюзивной педагогики», направленных на формирование социально-педагогической компетентности у будущего учителя начальных классов инклюзивной общеобразовательной школы.

***Ключевые слова**: социально-педагогическая компетентность будущего учителя начальных классов инклюзивной общеобразовательной школы, практическое занятие, формирование, контекстное обучение.*

SUMMARY

Shevtsiv Zoia. Practical lessons as a condition of formation of social-pedagogical competence of the teachers of inclusive comprehensive school.

The article sets the goal to define the role of practical training in pedagogy in training future teachers and study the issue of social-pedagogical competence of the future primary school teachers of inclusive comprehensive schools.

In the article traditional approaches to the practical lessons are defined. The essence of contextual learning is found out. The role of practical training in shaping social-pedagogical competence of the future primary school teachers of inclusive comprehensive schools is defined. The requirements for definition of the didactic purpose of practical lessons, the requirements for their structure are presented.

The article outlines the shortcomings of traditional methods of teaching social-pedagogical disciplines in higher education. The necessity of introducing contextual teaching at practical lessons in teaching the subject "Fundamentals of inclusive pedagogy" is grounded. It is defined that the basis of learning is contextual and social modeling of substantive content of future careers by playing real teaching situations. In this regard, the dominant species identified social-pedagogical activity of the future primary school teacher of inclusive comprehensive school. Based on certain types of activity the model of social-pedagogical competence of the future primary school teacher of inclusive comprehesive schools is defined.

In created model of social-pedagogical competence were defined the structural components of social and pedagogical competence of the future primary school teachers of inclusive comprehensive schools. It is found out that a training course "Fundamentals of Inclusive Education" is an integral part of social-pedagogical competence of the future primary school teachers of inclusive comprehensive schools.

A description of the organization and methods of fragments of practical training course "Fundamentals of Inclusive Education", aimed at forming social-pedagogical competence of the future primary school teacher of inclusive comprehensive schools is suggested.

So, the use of contextual learning in practical classes will help maximally approach the content and process of training students for future careers that will provide formation of individual style of professional activity.

Prospects for further research coverage are seen in determining the nature and role of lectures in order to create social-pedagogical competence of the future primary school teachers of inclusive comprehensive schools.

Key words: *social-pedagogical competence of the future primary school teachers of inclusive comprehensive school, practical lessons, formation, contextual learning.*

ЗМІСТ

РОЗДІЛ І. ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

Бондар Леся Лінгводидактичні передумови навчання студентів-філологів письмового перекладу науково-технічних текстів..... 3
Громова Наталія Пізнавально-творча самореалізація майбутнього вчителя на заняттях з лінгвістичних курсів та позанавчальній діяльності (з досвіду роботи) 13
Добровольська Анна Розвиток вольових якостей майбутніх лікарів і провізорів у процесі формування ІТ-компетентності.. 24
Коваленко Наталія Навчальна педагогічна практика як проект школи й університету 44
Лазарєва Олена, Лазарєв Микола Професійно-творча підготовка майбутнього вчителя в евристичній освіті..... 55
Лю Цзя Теоретичний аналіз вокально-фахової підготовки студентів магістратури до використання інноваційних методів навчання 68
Мельник Сергій Концептуальні основи організації професійної підготовки майбутніх фахівців із кібербезпеки 79
Миленкова Римма, Андрейко Лариса, Отрощенко Лариса Особливості змісту, форм та методів формування економічної компетентності дорослих у сучасній системі освіти..... 89
Пухно Світлана Формування психологічної культури майбутнього вчителя як психолого-педагогічна проблема 99
Сбруєва Аліна Порядок денний ЄС у сфері вищої освіти: пріоритети програми «Освіта та професійна підготовка 2020» 110
Семеног Олена Електронні освітні ресурси в лінгвометодичній підготовці педагога-дослідника 123
Тимчук Лариса Концепція проектування цифрових наративів у навчанні майбутніх магістрів освіти 134
Упатова Ірина Проблема методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи в умовах оновлення освіти 145
Чернякова Жанна Методичні засади управління самостійною роботою студентів-бакалаврів вищих навчальних закладів 155

РОЗДІЛ ІІ. ПРОБЛЕМИ ІСТОРІЇ ОСВІТИ ТА ЗАГАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Басенко Руслан «Прочанин католицького ренесансу»: становлення духовно-педагогічних та етико-антропологічних ідеалів Ігнатія Лойоли у рецепціях академічної та конфесійної історико-педагогічної традиції..... 173
Білоцерковець Марина Професійні ситуації в евристичному навчанні гуманітарних дисциплін..... 187

Козлов Дмитро Філософсько-методологічні засади інноваційної культури керівника навчального закладу 196
Осьмук Наталія Загальнотеоретичні основи періодизації вивчення й використання реформаторської педагогіки у вітчизняній та українській педагогічній думці кінця XIX – початку XXI століть..... 209
Панасюра Ганна Категорійний аналіз поняття «дослідницька компетентність учителя»..... 220
Петренко Сергій До питання про структуру ІКТ-компетентності вчителя математики 229
Пилип Галина, Куковська Ірина, Стратійчук Наталія Передумови формування мережі вищих медичних навчальних закладів у західних областях України в 40-х роках XX ст. 240

РОЗДІЛ ІІІ. ПРОБЛЕМИ КОРЕКЦІЙНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Золотарьова Тетяна Проблема формування вмінь молодших школярів із ДЦП на основі детерміністичної наукової освітньої парадигми 254
Костриkін Владлен, Глоба Олександр Організаційно-педагогічні засади системи корекційного фізичного виховання студентів ВНЗ із порушеннями психофізичного розвитку 269
Родненок Марина Монтессорі-освіта: актуальність, тенденції та перспективи розвитку 279
Шевців Зоя Практичні заняття як умова формування соціально-педагогічної компетентності в майбутнього вчителя інклюзивної загальноосвітньої школи..... 290

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Бондарь Леся Лингводидактические предпосылки обучения студентов-филологов переводу научно-технических текстов 3
Громова Наталья Познавательно-творческая самореализация будущего учителя на занятиях по лингвистическим курсам и внеучебной деятельности (из опыта работы)..... 13
Добровольская Анна Развитие волевых качеств будущих врачей и провизоров в процессе формирования ИТ-компетентности. 24
Коваленко Наталия Учебная педагогическая практика как проект школы и университета..... 44
Лазарева Елена, Лазарев Николай Профессионально-творческая подготовка будущего учителя в эвристическом образовании. 55
Лю Цзя Теоретический анализ вокально-профессиональной подготовки студентов магистратуры к использованию инновационных методов обучения 68
Мельник Сергей Концептуальные основы профессиональной подготовки будущих специалистов по кибербезопасности 79
Миленкова Римма, Андрейко Лариса, Отрощенко Лариса Особенности содержания, форм и методов формирования экономической компетентности взрослых в современной системе образования 89
Пухно Светлана Формирование психологической культуры будущего учителя как психолого-педагогическая проблема 99
Сбруева Алина Повестка дня ЕС в сфере высшего образования: приоритеты программы «Образование и профессиональная подготовка 2020» 110
Семеног Елена Электронные образовательные ресурсы в лингвометодической подготовке педагога-исследователя..... 123
Тимчук Лариса Концепция проектирования цифровых нарративов в обучении будущих магистров оразования 134
Упатова Ирина Проблема методической подготовки будущих учителей начальной школы в условиях обновления образования 145
Чернякова Жанна Методические основы управления самостоятельной работой студентов-бакалавров высших учебных заведений 155

РАЗДЕЛ II. ПРОБЛЕМЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕЙ ПЕДАГОГИКИ

Басенко Руслан «Паломник католического Ренессанса»: становление духовно-педагогических и этико-антропологических идеалов Игнатия Лойолы в рецепциях академический и конфессиональной историко-педагогической традиции..... 173

Белоцерковец Марина Профессиональные ситуации в эвристическом обучении гуманитарным дисциплинам 187
Козлов Дмитрий Философско-методологические основания инновационной культуры руководителя учебного заведения 196
Осьмук Наталья Общетеоретические основы периодизации изучения и использования реформаторской педагогики в отечественной и украинской педагогической мысли конца XIX – начала XXI столетий 209
Панасюра Анна Категориальный анализ понятия «исследовательская компетентность учителя» 220
Петренко Сергей К вопросу о структуре ИКТ-компетентности учителя математики 229
Пилип Галина, Куковская Ирина, Стратийчук Наталья Предпосылки формирования сети высших медицинских учебных заведений в западных областях Украины в 40-х годах XX в. 240

РАЗДЕЛ III. ПРОБЛЕМЫ КОРРЕКЦИОННОГО И ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Золотарёва Татьяна Проблема формирования умений младших школьников с ДЦП на основе детерминистической научной образовательной парадигмы 254
Костикин Владлен, Глоба Александр Организационно-педагогические основы системы коррекционного физического воспитания студентов ВУЗов с нарушениями психофизического развития 269
Родненок Марина Монтессори-образование: актуальность, тенденции и перспективы развития 279
Шевцив Зоя Практические занятия как условие формирования социально-педагогической компетентности у будущего учителя начальных классов инклюзивной общеобразовательной школы 290

CONTENTS

SECTION I. PROBLEMS OF HIGHER EDUCATION

Bondar Lesia Linguodidactic prerequisites of teaching translation of sceintific texts to students-philologists.. 3
Hromova Natalia Cognitive and creative self-realization of the future teachers in the language courses classes and extracurricular activities (analysis of professional experience) 13
Dobrovolska Anna Development of volitional qualities of the future doctors and pharmacists in the process of formation of IT competence..... 24
Kovalenko Nataliia Academic teaching practice as a project of school and university 44
Lazareva Olena, Lazarev Mukola Professional and creative training of the future teachers in heuristic education.. 55
Liu Jia Theoretical analysis of graduate students' vocal training to the use of innovative teaching methods 68
Melnik Sergii Conceptual bases of vocational training of the future management of cyber security professionals 79
Milenkova Rimma, Andreiko Larysa, Otroshchenko Larysa Content, forms and methods of forming economic competence of adults in the modern system of education 89
Puhno Svitlana Formation of psychological culture of the future teacher as a psychological and pedagogical problem. 99
Sbruieva Alina EU agenda in the sphere of higher education: Priorities of the Program "Education and Training 2020" 110
Semenog Olena Electronic educational resources in linguistic and cultural preparation of the teacher-researcher 123
Tymchuk Larysa The concept of digital narratives design in training of the future Masters of Education 134
Upatova Iryna Issue of methodological training of primary school teachers under education updates..... 145
Cherniakova Zhanna Methodological bases of management of independent work of students-bachelors of higher education institutions 155

SECTION II. THE PROBLEMS OF HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGIES

Basenko Ruslan "Pilgrim of the catholic renaissance": the formation of spiritual and educational, ethical and anthropological ideals of Ignatius Loyola in reception of academic and religious historical and pedagogical tradition 173
Bilotserkovets Marina Professional situations in heuristic mastering of humanities 187

Kozlov Dmytro Philosophical-methodological bases of innovative culture of the head of the institution 196
Osmuk Nataliia Theoretical foundations of periodization for the study and use of the reformatory pedagogics in the national pedagogical thought of the late XIX – early XXI centuries..... 209
Panasiura Anna Category apparatus of the definition "teacher's research competence" 220
Petrenko Sergii To the question about the structure of ICT competency of mathematics teacher 229
Pylyp Galyna, Kukovska Iryna, Stratiichuk Nataliia Preconditions for creating a network of medical universities in the western regions of Ukraine in the 40-ies of the XX century..... 240

SECTION III. PROBLEMS OF CORRECTION AND INCLUSIVE EDUCATION

Zolotaryova Tatiana A problem of forming skills of junior pupils with child's cerebral palsy on the basis of deterministic scientific educational paradigm**.** 254
Kostrykin Vladlen, Globa Alexander Organizational and pedagogical bases of the system of correctional physical education of students with disorders of psychophysical development..... 269
Rodnenok Maryna Montessori education: relevance, trends and prospects..... 279
Shevtsiv Zoia Practical lessons as a condition of formation of social-pedagogical competence of the teachers of inclusive comprehensive school..... 290

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. – № 10 (64). – 308 с.

ISSN 2312-5993
ISSN 2414-9799 (Online)

Key title: Pedagogični nauki: teoriâ, istoriâ, innovacijni technologiï Abbreviated key title: Pedagog. nauki: teor. istor. innov. tehnol.

Комп'ютерне складання та верстання: І. А. Чистякова

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
КВ № 15795 – 4267Р від 27.10.2009 р.

Підписано до друку 28.11.2016.
Формат 60x84/16. Гарн. Calibri. Папір офсет. Друк ризогр.
Ум. друк. арк. 16,56. Тираж 300 пр. Вид. № .

Журнал надруковано на обладнанні
СумДПУ імені А. С. Макаренка
Адреса редакції: вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002,
СумДПУ імені А. С. Макаренка

Адреса видавця та виготовлювача:

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру суб'єктів видавничої справи
серія ДК № 231 від 02.11.2000