

ISSN 2522-9729 (online)



IMAGE OF THE MODERN PEDAGOGUE

**№2 (179)
2018**

**Світоглядні ідеї Івана Зязюна
у Новій українській школі**

**Worldview Ideas of Ivan Ziaziun
in the New Ukrainian School**

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Проблематика публікацій: актуальні питання педагогіки, педагогічних технологій навчання та виховання, післядипломної педагогічної освіти, педагогічної майстерності, освіти та навчання дорослих, педагогічного менеджменту

Наукова сфера: педагогічні науки

Міжнародний стандартний номер: ISSN 2522-9729 (online)

УДК 37:004

Періодичність видання: 6 разів на рік

Рукописні мови: українська, англійська, польська, російська

Журнал заснований офіційно 1 червня 1999 року,
як електронне наукове видання – 22 травня 2017 року

Електронний науковий фаховий журнал
«Імідж сучасного педагога»
проіндексовано професійними асоціаціями:

- **BASE**
- **Google Академія**
- **WorldCat**
- **OpenAIRE**
- **Наукова періодика України**

ГОЛОВНИЙ РЕДАКТОР

Білик Надія Іванівна, доктор педагогічних наук, доцент,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

ЗАСТУПНИКИ ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Зелюк Віталій Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Лук'янова Лариса Борисівна, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
заслужений діяч науки і техніки України, директор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

ВІДПОВІДАЛЬНИЙ СЕКРЕТАР

Канівець Зоя Миколаївна, кандидат педагогічних наук,

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Вовк Мирослава Петрівна, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Гриньова Марина Вікторівна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Дудак Анна, доктор наук хабілітований, професор, заступник декана факультету педагогіки Інституту педагогіки і психології Університету Марії Кюрі-Склодовської в Любліні (Польща)

Сльникова Галина Василівна, доктор педагогічних наук, професор, Українська інженерно-педагогічна академія

Жданова-Неділько Олена Григорівна, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Ільченко Віра Романівна, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Калініченко Ірина Олександрівна, кандидат педагогічних наук, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Королюк Світлана Вікторівна, кандидат педагогічних наук, доцент, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Кравченко Любов Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Кучерявий Олександр Георгійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лаврінченко Олександр Андрійович, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Лещенко Марія Петрівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України

Засновники

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Видавць

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, Україна

Адреса редакції

вул. Соборності, 64-ж, м. Полтава, Україна, 36014

Контактна інформація

тел./факс: 0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
тел. гол. ред.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Мажець Гелена, доктор хабілітований, професор, Гуманістично-природничий університет в м. Кельце, філія Пьотрков Трибунальський (Польща)

Мирошник Олена Георгіївна, кандидат психологічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Неживий Олексій Іванович, доктор філологічних наук, професор, Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Отич Олена Миколаївна, доктор педагогічних наук, професор, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Пікула Норберт, доктор наук хабілітований, професор, директор Інституту соціальної педагогіки Державного Педагогічного університету ім. Комісії Народової в Кракові (Польща)

Самодрин Анатолій Петрович, доктор педагогічних наук, доцент, Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля

Ситнікова Світлана Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, ректор, Мінський обласний інститут розвитку освіти (Республіка Білорусь)

Сотська Галина Іванівна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Стрельников Віктор Юрійович, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський університет економіки і торгівлі

Ткаченко Андрій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Федій Ольга Андріївна, доктор педагогічних наук, професор, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Шпак Валентина Павлівна, доктор педагогічних наук, професор, Навчально-науковий інститут педагогічної освіти спеціальної роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького

Журнал включено до Переліку електронних наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки», у яких можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук, на підставі рішення Атестаційної колегії Міністерства від 12 грудня 2017 року (додаток 7 до наказу МОН України від 28.12.2017 № 1714)

Рекомендовано вченою радою
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 3 від 26.03.2018 року)

Редакційна рада:

Білик Н.І., Зелюк В. В. (голова ради), Ільченко В. Р.,
Канівець З. М., Кирилюк М. В., Корягіна Н. В., Хомич Л. О.

Підписано до друку: 17.04.2018 р.

Формат: 60x84 1/8.



Themes of publications: topical issues of pedagogy, pedagogical technologies of education, postgraduate and in-service pedagogical education, pedagogical mastery, education and training of adult, pedagogical management

Scientific field: pedagogical sciences

International Standard Number: ISSN 2522-9729 (online)

Periodicity: 6 issues per year

Manuscript languages: Ukrainian, English, Polish, Russian

The magazine was officially founded on June 1, 1999,
as a scientific electronic edition – May 22, 2017

Electronic Scientific Specialty zhurnal
«Image of the Modern Pedagogue»
is indexed professional associations:

- BASE
- Google Академія
- WorldCat
- OpenAIRE
- Наукова періодика України

EDITOR IN CHIEF

Nadia Bilyk, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

DEPUTIES OF THE MAIN EDITOR

Vitaliy Zeliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Larysa Lykvanova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the National Academy
of Sciences of Ukraine, Honored Worker of Science and Technology of Ukraine, Director,
Institute for Pedagogical Education and Adult Education of NAPS of Ukraine

EXECUTIVE SECRETARY

Zoya Kanivets, Candidate of Pedagogical Sciences,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Olena Anischenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Myroslava Vovk, Doctor of Pedagogical Sciences, Senior
Researcher, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of
National Academy of Sciences of Ukraine

Marina Grynyova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Anna Dudak, habilitated doctor, professor, deputy of the faculty of
pedagogy at the Institute of Pedagogy and Psychology of the Maria
Curie-Sklodowska University in Lublin (*Poland*)

Halyna Elnikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy

Olena Zhdanova-Nedil'ko, Doctor of Pedagogical Sciences,
Associate Professor, Poltava National Pedagogical University named
after V.G. Korolenko

Vira Ilchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full
Member of National Academy of Sciences of Ukraine,
M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher
Training

Iryna Kalinichenko, Candidate of Pedagogical Sciences, Poltava
Regional Institute of In-Service Teacher Training named after
M.V. Ostrogradsky

Svitlana Koroliuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service
Teacher Training

Liubov Kravchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava National Pedagogical University named after V.G. Korolenko

Alexander Kucheryavyyi, Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor, Institute of Pedagogical Education and Adult Education of
National Academy of Sciences of Ukraine

Alexander Lavrinenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Mariya Leshchenko, Doctor of Pedagogical Sciences, professor,
Institute of Information Technologies and Training Equipment of the
National Academy of Sciences of Ukraine

Founders

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy
of Sciences of Ukraine

Publisher

M.V. Ostrogradsky Poltava Regional
Institute of In-Service Teacher Training, Ukraine

Address

Sobornosti st. 64 -Zh, «Poltava, Ukraine, 36014»

Contact information

tel. / fax: (0532) 56 3852, e-mail: root@poippo.pl.ua
tel. Goal. Ed.: (066) 033 1422, e-mail: bilyk@poippo.pl.ua

Web-site: isp.poippo.pl.ua

Helena Mazes, habilitated Doctor, Professor, University of
Humanistic and Natural Sciences, Kielce, branch of Piotrkow
Trybunalski (*Poland*)

Olena Myroshnyk, Candidate of Psychological Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V.G. Korolenko

Oleksiy Nezhyvyyi, Doctor of Philology, Professor, M.V.
Ostrogradsky Poltava Regional Institute of In-Service Teacher Training

Olena Otych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Doctor of
Pedagogical Sciences, Professor, SHEI "University of Educational
Management" National Academy of Sciences of Ukraine

Norbert Pikula, habilitated doctor, professor, director of the Institute
of Social Pedagogics of the State Pedagogical University named after
People's Commission in Cracow (*Poland*)

Anatoliy Samodryn, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor Kremenchuk Institute of the «Alfred Nobel University»
Dnipropetrovsk

Svitlana Sytnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, rector, Minsk Regional Institute for Education Development
(*Republic of Belarus*)

Halyna Sotska, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Institute
of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine

Viktor Strelnikov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Poltava University of Economics and Trade

Andriy Tkachenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate
Professor, Poltava National Pedagogical University named after
V. G. Korolenko

Olha Fediy, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Poltava
National Pedagogical University named after V. G. Korolenko

Lidiya Khomych, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National
Academy of Sciences of Ukraine

Valentyna Shpak, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Educational and Scientific Institute of Pedagogical Education of Special
Work and Art of Cherkassy National University named after Bogdan
Khmelnitsky

Journal is included in the List of electronic scientific
professional editions of Ukraine in the field of «Pedagogical sciences»,
where the results of dissertation for obtaining scientific degrees
of a doctor and a candidate of sciences may be published on the basis
of the decision of the Attestation Board of the Ministry, December 12, 2017
(Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine,
No 1714 of December 28, 2017, Annex 7)

Recommended by the Academic Council
of the Institute of Pedagogical Education and Adult Education of National Academy of
Sciences of Ukraine (protocol № 3, 26.03.2018)

Editorial Board

Bilyk N.I., Zeliuk V.V. (Chairman of the Board), Ilchenko V.R.,
Kanivets Z. M., Kurylyuk M.V., Koryagina N.V., Khomych L.O.

Signed for print: 17.04.2018

Format: 60x84 1/8

© «Image of the Modern Pedagogue», 2018
© Poltava-INSETT. 2018



ТОЧКА ЗОРУ

Науково-філософські ідеї І.А. Зязюна у контексті реформування національної педагогічної освіти
Довбенко С. Ю., Москаленко Ю. М. 5



ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА

Світоглядні ідеї Івана Андрійовича Зязюна у професійному становленні вчителя нової української школи **Цюняк О. П., Копчук-Кашецька М. С.** 8

Оптимізація взаємодії регіональних методичних служб в умовах децентралізації **Колосова Л. М.** 11

Теоретичний базис і перспективні концепти організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації **Тонне О. Ш.** 15



ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Педагогічна майстерність І. А. Зязюна як концептуальна ідея теорії і практики професійної підготовки вчителя-майстра **Ликтей Л. М.** 20

Акмеологічний підхід до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти **Сиско Н. М.** 23



ДОСВІД ЗАРУБІЖНИХ КРАЇН

Система підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в Болонському університеті (Італія) **Павлюк Р. О.** 27

Упровадження досвіду професійної підготовки майбутніх лікарів Великої Британії у прогностичний розвиток системи медичної освіти України **Магрламова К. Г.** 31



КАЛЕЙДОСКОП МОВ

Іншомовна комунікативна компетентність як невід'ємна складова образу сучасного педагога **Добіжа Н. В., Оніщук І. І.** 36

Розвиток навичок аудіювання під час вивчення ділової англійської мови **Орищин І. С.** 39

Annotative Translation as the Outset of Future Philologists' Training **Korol T. G.** 42

Принципи організації домашнього читання іноземною мовою студентами непрофільних спеціальностей **Петрушова Н. В., Люлька В. М.** 46

Комунікативно-когнітивний підхід до навчання англійської мови у закладах вищої освіти України **Сикирицька Т. Б., Куліш Н. М., Стефанчук В. І.** 49



НАВЧАЮЧИ – ВЧИМОСЯ

Форми візуалізації навчальної інформації в навчально-наочному посібнику для підготовки фахівців готельно-ресторанної справи **Кашинська О. Є.** 52

Розвиток духовного і творчого потенціалу майбутніх лікарів як педагогічна проблема **Назимок Є. В., Іванушко Я. Г., Пасько Т. В.** 57



РІДНІ ДЖЕРЕЛА

Карпо Остапович Ходосов про шляхи та засоби для вдосконалення методичної майстерності словесника **Северин Ю. М.** 61



ТАЛАН-ДОЛЯ

Педагогічні аспекти вокальної технології сучасного популярного виконавства **Дзюба О. А.** 66

Твори сучасних українських композиторів для дітей: концептуальний підхід **Дорофєєва В. Ю.** 70



ІМІДЖ-ІНФОРМАЦІЯ

Інформація про тренінг-курси «Принципи розвитку інноваційної діяльності педагогічного колективу» **Білик Н. І.** 73

Відомості про авторів 74



POINT OF VIEW

- Scientific and Philosophical Ideas of Ivan Ziaziun in the Context of National Pedagogical Education Reform
Dovbenko S. Yu., Moskalenko Yu. M. 5



EDUCATION POSTGRADUATE

- Worldview Ideas of Ivan Ziaziun for Teacher's Professional Growing in a New Ukrainian School **Tsiuniak O. P., Kopchuk-Kashetska M. S.** .8
Optimization of Interaction of Regional Methodological Services in Decentralization Conditions **Kolosova L. M.** 11
Theoretical Basis and Promising Concepts of Organizing of Teachers' Self-sustaining Education Activity in Professional Development Process **Tonne E. Sh.** 15



PROFESSIONAL EDUCATION

- Pedagogical Skills of I. A. Ziaziun as a Base Concept of Theory and Practice in Professional Education and Training of a Skillful Teacher **Lyktei L. M.** 20
Acmeological Approach to Professional Development of Teachers Professional (Vocational) Education Institutions **Sysko N. M.** 23



EXTERNAL EXPERIENCE

- The System of Research-based Training of Social Sphere Specialists in Bologna University (Italy) **Pavliuk R. O.** 27
Methodological and Technological Principles of the Experience of Professional Training of Future Doctors of Great Britain in Prognostic Development of the Ukrainian Medical Educational System **Magrlamova K. H.** 31



RANGE OF LANGUAGES

- Communicative Competence in Foreign Language as an Integral Part of Modern Teacher **Dobizha N. V., Onyshchuk I. I.** 36
Development of Listening Skills While Studying Business English **Oryshchyn I. S.** 39
Annotative Translation as the Outset of Future Philologists' Training **Korol T. G.** 42
The Principles of Home Reading Organization for the Nonspecialized Differentiation Students **Petrushova N. V., Liulka V. M.** 46
Communicative-Cognitive Approach to Teaching English Language at Higher Educational Institutions of Ukraine
Sykyrytska T. B., Kulish N. M., Stefanchuk V. I. 49



LEARNING IN TIME OF TEACHING

- The Forms of Visualization of Teaching Information in the Illustrated Study Guide for Preparation of the Specialists of the Hotel and Restaurant Business **Kashynska O. Ye.** 52
Development of Spiritual and Creative Potential of Future Doctors as a Pedagogical Problem
Nazymok Ye. V., Ivanushko Ya. G., Pasko T. V. 57



NATIVE SOURCES

- Karpo Ostapovich Khodosov about the Ways and Means for Improvement of the Methodical Mastery of the Language Teacher **Severyn Yu. M.** 61



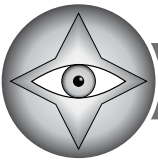
TALENT IS A DESTINY

- Pedagogical Aspects of Vocal Technology in a Modern Popular Singing **Dziuba O. A.** 66
Music Works for Children of Ukrainian Composers: Conceptual Approach **Dorofieieva V. Yu.** 70



IMAGE-INFORMATION

- Information on Training Courses «Principles of Innovation Activity Development of the Pedagogical Staff» **Bilyk N. I.** 73
Information about the authors 74



УДК 37.013.73:378:316.422(477)



Довбенко С. Ю., Москаленко Ю. М.

НАУКОВО-ФІЛОСОФСЬКІ ІДЕЇ І. А. ЗЯЗЮНА У КОНТЕКСТІ РЕФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

А Розглянуті науково-філософські ідеї І. А. Зязюна, які є актуальними у процесі реформування національної педагогічної освіти. Обґрунтовані пріоритетні напрями сучасної освіти. Акцентується увага на важливому значенні педагогічної спадщини І. А. Зязюна для суспільства і держави в цілому.

Ключові слова: модернізація освіти; науково-філософські ідеї І. А. Зязюна; освіта; національна система освіти України

*Поспішаймо роботи добро. Духовне добро.
Воно в стократ цінніше від матеріального.
Повторімося в наших вихованнях прекрасними
рисами національної культури,
патріотичним духом любові до свого народу,
любові до вищої якості людини – творчості!*

Іван Зязюн

Актуальність проблеми. На сучасному етапі становлення української держави однією з нагальних потреб є реформування педагогічної освіти. Особливого значення набуває її оновлення на засадах гуманізації та збереження надбань національної і світової культури, актуалізуються проблеми оновлення змісту освіти на основі здобутків європейського науково-освітнього досвіду. Основні завдання освітньої діяльності зумовлені пріоритетними напрямками, визначеними Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття»), законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді», «Концепцією Нової української школи», до яких належать формування національної свідомості, любові до рідної землі, свого народу, виховання духовної культури особистості, створення умов для вибору нею своєї світоглядної позиції; утвердження принципів вселюдської моралі (правди, справедливості, патріотизму, доброти, працелюбності та інших чеснот); розвиток індивідуальних здібностей і талантів молоді, забезпечення умов її самореалізації; формування у молоді вміння міжособистісного спілкування та підготовка до життя за ринкових відносин. Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич зазначає: «Ми починаємо реформу, яка на десятиріччя визначить освітній ландшафт України. Освіта є ключовим елементом національної безпеки, а людина – це найцінніший актив держави. Маємо запустити багато процесів одночасно: зу-

пинити падіння якості та доступності освіти, орієнтувати її зміст на компетентності, «перенавчити» вчителів, змінити структуру школи, забезпечити ці перетворення ресурсами. При цьому – зберегти все найкраще, що є в українській школі» [7]. Метою Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя є: підвищення доступності якісної, конкурентоспроможної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного сталого розвитку суспільства, економіки, кожного громадянина; забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя.

«Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді», визначено, що «серед виховних напрямів сьогодні найбільш актуальними виступають патріотичне, громадянське та правове виховання як стрижневі, основоположні, що відповідають як нагальним вимогам і викликам сучасності, так і закладають підвалини для формування свідомості нинішніх і прийдешніх поколінь, які розглядатимуть державу як запоруку власного особистісного розвитку, що спирається на ідеї гуманізму, соціального добробуту, демократії, свободи, толерантності, виваженості, відповідальності, здорового способу життя, готовності до змін» [6].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженням професійної підготовки майбутнього вчителя в контексті становлення гуманістичної парадигми освіти займалися В. Андрущенко, В. Євтух, Ю. Жадько, І. Зязюн, В. Кремень, Е. Кучменко, О. Сухомлинська та ін. Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом (Н. Абашкіна, О. Абдулліна, М. Євтух, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, Л. Пуховська) та тенденцій розвитку системи університетської освіти (А. Алексюк, В. Сагарда, О. Глузман, Л. Коваль).

Мета статті – обґрунтувати науково-філософські ідеї І. А. Зязюна, які є актуальними у реформуванні національної педагогічної освіти.

Викладення основного матеріалу. Реформування освіти, в тому числі і педагогічної освіти, спрямоване насамперед на втілення ідеї формування особистісної і професійної самосвідомості сучасного вчителя, що дають можливість йому здійснювати вільний вибір шляхів саморозвитку. Означені проблеми знаходять висвітлення у науковій спадщині І. А. Зязюна. Неможливо досягнути та оцінити сповна наукову спадщину вченого-педагога, філософа, відкрити істинну глибину, велич душі і невичерпну криницю філософсько-педагогічних талантів Івана Андрійовича. «Моя неповторність... від батька-матері, учителів, від самостійного пізнання і людської психології» [2].

Особистісний феномен Івана Зязюна полягає в тому, що вперше людина з фундаментальною філософською підготовкою займає провідне місце в освітньому просторі. Він очолив вищий педагогічний навчальний заклад, технологічно вдосконалюючи й особливо гуманізуючи його. Звідси і його крилатий вислів – Педагогіка Добра – як велика освітня дія за відповідними морально-духовними цінностями.

І. А. Зязюн розглядав освіту і як педагогічне явище, і одну із найважливіших підсистем суспільства. Освіта є процесом й умовою розвитку духовних начал народу і кожного індивіда. Як правило, національна за змістом, її метою є виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед майбутнім, яке залежить від його поведінки сьогодні [9]. Інноваційні процеси, що відбуваються в освіті, зазначав І. А. Зязюн, потребують інтелектуальної, емоційної і вольової взаємодії. Узгодженість цих компонентів значною мірою визначають ефективність освітніх процесів. Важливо також, щоб ураховувалися інтелектуальна компетентність, ініціатива, творчість, саморегуляція, унікальність розумового розвитку суб'єктів навчального процесу. Ще однією важливою проблемою сучасної освіти є її технологізація, як історично неперервний процес. Досліджуючи зміст освітніх технологій, академік твердив, що «вони беруть на себе» загальну стратегію розвитку єдиного державного освітнього простору. Важливо, щоб технологізація забезпечила неперервність професійної освіти, а це сприятиме розвитку особистості в освітньому просторі і створить для неї оптимальні умови самореалізації.

З огляду на філософську досконалість у його професійному тезаурусі були такі провідні категорії, як науковий світогляд, наукове мислення, наукові знання, здібності. Крім того, педагог прагнув, щоб ці категорії були правильно втілені у тому чи іншому навчальному предметі. Івану Андрійовичу імпонувала ідея бачити вчителя у ролі експериментатора, що перевіряє теорію учіння в умовах класу.

Академік зазначав, що «насправді проблему якості педагогічної освіти цілком можна було б віднести до розряду глобальних світових проблем [2, с. 19–23].

І. А. Зязюн вважав, що мета педагогічної освіти полягає у формуванні образу й досягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного.

Відповідно виокремлюється комплекс взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема: створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії; сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювати інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [10, с. 255].

Серед пріоритетних напрямів сучасної освіти І. А. Зязюн визначав принципи цілісності, індивідуальності та культуровідповідності, зазначав при цьому: «Уся система навчання практично виключала найпродуктивніший із методів формування «Я-концепції» – самостійність в основних видах діяльності. Це гальмувало можливості швидко і продуктивно набувати навички і вміння використовувати одержані знання і зумовлювало орієнтації на готові зразки». Утверджуючи функціонування культурологічної парадигми, І. А. Зязюн працював над розв'язанням таких суперечностей: між зростанням ролі методології у науково-педагогічному дослідженні та певним ігноруванням її у предметній і методичній підготовці; між створенням нового образу людини, яка навчається, і розглядом у багатьох освітніх концепціях цього феномена як відповідним провідним казуально-детерміністським моделям світобачення, де історичність людини розуміється лінійно лише в контексті суспільних відносин, а особистість визнається засобом реалізації мети і завдань історичного прогресу; між зростанням ролі особистісних підходів і відсутністю розгляду та урахування в них багатоаспектних вимірів життя людини; між посиленням аксіологічних, моральнісних чинників навчання і виховання та певною невідповідністю зі сферою етичних регуляторів природи як компонентів світобудови тощо [11, с. 189–199].

Своєю відданістю професії, наполегливою працею, життєдайною енергією та оптимізмом він впливав на долі багатьох людей. Вагомим є особистий внесок педагога-науковця в розбудову системи професійної підготовки науково-педагогічних кадрів у нашій державі.

Академік І. А. Зязюн – фундатор нового напрямку педагогічної науки і засновник наукової школи з проблем педагогічної майстерності, яка виховала не одне покоління вчених України.

І. А. Зязюн багато доклав зусиль для розроблення проекту Концепції багаторівневої педагогічної освіти в Україні. Спільно з академіком В. П. Андрущенком ним запропоновані концептуальні положення особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, що ґрунтуються на демократичних гуманістичних, фундаментальних, інтегративних принципах. Концепція являє цілісну педагогічну систему, спрямовану на особистісний та професійний розвиток суб'єктів освіти [11, с. 4].

Побудова системи педагогічної освіти на діяльнісних засадах, з погляду вченого, потенційно дозволяє вирішувати головну проблему будь-якої освіти – розвиток особистості як активного й творчого суб'єкта власного саморозвит-

ку. Він наголошує на важливості такої проблеми як якість управління інноваційними процесами в педагогічних вишах. Учений стверджує: ніколи ще зростання освіти в цілому й вищої освіти зокрема не було таким необхідним суспільству для його нормального функціонування, розвитку й економічного, суспільного, культурного, духовного та політичного прогресу, як сьогодні. І. А. Зязюн зазначає: гуманістичні і творчі ідеї, покладені в основу освітнього процесу, надають йому особистісної неповторності, роблять його не лише цікавішим, але й продуктивнішим.

Завершальний розділ «Філософії педагогічної дії» І. А. Зязюна присвятив проблемі – модернізації сучасної педагогічної освіти в Україні. Спонукають до роздумів обґрунтованим положенням: логізації особистісної моделі педагогічного світогляду, нових підходів до підготовки вчителя в Україні; університетської підготовки вчителя до профільного навчання учнів старших класів; професійної ролі кафедр педагогіки у підготовці майбутніх учителів; гносеологічних і культурологічних вимірів освітньої системи; неперервної освіти, її концептуальних засад, моделей, змісту і форм [3].

Сучасний учитель повинен не просто вчити, він повинен формувати духовно інтелектуальну творчу особистість, адаптовану до сучасних вимог, різнобічно розвинену, соціально зрілу, яка успішно засвоює ціннісний нормативний досвід поколінь, вбираючи у себе власний досвід діяльності, творчості, спілкування. Сучасний учитель має свідомо йти на пріоритетність дотримання і захисту прав дитини. У цьому проявляється його гуманність, а гуманний педагог, прилучаючи дітей до знань, одночасно передає їм свій характер, постає перед ними як зразок людяності. Навчити не формальному, а глибинному розумінню прав дитини, як найважливішого споживача, а в певній мірі і замовника діяльності педагога, надзвичайно складне і відповідальне завдання у професійній підготовці майбутнього педагога.

Система освіти має забезпечувати досягнення цілей громадянського суспільства, вирішуючи низку складних і важливих завдань: створення умов для розвитку самобутніх національних культур; громадянського виховання; вдосконалення системи неперервної освіти та забезпечення навчання впродовж життя; формування ціннісних орієнтацій, які захищають від згубного впливу субкультури суспільства споживання; формування соціальної відповідальності громадян і потреби в соціально-активному способі життя тощо.

Довбенко С.Ю., Москаленко Ю.М. Научно-філософські ідеї І. А. Зязюна в контексті реформування національного педагогічного образования.

А *Рассматриваются научно-философские идеи И. А. Зязюна, которые актуальны в процессе реформирования национально-педагогического образования. Обоснованы приоритетные направления современного образования. Акцентируется внимание на важном значении педагогического наследия И. А. Зязюна для общества и государства в целом.*

Ключевые слова: модернизация образования; научно-философские идеи И. А. Зязюна; образование; национальная система образования Украины

Dovbenko S. Yu. Moskalenko Yu. M. Scientific and Philosophical Ideas of Ivan Ziaziun in the Context of National Pedagogical Education Reform.

S *This paper tells about scientific and philosophical ideas of Ivan Ziaziun in the context of national pedagogical educational reform, substantiates priority directions of modern education, and emphasizes a great importance of Ivan Ziaziun's pedagogical inheritance for a society and a country.*

Key words: modernization of education; scientific-philosophical ideas of Ivan Ziaziun; education; Ukrainian national system of education

Висновки з даного дослідження. Науково-філософські ідеї І. А. Зязюна мають неоціненне значення у системі реформування національної педагогічної освіти, виховання молоді, освіти дорослих. Володіючи геніальною інтуїцією, академік належав до когорти українських учених, які гідно репрезентували українську педагогічну науку у світовому духовному просторі, повсякчас переконуючи людство, що гідність і одержимі чесноти людської індивідуальності є наріжним каменем усіх духовно-творчих процесів суспільства. Він був учителем і наставником цілої когорти учених, яких заряджав своєю енергією, самовідданістю, з якою служив своїй справі. І. А. Зязюн своїми працями постійно доводив, що педагогічній освіті потрібні нові акценти та модернізовані шляхи її розвитку, він був переконаний, що у пошуках істини та сутності речей освіта і наука сприймаються як процес і результат творення людиною свого образу в просторі культури.

Список використаних джерел

1. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text563.html>.
2. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні: Проект Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціації ректорів педагогічних університетів України. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 4.
5. Концепція національно-патріотичного виховання дітей та молоді. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.
6. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні: Проект Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціації ректорів педагогічних університетів України. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. С. 4.
7. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
8. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/47154/.
9. Ничкало Н. Г. Національна доктрина розвитку освіти і педагогічна наука в Україні. Професійна освіта: педагогіка і психологія / українсько-польський, польсько-український щорічник. За ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Київ: Вид-во Вищої пед. школи в Ченстохові, 2003. Ч.ІУ. С. 421–438.
10. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 692 с.
11. Якубовська М. Культурологічна парадигма у науковій спадщині І. А. Зязюна. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2015. № 1–2. С. 189–199.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.03.2018



УДК 159.923.2:37.014.4



Цюняк О. П., Копчук-Кашецька М. С.

СВІТОГЛЯДНІ ІДЕЇ ІВАНА АНДРІЙОВИЧА ЗЯЗЮНА У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

А Проаналізовані основні світоглядні ідеї Івана Андрійовича Зязюна, які є актуальними в професійному становленні вчителя Нової української школи. Обґрунтовані основні вимоги до вчителя. Акцентується увага на важливому значенні педагогічної спадщини академіка у реформуванні освіти України.

Ключові слова: освітній простір України; світоглядні ідеї І. А. Зязюна; Нова українська школа; вчитель; професійне становлення

Серед вічних професій учительська посідає особливе місце: вона – початок усіх професій. Змінюються умови і засоби виховання, та незмінним залишається головне призначення вчителя – навчити людину бути Людиною.

Іван Зязюн

Актуальність проблеми. Нині в освітньому просторі України здійснюються пошуки нового сенсу педагогічної діяльності, адже стара система стандартів освіти не відповідає новим реаліям, а нова – формується. Сучасне українське суспільство ставить завдання формувати людину «нового покоління», яка б відмовилася від застарілих стандартів і стереотипів, здатна творчо мислити, самостійно приймати рішення і відповідати за їхнє виконання, розв'язувати складні проблеми сьогодення. Відповідальність за виховання такої людини держава покладає на освіту. За словами Міністра освіти і науки України Лілії Гриневич: «Ми починаємо реформу, яка на десятиріччя визначить освітній ландшафт України. Економічні негаразди, політичну нестабільність, бойові дії на Сході країни розглядаємо не лише як перешкоди для змін, а як причини, які зумовлюють їх необхідність. Освіта є ключовим елементом національної безпеки, а людина – це найцінніший актив держави. Маємо запустити багато процесів одночасно: зупинити падіння якості та доступності освіти, орієнтувати її зміст на компетентності, «перенавчити» вчителів, змінити структуру школи, забезпечити ці перетворення ресурсами. При цьому – зберегти все найкраще, що є в українській школі» [6].

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженням професійної підготовки майбутнього вчителя у контексті становлення гуманістичної парадигми освіти

займались В. Андрущенко, В. Євтух, Ю. Жадько, І. Зязюн, С. Клепко, В. Кремень, Е. Кучменко, О. Сухомлинська та ін. Науковому розв'язанню проблеми вдосконалення професійної підготовки вчителя сприяли дослідження тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом (Н. Абашкіна, О. Абдулліна, Н. Кузьміна, Н. Ничкало, Л. Пуховська, Л. Хомич та ін.) та системи університетської освіти (І. Алексюк, В. Сагарда, О. Глузман, Л. Коваль).

Мета статті – розкрити сутність світоглядних ідей І. А. Зязюна у професійному становленні вчителя Нової української школи.

Сучасна початкова школа потребує професіоналів, здатних активно впроваджувати у практику освітні та інформаційні технології, прогнозувати наслідки освітнього процесу, враховувати ціннісні орієнтації учнів, стимулювати інтерес та розширювати світогляд здобувачів освіти.

Викладення основного матеріалу. Одним із ключових компонентів формули Нової школи є вмотивований учитель, який має свободу творчості й розвивається професійно. «Діти сьогодні хочуть сучасних, діти сьогодні хочуть креативних, діти сьогодні хочуть учителів, які насамперед розуміють їх» [6]. «Школа українська буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель. Він – успішний учитель і фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає» [6].

За переконанням видатного вченого-філософа, педагога, психолога, організатора освіти України, автора теорії педагогічної майстерності і Педагогіки Добра Івана Андрійовича Зязюна: «Освіта, неможлива без Учителя, з іменем яко-

го пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводитирем у майбутнє» [4, с. 24–31]. Так, освіта неможлива без Учителя. Завдяки діяльності педагога реалізується державна політика у створенні інтелектуального, духовного потенціалу нації, збереженні та примноженні матеріальної і культурної спадщини, утвердженні людини майбутнього.

З педагогічної точки зору професійне становлення особистості молодого вчителя – це процес його входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації у подальшій педагогічній праці.

У Концепції Нової української школи зазначається, що «найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями» [6].

У Концепції названі базові компоненти, виконання більшої із яких практично повністю залежить від учителя, насамперед:

- новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей;
- педагогіка, що формується на партнерстві між учнем, учителем і батьками;
- орієнтація на потреби учня в освітньому процесі;
- формування цінностей, серед яких – повага до гідності людини, свободи, патріотизм.

Водночас, очікування суспільства щодо нового вчителя досить значні. Концепція Нової української школи передбачає такі вимоги до учителя:

- уміння застосовувати педагогіку партнерства, в основі якої – спілкування, взаємодія, співпраця між учителем, учнями і батьками;
- уміння працювати на засадах особистісно зорієнтованої моделі освіти та компетентнісного підходу;
- уміння скористатися академічною свободою, продовжувати власну професійну освіту, готувати авторські навчальні програми, розробляти методи, стратегії, способи та засоби навчання;
- уміння співпрацювати з іншими вчителями та учнями шляхом створення цифрових ресурсів, презентацій і проєктів;
- навчити учнів бути глобальними: спілкуватися з усім світом за допомогою сучасних цифрових засобів;
- мати розвинені навички інноватора [6].

Аналізуючи вищезазначене, можна стверджувати, що нова роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини. Адже, як зазначав І. А. Зязюн «сучасний педагог повинен виконувати

не роль «фільтра» для пропускання через себе навчальної інформації, а бути помічником у роботі учня, перебираючи на себе роль одного з джерел інформації»; «в ідеалі педагог стає організатором самостійного навчального пізнання учнів, не головною діючою особою в групі учнів, а режисером їхньої взаємодії з навчальним матеріалом, один з одним та з учителем» [6, с. 56].

Аналізуючи теоретичний доробок і практичний досвід академіка, можна знайти шляхи вирішення завдань сучасного реформування освіти та професійного становлення вчителя Нової української школи. І. А. Зязюн, послуговуючись категоріями «становлення» і «розвиток», відзначає їх відповідність суб'єктній позиції особистості. Ці категорії відображують осмислення індивідом власної природи, життя й діяльності, активізацію природного потенціалу, усвідомлений вибір стратегії самотворення й творче використання обставин буття з метою інтенсивного саморозвитку й самовдосконалення. У цьому контексті особливої актуальності набувають положення, викладені у концепції педагогіки Добра, розробленій під керівництвом І. А. Зязюна, серед яких зазначимо такі: створення системи педагогічної освіти, що задовольняла б потреби суспільства у педагогах різних спеціальностей і кваліфікаційних рівнів, здатних виконувати основну соціальну функцію формування цілісної, всебічно розвиненої особистості, відданої інтересам української держави; глибоке реформування змісту, форм, методів підготовки педагогічних працівників усіх ланок освітньої галузі; забезпечення неперервної освіти педагогічних працівників, підвищення їхнього професійного, освітнього і загальнокультурного рівнів; вироблення стандартів педагогічної освіти, системи оцінок професійної компетентності педагогічних працівників; створення цілісної системи неперервної післядипломної освіти педагогів з урахуванням вітчизняного досвіду і тенденцій розвитку світових освітніх систем; підготовка педагога, здатного забезпечити всебічний розвиток учня як особистості та найвищої цінності суспільства [3].

І. А. Зязюн вважав, що мета педагогічної освіти полягає у формуванні образу й осягнення смислу професії вчителя як триєдності духовного, соціального, професійного. Відповідно до цього виокремлюється комплекс взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, зокрема: створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента ВНЗ (тепер – ЗВО) – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії; сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів; стимулювати інноваційну діяльність, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [8, с. 255].

Саме тому видатний академік надавав важливу роль у формуванні педагогічної майстерності вчителя професійному вихованню майбутнього педагога як гармонії

духовно-моральної і мотиваційної сфер учителя, фундаментальних знань і адекватних способів поведінки в педагогічній діяльності. Зокрема, він виділяє гуманітарні, світоглядні, професійні знання, які вчитель використовує для пізнання себе, інших людей, довкілля, і які розглядаються як засіб створення умов для розвитку особистості. І. А. Зязюн вважав, що для оволодіння педагогічною майстерністю необхідна систематична підготовка до кожного навчального заняття; педагог повинен постійно працювати з новинками педагогічної і психологічної літератури, виокремлення з них нового для практичної перевірки і використання; потрібно вивчати досвід колег і запозичувати все найкраще, корисне, дійсно необхідне; виокремлювати індивідуальні прийоми (постановка голосу, техніка мовлення, граматична правильність, дикція, інтонація, сила звуку і т. п.); саморегулювати фізичний і психічний стани. Професійне виховання майбутнього вчителя виступає особливим видом виховання, що відбувається завдяки взаємодії суб'єктів освітньо-виховного процесу (педагог – студент) і культурно-освітнього середовища, в результаті якого майбутній спеціаліст усвідомлює цілісний образ професії, оволодіває духовно-моральними цінностями. На професійне виховання майбутнього вчителя впливають такі чинники: макрофактор (культурно-освітнє середовище регіону, міста); мікрофактор (культурно-освітнє середовище ВНЗ (ЗВО), факультету, навчальної групи); суб'єктивний фактор (природні можливості, програма індивідуального розвитку та саморозвитку професійних умінь, професійний статус тощо) [5].

Академік переконаний, що педагогічний навчальний заклад повинен сформувати у свого випускника здатність бути суб'єктом п'яти видів діяльності: предметної, педагогічної, інноваційної, колективного самоуправління і саморозвитку. І кожна з них, зазначає вчений, має вирішувати певні типи завдань, а отже, виконувати відповідні дії [5, с. 489].

Сучасний педагог повинен навчати дітей своїми вчинками, звичками, розумом, культурою. І. А. Зязюн роздумував: «У педагогічній дії є два рівнозначні суб'єкти за змістовною сутністю – Людина і Людина. Вони мають створювати один одному відчуття спокою, рівноваги, благополуччя, щастя. Як це зробити, знає передусім педагог. Він має навчити цього своїх учнів незалежно від предмета викладання. На-

вчити ненав'язливо, нетенденційно, мимовільно. Навчити своєю поведінкою, своїм Статусом, своїми Знаннями, своєю Людяністю, своєю Свободою, своєю Любов'ю, своїм Щастям, своїм Талантом» [2, с. 74].

Учитель має вирізнятися високою професійною культурою в усьому – вигляді, мові, спілкуванні, поведінці в громадських місцях, школі, сім'ї. «Що ж то за вчитель, – запитував педагог, – який нездатний підкреслити красу передовсім зовнішністю, а потім – і внутрішнім світом своєї духовності?» [4, с. 107]. Під професійною компетентністю вчителя Іван Андрійович розуміє знання предмета, методики його викладання, педагогіки й психології та рівень розвитку професійної самосвідомості [7, с. 30].

Висновки з даного дослідження. В умовах сучасного витка модернізації освіти варто перечитувати те, що вже випробуване, зокрема твори педагогів-класиків. Ми пам'ятаємо Івана Андрійовича, поважаємо його як великого вченого й особистість, цінуємо його наукову спадщину. У своєму житті він завжди був і залишається у нашій пам'яті педагогом-майстром, учителем учителів і мудрим наставником для молодих учених. Наукова спадщина академіка – цінний скарб, і не лише для сьогодення, а й для майбутнього нашої держави.

Список використаних джерел

1. Зязюн І. А. Інтелектуально творчий розвиток особистості в умовах неперервної освіти. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. 636 с.
2. Зязюн І. А. Людина в контексті гуманітарної філософії. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*: пол.-укр. щорічник. – Ченстохова; Київ, 1999. №1. С. 323–333.
3. Зязюн І. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП, 2000. 312 с.
4. Зязюн І. А. Світоглядна парадигма освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. праць / Українська інж.-пед. академія. Харків, 2003. Вип. 5. С. 24–31.
5. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
6. Концепція Нової української школи. URL: <https://osvita.ua/doc/files/news/520/52062/new-school.pdf>.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за заг. ред. І. А. Зязюна. Київ: Вища шк., 1997. 349 с.
8. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2012. 692 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 15.02.2018

Цюняк О. П., Копчук-Кашецька М. С. Мировоззренческие идеи Ивана Андреевича Зязюна в профессиональном становлении учителя новой украинской школы.

А Проанализированы основные мировоззренческие идеи Ивана Андреевича Зязюна, которые актуальны в профессиональном становлении учителя Новой украинской школы. Обоснованы основные требования к учителю. Акцентируется внимание на важное значение педагогического наследия академика в реформировании образования Украины.

Ключевые слова: образовательное пространство Украины; мировоззренческие идеи И. А. Зязюна; Новая украинская школа; учитель; профессиональное становление

Тsiumiak O. P., Kopychuk-Kashetska M. S. Worldview Ideas of Ivan Ziaziun for Teacher's Professional Growing in a New Ukrainian School.

This paper is about main Ivan Ziaziun's worldview ideas those are actual for teacher's professional growing in a New Ukrainian school; it describes requirements for a teacher as high level professional; emphasizes a great importance of Academician's pedagogical inheritance for Ukrainian educational reforming.

Key words: Ukrainian educational area; worldview ideas of Ivan Ziaziun; New Ukrainian school; teacher; professional growing



ОПТИМІЗАЦІЯ ВЗАЄМОДІЇ РЕГІОНАЛЬНИХ МЕТОДИЧНИХ СЛУЖБ В УМОВАХ ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЇ

А Представлені можливі шляхи оптимізації взаємодії методичних служб у системі регіональної післядипломної освіти в умовах децентралізації. Окреслена модель гармонізації інтересів методичних служб через співпрацю та координацію діяльності в контексті створення Регіональних центрів розвитку освіти.

Ключові слова: методологічні підходи; професійний розвиток; оптимізація; методичні служби; Регіональний центр розвитку освіти; децентралізація; регіональний освітній простір

Актуальність проблеми. Проблема співвідношення державного і регіонального в політичній, соціально-економічній і культурно-освітній сферах життєдіяльності є актуальною і складною. Йдеться про децентралізацію, розподіл владно-розпорядчих, фінансово-економічних і культурологічних функцій між центром і регіонами, передавання цілої низки управлінських функцій на місце. Процес децентралізації в Україні передбачає реформування всіх сфер життя місцевих громад. Одним із найбільших секторів, що надає послуги населенню на рівні громад, є освіта. Є очевидним, що децентралізація, прийняття нового Закону «Про освіту» ставить на порядок денний низку питань, пов'язаних із переглядом функцій як відділів, управлінь і департаментів освіти, так і районних (міських) науково-методичних установ у контексті наближення освітніх послуг до громади з дотриманням трьох основних принципів: принципу рівного доступу до якості освіти, принципу якості освіти і принципу ефективності [6]. Децентралізація потребує вирішення завдань і в галузі післядипломної освіти, визначення стратегічних напрямів співпраці та координації управлінської й науково-методичної діяльності задля мобільного реагування на зміни, що відбуваються в освіті, випереджувальної підготовки педагогів і сприяння їхньому неперервному професійному розвитку, забезпечення швидкого й ефективного впровадження освітніх ініціатив у практику, реалізації очікувань споживачів методичних послуг із урахуванням специфіки регіону [2].

У нинішніх умовах маємо певне розбалансування системи регіональної післядипломної освіти, оскільки утворення великої кількості ОТГ призвело або до зникнення в деяких районах методичних служб, або до появи нових структур управління освітою, які часто не мають відповідного кадрового забезпечення, внаслідок чого відбувається несистемна координація дій між ІППО і ОТГ, руйнація методичної вертикалі ІППО → РМК → учитель, що негативно відображається на системі професійного становлення і самореалізації педагогічних працівників, їхнього фахового зростання, на створенні належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких здібностей і педагогічного таланту педагогів. У той же час, радикальні зміни в освіті вимагають цілісного підходу до управління розвитком кадрового педагогічного потенціалу регіону в умовах децентралізації.

При цьому треба врахувати, що саме післядипломна освіта в процесі оновлення суспільства і модернізації освіти виступає первинною ланкою, яка приймає на себе виклик змін, а отже, – є очевидною її першорядна роль стосовно потенційно здібного людського ресурсу, такого як управлінські й педагогічні кадри.

У цьому контексті надзвичайно зростає роль методичних служб усіх рівнів, їхня стійка спільна позиція з організації якісної підготовки педагогічних працівників до роботи в новій освітній ситуації, активна співпраця щодо підвищення професійної компетентності педагогів та ефективного науково-методичного супроводу освітнього процесу в умовах об'єднаних територіальних громад.

Таким чином, розглядаючи нові умови функціонування освітньої галузі, констатуємо, що одним із нагальних питань сьогодення є оптимізація взаємодії методичних служб на регіональному рівні, без наявності якої не будуть успішно реалізовані ті цілі децентралізації, що орієнтовані на створення нової української школи.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми навчання дорослих в умовах післядипломної педагогічної освіти присвячено роботи Н. Білик, С. Батишева, Н. Дем'яненко, Т. Десятова, І. Зязюна, В. Ледньова, В. Маслова, Н. Ничкало, С. Сисоєвої, Г. Філіпчука та ін. Наукові розвідки з проблеми реформування освітньої галузі в контексті децентралізації влади в Україні провадили Л. Бєлова, І. Попова та О. Юхоу, Н. Тарасенко, Л. Юрчук, П. Хобзей та інші дослідники.

Зусиллями зарубіжних і вітчизняних учених розроблені цілісні уявлення про педагогічну освіту, в якій процеси оволодіння професією і професійного вдосконалення органічно включені в ширший простір соціальної, професійної та особистісної самореалізації людини (В. Андрущенко, В. Биков, А. Бойко, І. Зязюн). Найважливішою умовою і провідним фактором, що визначають успішність цих процесів, виступає неперервна освіта особистості – ідея, прийнята в світовому освітньому співтоваристві в якості ключової; ця ідея прийнята і педагогічною наукою, в тезаурусі якої з'явилося поняття «неперервна педагогічна освіта». Особливості організації навчання дорослих у системі неперервної освіти представлені у працях В. Андрущенка, А. Гуржія, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, М. Степки.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас у цих та інших публікаціях не до-

сліджуються всебічно проблеми оптимізації взаємодії методичних служб усіх рівнів в умовах децентралізації та проектування і побудови на цій основі моделі нового методичного супроводу професійного розвитку педагогів, яка б максимально враховувала особливості регіону, об'єктивні і суб'єктивні потреби педагогічних кадрів в підвищенні кваліфікації та професійної компетентності.

Мета статті: розглянути необхідність гармонізації інтересів методичних служб усіх рівнів у децентралізованій системі освіти через співпрацю та координацію діяльності в умовах регіональної неперервної педагогічної освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. В останні роки кожен регіон наділяється правом і обов'язком визначати власну освітню стратегію і тактику згідно зі своїми соціально-економічними, географічними, соціально-культурними умовами, що знаходить конкретне вираження в розробленні регіональних освітніх програм, формуванні обласних, міжрегіональних і регіональних ринків освітніх послуг, створенні регіональних експериментальних майданчиків для відпрацювання нових підходів до змісту і технології освіти [3].

Регіональна педагогічна освіта характеризується низкою істотних ознак. По-перше, це цілісність регіональної політики в галузі освіти, її комплексність, яка не зводиться лише до окремих перетворень, наприклад, тільки до вдосконалення освітніх програм та набору предметів навчання або до реорганізації діяльності установ освіти тощо.

По-друге, регіональний освітній простір передбачає визначення стратегії професійного розвитку особистості у регіональній педагогічній освіті з урахуванням реально існуючих обласних, районних, міських особливостей при обов'язковому збереженні загальних (загальнодержавних) орієнтирів розвитку освіти.

По-третє, виключно велике значення має розуміння того, що мова йде про єдину систему, в рамках якої функціонування освітніх установ в регіональному освітньому просторі найтіснішим чином взаємозумовлене й підпорядковане загальним для всієї системи цілям і завданням.

Інноваційні процеси вимагають значних змін у функціонуванні та сфері діяльності методичних служб усіх рівнів. Важливим фактором професійного розвитку педагогів у системі регіональної неперервної педагогічної освіти є встановлення ефективного взаємозв'язку між методичною вертикаллю: ОІППО → РМК(НМУ) → педагог.

У цьому контексті виникає необхідність у розробленні нових моделей науково-методичного супроводу підвищення кваліфікації педагогічних і керівних кадрів, стратегій мережевої взаємодії методичних служб усіх рівнів, оптимізації їхньої діяльності в умовах регіональної післядипломної педагогічної освіти у вирішенні проблем оновлення змісту, педагогічних технологій, експериментальної та інноваційної діяльності освітніх установ, розвитку інноваційного потенціалу педагогічних кадрів, запровадження методичного сервісу.

З огляду на вищезазначене, одним із шляхів гармонізації інтересів методичних служб усіх рівнів у децентралізо-

ваній системі освіти, на нашу думку, є організація мережевої взаємодії через точкові опорні науково-методичні заклади, які б територіально були зручні для новостворених ОТГ, мали б необхідний кадровий потенціал, відповідну ресурсну і матеріально-технічну базу. Так, Миколаївським обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти було ініційовано створення Регіональних центрів розвитку освіти на базі опорних науково-методичних установ області, зокрема на базі міського науково-методичного центру міста Вознесенська, до якого ввійшли ОТГ південно-західного регіону Миколаївської області. Мета створення Регіональних центрів – сприяння розбудові та розвиненню регіональної системи освіти в умовах децентралізації шляхом ефективної взаємодії і співпраці науково-методичних і навчально-методичних лабораторій і кафедр МОІППО, районних (міських) методичних кабінетів (центрів), педагогів-новаторів, поглиблення експериментальної, пошукової, науково-дослідної роботи для забезпечення професійного зростання керівних кадрів і педагогічних працівників навчальних закладів області.

Діяльність науково-методичної установи м. Вознесенська як Регіонального центру здійснюється на засадах динамічності, гнучкості, мобільності, варіативності у змісті, формах, методах, технологіях, особистісно зорієнтованої спрямованості, неперервності, прогностичності, інноваційності, поєднання національних освітніх традицій і найкращого вітчизняного досвіду щодо професійного розвитку педагогічних працівників і керівних кадрів.

Організація Регіонального центру є логічним продовженням курсового підвищення кваліфікації і набуває сьогодні особливої актуальності. У рамках роботи Центру відбувається неперервне вдосконалення і розвиток професійної компетентності педагогів, осмислення, усвідомлення і практичне втілення нових ідей, формується готовність педагогів до роботи в умовах інноваційного розвитку освіти.

Головними векторами взаємодії між обласним інститутом післядипломної педагогічної освіти і науково-методичним центром м. Вознесенська як Регіональним центром є:

- координація спільних дій об'єктів науково-методичної роботи та професійний розвиток педагогічних працівників і керівних кадрів;
- забезпечення реалізації принципів доступності, економічності доцільності та раціональності в організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівних кадрів;
- удосконалення системи адаптації, підвищення кваліфікації та стажування педагогічних працівників і керівників навчальних закладів міста за новими освітніми моделями під час курсів підвищення кваліфікації та у міжтестатійний період;
- виявлення, узагальнення й задоволення науково-методичних та інформаційних потреб педагогічних працівників і керівних кадрів освітніх установ міста щодо розвитку їхньої професійної компетентності;

– науково-методичний, консультаційний та інформаційно-аналітичний супроводи діяльності суб'єктів освіти в рамках децентралізації; використання сучасних технологій в організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівних кадрів міста (консалтинг, стажування, дистант, дуальна форма, кейс-курси тощо);

– поширення інноваційних освітніх продуктів, забезпечення обміну інформацією між суб'єктами освіти;

– реалізація сучасної моделі системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівних кадрів, яка б відповідала потребам педагогів;

– визначення опорних навчальних закладів для організації стажувань, роботи авторських майстерень перспективного педагогічного досвіду, різноманітних форм підвищення кваліфікації педагогічних працівників і керівних кадрів.

Аналізуючи існуючий досвід такого нововведення, зробимо висновок, що традиційно сформовані зв'язки, форми і методи спільної роботи в рамках діяльності Регіонального центру розширюються і модернізуються за рахунок продуктивнішої взаємодії на основі:

1) подібності місій (подолання опору, позитивний ціннісний настрій на практичне впровадження нововведень, інформаційний і науково-методичний супровід професійного зростання педагогічних і управлінських кадрів); цілей (спеціально організоване навчання, підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів установ освіти);

2) спільного вирішення актуальних для сучасної освіти проблем, яке відбувається в процесі проведення курсів підвищення кваліфікації, зустрічей з авторами підручників, науковцями, проведення конференцій, семінарів, круглих столів, навчальних тренінгів, засідань виїзної науково-методичної ради МОІППО та інших заходів на базі міста Вознесенька, визначення єдиних позицій відносно змісту і способів рішення пріоритетних для регіональної освіти задач в контексті державної концепції розвитку національної освіти;

3) взаємодоповнюваності функцій обласного інституту післядипломної педагогічної освіти і міського науково-методичного центру і розв'язування ними завдань у реалізації професійно-педагогічної освіти в рамках інноваційних форм підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, таких як, наприклад, дуальна форма освіти, за якою слухачі курсів накопичують і вдосконалюють професійні компетенції за рахунок поєднання навчання у часі і просторі за принципом 50 на 50 %: у навчальному закладі та стажування / практична частина безпосередньо в закладах освіти. Перша частина (50 % від загальної кількості годин) передбачає безпосереднє опрацювання тем у процесі курсів (лекції, семінари, практичні, індивідуальні, навчальні практики тощо), складається за розділами навчально-тематичного плану. Друга (50 %) – за тематикою самостійного опрацювання на основі навчально-тематичного плану курсів, професійних потреб і запитів, творчих інтересів слухача, передбачає самостійну роботу в читальних залах бібліотек, архівах, консультації з науковцями, розробку конкретних тем плану науково-методичного характеру,

виконання творчих завдань, проектів, стажування на базі установ, закладів освіти міста. Куратор групи розписує Дорожню карту – матрицю підвищення кваліфікації слухача, яка призводить до певного рівня деталізації заходів, необхідних для професійного розвитку педагога, де зазначено форми роботи, виконання навчального плану курсів.

4) взаємозбагачення ресурсами:

• з боку обласного інституту післядипломної педагогічної освіти:

– висококваліфікованими науково-методичними кадрами, які здійснюють свою педагогічну діяльність не тільки в ОІППО, але й безпосередньо на базі освітніх установ нашого міста, реалізуючи проблемно-тематичні курси і семінари, науково-методичне керівництво творчими групами й експериментальними майданчиками;

– науковою та аналітичною інформацією в галузі державної політики в освіті, фундаментальних психолого-педагогічних, предметно-методичних теорій і концепцій сучасних освітніх парадигм, актуальних проблем модернізації освіти і типових проблем її практичної реалізації; необхідних сучасному вчителю; ключових професійно-педагогічних, предметних, загальнокультурних компетенцій, досвіду впровадження інновацій, пошуково-дослідницької, творчої діяльності, досягнення високоякісних результатів;

– науково-методичним змістом (базові і варіативні програми ПК, навчально-методичні посібники та рекомендації, монографії, науково-методичний журнал «Вересень» тощо);

– формами, технологіями, досвідом роботи з педагогами (тривала і короткострокова курсова підготовка; практикуми, ділові ігри, проблемні семінари; консультації; науково-практичні конференції; творчі групи; міжтестастійна методична робота; дистанційне навчання; кейс-навчання, проблемно-пошукові, дослідні, імітаційно-моделюючі, проектні методи, інформаційні технології, майстер-класи);

– інформаційними ресурсами (бібліотека; сайт інституту, віртуальні спільноти освітян; форум ОІППО, регіональна Вікіпедія, середовище дистанційного навчання, відеолекції, відеоконсультації та відеорекомендації працівників МОІППО тощо).

• з боку міського науково-методичного центру:

– інформацією про освітні потреби на даній території (маркетинг попиту і потреби в підвищенні кваліфікації; аналіз пропозицій освітніх послуг);

– формуванням контингенту слухачів курсів у різних формах і на базі міста;

– ефективним педагогічним досвідом, його узагальненням і презентацією в регіональній системі післядипломної педагогічної освіти;

– різноманітністю форм і методів неперервного підвищення кваліфікації, таких як творчі групи; міжтестастійна науково-методична робота; дистанційне навчання; методичні дні, освітні виставки, опорні школи, конкурси професійної майстерності, експериментальні майданчики, авторські і педагогічні майстерні, педагогічні читання тощо;

– опорними закладами в якості майданчиків для стажування в контексті реалізації дуальних курсів підвищення кваліфікації;

– ресурсним центром як базовим майданчиком неперервної професійної освіти;

– створенням міського банку даних із питань педагогічної діяльності з використанням сучасних цифрових освітніх ресурсів;

– кадрами (методисти, керівники установ освіти, педагоги як носії та розповсюджувачі інноваційного досвіду, наставники, тьютори);

5) відкритих маркетингових і договірних відносин щодо надання освітніх послуг:

– розсилка каталогу освітніх програм і освітніх послуг ОІППО, збір і аналіз даних про заявки на освітні послуги, формування плану підвищення кваліфікації;

– вивчення міською методичною службою попиту, потреби та необхідності в підвищенні кваліфікації педагогічних і керівних кадрів на своїй території; аналіз пропозицій освітніх послуг; формування плану індивідуального або колективного підвищення кваліфікації в ОІППО в різних формах на базі міста;

б) проектування на навчальних семінарах в ОІППО, а потім створення на місцях моделі гнучкої, варіативної системи науково-методичного супроводу, що забезпечує разом з ОІППО неперервність процесу професійного зростання і творчого розвитку педагога.

На нашу думку, саме у такий спосіб створюється єдиний регіональний методичний простір, в якому відбувається апробація нових інноваційних моделей навчання дорослих, поєднується теорія і практика, впроваджується науковий підхід в освітянську практику, розбудовується принципово нова гнучка методична система, що забезпечує неперервну підготовку педагогічних і управлінських кадрів щодо компетентнісного вирішення актуальних проблем освіти з максимальним наближенням до споживачів освітніх послуг.

Порівнюючи потреби і можливості ОІППО і міської методичної служби щодо створення умов для розвитку освітніх установ і професійно-особистісного зростання педагогічних кадрів, можна спроектувати оптимальну модель їхньої взаємодії, що в значній мірі підвищить ефективність не тільки системи підвищення кваліфікації в регіоні, а й освіти в цілому.

Цілісність мотиваційних, змістовних, процесуальних, ресурсних компонентів такої взаємодії призводить до

Колосова Л. М. Оптимизация взаимодействия региональных методических служб в условиях децентрализации.

А Представлены возможные пути оптимизации взаимодействия методических служб в системе регионального послудипломного образования в условиях децентрализации. Представлена модель гармонизации интересов методических служб через сотрудничество и координацию деятельности в контексте создания региональных центров развития образования.

Ключевые слова: профессиональное развитие; оптимизация; методические службы; Региональный центр развития образования; децентрализация; региональное образовательное пространство

Kolosova L. M. Optimization of Interaction of Regional Methodological Services in Decentralization Conditions.

S The article presents possible ways of optimizing the interaction of methodological services in the system of regional postgraduate education in conditions of decentralization. The model of harmonization of interests of methodological services is outlined through cooperation and coordination of activities in the context of the creation of regional educational centres.

Key words: professional development; optimization; methodological services; Regional Centre for Education Development; decentralization; regional educational space

пріоритетної орієнтації на суб'єктну позицію кожного педагога й особистісну оцінку цілей, змісту, технологій підвищення кваліфікації.

Висновок. Результатами узгодженості стратегії організації неперервної педагогічної освіти педагогічних кадрів методичними службами різного рівня, на нашу думку, є поширення горизонтальних коопераційних зв'язків, партнерських відносин і співробітництва між професійними середовищами педагогів і МОІППО в умовах децентралізації, активне й широке впровадження нових підходів до підвищення кваліфікації, мотиваційна та компетентнісна готовність закладів освіти до неперервного розвитку, стабільного підвищення якості освіти, а педагогів – до особистісного занурення в інноваційний процес, до професійного вдосконалення та особистісного саморозвитку.

Перспективи подальших розвідок. Безумовно, це далеко не повний перелік щодо вирішення проблем оптимізації взаємодії методичних служб в умовах децентралізації. Можна і необхідно будувати сучасне регіональне освітнє середовище для здійснення безпосереднього, адресного науково-методичного супроводу професійного розвитку педагогів на основі трансформації функцій методичних структур усіх рівнів, адаптації системи регіональної післядипломної освіти до нових умов. Подальшого розвитку та особливої актуальності набуває також оволодіння методистами компетентностями, які б дозволили гнучко реагувати на зміну потреб основних споживачів методичних послуг – учителів.

Список використаних джерел

- Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К.: Знання України, 2004. 804 с.
- Білик Н. І. Перспективи розвитку регіональної освітньої системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. *Імідж сучасного педагога: електронний науковий журнал*. № 4 (173). С. 31–36. URL: <http://isp.poippo.pl.ua/article/view/111646>.
- Возняк Г. В. Регіональний розвиток: сутність і методологічна основа. *Регіональна економіка*. 2015. № 3. С. 34–43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/regek_2015_3_6.
- Зязюн І. А. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. АПН України, Ін-т пед. і психол. проф. освіти. К.: Віпол, 2000. 636 с.
- Мариновська О. Теорія і практика впровадження інновацій у післядипломній освіті: розвиток професійної компетентності вчителя. *Обрії: наук.-пед. журнал*. 2013. № 1 (36). С. 27–31.
- Мета децентралізації в сфері освіти – наблизити освітні послуги до громади. Прес-центр ініціативи «Децентралізація влади». URL: <http://decentralization.gov.ua/news/582>.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 13.02.2018



ТЕОРЕТИЧНИЙ БАЗИС І ПЕРСПЕКТИВНІ КОНЦЕПТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

А Узагальнено методичний досвід організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Обґрунтовані ключові теоретичні положення дослідження організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації. Визначені перспективні концепти організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Ключові слова: організація; самостійна пізнавальна діяльність; вчителі; підвищення кваліфікації

Актуальність проблеми. Одним із моментів, які характеризують якість професійної діяльності вчителя, є його здатність до самостійного пізнання. Утім, організація самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації має низку недоліків. Зокрема, це відсутність мотивуючих орієнтирів такої діяльності, недосконале володіння вчителями інформаційними технологіями, відсутність упорядкованості в обміні електронною інформацією між суб'єктами процесу підвищення кваліфікації тощо. Подолання цих недоліків виступає актуальним завданням системи післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Основа для підвищення ефективності організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації закладена у наукових публікаціях. Зокрема, ідеї щодо сутності самостійної пізнавальної діяльності та педагогічних механізмів її організації у здобувачів освіти з різних спеціальностей викладено в працях Т. Корогод, Л. Рябченко, С. Переславської, М. Солдатенка. Корисні пропозиції представлено у роботах, присвячених організації самостійної пізнавальної діяльності учнів загальноосвітніх навчальних закладів (С. Генкал, В. Савош). Перспективні ідеї подано у роботах, присвячених підготовці майбутніх учителів до організації самостійної пізнавальної діяльності учнів (Г. Ковтонюк). Треба також відзначити, що у наукових джерелах нині висвітлено питання педагогічного стимулювання професійного самовдосконалення вчителів у процесі післядипломної освіти (М. Ксьонзенко, В. Фрицюк).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Як показав аналіз попередніх досліджень, у роботах авторів замало уваги приділено обґрунтуванню теоретичного базису, опора на який дасть змогу визначити парадигми, теорії, концепції, ідеї, підходи, а також асоційовані із ними поняття і терміни, що слугуватимуть вихідними конструктами для концептуалізації уявлень про належний стан організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Мета статті: обґрунтувати теоретичний базис організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів закладів загальної середньої освіти, а також висвітлити перспективні ідеї щодо збільшення ефективності цієї діяльності у процесі підвищення кваліфікації. **Завдання:** узагальнити методичний досвід організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти; провести евристичний аналіз різноманітних форм наукового знання з метою визначення ключових теоретичних положень дослідження; з визначених позицій сформулювати перспективні концепти організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації. **Метод:** аналіз наукових джерел.

Викладення основного матеріалу. У результаті виконання першого завдання дослідження встановлено, що трендами організації самостійної пізнавальної діяльності здобувачів освіти різного рівню виступають: самостійне вивчення літератури та матеріалів Інтернету за умов педагогічного супроводу або підтримки з наступною презентацією його результатів (Л. Рябченко, М. Солдатенко); орієнтація змісту навчання на набуття студентами інформаційної компетентності (Л. Рябченко); використання інформаційних технологій з метою пошуку, обробки та систематизації професійно важливої інформації (Т. Корогод, Г. Ковтонюк, В. Реутова, Л. Рябченко); стимулювання рефлексивної діяльності через методи активного навчання (складання портфоліо, ведення щоденників досягнень тощо) (Т. Корогод, Н. Ладенко, М. Савчин, М. Студент, С. Степанов); виконання здобувачами освіти індивідуальних освітніх проектів та навчального моделювання, впровадження у навчальний процес ділових ігор, аналіз квазіпрофесійних ситуацій, розв'язання педагогічних задач (Т. Корогод), організація «ситуації успіху» – моменту, коли фіксується кульмінація задоволення від результатів пізнавальної діяльності (Л. Рябченко), використання методів випереджувального навчання (М. Солдатенко).

Як бачимо, на сьогодні діапазон ідей щодо організації самостійної пізнавальної діяльності доволі широкий. Проте, як засвідчує практика, існуючі методи організації

самостійної пізнавальної діяльності не вирішують сповна суперечностей між:

- соціально обумовленою необхідністю формування у слухачів курсів потреби у самостійній професійно зорієнтованій пізнавальній діяльності протягом життя і відсутності в них особистої мотивації до вдосконалення професійних компетентностей;

- реаліями професійної діяльності, у якій необхідний високий рівень пізнавальної активності й самостійності вчителя і традиціями курсів підвищення кваліфікації, на яких засвоєння слухачами інформації має пасивний і залежний від зовнішніх стимулів характер;

- високим значенням самостійної роботи слухачів для формування професійної суб'єктності та низьким науковим і методичним рівнем її методичного супроводу на курсах підвищення кваліфікації та у міжкурсний період.

Узагальнимо існуючі ідеї щодо організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів і визначимо на цій основі своєрідний «загальний знаменник» у вигляді теорій, концепцій, ідей і підходів, які у сукупності дозволять визначити та обґрунтувати перспективні форми організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Для надання цьому пошуку системності спрямуємо зусилля на визначення форм наукового знання, потрібних для: розуміння феноменів пізнання та діяльності людини; описання взаємодії соціальних факторів і психічних процесів, що призводять до професійного розвитку особистості; обґрунтування методів навчання дорослих; упорядкування самостійної діяльності здобувачів освіти.

Першою формою наукового знання, яку обрано нами для концептуалізації наших ідей щодо організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації виступають положення гносеології, що стосуються сутності та закономірностей наукового пізнання.

З точки зору сучасної гносеології, пізнання – це сукупність процесів, процедур і методів набуття знань про явища і закономірності об'єктивного світу. Вважається, що пізнання є вищою формою відображення об'єктивної дійсності, процес вироблення справжніх знань.

У гносеології розрізняються ненаукове (релігійне, міфологічне, повсякденне, художнє), наукове та філософське пізнання.

У нашому дискурсі будемо мати на увазі саме наукове пізнання – процес отримання об'єктивного, істинного знання, спрямованого на описання, пояснення і передбачення процесів і явищ об'єктивної дійсності. Цей процес є раціональним і протікає в поняттях, думках і висновках (Т. Хілл) [16].

Проаналізувавши значення поняття «пізнання», дані з позицій різних наук (психології, педагогіки, соціології), можна говорити про те, що у незалежності від науки, яку представляють учені, вони єдині у думці про те, що пізнання є процесом творчої взаємодії суб'єкта й об'єкта (людини з навколишнім світом), що опосередковується активною

діяльністю особистості і спрямовується на відображення у її свідомості об'єктивного світу [15].

При цьому, сьогодні є актуальною думка про те, що результатом пізнання є не тільки «повторення» у свідомості людини того, що вже існує, а й створення образу предметів та явищ, які відсутні у матеріальному світі, а також образу всіх можливих їх модифікацій і перетворень [14].

Ця ідея розвинута у роботах Г. Башляра, де проводиться думка про те, що в основі наукового пізнання лежать процеси, перш за все, імагітивного (образного) характеру. Зокрема, наукова гіпотеза, що підлягатиме перевірці у дослідженні, спершу виникає як фантазія і лише згодом перевіряється емпірично [2].

Останню тезу будемо вважати однією з відправних точок нашого міркування.

Оскільки сьогодні пізнання розглядається як похідна від трьох взаємопов'язаних видів людської діяльності: практичної (трудова), пізнавальної та комунікативної [4], для обґрунтування авторської позиції щодо організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів наступною формою наукового знання обрано теорію діяльності (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн).

З позицій цієї теорії діяльність визначається як «активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю, у ході якої вона виступає суб'єктом, який цілеспрямовано впливає на об'єкт і задовольняє таким чином свої потреби» [11, с. 95].

Слідуючи традиціям діяльнісного підходу, у нашому дослідженні спираємося на такі положення:

- діяльність є специфічно людським феноменом, який характеризує свідому сторону буття (на відміну від поведінки) і є причиною перетворень як у зовнішньому світі, так і в психічному житті людини;

- діяльність є невід'ємним атрибутом суб'єкту і спрямована на перетворення об'єкту (зовнішнього чи внутрішнього по відношенню до суб'єкту);

- діяльність завжди раціональна і спрямована на отримання певних результатів, якими можуть розглядатися матеріальні та духовні цінності.

Синтезуючи найзагальніші характеристики людської діяльності, у нашому дослідженні цей феномен визначимо як процес активної взаємодії людини-суб'єкта з навколишнім і внутрішнім світом, мета якого – їхня зміна і перетворення у відповідності до інтересів, мотивів і бажань суб'єкта.

У відповідності до ідей Л. Виготського про культурно-історичний розвиток людини, вона не народжується особистістю і генетично не може бути самостійною у будь-якій діяльності. Така самостійність набувається у взаємодії із соціальним оточенням. Тому, наступним елементом нашої теоретичної бази має бути форма наукового знання, яка дасть змогу пояснити механізми соціального навчання.

Підґрунтя для цього знаходимо у соціально-когнітивній теорії А. Бандури, у якій він робить спробу відповісти на питання про чинники становлення та розвитку особистості. Учений пов'язує соціальний розвиток особистості з

опануванням нового досвіду через наслідування моделей поведінки інших людей у процесі соціальної взаємодії, а також наслідування зразків поведінки, представлених у мас-медіа [18].

Одним із ключових термінів теорії А. Бандури виступає термін «самоефективність» – уміння людини усвідомлювати власні здібності, моделювати поведінку, яка ефективна у тій чи іншій ситуації і дозволяє людині змінюватися згідно з власним баченням самої себе та функціонувати у суспільстві. У відповідності до теорії є чотири джерела самоефективності людини: «оволодіння майстерністю, соціальне моделювання, вербальне підкріплення, психічний стан» [17].

Одна з тез А. Бандури полягає в тому, що люди ефективні в соціальному плані в тій мірі, в якій вони вважають себе компетентними в певних діях. Це означає, що вчителі будуть більш схильні опиратися і бути успішними при виконанні завдань, по відношенню до яких у них є впевненість в особистій ефективності [19, с. 31].

Відзначимо, що теорія А. Бандури останнім часом використовується західними вченими для осмислення закономірностей професійного розвитку різних категорій фахівців, зокрема, педагогів [19; 20]. Авторами особливо відмічається те, що вона не тільки дає змогу описати механізми саморегуляції поведінки особистості, а й побудувати схему педагогічної діяльності, спрямованої на підвищення ефективності поведінки у професійному контексті.

Так, в аспекті нашого дослідження, важливим тезою, виведеною з теорії А. Бандури, є положення, згідно з яким навички самостійної пізнавальної діяльності можуть бути сформовані на основі загальної схеми:

- усвідомлення вчителями мети діяльності і власних здібностей, їхнє співвідношення; складення моделі діяльності, а також формування мотивації;
- виконання дій, необхідних для досягнення поставленої мети, за умови допомоги і зворотного зв'язку з компетентним середовищем у формі відгуків про якість пізнавальних дій;
- застосування нового вміння або навички до знайомої ситуації. При цьому важливим є можливість застосувати нову навичку декількома способами;
- адаптація навички до незвичної ситуації [20, с. 22].

Окрім теорії А. Бандури, існують й інші форми наукового знання, що пояснюють розвиток особистості. Так, з дещо іншої позиції виступають дослідники, які розвиток особистості розглядають, перш за все, як результат вирішення суперечностей між: вимогами соціального середовища до людини та її можливостями задовольнити їх (суперечність між «треба» й «можу»), а також актуальним станом розвитку особистості та новими, вищими, вимогами до неї з боку соціального оточення (суперечність між «можу» й «хочу») [6, с. 32].

Детермінантою вирішення цих протиріч багатьма вченими називається рефлексія, як спеціальний тип аналізу людиною своєї діяльності, одним із результатів якої є профе-

сійна самоідентифікація особистості, що веде до прийняття людиною професійних ролей, цінностей та норм [8, с. 244].

Умовно позиція вчених може бути об'єднана у так званий «рефлексивний підхід», у відповідності до якого рефлексія виступає як самостереження, самопізнання внутрішніх актів і психічних станів [там само, с. 340].

У предметне поле рефлексії входить також критичний аналіз самого знання, а також змісту та методів пізнання. Останній аспект рефлексії виявляється в осмисленні професійних знань і вмінь здобувача освіти та порівнянні цих знань із тими, що необхідні для подальшого професійного розвитку [12, с. 61].

У контексті самостійної пізнавальної діяльності здатність здобувача освіти до рефлексії можна пов'язати з такими його вміннями як: здійснення контролю за розумовими діями; контроль за логікою розгортання своєї думки; визначення стратегії та тактики пізнавальної діяльності; опора на досвід минулої діяльності; виявлення суперечностей; свідоме використання теоретичних методів пізнання [там само].

Рефлексія у навчальному процесі «запускається» під час подолання певних перешкод: «де виникла проблема, там з'являється рефлексія як необхідність вирішення цієї проблеми засобами спеціальних аналітичних процесів» [8].

Погляди дослідників на значення рефлексії для професійного розвитку особистості умовно можна поєднати в окрему форму наукового знання – «рефлексивний підхід». Вважаємо, що опора на цей підхід дозволить нам обґрунтувати ефективні методи організації самостійної пізнавальної діяльності, а також пояснити ефекти від їхнього впровадження.

Соціально-когнітивна теорія, а також рефлексивний підхід дають змогу визначити загальні закономірності набуття людиною соціального досвіду. Проте, методи педагогічного впливу на дорослих здобувачів освіти повніше обґрунтовані в андрагогіці – теорії освіти дорослих (Т. Андрющенко, І. Воротникова, В. Дресвянніков, П. Джарвіс, С. Змеєв, М. Ноулз, С. Сисоєва, М. Смирнова). У роботах названих авторів у тому чи іншому формулюванні, представлені такі положення:

- дорослому має бути надана провідна роль у процесі навчання;
- дорослий ставить перед собою конкретні завдання навчання, прагне самостійності, самореалізації, самоуправління;
- у процесі навчання мають бути використані професійний і життєвий досвід, знання, вміння, які має доросла людина;
- дорослий може якомога швидше знайти використання знанням і вмінням, отриманим у ході навчання;
- на процес навчання дорослого значною мірою впливають часові, просторові, побутові, професійні, соціальні фактори, що необхідно враховувати;
- процес навчання на всіх етапах має опиратися на сумісну діяльність того, хто навчається, і того, хто навчає [7].

У нашій роботі ці положення будемо вважати ключовими для визначення методів взаємодії між здобувачами освіти та працівниками закладу підвищення кваліфікації.

Наступним кроком нашого аналізу є пошук теоретичних підстав для визначення кінцевих результатів організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації.

Такою підставою нами визначено компетентнісний підхід, який передбачає оцінку професіонала через цілісну систему ознак-компетенцій, що забезпечують відповідність працівника вимогам професійної діяльності.

Ключовою категорією компетентнісного підходу є термін компетентність, що характеризує міру відповідності знань, умінь та досвіду людини реальному рівню складності вирішуваних нею завдань і проблем [3, с. 42].

У широкому значенні під компетентністю розуміють загальну здатність і готовність людини до діяльності, заснованої на знаннях та досвіді, що дозволяють особистості бути самостійною в процесах життєдіяльності (В. Байденко, А. Вербицький, О. Гура, Н. Кузьміна, А. Маркова, А. Шишко).

У нашому дослідженні будемо спиратися на положення компетентнісного підходу щодо інформаційної компетентності, яку визначено у нормативних документах як якість дій працівника, що забезпечують: ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог; формування навчальної проблеми різними способами; кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, програмно-методичними комплексами; використання автоматизованих робочих місць в освітньому процесі; регулярну самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності; використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі; ведення документації навчального закладу на електронних носіях [10].

Провідну роль у забезпеченні соціального розвитку людини взагалі і набуття нею компетентностей, зокрема, відіграють соціальні інституції. По суті, діяльність соціальних закладів полягає у структуруванні процесів особистісного розвитку, спрямування їх у бажане русло.

Виходячи зі сказаного, ще однією формою наукового знання, яку буде покладено в основу наших концептуальних уявлень, виступатимуть положення педагогічного менеджменту (Б. Жебровський, О. Кошинець, О. Щотка та інші автори), в яких висвітлено сутність і структура управлінського циклу – послідовності ітерацій у діяльності суб'єкта управління, спрямованих на виконання певного завдання [9, с. 33]. У роботах дослідників виділено чотири управлінські функції, які є основою для управлінського циклу: планування, організація; корекція; контроль [там само, с. 36].

У подальшому зосередимо увагу на такому елементі управлінського циклу, як «організація», яку визначимо як функцію управління із забезпечення структурованості, внутрішнього впорядкування, узгодженості взаємодії

відносно автономних компонентів у системному об'єкті управління.

Будемо виходити з того, що організація передбачає такі види діяльності управлінського суб'єкта, як: визначення кола осіб, необхідних для виконання того чи іншого рішення; побудова оргструктури; регламентація діяльності; розподіл функціональних обов'язків; упорядкування зв'язків між працівниками й інструментами здійснення трудового процесу [5, с. 14].

Особливого значення функція організації набуває у самостійній пізнавальній діяльності, суб'єктами якої можуть розглядатися: здобувач освіти, а також навчальний заклад, який забезпечує підтримку його пізнавального інтересу та створює умови для професійно-особистісного зростання.

Результати дослідження. Результатом аналізу літературних джерел стала констатація того, що існуючі пропозиції стосовно організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення кваліфікації лежать у полі визначених нами форм наукового знання. Утім, опора на обрані нами теорії, підходи та ідеї дозволяє значно розширити форми та методи організації самостійної пізнавальної діяльності майбутніх учителів у процесі підвищення кваліфікації. Зокрема, за рахунок:

- погляду на процеси пізнання, як функцію вищої нервової системи, пов'язану з образним мисленням;
- розгляду самостійної пізнавальної діяльності як послідовних дій, спрямованих на досягнення конкретного професійно важливого результату;
- створення умов для вирішення суперечності між вимогами соціального середовища до вчителя та його можливостями їх задовольнити; актуальним станом розвитку особистості вчителя та новими, вищими, вимогами до нього з боку соціального (професійного) оточення;
- підходу до організації навчання як до взаємодії сформованих особистостей андрагога та здобувача освіти, у якій вони стверджуються як суб'єкти професійної діяльності;
- розгляду андрагогічного процесу як діяльності, у якій зовнішній вплив середовища і внутрішні чинники розвитку особистості знаходяться у діалектичній взаємодії;
- визначення чітких параметрів кінцевого результату андрагогічного процесу у вигляді компетентності, що інтегрує знання, вміння та готовність здобувачів освіти у сфері самостійної пізнавальної діяльності;
- розумінні необхідності впорядкування взаємодії між андрагогами та здобувачами освіти, а також іншими суб'єктами й компонентами андрагогічної системи, результатом якої очікується формування в уяві здобувача освіти моделей ефективної пізнавальної діяльності.

Висновки з даного дослідження. Отже, теоретичним базисом організації самостійної пізнавальної діяльності виступають: положення гносеології, що стосуються наукового пізнання; теорія діяльності; соціально-когнітивна теорія А. Бандури; рефлексивний підхід, андрагогіка; компетентнісний підхід; положення педагогічного менеджменту.

Опора на ці форми наукового знання дозволить чіткіше та обґрунтовано представити науковій спільноті авторський задум.

Перспективним концептами організації самостійної пізнавальної діяльності, що розширюватимуть наявні можливості системи підвищення кваліфікації вчителів в аспекті організації самостійної пізнавальної діяльності, є: погляд на процеси наукового пізнання як на сукупність процесів імагітивного (образного) характеру; розгляд самостійної пізнавальної діяльності як послідовності дій, спрямованих на здобуття конкретних професійно важливих знань; створення умов для вирішення суперечностей у професійному розвитку між «треба» й «можу» та між «можу» й «хочу»; підхід до організації самостійної пізнавальної діяльності як до суб'єкт-суб'єктної взаємодії сформованих особистостей здобувачів освіти й андрагогів; погляд на андрагогічний процес як на діяльність, у якій зовнішній вплив середовища і внутрішні чинники розвитку особистості знаходяться у діалектичній взаємодії; створення умов для розвитку у слухачів курсів підвищення кваліфікації інформаційної компетентності; впорядкування взаємодії між андрагогами та здобувачами освіти, а також іншими суб'єктами й компонентами системи підвищення кваліфікації, результатом якого стане формування в уяві здобувача освіти моделей ефективної пізнавальної діяльності.

Перспективи подальших розвідок. Першочерговим напрямком подальшого дослідження вважаємо обґрунтування педагогічних умов організації самостійної пізнавальної діяльності вчителів у процесі підвищення їхньої кваліфікації.



Список використаних джерел

1. Бандура А. Теория социального научения. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-896.html>.
2. Башляр Г. Новый рационализм. Москва: Прогресс, 1987. 376 с.
3. Глоссарий терминов профессионально образования и рынка труда / [сост. Д. А. Муравьева]. Москва: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. 63 с.

4. Давыдов В. В., Зинченко В. П. Предметная деятельность и онтогенез познания. *Вопросы психологии*. 1998. № 5. С. 11–14.
5. Магруппова А. А. Организационно-педагогические условия формирования у студентов вузов физической культуры готовности к управленческой деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Челябинск, 2000. 152 с.
6. Мазин В. М. Теоретико-методичні засади організації виховного процесу у дитячо-юнацьких спортивних школах: дис. на здоб. наук. ступ. докт. пед. наук: 13.00.07 «Теорія і методика виховання»; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 512 с.
7. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. Москва: Изд-во МГУ, 1980. 203 с.
8. Основы практической психологии: підручник / В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін. Київ: Либідь, 1999. 536 с.
9. Переплотчиков Д. О. Подготовка майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту до організації діяльності дитячо-юнацьких спортивних шкіл: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 222 с.
10. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН № 665 від 01.06.13 року. URL: <https://osvita.ua/legislation/other/37302/print/>.
11. Психологический словарь / [под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова]. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
12. Рябенко Л. О. Управління самостійною пізнавальною діяльністю майбутніх економістів: дис... канд. наук: 13.00.04, 2011.
13. Савчин М., Студент М. Рефлексія як механізм вдосконалення професійної діяльності фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2002. № 2. С. 137–146.
14. Словарь практического психолога / [сост. С.Ю. Головин]. Минск, Харвест, 1998. 300 с.
15. Философский энциклопедический словарь. [2-е изд]. Москва: Большая Сов. Энциклопедия, 1989. 816 с.
16. Хилл Т. И. Современные теории познания [Текст] : Перевод с английского; Общая редакция и предисловие проф. Б. Э. Быховского. Москва: Прогресс, 1965. 533 с.
17. Шапошник Д. О. Ресурси теорії самоефективності особистості у сучасній психології. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна*. Серія: Психологія. 2011. № 937, вип. 45. С. 302–305. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhIPC_2011_937_45_69.
18. Bandura A. Social foundations of thought and action : a social cognitive theory. – Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1986.
19. Mahlaela, Kedibone I. Teacher assessment for teacher professional development. Thesis (MEd) – Stellenbosch University, 2012. v. 99 p. URL: <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/71703>.
20. Malmberg, Jonna. Tracing the process of self-regulated learning – students' strategic activity in g/n Study learning environment. University of Oulu Graduate School; University of Oulu, Faculty of Education Acta Univ. Oul. E 142, 2014. URL: <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn978-952-62-0470-3>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 24.02.2018

Тонне Е. Ш. Теоретический базис и перспективные концепты организации самостоятельной познавательной деятельности учителей в процессе повышения квалификации.

А Обобщён методический опыт организации самостоятельной познавательной деятельности соискателей образования. Обоснованы ключевые теоретические положения исследования организации самостоятельной познавательной деятельности учителей в процессе повышения квалификации. Определены перспективные концепты организации их самостоятельной познавательной деятельности.

Ключевые слова: организация; самостоятельная познавательная деятельность; учителя; повышение квалификации

Tonne E. Sh. Theoretical Basis and Promising Concepts of Organizing of Teachers' Self-sustaining Education Activity in Professional Development Process.

С This paper describes methodical experience of organizing of self-sustaining education activity. Key theoretical statements of research of organizing of teachers' self-sustaining education activity in professional development process are proved. Promising concepts of organizing of learners' self-sustaining cognitive activity are defined.

Key words: organizing; self-sustaining cognitive activity; teachers; professional development



УДК 37.011.3-051



Ликтей Л. М.

ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ І. А. ЗЯЗЮНА ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ІДЕЯ ТЕОРІЇ І ПРАКТИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ-МАЙСТРА

А Висвітлені світоглядні ідеї відомого фундатора сучасної педагогічної науки Івана Андрійовича Зязюна, котрий розглядає майстерність учителя як найвищий рівень педагогічної діяльності. Проаналізовані основні елементи педагогічної майстерності: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, професійну компетентність, педагогічні здібності та педагогічну техніку.

Ключові слова: педагогіка; педагогічна освіта; педагогічна майстерність; педагогічні здібності; педагогічна техніка; учитель; учень

...найголовнішим виховним засобом у школі була, є й залишається особистість Учителя.

Його талант, його неповторність, самотність.

І. А. Зязюн

Актуальність проблеми. Серед найважливіших завдань розбудови суспільства важливе місце належить удосконаленню системи шкільної освіти. Зрозуміло, що у цьому контексті особливого значення набуває проблема професійної майстерності фахівця і, зокрема, педагогічної майстерності вчителя-майстра. Учитель стоїть біля витоків усіх професій, від його майстерності, професіоналізму залежить майбутнє Української держави. Ще з давніх часів цінувалися такі якості як досконалість, добросовісність, майстерність. Значний внесок у розроблення актуальної проблеми зробив видатний педагог, доктор філософських наук, професор, академік НАПН України Іван Андрійович Зязюн. На думку ученого, майстерність учителя постає як найвищий рівень педагогічної діяльності, якісний результат, як вияв творчої активності особистості вчителя.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що формування педагогічної майстерності спирається, насамперед, на концепції відомих педагогів минулого (Я. Коменський, О. Духнович, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський). Шляхи вдосконалення педагогічної майстерності розглядаються сучасними педагогами та психологами (В. Бондар, Г. Васянович, І. Зязюн, Н. Ничкало, В. Семиченко, В. Сластьонін, О. Скрипченко).

Метою статті є висвітлення проблеми використання досвіду та світоглядних ідей І. А. Зязюна у професійній підготовці вчителя-майстра в сучасних умовах.

Викладення основного матеріалу. Освіта – важлива складова життєдіяльності суспільства, яка функціонує і розвивається за своїми власними законами, має низку характерних властивостей, серед яких провідними доцільно визначи-

ти цілеспрямованість, цілісність, взаємодію з навколишнім середовищем та іншими системами [11, с. 326–327]. Як зазначає видатний академік І. А. Зязюн: «Освіту треба розуміти як процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і «неживої» природи. Отже, сама освіта створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості» [7, с. 14].

Особливу роль у сфері освіти набуває проблема підготовки вчителя нового типу, вчителя-професіонала, здатного до творчості, до швидкого й якісного вирішення поставлених перед ним педагогічних завдань. Сучасні фахівці повинні бути підготовленими до вирішення нових професійних проблем, що вимагають нестандартних творчих рішень і бути здатними до творчого саморозвитку. У Концепції «Нова українська школа» передбачено, що для реалізації її положень має бути і «новий учитель» [6].

На сьогоднішній день перед учителем постає завдання – опанувати основи педагогічної майстерності для усвідомленої та продуктивної професійної діяльності. Важливим аспектом діяльності педагога є грамотно сформована гуманістична спрямованість, ґрунтовні знання, розвиток педагогічних здібностей.

Концепція педагогічної майстерності І. А. Зязюна має глибоке коріння, що сягає джерел української історії, культури, етнонаціональних традицій, мудрості народу. Впродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував, відшліфовував теоретико-методологічні положення та інноваційні дидактичні засади педагогічної майстерності. Учений структурував педагогічну майстерність, елементами якої є: педагогічна спрямованість особистості вчителя, професійне знання (знання предмета, методики його викладання, теоретичні основи педагогіки та психології), здібності до педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність – це своєрідна сукупність особистої культури, знань і світогляду вчителя, його всебічно теоретичної підготовки з удосконаленням ово-

лодіння прийомами навчання й виховання, педагогічною технологією та передовим досвідом. Разом з тим – це вид діяльності, який торкається переважно внутрішньої сфери вчителя: бажання стати майстром педагогічної справи; переконання в тому, що майстерність забезпечує не лише високу результативність праці, а й почуття задоволення від неї, утвердження себе як фахівця.

Основними пріоритетами наукової школи педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна є вдосконалення власної практичної педагогічної діяльності, використання педагогічного досвіду колег тощо. Його педагогічні напрацювання високо оцінені не лише в Україні, а й за кордоном. У книгах академіка висвітлено теоретичне підґрунтя та методичні засади для професійного вдосконалення кожного вчителя. Як добре відомо, Іван Андрійович був ініціатором створення центрів педагогічної майстерності в різних регіонах України. Більшість із них сьогодні активно діють, започатковують нові напрями та продовжують «Педагогіку добра».

Розвиток професійної майстерності педагога залежить від наполегливої та систематичної праці. Оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу за умови цілеспрямованої роботи над собою. На глибоке переконання А. Макаренка: «Майстерність – це те, чого можна досягти, і як може бути відомий майстер-токарь чи прекрасний майстер-лікар, так повинен і може бути відомим майстром педагог... І кожен з молодих педагогів буде обов'язково майстром, якщо не покине нашої справи, а на скільки він опанує майстерність, – залежить від власного напору» [1].

У сучасній освіті педагогічна майстерність розглядається з позицій різних підходів і розуміється як: комплекс властивостей і якостей особистості вчителя, що забезпечують ефективність його педагогічної діяльності на рефлексивній основі; система професійних компетентностей педагога; технологія педагогічної дії; найвищий рівень педагогічної діяльності тощо. Теорія педагогічної майстерності І. А. Зязюна сприяла започаткуванню нових напрямів наукових досліджень з означеної проблеми, зокрема: з історії розвитку педагогічної майстерності, реалізації ідей педагогічної майстерності у творчості видатних педагогів України; розвитку професійних компетентностей та особистісних якостей педагогів.

Досвід показує, що формування педагогічної майстерності неможливе без постійної уваги і врахування психології педагогічної діяльності, особистості самого педагога, тому що особистість педагога – це головний фактор у вихованні дітей, а педагогічна майстерність – це синтез особистих якостей педагога, відносно яких його знання, вміння, здібності та навички виступають інструментом професійної діяльності. Таким чином, головними елементами педагогічної майстерності вчителя є професіоналізм, компетентність, продуктивність, соціально спрямовані особистісні якості.

Важливу роль у досягненні високих результатів відіграє особистість педагога. Його фахова компетентність, яка зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типовими особливостями і професійно значущими якостями. Продиктований потребами сьогодення, високий рівень вимог до освіти учнів початкових класів може бути реалізований тільки тоді, коли вчитель початко-

вої школи буде високопрофесійним, компетентним фахівцем у своїй галузі. Такий фахівець повинен не лише сам мати фундаментальну освітню підготовку і володіти професійними знаннями та вміннями, що відповідають рівню сучасної психолого-педагогічної науки. Він повинен усвідомлювати значення своєї професійної праці в цілісній системі неперервної освіти, бути професійно мобільним, тобто гнучко реагувати на зміни соціальної ситуації розвитку школярів, опановувати нові психолого-педагогічні вимоги до педагогічного процесу та нові педагогічні технології. Це означає, що сучасний учитель початкових класів – це творчий суб'єкт професійної педагогічної діяльності.

І. А. Зязюн зазначає: «Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання» [3, с. 25].

Для вчителя важливим аспектом завжди залишається неперервність освіти. Філософсько-педагогічна ідея неперервності освіти уособлює декілька змістових цілеспрямовань. Це передусім усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини, невіддільне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи, дотримання означеного принципу організації освіти, освіти політики, що спрямована на створення умов для навчання людини протягом усього життя, забезпечення взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти [4, с. 11–60].

Підґрунтям професійної майстерності постає професійна компетентність – інтегральне, динамічне поєднання знань, розуміння, вмінь, цінностей, здібностей, ставлень у відповідному контексті та сукупність якостей. Компетентність також розглядається як загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях, які людина набуває у процесі навчання, на вмінні застосовувати знання у практичній діяльності. Серед основних компетентностей виділяють уміння навчатися впродовж життя. Професійно-педагогічна компетентність – складна структура, до елементів якої відноситься низка інших компетентностей сучасного вчителя: компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу, компетентність у галузі фахових предметів, соціально-психологічну компетентність, диференціально-психологічну тощо. Зміни в суспільному житті зумовлюють пошук шляхів виховання активної, ініціативної особистості, здатної до самостійної творчої діяльності, саморозвитку та самореалізації. Завдання сучасного педагога полягає у створенні комфортних умов для розвитку та формування успішної особистості за допомогою особистісно зорієнтованого, розвивального, інтерактивного навчання, розвитку критичного мислення, творчої особистості. З вирішенням такого завдання пов'язане формування у школярів потреби ставити перед собою і реалізовувати цілі, що будуть сприяти розвитку універсальних творчих здібностей. Учителю має усвідомлювати, що для дітей навчання має пізнавальну, виховну, розвивальну, мотиваційну функції. Тому реалізація принципів наступності та перспективності є невід'ємною частиною

професійної майстерності педагога. Педагогічна підтримка вчителя дуже важлива для учнів. Однією з головних професійних якостей особистості вчителя в організації освітньої діяльності учнів є педагогічна комунікація. Комунікабельність має яскраво виражену емоційну природу, основу якої складають комунікативні та альтруїстичні емоції [5, с. 49].

Значимо, що ключовим елементом педагогічної майстерності є педагогічна техніка як форма організації поведінки вчителя. Знання, спрямованість і здібність без умінь, без володіння способами дій не є гарантією високих результатів. Педагогічна техніка – це не тільки вміння використовувати психофізичний апарат як інструмент виховного впливу, це прийоми володіння собою та прийоми впливу на інших.

За І. А. Зязюном, майстерність виявляється не тільки в успішному розв'язанні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організованого навчально-виховного процесу, а й у тих якостях особистості вчителя, що породжують цю діяльність і забезпечують її успішність. Ці якості треба шукати не лише в уміннях, а й у тому сплаві властивостей особистості, її позиції, які й дають педагогові змогу діяти продуктивно і творчо [9].

Основою педагогічної діяльності І. А. Зязюна було золоте правило «Стався до інших так, як хочеш, аби ставилися до тебе». Педагог непорушно виконував це правило у своїй роботі. Наслідуючи академіка, вчитель повинен усвідомлювати, що центральною ланкою освіти є особистість дитини. У сучасній освіті дитиноцентризм посідає чільне місце. Президент Національної академії педагогічних наук України В. Кремень стверджує: «Є необхідність якомога більше наблизити навчання і виховання кожної дитини до її сутності, конкретних здібностей, майбутньої життєвої траєкторії людини. Це явище я називаю дитиноцентризмом в освіті» [5, с. 17].

Вчитель орієнтується на особистісно зорієнтовану модель виховання дитини, призначенням якої є розширення її можливого життєвого шляху та саморозвитку на засадах гуманізації реального буття самої дитини, посилення уваги до системи її цінностей та інтересів задля формування в неї основ життєвої та навчальної компетентностей. Специфіка учительської праці полягає в тому, що вона впливає на розвиток суспільства засобами виконання своїх професійних обов'язків.

Ликтей Л. Н. Педагогическое мастерство И. А. Зязюна как концептуальная идея теории и практики профессиональной подготовки учителя-мастера.

Ⓐ Освещены мировоззренческие идеи известного основателя современной педагогической науки Ивана Андреевича Зязюна, который рассматривает мастерство учителя как высокий уровень педагогической деятельности. Проанализированы основные элементы педагогического мастерства: гуманистическую направленность деятельности учителя, профессиональную компетентность, педагогические способности, педагогическую технику.

Ключевые слова: педагогика; педагогическое образование; педагогическое мастерство; педагогические способности; педагогическая техника; учитель; ученик

Lyktei L. M. Pedagogical Skills of I. A. Ziaziun as a Base Concept of Theory and Practice in Professional Education and Training of a Skillful Teacher.

Ⓢ The paper deals with the main ideas of I.A. Ziaziun, a well-known educator of modern pedagogy, who considers teacher's skills as the highest level of pedagogical practice. Such basic elements of pedagogical skills as humanistic approach of teacher's activity, professional competence, pedagogical capacity and pedagogical technique are analyzed in the paper.

Key words: pedagogy; pedagogical education; pedagogical skills; pedagogical capacity; pedagogical technique; teacher; student

На наше переконання, основними умовами для оволодіння фаху вчителя є глибоке усвідомлення соціальної ролі педагогічної професії, розвинуте почуття обов'язку, емоційна чуйність, прагнення до самоаналізу й адекватної самооцінки. Школа українська буде успішна, якщо в неї прийде успішний учитель, – зазначав видатний педагог І. А. Зязюн, – він – успішний учитель та фахівець – вирішить дуже багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його фахово викладає [11, с. 47].

Висновки з даного дослідження. Актуальною і значущою для сучасного вчителя є спадщина І. А. Зязюна, який досконало володів ідеями ефективної організації навчального процесу. Поради, які давав педагог не втрачають актуальності і сьогодні. Використання його ідей у школі сприяє інтелектуальному розвитку дітей, вихованню їх національно-свідомими громадянами. Молода генерація українських учених-педагогів спирається на ідеї своїх попередників, зокрема на наукову школу педагогічної майстерності академіка І. А. Зязюна, що високо поцінована не лише в Україні, а й за її межами.

📖 Список використаних джерел

1. Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка. Київ: Лібра, 1996. 224 с.
2. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: навч. посіб. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту, 1997. 302 с.
3. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: [Сторінки з однієї імен. кн.]. За вуч. 2001. Черв. (№17/18). С.14–21.
4. Зязюн І. А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії. Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало, І. А. Зязюн, М. П. Лещенко, М. М. Солдатенко та ін.; Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України. Київ, 2003. С. 246.
5. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1987. С. 46–62.
6. Концепція «Нова українська школа». URL: <https://osvita.ua>.
7. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. 365 с.
8. Нова українська школа п. 4., 2017. С. 17.
9. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін. [за ред. І. А. Зязюна]. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
10. Педагогічна майстерність: хрестоматія: навч. посіб. / за ред. Зязюна І. А. Київ: Вища школа, 2006. 606 с.
11. Щербак О. Педагогічна майстерність у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання до професійно-педагогічної діяльності. Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: зб. наук. пр. / [ред. кол.: Н. Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н. Г. Ничкало, О. М. Боровнік; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ: Богданова А. М., 2013. 465 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 01.03.2018



АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

А Проаналізоване поняття «акмеологія», його зв'язок із професіоналізмом фахівця. Обґрунтована актуальність використання акмеологічного підходу до професійного розвитку викладачів. Встановлено, що акмеологічний підхід до професійного розвитку викладачів тісно пов'язується з досягненням педагогом найвищого рівня професійно-педагогічної компетентності, дозволяє оптимізувати процес його професійного розвитку, сприяє розкриттю творчого потенціалу та результативності педагогічної праці.

Ключові слова: акмеологія; акмеологічний підхід; викладач; професійно-педагогічна компетентність; професійний розвиток; заклад професійної (професійно-технічної) освіти

Актуальність проблеми. Сучасна професійна освіта як основа економічного добробуту держави, важлива складова сталого розвитку суспільства, запорука професійної самореалізації та неперервного професійного розвитку особистості впродовж усього життя потребує педагога нового типу.

За сучасних умов модернізації економіки нашої країни та відповідно до реформ, які відбуваються в освітній галузі, проблема професійного розвитку викладачів набуває особливої актуальності, оскільки лише педагог, який перебуває у процесі неперервного професійного розвитку, може формувати висококваліфікованого, конкурентоздатного працівника для сучасного ринку праці, цілісну особистість і відповідального громадянина нашої держави.

Засадами державної політики у сфері освіти та принципами освітньої діяльності, визначених Законом України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII, серед інших є людиноцентризм, забезпечення якості освіти та якості освітньої діяльності, різноманітність освіти, інтеграція з ринком праці, академічна свобода, гуманізм, демократизм, а також принцип сприяння навчанню впродовж життя.

Принцип неперервності освіти є основоположним в освітніх системах багатьох країн світу. Як зазначав академік І. Зязюн, «філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює в собі обшир декількох змістовних цілеспрямовань. Це, передусім, усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя; невпинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; це дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв'язку і спадковості різних ланок освіти» [6].

Таким чином, високий рівень професійно-педагогічної компетентності викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти є результатом персоналізованого шляху реалізації його особистісного потенціалу впродовж професійної кар'єри.

Результати досліджень із психології дорослих свідчать, що людина в усі періоди її життя здатна набувати нові знання, розширювати світогляд, а під час професійної діяльності поглиблювати досвід. Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень [10].

Упродовж свідомого життя, особливо в період зрілості, кожна людина прагне до самореалізації через самовиховання, саморозвиток, самоорганізацію, самокорекцію, самовдосконалення; в особистому та професійному розвитку вона прагне до свого акме [4].

Мета статті: обґрунтувати актуальність використання акмеологічного підходу до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Питання професійного розвитку особистості досліджуються різними науками, у тому числі й акмеологією, яка визначає закономірності вершинного розвитку людини при досягненні нею найвищого рівня розвитку. А сам розвиток розглядається як невпинне вдосконалення людини.

Як відомо, термін «акмеологія» походить від давньогрецького «акмі» – вершина, цвіт, квітуча пора, найвищий ступінь розквіту та «logos» – вчення, наука, пізнання, слово, дослідження. Н. Кузьміна підкреслює, що «...греки словом «акме» називали період віку в людському житті, коли з'являється зрілість усього, на що здатна ця людина, коли розгорнулися, розквітли і на вершині своїх здібностей перебувають її сили...» [8, с. 11].

Передумовами розвитку акмеології були результати наукових досліджень видатних психологів: Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Леонтьєва, Б. Ананьєва. Засновниками науки акмеології та провідними ученими-акмеологами є О. Бодальов, Ю. Гагін, В. Гладкова, А. Деркач, В. Зазікін, Н. Кузьміна, А. Маркова, С. Пальчевський, С. Пожарський, А. Реан, М. Рибніков (останнім було введено поняття «акмеологія» у 1928 році) та ін.

Поняття «акме» розглядали різні дослідники: А. Бейдман (найвищий ступінь розквіту, квітуча пора, перебувати в акме означає бути у повному розквіті, на вищому щаблі розвитку); Ю. Гагін (наука досягнення вершин людської якості в людині, оволодіння досконалістю, в тому числі і в обраній професійній діяльності); О. Бодальов (вищий для зрілої людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, воля, що взаємодіють таким чином, що вона досягає найбільшого результату, проявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності); В. Бранський (вершину досконалості й могутності); А. Деркач (вищий для кожної людини рівень у її розвитку, що припадає на певний часовий проміжок її зрілості); Н. Кузьміна (стан людини, при якому досягається найвищий результат її діяльності, «зоряний час»; процес просування до цього стану засобами освіти [4, с. 142].

С. Гончаренко обґрунтував цілісне визначення акмеології як «науки, яка вивчає феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її професійної зрілості. Основна галузь досліджень акмеології пов'язана з вивченням професіоналізму як вищого ступеня розвитку людини. Об'єкт акмеології – професіоналізм педагогічної, інженерної, медичної, військової, спортивної та іншої діяльності людей. Предмет акмеології – об'єктивні (якість одержаного виховання й освіти) і суб'єктивні (талент, здібності людини) фактори, які сприяють досягненню вершин професіоналізму, а також закономірності в організації навчання спеціалістів» [5, с. 22–23].

Узагальнюючи різні акценти науковців у визначенні терміну «акмеологія», робимо важливий для нашого дослідження висновок, що акмеологічний підхід до професійного розвитку викладачів закладів професійної освіти тісно пов'язується з досягненням педагогом найвищого рівня професійно-педагогічної компетентності.

Як зазначає Н. Кузьміна, «людина має свої вершини і спади в діяльності. Предметом акмеології є закономірності саморуху до вершин творчої діяльності, що завершується творенням продукту...» [9, с. 35].

Академік Н. Нічкало наголошує, що «головним освітянським продуктом є конкретна людина, підготовлена до активної високопрофесійної діяльності в різних галузях промислового, сільськогосподарського виробництва і сфері послуг. Мова йде про головне – *людський капітал*, від духовних, морально-етичних і професійних якостей якого залежить майбутнє кожної держави» [11].

Таким чином, вершиною професійно-педагогічної діяльності викладача є результативний педагог, який здатен формувати кваліфікованого працівника, цілісну особистість і відповідального громадянина України.

У ході наукового пошуку важливо було з'ясувати та врахувати методологічні принципи акмеології.

Серед принципів, визначених В. Гладковою, для вибудовування системи неперервного розвитку ми опирались на наступні:

– *принцип вершинності*, який обумовлює закономірності досягнення викладачем акме у всіх видах індивідуальної діяльності;

– *принцип цілісності*, що синтезує в собі знання, отримані педагогом у різних наукових сферах та у галузях виробництва;

– *принцип різнобічності*, який відображає досягнення викладачем вершин у різних галузях діяльності, що й становить її акме;

– *принцип розвитку*, який обумовлює процес саморозвитку викладача як самореалізацію його творчого потенціалу;

– *принцип інтегративності* як цілісність психолого-педагогічних компетентностей викладача закладу професійної освіти [4, с. 229].

Акмеологія розглядає розвиток як рух до зрілості, визнає, що розвиток має суб'єктивний характер і здійснюється через розв'язання протиріччя суб'єктом [4, с. 191].

Дослідники В. Бранський і С. Пожарський наголошують, що «кінцевим підсумком нашого аналізу успішного просування до акме є вимога досягнення максимальної гармонії між професійним ростом індивідуума і його соціальним ростом» [2].

В. Гладкова зазначає, що «синтез акмеологічного етапу розвитку людини, як прагнення до досконалості, і синергетичного етапу розвитку на основі теорії самоорганізації, дає змогу створити новий акмесинергетичний підхід до сфери освіти, підсумком, результатом якого є переосмислювання принципів розвитку на базі подальшого розвитку науки з урахуванням вимог чергового етапу системи освіти» [4, с. 215].

М. Вовк наголошує, що «тенденція дослідження явища метакомпетентності фахівця (поняття І. Зязюна) як найвищого рівня досягнення професіоналізму, обґрунтовується: акмеологічними принципами (творчість як найважливіший спосіб досягнення професійної вершини, спрямованість власного потенціалу на вдосконалення соціуму тощо); синергетичним підходом (самоорганізація різних систем, формування професійних якостей у міждисциплінарному контексті, нелінійний підхід до засвоєння культурного досвіду соціуму, явище самотрансляції тощо); аксіологічною методологією (формування ціннісних орієнтацій, спектру світоглядних орієнтирів з урахуванням загальнолюдських моральних засад і позитивних етичних установок сучасності); андрагогічний підхід (передбачає розвиток професійних якостей протягом життя, вдосконалення власної професійності на всіх етапах життєдіяльності)» [3].

Необхідно зазначити, що Н. Кузьміна виділяє наступні пріоритетні ознаки акмеологічного підходу: орієнтація на «акме» – вдосконалення на всіх етапах життя і діяльності людини; всебічний розвиток вдосконалення свідомості й діяльності груп (товариств), переконаність у можливості масового вдосконалення; оптимістичний погляд на людину та її майбутнє, виражений у антропологічному акмеїз-

мі, використання акмеологічного проектування вищих досягнень окремими особами, а також групами і товариствами [7, с. 7–43].

Заслуговує на увагу поняття, яким оперує В. Сидоренко – «педагогічний акмепрофесіогенез» та визначає його як «неперервний пролонгований процес професійного розвитку фахівця в умовах післядипломної освіти, всебічно-гармонійного становлення особистості й професіонала, що включає послідовні періоди (етапи, фази) його самотворення, самореалізації і самовдосконалення, зміни та перетворення психологічної структури професійно-педагогічної діяльності, мотиваційної сфери, ціннісно-світоглядних орієнтирів, набуття професійно значущих компетенцій, засвоєння та реалізації інноваційних професійних ролей і функцій [12, с. 113].

Науковець В. Сидоренко виділяє такі послідовні періоди педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти, які проходить фахівець упродовж усього андрагогічного циклу: професійна адаптація; набуття емпіричного досвіду; формування та вдосконалення педагогічної майстерності; період творчо-активного самовираження і самореалізації; акмепрофесіоналізм [12, с. 115].

Індивідуальна траєкторія розвитку викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти та його освітня траєкторія обумовлені внутрішніми і зовнішніми факторами. У міру оволодіння життєвим і професійним досвідом у педагога внутрішня детермінація починає відігравати найбільш значущу роль. Прагнення до професійного зростання, набуття нових професійно-педагогічних компетентностей, опанування сучасними педагогічними і виробничими технологіями обумовлюють процес неперервного професійного розвитку педагога.

Персоналізація професійного розвитку, на нашу думку, зумовлюється мотиваційною сферою викладача. Для нашого дослідження важливим було з'ясувати позиції науковців-акмеологів щодо мотивації професійного самовдосконалення особистості.

О. Деркач, О. Бодальов, Н. Кузьміна виділяють наступні акмеологічні типи:

– *процесуальний* (характеризується домінуванням у людини переважаючих орієнтацій на сам процес професійного самовдосконалення, впродовж якого вона отримує емоційне та моральне задоволення; фахівець реалізує свої прагнення у досягненні вершин власного професійного розвитку);

– *результативний* (свідчить про спрямованість людини на досягнення результату у професійній діяльності, у розвитку професійної компетентності; при цьому спрямованість на самовдосконалення поступається спрямованості на загальний контекст розв'язування нагальних завдань);

– *мотивація винагороджування* (характеризує перевагу у людини її динамічної ситуаційної складової; винагорода (оцінка) – це самоціль, а потреба у самовдосконалюванні – лише засіб, інструмент, який сприяє цьому);

– *негативний тип мотивації* (спрямованість на уникнення неприємностей; людина націлена на опанування мінімально необхідним рівнем професіоналізму, тому вона орієнтується у самовдосконаленні на розвиток у собі «захисних механізмів та дій» заради уникнення покарання у тій чи іншій формі, осуду тощо) [4, с. 255].

Таким чином, з точки зору акмеології, аналізуючи професійний розвиток викладача закладу професійної (професійно-технічної) освіти, необхідно досліджувати як його рух до акме, так і враховувати рух кате (униз), який може бути викликаний через соціальні та індивідуальні кризи. У зв'язку з цим виникає проблема як досягнення вершин професійного розвитку – акме, так і подолання катаболе (кризових станів, професійної стагнації, професійного вигорання). При цьому, враховуємо, що вихід із катаболе припускає перехід до нового акме.

Н. Кузьміна, аналізуючи проблеми професійної педагогічної діяльності, акмеологічними критеріями визначає ступінь самоосвіти та самоконтролю, а також ступінь підготовленості до професійної діяльності [4, с. 239].

Дослідники А. Деркач і В. Зазикін професіоналізм діяльності характеризують наступними конкретними акмеологічними показниками: високою стабільною продуктивністю чи ефективністю діяльності; високим рівнем кваліфікації та професійної компетентності; оптимальною інтенсивністю та напруженістю праці; високою точністю та надійністю діяльності; високою організованістю; низькою опосередкованістю (як залежністю від зовнішніх факторів); креативністю; високим рівнем концентрації знань у праці; можливістю розвитку суб'єкта праці як особистості; спрямованістю на досягнення позитивних соціально-значущих цілей [1, с. 240].

Необхідно відзначити, що прикладний аспект використання акмеологічного підходу до професійного розвитку викладачів закладів професійної (професійно-технічної) освіти передбачає застосування акмеологічних педагогічних технологій, які активізують внутрішній потенціал педагога, розвивають його особистісно-професійні якості та професійно-педагогічну компетентність. Серед сучасних акмеологічних технологій виділяються технології розвивального навчання, технології особистісно зорієнтованого навчання, технології дистанційного навчання, технології психоконсультавання, технології розвитку аутопсихологічної компетентності, ігрові технології (дидактична гра, ігромодельовання), тренінгові технології, метод проектів тощо. Акмеологічними педагогічними технологіями викладачі закладів професійної освіти опановують шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, акмеологічний підхід дозволяє оптимізувати процес професійного розвитку викладача, сприяти розкриттю його творчого потенціалу та результативності педагогічної праці. На часі є розроблення педагогом програми персоналізованого професійного розвитку та досягнення ним акмепрофесіоналізму.

 **Список використаних джерел**

1. Деркач А., Зазыкин В. Акмеология: учеб. пособ. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.
2. Бранский В. П., Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология. Санкт-Петербург: Политехника, 2002.
3. Вовк М. П. Акмеологічний підхід до аналізу системи підготовки словесника-фольклориста в університетах України. *Наукова скарбниця освіти Донеччини*. Донецьк, 2012. №2(11). С. 58–62.
4. Гладкова В. М., Пожарський С. Д. Основи акмеології: підручник. Львів: Новий Світ, 2000, 2007. 320 с.
5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Вид. друге, доповн. й виправл. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.
6. Зязюн І. А. Філософія неперервної освіти. Система неперервної освіти: здобутки, пошуки, проблеми: Міжн. наук.-практ. конф.: матеріали у 6 кн. Чернівці: Митець, 1996. Кн. 1. С. 13.
7. Кузьміна-Гаршина Н. В. Акмеологические законы развития продуктивной компетентности специалиста фундаментального образования. *Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів*: зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжн. участю. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. С. 7–43.
8. Кузьміна Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. Москва: ИЦПКПС, 2001. 144 с.
9. Кузьміна Н. В. (Головка-Гаршина). Предмет акмеологии. – 2-е изд., испр. и доп. Сан-Петербург: Политехника, 2002. 189 с.
10. Лук'янова Л. Б. Акмеологічний ресурс андрагогічної моделі навчання. *Проблеми освіти*: зб. наук. праць. Вип. 84. Житомир-Київ, 2015. С. 31–36.
11. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти в Україні: монографія. Київ: АРТЕК, 2002. 201 с.
12. Сидоренко В. В. Періодизація педагогічного акмепрофесіогенезу в умовах післядипломної освіти. Психолого-педагогічний супровід фахової підготовки та підвищення кваліфікації особистості в умовах трансформації освіти: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 26 травня 2017 р.). Київ, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2017. 144 с. URL: http://inpsy.naps.gov.ua/files/pdf/zb_1509980340.pdf

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 01.03.2018

Сиско Н. Н. Акмеологический подход к профессиональному развитию преподавателей учреждений профессионального (профессионально-технического) образования.

А Проанализировано понятие «акмеология», его связь с профессионализмом специалиста. Обоснована актуальность использования акмеологического подхода к профессиональному развитию преподавателей. Установлено, что акмеологический подход к профессиональному развитию преподавателей тесно связан с достижением педагогом высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, позволяет оптимизировать процесс его профессионального развития, способствует раскрытию творческого потенциала и результативности педагогического труда.

Ключевые слова: акмеология; акмеологический подход; преподаватель; профессионально-педагогическая компетентность; профессиональное развитие; заведение профессионального (профессионально-технического) образования

Sysko N. M. Acmeological Approach to Professional Development of Teachers Professional (Vocational) Education Institutions.

S The paper analyzes the concept of «acmeology», its connection with the professional skills and actuality of acmeological approach to professional development of teachers. It is established that the acmeological approach to the professional development of teachers is closely linked with the achievement of the highest level of professional and pedagogical teacher's competence, to optimize the process of professional development, promotes creativity and effectiveness of educational activity.

Key words: acmeology; acmeological approach; teacher; vocational teaching competence; professional development; institution of professional (vocational) education



УДК 37.09/364(450)



Павлюк Р. О.

СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ НА ДОСЛІДНИЦЬКІЙ ОСНОВІ В БОЛОНСЬКОМУ УНІВЕРСИТЕТІ (ІТАЛІЯ)

А Розглядається система підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі на прикладі Болонського університету (Італія). Запропоновано спектр діяльності фахівця соціальної сфери у сучасній Україні та визначені актуальні питання перебудови практики підготовки таких фахівців відповідно до існуючого світового та європейського досвіду. На основі аналізу навчальної програми підготовки фахівців соціальної сфери другого (магістерського) рівня в Болонському університеті (Італія) визначено місце дослідницького компоненту навчання у кожній вивчуваній дисципліні.

Ключові слова: навчання на дослідницькій основі; фахівець соціальної сфери; програма навчання; Болонський університет; професійна підготовка; стратегія навчання

Актуальність проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими практичними завданнями. Сучасна система вищої освіти перебуває на шляху свого оновлення та перебудови до кращих європейських і світових зразків. Це пов'язано, передовсім, із підготовкою конкурентоздатного фахівця, який може себе гідно представити світовому та європейському ринку праці. Разом із тим, загальнодержавна політика перебудови системи вищої освіти пов'язана ще й із забезпеченням участі український вишів у спільних дослідницьких програмах із європейськими університетами. Ні для кого не секрет, що нинішній стан наукових досліджень в Україні не повною мірою відповідає світовим через не зовсім належний рівень академічної доброчесності академічної спільноти, відповідності європейським і світовим трендам, низьким рівнем інтердисциплінарності та міжкультурності тощо.

Для забезпечення відповідності європейським і світовим стандартам підготовки фахівців і проведення академічних досліджень сучасні університети мають пройти непростий шлях, основною метою якого є збереження кращих традицій української освіти та глибоке вивчення європейського досвіду щодо посилення практик вищої освітньої системи.

Ще одним актуальним питанням для України нині є забезпечення індивідуальної траєкторії розвитку та доступу до всіх суспільних явищ людей із особливими потребами, розроблення інклюзивного середовища. Відповідно до цього назріла актуальна проблема підготовки фахівця соціальної сфери, який зможе забезпечити людям із особливими потребами та людям, які опинились у складних життєвих обставинах, повноцінний розвиток та участь у суспільному житті на рівних умовах із іншими.

Нині в Україні до фахівців соціальної сфери належать соціальні працівники, соціальні педагоги, спеціальні педагоги (логопеди, дефектологи) та психологи (практичні психологи). Ключовою особою у цьому списку є соціальний працівник, оскільки він забезпечує зв'язок людини з особливими потребами та людей, які опинились у складних життєвих обставинах (СЖО) із фахівцями інших соціальних сфер. Проте схиляємось до використання загального терміну – фахівець соціальної сфери – оскільки кожен із них має володіти основними знаннями та компетенціями для допомоги людям із особливими потребами та людям із СЖО. Крім того, в усіх європейських країнах також в основному використовується термін «фахівець соціальної сфери», у межах компетенції якого є все перелічене нами вище. Відтак виникає питання аналізу кращих європейських практик підготовки фахівця соціальної сфери задля їхньої імплементації в практику українських вишів.

Особливістю діяльності фахівця соціальної сфери є не тільки його участь у забезпеченні рівних умов і підтримки людей із особливими потребами та людей із СЖО, а й здатність до проведення різного роду досліджень. Маємо на увазі моніторинг та оцінювання суспільних потреб і запитів, залучення різних капіталу зарубіжних фондів у соціальну сферу, яке не може відбутись без обґрунтованої проектною чи грантовою заявкою тощо. Тобто актуальною нині є підготовка майбутнього фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі відповідно до кращих європейських практик.

Однією із актуальних практик є система підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в Болонському університеті (Італія). Це найстаріший університет Європи, заснований у 1088 році. Він складається із 12 фа-

культетів, одним із яких є факультет психології і педагогіки, де готують фахівців соціальної сфери.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Система підготовки фахівців соціальної сфери є досить новим викликом для сучасної української науки, проте нині існують дослідження, які тим чи іншим чином відображають різні аспекти досліджуваної проблеми. Питання обґрунтування та важливості переорієнтації вітчизняної системи освіти на кращі європейські зразки знайшло своє відображення у дослідженнях Н. Авшенюк, Г. Єльнікової, О. Зубченко, Н. Кошарної, Л. Кузьмінської, О. Локшиної, М. Лещенко, Ю. Палькевич, Л. Петренко, В. Свистун та ін.; оновлення системи вищої вітчизняної освіти, зокрема й елементів імплементації навчання на дослідницькій основі присвячені праці Т. Жижко, Л. Пуховської, В. Прошкіна, О. Слюсаренко та багатьох інших; компаративний аналіз зарубіжних освітніх систем і практик їх застосування в Україні висвітлено в працях Н. Бідюк, О. Локшиної, Р. Роудс (Rhoads, R.), К. Торрес (Torres, C.), О. Романовського, О. Сухомлинської; дослідження системи підготовки фахівця соціальної сфери за рубежом присвячені праці О. Безпалько, Т. Веретенко, С. Дунган (Duncan, S.), І. Ковчиної, В. Козубовського, Н. Лавриненко, Т. Лях, В. Поліщука, О. Пришляк, П. Редер (Reder, P) та ін.

Разом із тим, поняття навчання на дослідницькій основі набуло свого системного обґрунтування у працях таких зарубіжних дослідників: П. Ханус (Hanus, P.), Е. Ладжман (Lageman, E.C.), Дж. Девей (Dewey, J.), Дж. МакКіні (McKinney, J.), Е. Грін (Green, A.), Дж. Болдвін (Baldwin, G.), П. Блекмур (Blackmore, P.), М. Фрейзер (Fraser, M.), Дж. Томас (Thomas, J.W.) та ін.

Хоча у зарубіжних дослідженнях навчання на дослідницькій основі має свої методологічні основи, практики впровадження та позитивні експериментальні результати, в Україні воно розглядається як складова науково-дослідної роботи студентів університетів. Деякі аспекти навчання на дослідницькій основі як складової науково-дослідної роботи можна спостерігати у дослідженні моделей підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури (Н. Батечко, Т. Федірчик); проектування систем відкритої освіти (С. Прийма), систем науково-дослідницької діяльності студентів (бакалаврат / магістратура) (Л. Суценко, Н. Бондаренко); розвитку студентської наукової діяльності як компоненту професійної підготовки (І. Луценко; В. Прошкін).

Дослідження вітчизняних учених Л. Султанової, О. Єгорової, М. Князян, Є. Кулика, Г. Кловак, О. Рогозіної, А. Яновського, В. Кулешової, Н. Москалюк, М. Самойлової, О. Мілаш, О. Білостоцької, С. Лауна, В. Тушевої тим чи іншим чином окреслюють науково-дослідний компонент і навчально-наукову роботу у процесі підготовки фахівців у системі вищої освіти.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. Із аналізу праць науковців, які певним чином стосуються питань підготовки фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі, можемо зробити висновок у нагальній необхідності аналізу та імплементації конкретної системи такої підготовки у практику українських вишів. Однією із таких є система підготовки фахівців соціальної сфери на

дослідницькій основі в Болонському університеті (Італія), найстарішому університеті Європи із величезним досвідом і безперечним авторитетом серед провідних європейських і світових університетів.

Метою нашого теоретичного науково-педагогічного дослідження є компаративний аналіз системи підготовки фахівців соціальної сфери в Болонському університеті (Італія) та вивчення шляхів імплементації досвіду в систему української вищої освіти.

Викладення основного матеріалу дослідження. Перед початком аналізу системи підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в Болонському університеті (Італія) хочемо зупинитися на деяких аспектах, які додатковим чином актуалізують досліджувану проблему. Першим аспектом, на якому хочемо актуалізувати увагу, є розгалуженість соціальної сфери в Італії [2; 3], що додатково доводить необхідність підготовки такого працівника на дослідницькій основі. Відповідно до цього, і в Україні мережа впливу фахівця соціальної сфери є досить розгалуженою, й іноді такий фахівець без ґрунтовної дослідницької підготовки не повною мірою здатен забезпечити ефективну взаємодію та виконання своїх обов'язків на високому рівні.

Іншим аспектом вважаємо необхідність фахівця соціальної сфери здійснювати взаємодію з різними інституціями задля забезпечення прав та життєфункціонування людей із особливими потребами. Маємо на увазі створення інклюзивного середовища. Відомо, що для створення ефективного інклюзивного середовища фахівець соціальної сфери має не тільки запроваджувати ефективну взаємодію з різними соціальними інституціями, а й проводити постійний моніторинг та оцінювання суспільних процесів, володіти нормативно-правовою базою [1]. Відповідно до цього маємо багато прикладів ефективного забезпечення інклюзивного середовища в системі надання соціальних послуг в Італії [1] та припускаємо наявність досвіду із підготовки фахівців соціальної сфери до проведення моніторингу та оцінювання, а відтак – і наявність досвіду підготовки таких фахівців у закладах вищої освіти до проведення досліджень.

Отже, перелічені аспекти додатково актуалізують досліджувану проблему та дають підстави вважати процес підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в Італії ефективним. Задля повноцінного переконання ефективності системи підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі проаналізуємо означену систему на прикладі одного із найстаріших університетів Італії та Європи загалом – Болонського університету.

Історія започаткування діяльності Болонського університету сягає 1088 року. За багато століть цей університет здобув значний досвід і підготував надзвичайну кількість висококваліфікованих фахівців. Нині Болонський університет складається із 12 факультетів, з-поміж яких є Факультет психології і педагогіки, де готують фахівців соціальної сфери.

Факультет психології і педагогіки Болонського університету провадить підготовку фахівців за триступеневою структурою: перший (бакалаврський), другий (магістерський) рівні та рівень доктора філософії. Щодо підготовки фахівців соціальної сфери, то підготовка ведеться за такими спеціальностями на першому (бакалаврському)

рівні: Соціальна та культурна педагогіка (Educatore sociale e culturale); та другому (магістерському) рівні – Нейропсихологічні науки та реабілітація (Neuroscienze e riabilitazione neuropsicologica), Розроблення та управління освітнього втручання у соціальне благополуччя (Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale), Наука про неперервну освіту та освіту впродовж життя (Scienze dell'educazione permanente e della formazione continua) [5]. Терміни навчання на бакалаврському та магістерському рівнях складають відповідно 3 та 2 роки.

Для прикладу та розуміння системи підготовки фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі в Болонському університеті (Італія) зупинимось на аналізові навчального плану та програмних результатів навчання за спеціальністю «Розроблення та управління освітнього втручання у соціальне благополуччя» («Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale») за другим (магістерським) рівнем освіти. Зазначимо, всі спеціальності другого (магістерського) рівня мають однаковий дослідницький компонент і не потребують аналізу кожної спеціальності окремо, тобто аналіз хоча б однієї із них буде репрезентативним.

Зарахування на навчання за спеціальністю «Розроблення та управління освітнього втручання у соціальне благополуччя» («Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale») відбувається на основі співбесіди чи вступного випробування, обов'язковою умовою є вивчення абітурієнтом на попередньому освітньому рівні дисциплін професійного блоку в обсязі не меншому, ніж 90 кредитів. Прикметно, що на будь-яку магістерську програму абітурієнт не може бути зарахованим, якщо він не володіє англійською мовою на рівні нижчому, ніж B1-B2.

Загалом освітня програма цієї спеціальності передбачає поглиблене вивчення психолого-педагогічних, соціально-антропологічних, історико-правових наук і дає передумови розвитку вмінь планування, управління, оцінювання освітньої інтервенції в царині профілактики, реабілітації, зниження рівня дискомфорту та соціальної реінтеграції. Курс передбачає оволодіння випускником компетентностями в управлінні, плануванні та координації в закладах (громадах, будинках сімейного типу, центрах денного догляду, теориторіальних центрах, центрах соціальної реабілітації), які надають спеціальні освітні послуги для подолання особистого дискомфорту (наприклад, пов'язаних із різними формами наркозалежності, алкоголізмом, ризиком психосоціальних відхилень у дитячому віці тощо) та дискомфорт або соціальна маргіналізація, пов'язана з явищами міграції та міжкультурного соціуму.

Із цією метою освітня програма містить у собі блок, який присвячено набуттю теоретичних знань і практичних умінь / стратегій для аналізу, запобіганню та подоланню критичних станів і психосоціальних розладів у дитинстві, підлітковому та зрілому віці, включаючи міжкультурний контекст і міграційні процеси, що характеризують сучасний соціум.

Особлива увага надається освітнім дисциплінам, які спрямовані на отримання знань про основні психолого-педагогічні, соціально-антропологічні та історико-правові парадигми, формування компетенцій у плануванні, управ-

лінні, координації й оцінюванні освітніх заходів у царині дискомфорту та соціальної інтеграції, групової роботи. Навчання передбачає практику та стажування у закладах, які надають послуги із соціально-освітньої реабілітації, соціальної інтеграції тощо [4].

Відповідно до мети курсу випускник оволодіває компетентностями, які забезпечують його ефективну професійну діяльність:

- уміє планувати, направляти та координувати освітні заходи, які запобігають соціальному дискомфорту та включають особистість у міжкультурний простір;
- координує роботу соціальних педагогів / працівників, соціальних аніматорів, культурних посередників;
- знає основні методи ведення робочої групи;
- знає основні психологічні, соціально-освітні та медико-біологічні парадигми, які застосовуються у вирішенні соціальних проблем;
- знає моделі для профілактики й оцінювання соціальних проблем і міжкультурної взаємодії;
- знає законодавчу базу національних і місцевих систем соціального забезпечення;
- володіє навичками координації робочої групи;
- може планувати освітнє та соціальне втручання та запобігати соціальним проблемам та культурній маргіналізації;
- уміє використовувати інструменти оцінювання для освітніх інтервенцій із соціальних проблем і міжкультурної взаємодії.

Із перелічених компетенцій майбутнього фахівця соціальної сфери значну кількість складають уміння та компетенції, що пов'язані з проведенням певних досліджень. Це означає, що випускник має володіти високосформованою дослідницькою компетенцією, яка повною мірою забезпечить його високопрофесійне функціонування у соціальній сфері.

Підтвердження цього знаходимо через аналіз навчального плану підготовки фахівця за спеціальністю «Розроблення та управління освітнього втручання у соціальне благополуччя» («Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale»). Загалом за два роки навчання студент з-поміж основних і додаткових дисциплін має вибрати 150 кредитів, до складу яких входить підготовка до випускного іспиту (за трьома варіантами, 18 кредитів) і практика / стажування (10 кредитів).

Освітня програма магістра складається із декількох блоків:

- на першому році навчання: Психологічні дисципліни у галузі проблем і соціальної інтеграції (8 кредитів); Психологічні і соціологічні дисципліни (8); Соціологічні та антропологічні дисципліни (8); Педагогічні та методолого-дидактичні дисципліни (16); Історичні, географічні, філософські, соціологічні і психологічні дисципліни (8); Дисципліни для подальшого розвитку (12);
- на другому році навчання: Вибіркові дисципліни (8 кредитів); Педагогічні та методолого-дидактичні дисципліни (16); Політичні, економічні та юридичні дисципліни (8); Випускний іспит (три варіанти по 18); стажування / практика (10).

Для вибору дисциплін студентові пропонується детальний опис кожної дисципліни із її програмовими результатами та персональною сторінкою кожного викладача, на

якій розміщено коло наукових інтересів, навчально-методичне забезпечення та розклад лекційних і практичних занять. Крім того, для підготовки до випускного іспиту студентів надається вибір варіанту складання іспиту (передбачає закордонне стажування, проведення дослідження за рубежом чи просто складання письмового тесту).

Виходячи з аналізу дисциплін, які студенти вивчають упродовж першого року навчання в магістратурі, чітко видно, що всі вони забезпечують оволодіння студентом описаних вище компетенцій і вмінь і передбачають значний дослідницький компонент. Підтвердження цього знаходимо в описові завдань кожної дисципліни. Так, кожна дисципліна має лекційний матеріал для студента та список довідкової літератури, на основі якої в процесі взаємодії із викладачем студент проводить дослідження та готує презентацію його результатів до складання випускного іспиту.

Звісно, така система може бути схожою з українською, де студент під час навчання в магістратурі готує магістерську роботу. Проте, зазначимо, що проведення магістерського дослідження в українських вишах почасти відірване від дисциплін, що вивчаються, чого не можна сказати про систему в Болонському університеті (Італія). Основна різниця полягає в тому, що під час вивчення кожної дисципліни студент формулює гіпотезу щодо свого дослідження для кожної виучуваної дисципліни і відповідно до неї проводить своє дослідження й вивчає кожен вибраний ним курс. Тобто це є стовідсотковим підтвердженням цілісної дослідницької парадигми у професійній підготовці фахівця соціальної сфери.

Звісно, це не означає, що студент не має засвоїти основні поняття кожної дисципліни. Для перевірки засвоєного студент складає письмовий тест у кінці вивчення курсу та виконання всіх програмових вимог. Разом із тим він має перевірити висунуту ним гіпотезу стосовно конкретної дисципліни та перевірити її ефективність через знання, здобуті у кожній конкретній дисципліні всього курсу навчання.

Висновки та перспективи подальших наукових досліджень. Відповідно до стратегії сучасної української вищої освіти – перехід від знанневої парадигми освіти до практико орієнтованої – все частіше виникає питання імплементації зарубіжних ефективних практик підготовки

сучасних конкурентоздатних фахівців. У нашому теоретичному науково-педагогічному дослідженні торкаємось питання підготовки сучасного фахівця соціальної сфери на дослідницькій основі, вважаючи, що саме така система підготовки є досить ефективною через практико орієнтовану майбутню професійну діяльність такого спеціаліста. Крім того, все вище сказане підсилюється необхідністю перебудови сучасного суспільства України та розумінням розбудови інклюзивного освітнього простору.

Європейські університети мають значний досвід із підготовки фахівців на дослідницькій основі, зокрема презентативним є досвід підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в Болонському університеті (Іспанія).

Нами було вивчено специфіку формування навчальних планів майбутніх фахівців соціальної сфери в Болонському університеті та конкретно проаналізовано наявність дослідницького компоненту як наскрізної парадигми навчання. Визначено, що окрім засвоєння програмового матеріалу та формування ключових компетенцій майбутнього фахівця соціальної сфери, значний акцент ставиться на розвиток його дослідницьких умінь і розуміння міжпредметних зв'язків дисциплін, що вивчаються.

Перспективність запропонованого напряму дослідження вбачаємо у детальнішому аналізі підготовки фахівців соціальної сфери на дослідницькій основі в інших провідних європейських університетах і розробленні шляхів імплементації зарубіжного досвіду в практику українських вишів.

Список використаних джерел

1. Давиденко Г. В. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Італії; зб. наук. праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». Хмельницький, 2013. №2(8). С. 65–70.
2. Децюк Т. М., Василюшина Н. М. Особливості соціальної роботи і соціальної політики в Італії. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Педагогічні науки. Чернігів, 2017. Вип. 142. С. 31–34.
3. Логвиненко Т. Діяльність соціальних служб сім'ї, дітей та молоді в Італії: сучасний досвід. *Молодь і ринок*. 2010, №10 (69). С. 67–72.
4. Laurea Magistrale in Progettazione e gestione dell'intervento educativo nel disagio sociale. URL: <http://www.psicologiaformazione.unibo.it/it/corsi/corsi-di-studio/corso/2017/9228>.
5. Scuola di Psicologia e Scienze della Formazione. URL: <http://www.psicologiaformazione.unibo.it/it/corsi/corsi-di-studio?target=studenti-in-arrivo>.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 01.03.2018

Павлюк Р. А. Система подготовки специалистов социальной сферы на исследовательской основе в Болонском университете (Италия).

Рассматривается система подготовки специалистов социальной сферы на исследовательской основе на примере Болонского университета (Италия). Предложен спектр деятельности специалиста социальной сферы в современной Украине и определены актуальные вопросы перестройки практики подготовки таких специалистов в соответствии с существующим мировым и европейским опытом. На основе анализа учебной программы подготовки специалистов социальной сферы второго (магистерского) уровня в Болонском университете (Италия) определено место исследовательского компонента обучения в каждой изучаемой дисциплине.

Ключевые слова: обучение на исследовательской основе; специалист социальной сферы; программа обучения; Болонский университет; профессиональная подготовка; стратегия обучения

Pavliuk R. O. The System of Research-based Training of Social Sphere Specialists in Bologna University (Italy).

This paper examines the system of research-based training of social sphere specialists on the example of Bologna University (Italy). The spectrum of social sphere specialists' activity in modern Ukraine is offered; the actual items of reorganization of training practice of such specialists in accordance with the existing world and European experience are determined. The place of the research component of every studied disciplines is determined on the basis of the analysis of the curriculum of social sphere specialists at the second (master) level, Bologna University (Italy).

Key words: research-based training; social sphere specialist; curriculum; Bologna University; professional training; training strategy



УПРОВАДЖЕННЯ ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ У ПРОГНОСТИЧНИЙ РОЗВИТОК СИСТЕМИ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

А Підвищення якості професійної підготовки майбутніх лікарів відповідно до світових і загальноєвропейських стандартів із метою посилення конкурентоспроможності вітчизняної вищої медичної освіти, оптимізації умов для міжнародної мобільності студентів-медиків і розширення можливостей українських медичних фахівців на вітчизняному та міжнародному ринках праці зумовлені проголошенням Україною курсу на євроінтеграцію.

Ключові слова: майбутні лікарі; медична освіта; методичні засади; професійна підготовка; технологічні засади

Актуальність. Вітчизняна система охорони здоров'я нині перебуває в пошуку шляхів виходу з кризової ситуації та побудови нової моделі, наближеної до європейських стандартів. Такий процес обов'язково потребує зміни парадигми базової середньої та вищої медичної освіти. Саме тому, в умовах стрімкого розвитку інноваційних технологій і доказової медицини, впровадження в практику роботи закладів охорони здоров'я нових методів лікування і діагностики захворювань, новітніх інформаційних і сучасних медичних технологій, що дозволяють працювати в єдиному професійному світовому чи європейському просторі, на часі гостро стоять питання реформування системи медичної освіти. Необхідність реформування вищої медичної освіти в Україні вимагає вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки майбутніх лікарів у провідних навчальних закладах світу. Значний інтерес щодо досліджуваного питання становить досвід Великої Британії, де підготовка майбутніх лікарів здійснюється відповідно до європейських стандартів і спрямована на формування професійної еліти суспільства.

Аналіз останніх досліджень. У сучасній професійній педагогіці активно здійснюються порівняльно-педагогічні дослідження професійної підготовки фахівців. Проблеми теорії та практики підготовки фахівців різних напрямів і спеціальностей у Великій Британії вивчали: Н. Бідюк («Розвиток змісту та форм організації підготовки бакалаврів інженерії в університетах Великої Британії», 2000); В. Бойко («Система післядипломної педагогічної освіти у Великій Британії в контексті неперервної освіти», 2011); О. Демченко («Теорія та практика сімейного виховання у Великій Британії (історико-педагогічний аспект)», 2001); О. Загайко («Підготовка працівників соціальних служб для середніх загальноосвітніх навчальних закладів Великої Британії», 2008); Н. Костенко («Організація профільного навчання у старшій школі Великої Британії», 2010); Л. Логуш («Тенденції розвитку медичної освіти в освітній політиці Європейського Союзу», 2016), О. Мілютіна («Полікультурна освіта учнів середньої загальноосвітньої школи у Великій

Британії», 2008); О. Оверчук («Політика Великої Британії у контексті формування інформаційного суспільства», 2009); І. Паламаренко («Професійна підготовка сімейних лікарів у вищих медичних школах Великої Британії», 2012); О. Пічкара («Система підготовки фахівців соціальної роботи у Великій Британії», 2002); Г. Погромська («Розвиток релігійної освіти у середніх школах Великої Британії», 2009); Я. Полякова («Теорія і практика екологічного виховання учнівської молоді у Великій Британії (етнопедагогічний аспект)», 2005); І. Романко («Педагогічні засади діалогічної взаємодії вчителя й учнів у загальноосвітніх навчальних закладах Великої Британії», 2010); І. Сидор («Організаційно-педагогічні умови дозвілєвої діяльності студентів у педагогічних коледжах Великої Британії», 2010); С. Старовойт («Професійна підготовка фахівців з охорони та захисту навколишнього середовища у вищих навчальних закладах Великої Британії», 2005); О. Черевко («Маргарет Тетчер та її реформаторська діяльність на чолі консервативного уряду Великої Британії (1979–1990 рр.)», 2002); Н. Яцишин («Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття)», 1998).

Питання філософії вищої освіти вивчали: В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень; концептуальні підходи до реформування та інноваційного розвитку вищої освіти: Л. Гриневич, М. Згуровський, В. Луговий, Г. Хоружий; проблематику професійної освіти та професійної компетентності: Н. Бібік, В. Биков, В. Гриньова, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, Г. Пустовіт, О. Семенов, А. Хуторський; проблеми порівняльної педагогіки: Н. Авшенюк, Б. Вульфсон, Т. Десятов, О. Джуринський, Л. Дяченко, А. Збруєва, О. Огієнко, Н. Постригач, Л. Пуховська, О. Сулима.

Значний інтерес становлять результати досліджень науковців Великої Британії щодо підготовки майбутніх сімейних лікарів: М. Bearman («Random comparison of virtual patient models in the context of teaching communication skills», 2001); С. Boelen («A new paradigm for medical schools a century after Flexner's report», 2002); G. Catto («Interface between university and medical school», 2000); M. Chaluis

(«Medical Education Guide», 1999); A. Choudhary («Teaching communications skills to medical students: Introducing the fine art of medical practice», 2015); S. Cole («The medical interview: the three-function approach», 1991); R. Ellaway («AMEE Guide 32: e-Learning in medical education Part 1: Learning, teaching and assessment», 2008); G. Flores («The Teaching of Cultural Issues in U.S. and Canadian Medical Schools», 2000); R. Harden, M. Stevenson, W. Downie, G. Wilson («Assessment of clinical competence using objective structured examination», 1975); C. Haq («Integrating the Art and science of medical practice: Innovations in teaching medical communication skills», 2004); B. Korsch («Gaps in doctor-patient communication I: Doctor-patient interaction and patient satisfaction», 1968); C. Lum («Cultural-sensitivity training in U.S. medical schools», 1994); S. McCarter («Oxford English for Careers. Medicine 1. Student's book», 2009); M. McCullagh («Good Practice. Communication Skills in English for medical Practitioner», 2008); M. Nendaz, A. Tekian («Assessment in problem-based learning medical schools: A literature review. Teaching and Learning in Medicine», 1999); P. Ozuah («Undergraduate medical education: thoughts on future challenges», 2002); D. Parmelee, D. DeStephen, N. Borges («Medical students' attitudes about team-based learning in a pre-clinical curriculum», 2009); B. Thompson, V. Schneider, P. Haidet, R. Levine, K. McMahon, L. Perkowski, B. Richards («Team-based learning at ten medical schools: two years later», 2007); D. Vernon, R. Blake («Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research», 1993); J. Ward («Communication and information technology in medical education», 2001); D. Wood («Evaluating the outcomes of undergraduate medical education», 2003); R. Zeiger («Towards continuous medical education. Journal of General Internal Medicine», 2005); A. Howe («New perspectives – approaches to medical education at four UK medical schools», 2004); S. Willis («Small-group work and assessment in a PBL curriculum: a qualitative and quantitative evaluation of student perceptions of the process of working in small groups and its assessments», 2002).

Мета статті – порівняти та проаналізувати засади впровадження досвіду професійної підготовки майбутніх лікарів Великої Британії у прогностичний розвиток системи медичної освіти України.

Викладення основного матеріалу. В Единбурзькій декларації зазначається, що місія Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME) полягає в підвищенні якості медичної освіти в усьому світі, а також у сприянні найвищим стандартам у галузі медичної освіти. Ця місія задовольняється за рахунок розроблення стандартів у сфері медичної освіти, шляхом заохочення акредитації медичних закладів вищої освіти (МЗВО), із розробленням баз даних із медичної освіти, у рамках проектів на майбутнє медицини та медичної освіти, а також за допомогою інших публікацій і партнерських відносин.

WFME працює в партнерстві з шістьма регіональними асоціаціями для медичної освіти, з глобальними професійними

і міжнародними організаціями, в тому числі Всесвітньою організацією охорони здоров'я та Всесвітньою медичною асоціацією, а також із медичними навчальними закладами в усьому світі. Її метою є поліпшення медичної допомоги для всього людства. Діяльність федерації охоплює всі етапи медичної освіти: базову; післядипломну (професійну підготовку, підготовку фахівців та науковців); неперервну та неперервний професійний розвиток лікарів [8].

Як наголошують Ю. Поляченко, В. Передерій, А. Волосовець, В. Москаленко та ін., останнім часом у різних країнах світу система медичної освіти націлюється на кінцевий результат, ставлячи за мету підготовку спеціалістів (лікарів), здатних інтегрувати свою роботу в діяльність усіх працівників сектору охорони здоров'я та інших професійних напрямів. Для цього вони повинні володіти різнобічними навичками, приймати самостійно професійні рішення на основі оволодіння визначеним колом функцій і завдань і мати широкий світогляд [2, с. 34].

У розроблених документах відображені кваліфікаційні вимоги до сучасного лікаря з урахуванням темпів зростання наукової бази медицини, існування різноманітних моделей організації охорони здоров'я, наявності глобальних інтеграційних процесів у світі. Мета цих документів – привернути увагу до нових потреб системи охорони здоров'я, що диктують необхідність змін у системі медичної освіти. За результатами Всесвітнього саміту Консультативний комітет з питань медичної підготовки Європейського Союзу (ЄС) підготував рекомендації щодо медичної освіти, які отримали загальну назву «Лікарська директива». Вони відображають вимоги до базової медичної освіти у країнах ЄС та до фахівців медичної сфери [8]. Н. Bollinger і J. Hohl, описуючи навчальний процес у медичному університеті Відня, звертають увагу на важливість того факту, що при формуванні мети і конкретних завдань професійної підготовки лікарів, передбачається досягнення високого рівня їхнього професіоналізму та компетентності. При цьому враховуються: фактори ринку праці; демографічні фактори; конкурентоспроможність лікарів [4]. Аналогічно цей процес описують G. Reibnegger, J. Haas, H. Neges, J. Smolle. До факторів ринку праці вони відносять: створення нових робочих місць за рахунок зростання попиту на кваліфікованих лікарів; різке зростання практичної сфери медичних послуг; потребу в високоосвічених фахівцях. Демографічними факторами є: вирішення нових соціальних проблем; задоволення актуальних потреб різних верств населення в наданні кваліфікованих медичних послуг [7, с. 54].

Важливою категорією практичної діяльності лікаря є клінічне мислення. У найбільш узагальненому вигляді під клінічним мисленням розуміють когнітивну здатність вирішувати професійні завдання на основі знань, досвіду та інтуїції. Удосконалення її формування в лікарів оптимізує клінічну практику як систему. На думку багатьох авторів, першою формою діагностичного мислення лікаря є інтуїція – продукт думки і багатого досвіду, яку можна визначи-

ти як здатність передбачати в уяві саму сутність відношень раніше, ніж ці відношення будуть досліджені. Інтуїція, безумовно, відіграє певну роль у діагностичному процесі, але лише початкового, підготовчого етапу і в жодному випадку не є завершенням діагностичного процесу. Діагностика захворювання передбачає встановлення його нозологічної форми. Це найбільш наочний приклад інтуїції лікаря. Діагноз при цьому встановлюється за відсутності основних або специфічних синдромів. Основний алгоритм практичної реалізації клінічного мислення і прийняття рішення в тому вигляді, як його зазвичай клініцисти розуміють, такий:

- вивчення симптомів захворювань на першому етапі (збір скарг, анамнезу та фізикальне обстеження);
- попередній висновок про сутність патології, захворювання в конкретній ситуації;
- призначення діагностичних тестів для верифікації та уточнення діагнозу;
- коротка інтерпретація всіх отриманих фактів у вигляді розгорнутого клінічного діагнозу і прогнозу;
- планування лікувально-профілактичних і реабілітаційних заходів. Клінічне мислення є результатом якісно організованого навчального процесу у вищій медичній школі при засвоєнні фундаментальних і клінічних дисциплін. Формування клінічного мислення у студентів має передбачати поєднання тестової форми контролю знань з інтерактивними методиками засвоєння матеріалу. Такий підхід передбачає залучення в процес навчання викладача в ролі модератора, який спрямовує процес засвоєння матеріалу в потрібне русло. Можливість студентом установити наявність того чи іншого клінічного симптому є лише навичкою, на базі якої ґрунтується вміння відрізнити «відтінки» прояву цього симптому. Це є першим етапом підготовки фахівця. Наступним етапом є розвиток клінічного мислення в оцінці перебігу та прогнозу захворювання в конкретному клінічному випадку і висновки про необхідні заходи, які мають бути проведені в лікуванні конкретного хворого [9].

В Україні створено та запроваджено систему підготовки медичних працівників, яка відповідає потребам національної системи охорони здоров'я та міжнародним стандартам. Система включає всі суб'єкти процесу підготовки медичних кадрів: МОЗ та МОН, 135 ЗВО, що здійснюють підготовку та професійну перепідготовку фахівців упродовж усього життя за напрямом «Медицина», Центр тестування при МОЗ України, Центр дистанційного навчання.

Система підготовки фахівців для охорони здоров'я базується на ступеневій підготовці медичних працівників, управлінні якістю їхньої підготовки, неперервному професійному розвитку медичних працівників, запровадженню дистанційної освіти та органічному поєднанні клінічної, теоретичної і психологічної підготовки в університетських клініках. Вона дозволяє не тільки ліквідувати існуючий дефіцит медичних кадрів, але й забезпечити ринок праці висококваліфікованими фахівцями, які постійно вдосконалюють свої знання та навички протягом професійного життя.

Унікальність системи полягає у створенні єдиного медичного освітньо-практичного комплексу для підготовки медичних працівників на базі спільного використання кадрового та матеріально-технічного потенціалу клінічних закладів охорони здоров'я, університетських клінік і вищих медичних навчальних закладів. Клінічні, наукові і консультативні центри університетів та їхні клінічні бази сприяють покращенню якості медичних послуг, що надаються населенню України. Щорічно лише за рахунок ефективного використання зазначених ресурсів для країни економиться понад 170 млн. грн. За функціонально-управлінськими ознаками запроваджена система підготовки фахівців у галузі охорони здоров'я є завершеною і замкненою, що надає можливість управляти як результатом, так і процесом клінічної та психологічної підготовки медичних кадрів в Україні.

В Україні вперше серед країн Східної Європи та СНД розроблено, апробовано та впроваджено в практику систему управління якістю вищої медичної освіти та сертифікації підготовки медичних кадрів. Система реалізується за допомогою сучасних методик зовнішнього стандартизованого тестування – ліцензійних тестових екзаменів, спрямованих на визначення професійної компетентності майбутніх лікарів і медичних сестер на додипломному та післядипломному етапах навчання. Ліцензійні тестові іспити дозволяють встановити відповідність професійної компетентності кожного випускника мінімально необхідному рівню, надають ЗВО, державі та громадськості об'єктивний інструмент для проведення оцінки та самооцінки якості підготовки медичних кадрів.

У роботі обґрунтовані принципи функціонування системи єдиного освітнього простору серед медичних університетів. На базі НМАПО функціонує Центр дистанційного навчання, в якому запроваджено комбіновану наземно-супутникову мережу дистанційного медичного навчання з використанням сучасних телемедичних технологій, що дозволяє знизити витрати на навчальний процес післядипломної підготовки медичних працівників і викладачів удвічі, порівняно з проведенням очних циклів навчання. Така тенденція повною мірою відповідає вимогам Європейського Союзу щодо створення єдиного європейського освітнього та наукового простору.

Запровадження сучасних педагогічних, психологічних і лікувальних інновацій у процес підготовки медичних працівників, наближення змісту, форми організації навчального процесу, вимог та якості практичної підготовки медичних кадрів до міжнародних стандартів сприяли суттєвому збільшенню в країні кількості студентів-медиків і громадян іноземних держав, які здобувають вищу медичну освіту в Україні. У медичних ЗВО за усіма формами підготовки навчається 17446 іноземних громадян з 104 країн світу, що складає третину від усіх студентів, які навчаються в навчальних закладах України. За останні 5 років кількість таких студентів збільшилась удвічі, що дозволяє додатково спрямовувати до Державного бюджету України біля 60 млн. грн. щорічно.

Упровадження Системи професійної неперервної підготовки медичних працівників щорічно заощаджує для держави майже 250 млн. грн. Визнання значущості цієї розробки вітчизняних учених у галузі охорони здоров'я сприятиме підвищенню престижу професії лікаря, подальшим реформам у соціальній сфері та створить передумови для покращення якісної медичної допомоги населенню України.

Розроблення наукових основ медико-педагогічних знань, необхідних для студентів медичних університетів є по суті педагогічним поданням тих соціальних вимог, які нині висуваються суспільством до підготовки лікарів. У соціально-педагогічному плані вони виражаються в необхідності здійснення взаємодії двох видів соціалізації: медичного і педагогічного університетів та у співпраці їх зі школами та медичними коледжами. Взаємодія ця визначається науковцями у вигляді рівноправної співпраці, яка обґрунтовується як новий інтеграційний принцип підготовки майбутніх фахівців. Обґрунтування їх співпраці на теоретичному і практичному рівні інтеграційного принципу дозволили виділити як соціальний, так і медико-педагогічний аспект у підготовці студентів.

Логіка системного педагогічного дослідження проблеми підготовки різнопрофільних спеціалістів медичного університету з педагогічних основ як одного з найважливіших складових частин професійної освіти майбутнього лікаря сприяє розробленню педагогічних принципів, вимог, умов, технології «блочного» навчання.

Разом з тим, дослідження показало, що створення ефективної педагогічної системи можливо тільки при зверненні до інтеграційного напрямку медико-педагогічних наук. Ефективність проблеми підвищення якості підготовки фахівців буде досягнута, якщо навчання буде проходити з медичної педагогіки, що включає в себе інноваційні медико-педагогічні технології, способи управління навчанням і вихованням сучасного освітнього процесу з гуманістичним напрямом.

У нашому розумінні, медична педагогіка – це інтеграція людинознавчих наук, що розглядаються як інструмент людської діяльності з її новими гуманістичними і культуроосвітніми функціями особистісно зорієнтованої освіти і як сукупність медико-педагогічних базових знань, а також технологічних підходів взаємозв'язку лікаря і пацієнта.

Предметом медичної педагогіки є інтеграція системи освітньо-професійної діяльності лікарів і педагогів, спрямованої на інноваційно-науковий чуттєвий досвід у процесі пізнання людської особистості, що дозволяє отримувати необхідні методологічні та методичні рекомендації для ефективної діагностики та лікування різних захворювань, а також для етично і соціально-педагогічно виправданого впливу на мислення та поведінку людей із метою їхньої адаптації до мінливих умов життя, нормалізації психологічного клімату в трудових колективах, раціональної організації різних видів діяльності і для гуманістичного і гуманного навчання та виховання дітей, молоді та дорослих [5].

Неперервна медична освіта потребує постійного оновлення й удосконалення як якості її змісту, навчальних планів, навчальних підручників, так і впровадження інноваційних психолого-педагогічних систем навчання, інтерактивних методів і методичних прийомів, урахування психолого-педагогічних умов професійно-особистісного розвитку студента-медика. Саме тому особистісне становлення студента-медика потребує виокремлення та реалізації основних інноваційних психолого-педагогічних систем, дотримання яких сприятиме підвищенню ефективності розвитку психологічних особистісних структур [10, с.75].

До підготовки студента-медика, зокрема майбутнього сімейного лікаря, входить засвоєння дисциплін з гуманітарного, соціально-економічного, природничо-наукового, професійного та практичного циклів підготовки. Сучасні вимоги до медичної освіти передбачають формування у студентів, окрім системних знань, також розвиненого професійного мислення, набуття якого – процес набагато складніший, ніж оволодіння знаннями, вміннями і навичками, і воно має формуватися протягом усього процесу навчання від підготовки у ЗВО до післядипломного навчання. Проблему розвитку критичного мислення медика порушувала у своїх публікаціях Ю. Лавриш [6].

Викладання історії медицини також не може бути суто описовим, воно вимагає належного філософського осмислення процесів, закономірностей, тенденцій і перспектив.

Доцільним вважаємо й розширення знань студентів з історії медичної освіти в зарубіжних країнах. Наприклад, спецкурс «Історія британської системи медичної освіти» міг би дати студентам-медикам знання про специфіку і перспективи цієї галузі на основі проблемного викладу матеріалу [6].

На особливу увагу заслуговує одержання лікарем знань у галузі комунікативних навичок. Доцільно було б ознайомити майбутнього лікаря загальної практики бодай із найзагальнішими основами (можливо, у межах спецкурсу) PR-діяльності, оскільки ця дисципліна, якщо її орієнтувати на сферу медичних проблем, може принести неабияку користь у справі пропагування медичних знань, здорового способу життя, шляхів профілактики захворювань та засобів ефективного лікування. Водночас, для забезпечення повноти і необхідної різносторонньої освітньої підготовки лікаря загальної практики необхідно ознайомити його з основами менеджменту в галузі медичної практики та освіти. Як підкреслює Т. Гіббс, «сімейні лікарі мають бути як клініцистами, так і менеджерами у своїй повсякденній роботі», водночас від них вимагається новаторство і винахідництво [1, с. 6].

Наступною важливою особливістю вищої медичної освіти є застосування принципу міждисциплінарності у викладанні багатьох дисциплін. За твердженням учених Великої Британії, міждисциплінарний підхід спрямований на виховання у студентів відповідного світогляду, нестандартного мислення, здатності вирішувати загальні проблеми,

що виникають на стику різних галузей, здатності бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технологій і потреб виробництва, вміння оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію. Зростання рівня міждисциплінарності викладання забезпечить розвиток системного аналітичного мислення, необхідний для майбутньої практичної роботи. Я. Кміт особливо наголошує на потребі інтеграції природничо-наукових і медичних знань як бази вивчення спеціальних медичних дисциплін [3, с. 11]. Інтеграція наук у наш час супроводжується виникненням багатьох стикових, комплексних галузей знань, які вимагають асиміляції концептуального апарату й і методології різних наук, і одним із прикладів такої галузі є медицина [3, с. 18].

Дослідник підкреслює, що студенти, які вступають до медичних ЗВО, нерідко мають слабке розуміння зв'язку між науками та їхнього стосунку до спеціальних медичних дисциплін.

Міждисциплінарна інтегративна освіта має дати майбутньому медикові «ефективний механізм систематизації та узагальнення набутих знань і вмінь, засоби їхнього постійного оновлення й удосконалення» [3, с. 20].

Висновки. Удосконалення вітчизняної системи підготовки майбутніх лікарів у контексті євроінтеграційних процесів посиляться на основі врахування можливостей творчого використання прогресивних ідей досвіду Великої Британії в умовах інтеграційних, демографічних і міграційних процесів, а також динамічних змін на ринку праці на загальнодержавному і регіональному рівнях, на рівні закладу вищої освіти. Необхідною умовою успішного функціонування системи професійної підготовки майбутніх лікарів в Україні є орієнтація на світовий досвід під-

готовки майбутніх лікарів, його компаративний аналіз і творче використання інноваційних ідей в освітньому процесі вітчизняних медичних університетів.

Список використаних джерел

1. Гіббс Тревор Д. Відкрите обговорення системи медичної освіти в Україні: на початку нової ери. *Сімейна медицина*. 2008. № 1. С. 5–6.
2. Каспина В. А. О методах воспитания и их классификации. *Советская педагогика*. 1970. № 1. С. 84–94.
3. Кміт Я. М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01; АПН України, Ін-т пед. і псих. проф. освіти. Київ, 1995. 182 с.
4. Новописьменний С. А. Формування базових компетентностей майбутніх учителів з основ здоров'я у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін: дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04; Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2016. 306 с.
5. Островская, Лидия Васильевна Формирование педагогической культуры и этики в системе подготовки студентов-медиков: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01, 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Москва. 2004. 325 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-pedagogicheskoi-kultury-i-etiki-v-sisteme-podgotovki-studentov-medikov#ixzz51SS65UHl>
6. Паламаренко І. О. Урахування досвіду Великої Британії при підготовці сімейних лікарів в Україні. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 4 (41).
7. Педагогика: уч. пособ. для студ. пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Рос. пед. агентство, 1996. 602 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: навч. посіб. / за ред. І. А. Зязюна, О. М. Пехота та ін. Київ: Вид-во А.С.К., 2003. 240 с.
9. Скрипник І. М., Гопко О. Ф., Маслова Г. С. Формування клінічного мислення як засіб удосконалення якості освіти лікарів. Удосконалення якості підготовки лікарів у сучасних умовах. С. 199–200. URL: http://elib.umsa.edu.ua/jspui/bitstream/umsa/2740/1/formuv_klin_mysl_jak_zasib.pdf
10. Філоненко М. М. Систематизований розгляд психолого-педагогічних систем і визначення їх орієнтації на особистісне становлення студента-медика. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2015. №1. С. 75–82.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 21. 02. 2018

Магрламова К. Г. Внедрение опыта профессиональной подготовки будущих врачей Великобритании в прогностическое развитие системы медицинского образования Украины.

А Повышение качества профессиональной подготовки будущих врачей в соответствии с мировыми и общеевропейскими стандартами с целью усиления конкурентоспособности отечественной высшего медицинского образования, оптимизации условий для международной мобильности студентов-медиков и расширение возможностей украинских медицинских специалистов на отечественном и международном рынках труда обусловлены провозглашением Украиной курса на евроинтеграцию.

Ключевые слова: будущие врачи; медицинское образование; методические основы; профессиональная подготовка; технологические основы

Magrlamova K. H. The Experience of Professional Training of Future Doctors of Great Britain in Prognostic Development of the Ukrainian Medical Educational System.

S Ukraine's proclamation of course on European integration motivates educators to improve the quality of professional training of future doctors in accordance with world and European standards in order to increase the competitiveness of domestic higher medical education, optimize conditions for international mobility of Ukrainian medical students and expand capabilities of health professionals in the domestic and international labour markets.

Key words: future physicians; medical education; methodical principles; professional training; technological principles



УДК 37.091.12.011.3[051:005].336



Добіжа Н. В., Оніщук І. І.

ІНШОМОВНА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТІСТЬ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ОБРАЗУ СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА

А Формування іншомовної комунікативної компетентності є актуальною науково-практичною задачею сучасної системи вищої освіти. Державний освітній стандарт містить вимоги до компетентності фахівців, які враховують реальні потреби сучасного ринку праці. Від фахівця будь-якої професійної сфери потрібно вміння працювати з інформаційними джерелами (у тому числі іншомовними): обробляти і використовувати отриману інформацію для підвищення ефективності праці, бути здатним до її творчої інтерпретації й передаванні, що неможливо без достатнього рівня розвитку комунікативної іншомовної компетентності.

Ключові слова: комунікативна компетентність; професіоналізація; особистісні характеристики

Актуальність проблеми. Іншомовна комунікативна компетентність сама по собі є складним інтегративним утворенням, виступає як елемент процесуальної системи реалізації засвоєних знань, умінь і навичок у галузі іноземних мов. Засвоєння лінгвістичних конструкцій іноземної мови проходить в умовах штучно створеного полікультурного середовища, що, з одного боку ускладнює завдання формування мовних навичок, а з іншого – дозволяє моделювати зміст цього процесу з урахуванням домінування функціональних цілей і задач.

Аналіз попередніх досліджень. Перші згадки даного терміну відносяться до початку сімнадцятого століття (Словник «Merriam-Webster»), а з початку ХХ століття він уживається досить широко і входить до великої кількості словників. Ще в кінці ХІХ – початку ХХ ст. у вітчизняній філософії отримали розвиток ідеї про належну моральну поведінку людини, яка втілюється у вільній, творчій діяльності. Для цього необхідно, щоб у процесі виховання і освіти у людині були розвинені необхідні моральні якості: чесність, справедливість, а також високий рівень професійних якостей, почуття обов'язку і відповідальності тощо (Н. Бердяєв, С. Булгаков, І. Ільїн, Г. Флоровський).

Остаточно утвердилися в освітньому середовищі поняття «компетентність» і «компетенція» в 60–70-х рр. минулого століття: спочатку Р. Уайтом у його роботі «Переоцінка мотивації: концепція компетентності», а в 1965 році американським лінгвістом А. Хомським, який розглядав дане поняття стосовно мовознавства.

Одним із завдань вищої професійної освіти є розвиток іншомовної особистості, здатної взаємодіяти в рамках певної професійної сфери. Для вирішення цього завдання необхідна професіоналізація змісту іншомовної підготовки.

Викладення основного матеріалу. Іноземна мова як навчальна дисципліна відрізняється тим, що навчання полягає в оволодінні новим вербальним кодом як засобом міжкультурного спілкування, інструментом придбання нових знань про світ. У системі вищої освіти дисципліна «Іноземна мова» викладається в більшій мірі з орієнтацією на спеціальність студентів, а зростання рівня володіння мовою, що вивчається відбувається багато в чому завдяки усвідомленню ними власних потреб як у його знанні в сьогоденні, так і у використанні у майбутній професійній або академічній діяльності [2].

Освіта є однією з найважливіших підсистем соціально-культурної сфери держави, що забезпечує отримання людиною знань, умінь і навичок із метою їхнього ефективного використання в професійній діяльності. Педагогіка як наука відштовхується від розуміння освіти як самодостатнього феномена. Довгий час у педагогіці не було чіткого визначення іншомовної освіти. Оскільки іноземні мови належать до сфери лінгвістики, багато вчених визначать іншомовну освіту як «лінгвістичну освіту». А. Фірсова вживає термін «лінгвістична освіта» як синонім терміна «іншомовна освіта» [5].

Однак філологія – сукупність гуманітарних наукових дисциплін, які вивчають культуру народу, нації, суспільства, відбиту в мові та літературній творчості [3]. Сутністю філології є робота з текстовими джерелами, їхній аналіз. Лінгвістика ж – наука про мову, мовознавство. Лінгвістика концентрується на розгляді та вивченні сучасних мов. Зважаючи на це, вважаємо, що термін «філологічна освіта» не зображає специфіки іншомовної освіти.

Деякі вчені, говорячи про вивчення іноземних мов, вдаються до терміну «мовна освіта», інші дещо розширюють це поняття і застосовують саме визначення «іншомовна освіта» [1].

Є. Пассов під іншомовною освітою розуміє «оволодіння іншомовною культурою». На його думку, іншомовна освіта покликана «збагатити духовний світ людини іншомовною культурою» [6]. Він не зупиняється на простому визначенні даного поняття. У його роботах бачимо пропозицію змінити термінологію: замість предмета «Іноземна мова» і викладача «Викладач іноземної мови» вживати «іншомовна культура» та «Викладач іншомовної культури».

Однак вищенаведені терміни не відбивають процес оволодіння іноземною мовою – входження в іншу мовну структуру, практичне оволодіння мовою як засобом спілкування і передавання вербальної інформації. Вища освіта почала являти собою оволодіння студентами сукупністю систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють вирішувати теоретичні й практичні завдання за профілем підготовки, використовуючи творчо-розвивальні сучасні досягнення науки, техніки та культури. Іншомовна лінгвістична освіта у закладах вищої освіти – підготовка фахівців зі знанням іноземної мови для педагогічної, перекладацької, дипломатичної та іншої діяльності, що вимагає знання іноземної мови. Підготовка кваліфікованих фахівців іншомовного лінгвістичного профілю здійснюється в системі професійної освіти в університетах іноземних мов, або на спеціалізованих лінгвістичних факультетах.

Під іншомовною освітою розуміємо процес і результат підготовки фахівців вищої кваліфікації в сфері іноземних мов, що володіють сукупністю компетенцій, систематизованих знань і практичних навичок, що дозволяють вирішувати теоретичні й практичні завдання за профілем іншомовної підготовки. Із концептуальної точки зору, іншомовна освіта – це формування конкурентоспроможної та професійно-мобільної особистості, здатної до ефективної самореалізації в сфері іноземних мов, до здійснення всіх компонентів освітнього процесу, особистості, яка володіє високими професійними компетенціями та навичками саморозвитку.

У даний час у Європі, не в останню чергу завдяки глобалізації та інтернаціоналізації, все більша увага приділяється навчанню кільком іноземним мовам і розробленню методики іншомовної освіти.

У системі професійної підготовки викладачів іншомовних мов і перекладачів навчання другої іноземної мови відіграє важливу роль. Одним із основних завдань щодо реалізації фундаментальності професійної лінгвістичної освіти є формування розширеного поля мовної компетентності. Крім цього, враховуються зміни на міжнародному ринку праці, що відбуваються в останні десятиліття і у зв'язку з цим перехід на дворівневу систему навчання: бакалаврат і магістратура.

У сучасному світі залежимо від того, наскільки ми здатні до міжкультурного спілкування, тому особливого значення набуває володіння декількома іноземними мовами. Так, Європейська Рада та Європейський Союз висувають вимогу: кожен громадянин Європи повинен володіти, не враховуючи свою, щонайменше ще двома іноземними мовами.

Справжнє багатомовство починається з вивчення другої іноземної мови. Під другою іноземною мовою розуміється будь-яка іноземна мова, що вивчається хронологічно слідом за першою. Ключова роль при цьому належить прин-

ципам і методам навчання другої іноземної мови – успішність навчання другої іноземної мови та її індивідуального вивчення залежить від того, наскільки ця методика орієнтується на специфіку навчання саме другої іноземної мови. Ця методика враховує послідовність досліджуваних мов, регіональну специфіку, а також індивідуальний досвід особистості, яка вивчає дану мову [8].

Значущими розглядаємо дослідження зарубіжних науковців у царині комунікативно-орієнтованого навчання іноземної мови, у яких увиразнено цілі, засоби, інноваційні технології навчання іншомовного спілкування.

Професіоналізація є свого роду психофізіологічною властивістю «відкритого типу», так як відображає становлення специфічного виду активності суб'єкта шляхом розвитку й систематизації сукупності якостей, притаманних групі людей однієї професії.

Формування іншомовної комунікативної компетентності є актуальною науково-практичною задачею сучасної системи вищої освіти. Державний освітній стандарт містить вимоги до компетентності фахівців, які враховують реальні потреби сучасного ринку праці. Фахівцеві будь-якої професійної сфери потрібні вміння працювати з інформаційними джерелами (у тому числі іншомовними): обробляти і використовувати отриману інформацію для підвищення ефективності праці, бути здатним до її творчої інтерпретації та передачі, що неможливо без достатнього рівня розвитку комунікативної іншомовної компетентності. Іншомовна комунікативна компетентність сама по собі є складним інтегративним утворенням, виступає як елемент процесуальної системи реалізації засвоєних знань, умінь і навичок у галузі іноземних мов. Засвоєння лінгвістичних конструкцій іноземної мови проходить в умовах штучно створеного полікультурного середовища, що, з одного боку ускладнює завдання формування мовних навичок, а з іншого – дозволяє моделювати зміст цього процесу з урахуванням домінування функціональних цілей і задач.

Кожен суб'єкт групи характеризується індивідуальним характером проявів цих якостей у поведінці, спілкуванні, регуляції і творчій реалізації протягом усього професійного шляху. Професіоналізація змісту навчання іноземної мови у закладах вищої освіти спрямована на вирішення однієї з основних завдань іншомовної підготовки – формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Для обґрунтування процесу формування професійної іншомовної комунікативної компетентності потрібно розглядати зміст суміжних понять: професійна компетентність, професійна компетенція, комунікативні компетенції, іншомовні комунікативні компетенції. Поняття «професійна компетентність» – досить новий науковий термін, але його зміст включає в себе багато аспектів, хоча однозначного тлумачення й обґрунтування співвідношення змісту понять «компетентність» і «професійна компетентність» у сучасній вітчизняній педагогіці немає.

У ході подальшої еволюції вітчизняної педагогічної думки зміст даного поняття було розширено, доповнено й уточнено. Крім того, були зроблені спроби структурувати поняття, виявити й охарактеризувати його складові частини й елементи. Наприклад, Н. Кузьміна розглядає професійну компетентність фахівця як сукупність властивостей особистості

і виділяє в її структурі п'ять елементів: 1) спеціальна компетентність; 2) методична компетентність; 3) соціально-психологічна компетентність; 4) диференційно-психологічна компетентність; 5) ауто-психологічна компетентність (визначає достоїнства і недоліки себе як особистості) [3]. А. Маркова розглядає компетентність майбутнього фахівця у двох аспектах: 1) як психічну якість, що забезпечує самостійність і відповідальність дій фахівця; 2) як здатність і вміння виконувати певні професійні функції [4]. У своїй науковій роботі Л. Мітіна виділяє три групи елементів (підструктури) професійної компетентності: першу складають знання, вміння, навички та індивідуальні способи самостійного здійснення діяльності, другу – знання, вміння, навички і способи творчого здійснення професійного спілкування, третю – здатність до саморозвитку і потреба в самореалізації [5].

На особливу увагу заслуговує позиція А. Хуторського, який визначає професійну компетентність як сукупність узагальнених способів дій, що забезпечує продуктивне, ефективно виконання професійної діяльності. Професійні компетенції розглядаються сучасною педагогічною наукою як сукупність особистісних характеристик, що визначають здатність людини успішно застосовувати знання, вміння, і навички для вирішення професійних завдань. Вирішальне значення у структурі професійної компетентності має формування комунікативної компетентності, яке розглядається як володіння складними комунікативними навичками і вміннями, знання культурних норм, звичаїв, традицій, етикету в спілкуванні, їхнього дотримання, а також орієнтування в комунікативних засобах, властивих соціальному, національному менталітету і виражаються в рамках певної професійної галузі [7].

Вперше термін «комунікативна компетенція» (the concept of communicative competence) вжив Д. Хаймс, який позначив нею сукупність якостей особистості, що дозволяють використовувати мовні конструкції відповідно до ситуативної «доречності». У структурі комунікативної компетенції він виділяв кілька аспектів: граматичний, соціолінгвістичний, дискурсивний і стратегічний. Його теорія мала значний вплив на розвиток змісту поняття «іншомовна комунікативна компетенція».

На думку В. Шадрікова, без урахування соціально-професійних і психологічних аспектів розвитку іншомовних

здібностей фахівця як важливого елемента його професійної компетенції в цілому буде неефективно. Засвоєні, але не інтегровані професійно-дисциплінарні та іншомовні знання, вміння і навички, до того ж не володіють рисами «оперативності», і в ставленні один до одного стають психологічними бар'єрами, що перешкоджають їхньому швидкому застосуванню в реальній професійній діяльності.

Таким чином, сформовані іншомовні здібності фахівця, які не були погоджені в навчанні з конкретними вимогами і реальними умовами професійної діяльності, по суті, є різновидом загальних, а не спеціальних компетенцій. Будь-яка лінгво-дидактична модель може бути функціонально ефективною, якщо при її обґрунтуванні будуть ураховані особливості предметно-інформаційного середовища виробництва, специфічність технологічного процесу [8].

Висновки. Практична результативність залежить від багатьох факторів, які лежать у площині професійно-мотиваційної та емоційно-вольової сфер, що характеризуються найскладнішою конструкцією внутрішніх механізмів взаємодії їхніх змістовних компонентів. Багато вчених і дослідників роблять спроби систематизувати і згрупувати на основі будь-якої ознаки сукупність професійних іншомовних компетенцій.

Список використаних джерел

1. Андреева Г. М. Принципы деятельности и исследования общения. *Общение и деятельность* [на русск. и чешск. яз.]. Прага: Изд-во Карлова университета, 1981. С. 13–26.
2. Звягинцева Е. П. Поликультурной компонент и его составляющие в процессе профессиональной подготовки. *Вестник Челябинской академии культуры и искусств*. 2013. №3 (35). Челябинск: ЧГАКИ. С. 189–193.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. Москва: Просвещение, 2007. С. 114–115.
4. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Знание, 1996. С. 24–25.
5. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва: Академия, 2004. С. 227–229.
6. Лассов Е. И., Кузовлева С. Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособ. для преподавателей русского языка как иностранного. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. 567 с.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. №2. С. 58–64.
8. Шадриков В. Д. О некоторых теоретических вопросах разработки дидактики для нашей новой школы. *Высшее образование сегодня*. 2010. № 12. С. 8–11.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 20.02.2018

Добіжа Н. В., Оніщук І. І. Иноязычная коммуникативная компетентность как неотъемлемая составляющая образа современного педагога.

А Формирование иноязычной коммуникативной компетентности является актуальной научно-практической задачей современной системы высшего образования. Государственный образовательный стандарт содержит требования к компетентности специалистов, которые учитывают реальные потребности современного рынка труда. От специалиста любой профессиональной сферы требуется умение работать с информационными источниками (в том числе иноязычными): обрабатывать и использовать полученную информацию для повышения эффективности труда, быть способным к её творческой интерпретации и передачи, невозможно без достаточного уровня развития коммуникативной иноязычной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность; профессионализация; личностные характеристики

Dobizha N. V, Onyshchuk I. I. Communicative Competence in Foreign Language as an Integral Part of Modern Teacher.

С Formation of a foreign language communicative competence is an actual scientific and practical task of the modern system of higher education. The state educational standard contains requirements for the competence of specialists who take into account the real needs of the modern labor market. Specialist of any professional sphere needs the ability to work with information sources (including foreign languages): to process and use the information received to improve the efficiency of work, to be capable for its creative interpretation and transmission, which is impossible without a sufficient level of communicative competence in foreign language.

Key words: communicative competence; professionalization; personal characteristics



РОЗВИТОК НАВИЧОК АУДІЮВАННЯ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

А Автор розглядає проблему розвитку навичок аудіювання під час вивчення ділової іноземної мови за професійним спрямуванням у студентів немовних ЗВО і шляхи її вирішення.

Ключові слова: мовні знання; вміння аудіювання; вибір тексту; семантизація лексики; етапи аудіювання

Актуальність. Знання іноземної мови отримує все більше значення для процесу комунікації з іншими народами як у побутовій, так і в діловій, професійній сферах. На сучасному етапі розвитку Україна має широкі політичні, економічні та культурні зв'язки з багатьма зарубіжними країнами. Збільшується кількість підприємств, які працюють із закордонними партнерами. Робота на цих підприємствах вимагає від фахівців, учорашніх студентів, умінь спілкуватися іноземною мовою.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Детальний аналіз наукової літератури, що розглядає проблеми аудіювання, провів В. Злотніков. Його дослідження показують, що значна увага приділяється формуванню у сучасних фахівців навичок іншомовного мовлення в аудіюванні (Т. Ван Дейк, І. Дехерт, М. Жинкін, І. Зимня, Б. Лапідус), сприйманні та розумінні усного іншомовного повідомлення (М. Балабайко, Р. Мільруд, П. Яхно та ін.). Сформульовані завдання, зміст навчання аудіювання (Б. Лапідус, І. Рогова та ін.), визначені психологічні характеристики цього виду мовленнєвої діяльності (Л. Виготський, М. Жинкін, І. Зимня, О. Леонтьєв, А. Лурія, М. Ляховицький та ін.), принципи відбору текстів для навчання аудіювання (О. Бочкарьова, Н. Слухіна, О. Міролюбов, В. Черниш та ін.), окреслені основні підходи щодо індивідуалізації навчання аудіювання майбутніх фахівців (О. Метьолкіна, С. Ніколаєва).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Переважна більшість сучасних наукових праць присвячена проблемі навчання аудіювання учнів загальноосвітніх шкіл і майбутніх філологів [2, с. 1]. А проблема навчання аудіювання студентів немовних закладів вищої освіти (ЗВО) залишається недостатньо вивченою, у чому переконаємось на власному досвіді.

Дуже часто студенти, які достатньо вільно розмовляють англійською мовою, зустрічаються з труднощами при її сприйнятті в природних умовах [1, с. 84]. Тому в умовах немовного ЗВО проблема навчання аудіювання стає особливо актуальною.

Мета статті: узагальнити досвід навчання аудіювання студентів спеціальності «Міжнародна економіка».

Викладення основного матеріалу. Аудіювання – основне джерело мовних знань і важливий засіб мовленнєвої практики. Аудіювання поширює потенційні можливості використання навчального тексту: стає джерелом інформації за обраним фахом, а також засобом оволодіння ін-

шомовним матеріалом, стимулом для розвитку професійного мовлення.

Під час аудіювання слухач виконує цілу низку аналітико-синтетичних операцій, що підвищують активність мовленнєвої діяльності та забезпечують динаміку вдосконалення умінь аудіювання. Виконуючи вправи з аудіювання, студенти вдосконалюють вміння прогнозувати зміст, виділяти головне, знаходити другорядні деталі, що уточнюють головне, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

Метою процесу аудіювання є формування навичок впізнавання та осмислення мовленнєвих структур, створення слухових образів мовних знаків, прогнозування форм та утримання в пам'яті сигналів їхнього осмислення, формування у майбутніх фахівців умінь усного спілкування іноземною мовою [4, с. 2].

На психологічні аспекти аудіювання звертають увагу Б. Павлій і І. Подгайська. Адже відповідно до даних психології, аудіювання – психічна діяльність, яка включає процеси сприйняття, розпізнавання та розуміння іноземної мови. Оскільки пропускна здібність звукового каналу набагато менша зорового, а аудіювання одноразове, сприймання мови залежить від умінь утримувати в пам'яті результати смислового та семантичного аналізу протягом певного відрізка часу для того, щоб об'єднати їх у закінчену думку.

Як показує практика, надходження неперервної інформації призводить до швидкого відвернення уваги майже всіх студентів. Головною метою є розвиток таких умінь як спостереження, класифікація, вибір, висунення гіпотез. Тільки студент, який володіє ними, може свідомо та організовано сприймати інформацію та аналізувати її. На заняттях рекомендовано використовувати вправи, спрямовані на психологічну підготовку до сприйняття оригінального тексту, для антиципації інформації для першого ознайомлення і запам'ятовування лексики, намагатися розвивати репродуктивні навички студентів [1, с. 84].

Успіх аудіювання багато в чому залежить від вибору тексту. Низка дослідників процесу аудіювання (О. Лозинська, Т. Красько, О. Лучечко) вважають, що тексти потрібно складати на основі оригінальних англійських джерел. Для мотивації пізнавальної діяльності студентів і розв'язання освітніх і виховних завдань, які ставляться перед іноземною мовою як навчальною дисципліною, під час добору текстів для аудіювання велику увагу варто приділяти ха-

рактеру текстів: їхній пізнавальній цінності, інформативності та якості [5, с. 6].

Б. Павлій та І. Подгайська вважають, що ефективність навчання аудіювання залежить від зацікавленості студентів у розумінні змісту, а змістовність і цікавість є важливою вимогою до тексту для аудіювання.

Аналіз наших досліджень показав, що результати перевірки прослуханих текстів були кращими, якщо тексти були цікавими та змістовними.

За рекомендацією Ю. Короткової та О. Проценко ми проводили аудіювання за трьома етапами: передтекстовий, текстовий і післятекстовий. На передтекстовому етапі завданням викладача є створення умов для ймовірного прогнозування змісту аудіотексту та зняття лексичних, граматичних, і у разі необхідності, фонетичних труднощів сприйняття. З метою вирішення першого завдання (прогнозування змісту) перед кожним текстом сформульовано питання, відповіді на які мають наштовхнути студентів на визначення його ймовірної тематики, що значно полегшить сприйняття почутого.

Для зняття лексичних труднощів аудіювання перед прослуховуванням тексту подаються слова і словосполучення, якими, ймовірно за все, студенти не володіють. Доцільно використати для цього такі прийоми семантизації:

- семантизація способом дефініції (тлумачення), якщо всі слова, які передають значення, відомі;
- семантизація узагальнюючих слів за допомогою слів із конкретним значенням;
- семантизація шляхом називання класу, категорії, приналежності, окремих якостей;
- семантизація лінгвокраїнознавчих лексичних одиниць за допомогою опису, тлумачення реалій, використання відповідних наочних матеріалів (фотографій, діапозитивів, малюнків);
- семантизація за допомогою добирання синонімів або антонімів;
- семантизація за допомогою мовної здогадки (інтернаціональні слова, словотворчі елементи, звуконаслідування, контекст);
- семантизація слів і словосполучень у контексті, якщо він підказує необхідне значення;
- семантизація слів і словосполучень у контексті, якщо він підказує необхідне значення.

Після семантизації нових лексичних одиниць і словосполучень варто перевірити правильність розуміння їхнього значення студентами. Для цього пропонуємо такі завдання, як складання речень із новим лексичним матеріалом, пояснення деяких слів і словосполучень.

Кількість незнайомих слів не повинна перевищувати 3 % від загальної кількості слів, бо перевантаження короткочасної пам'яті вповільнює процес засвоєння мови і зменшує швидкість відпрацювання постійних навичок.

Деякі аудіотексти можуть містити складний або давно засвоєний граматичний матеріал. Тому для того, щоб зняти

можливі граматичні труднощі сприйняття, варто виконати невеликі вправи.

На текстовому етапі пропонуємо дворазове прослуховування тексту. Деякі вчені (О. Тарнопольський) вважають, що аудіотекст необхідно пред'явити студентам лише один раз, особливо на основному та просунутому етапах. Дворазове прослуховування припустимо, але досить рідко, і лише для особливо складних аудіотекстів. Але враховуючи низький рівень знань, із яким студенти приходять після закінчення школи, одноразове прослуховування в цьому випадку навряд чи можливе. Після першого звукового пред'явлення викладач проводить бесіду з метою виявлення рівня розуміння почутого та пропонує студентам прослухати текст удруге, звертаючи особливу увагу на проблемні місця.

Упродовж післятекстового етапу надаємо студентам можливість виконання різноманітних вправ і завдань, спрямованих не лише на перевірку обсягу й правильності прослуханої інформації, а й на відпрацювання нового лексичного матеріалу. Окрім цього, доцільно виконати вправи на переклад з української мови на англійську та передбачити поступовий перехід до розвитку інших видів мовленнєвої діяльності, таких як говоріння, читання і письмо [3, с. 4–5].

Відповідно до цих рекомендацій ми провели аудіювання до теми «A successful company» за такою схемою:

1. Студентам було дано завдання виконати вправу.

Work in small groups. Agree on the three most important factors from those listed below that can make company successful:

- focusing on how to increase market share;
- having a strong company culture;
- having user-friendly packaging;
- having good designers who also understand production;
- responding to the needs of the workforce;
- starting with a simple business idea that is easy to understand.

2. Після виконання вправи студенти двічі прослухали інтерв'ю:

(I=Interviewer, P J= Peter Jelkeby)

I What are the factors that make IKEA such a highly successful company?

P J I think for IKEA, it starts with a very simple, straightforward business idea that is easy to understand, easy to work with, both for customers as well as co-workers actually. Added to that, we have a strong culture in the company that links this together. I think that's one of the big reasons for us being successful worldwide.

We have designers who are not only good on designing good-looking products, they understand production, they're working closely with our trading offices around the world, they're going into suppliers, developing with suppliers products in the production line. Then, from there on, it's about the packaging, how we transport, flat packages, how we bring it into the store, easy to put on the shelf; and then of course, for the customer, easy to bring home.

3. Після прослуховування першої частини інтерв'ю, студенти виконують вправу:

Peter Jelkeby, IKEA's UK Deputy Country Manager, talks about four factors that make IKEA a successful company. Listen and number the four factors in the above exercise in the order in which he mentions them.

4. Виконавши цю вправу, вони прослуховують другу частину інтерв'ю і під час прослуховування виконують вправу.

I How do you stay ahead of the competition in your business?

P J That again is linked to understanding the market, the customer needs, the trends about that, how people live; of course, also understanding how the competitors are acting, what is going on in the market, price developments, new ways of meeting the customer and being aware of the, the trends and how we tackle that. But I think by the end of the day, I think IKEA, we are not only about products, we are about offering solutions to people's needs and understand that actually we can be very smart and make it practical and not only again good-looking furniture.

Вправа, яку студенти виконували під час прослуховування:

IKEA manages to stay ahead of the competition by:

-the market and the customer.....
- understanding how theare acting
- being not only about the products, but also about.....to people's needs

5. Прослуховування останньої частини інтерв'ю.

I think again, er, stay true to yourself; er, be aware of the market you enter into, but still build on your strengths; don't complicate it, in that sense, but still find this kind of combination of, er, we are IKEA in this case, and this a local market. Where is the differences, what do we need to adjust and adopt; what do we need to understand? And then, er, have an offer that fits that.

6. Для перевірки розуміння цієї частини інтерв'ю студенти виконали наступну вправу:

Listen to the final part and decide which of the following was the interviewer's question.

1. What new projects are you currently involved in?
2. How can you keep up your performance at such a difficult time for the economy?
3. What are the things a successful international business must do?

Орищин И. С. Развитие навыков аудирования при изучении делового английского языка.

А Автор рассматривает проблему развития навыков аудирования при изучении делового иностранного языка профессиональной направленности у студентов неязыковых вузов и пути её решения.

Ключевые слова: знания речи; умения аудирования; выбор текста; семантизация лексики; этапы аудирования

Oryshchyn I. S. Development of Listening Skills While Studying Business English.

S The author examines the problem of developing the skills of listening while studying Business English for professional orientation by students of non-language higher educational institutions and ways of its solution.

Key words: speech knowledge; listening skills; choice of text; vocabulary presentation; listening stages

4. Where are you planning to expand in the next five years? [7, с. 24, 147].

Результати дослідження. Отже, якими були результати прослуховування студентами (15 осіб) усіх трьох частин інтерв'ю? Ось шкала, у якій вони відображені: 0–20% – 1 студент; 21–40% – 2; 41–60% – 2; 61–80% – 3; 81–100% – 7.

Висновки з даного дослідження. Оскільки аудіювання є одним із найскладніших видів мовленнєвої діяльності, йому необхідно приділяти більше уваги. На сучасному етапі вивчення іноземних мов у немовних ЗВО воно набуває важливого значення. Зміни в навчальних програмах, запровадження державних іспитів на деяких спеціальностях, у програмі яких є аудіювання, викликають необхідність шукати нові ефективні методи і методики навчання аудіювання [6, с. 113].

Перспективи подальших розвідок. Наші наступні дослідження будуть спрямовані на подолання фонетичних і граматичних труднощів аудіювання. Основні фонетичні труднощі – темп мовлення, логічний наголос та інтонація. Особливо складною для студентів є логічна інтонація, яка поділяє фрази на синтагми, виділяє основну думку. Маємо намір розробити вправи на визначення логічного наголосу, оскільки він несе головне смислове навантаження.

Граматичні (синтаксичні та морфологічні) труднощі також є важкими для сприймання на слух. Але використовуючи вправи, які плануємо розробити, студенти зуміють їх подолати.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми викладання іноземних мов у вищій школі. Зб. наук. праць. Донецьк: ДонДУ, 1999. Випуск 1. С. 84–86.
2. Злотніков В. Г. Методика навчання професійно-орієнтованого аудіювання англійською мовою курсантів вищих військових навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук.: 13.00.02 / Держ. заклад «Південноукр. нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2012.
3. Короткова Ю. М., Проценко О. Б. Аудіювання грецькою мовою. Донецьк: Вид-во «Наулідж», 2011. 70 с.
4. Кременчук О. І., Поночовна Т. М. Listening for IT students. Ірпінь, 2009. 231 с.
5. Лозинська О. В., Красько Т. В., Лучечко О. В. Навчальний посібник з аудіювання з курсу «Іноземна мова» (англійська). Ірпінь, 2009. 144 с.
6. Проблеми викладання іноземних мов у немовному вищому навчальному закладі: матер. Всеукр. наук.-практ. конф. (Київ, 18 бер. 2010 р.). Київ: Вид-во Нац. авіац. ун-ту «НАУ – друк», 2010. С. 111–113.
7. David Cotton, David Falvey, Simont Kent. Market Leader – Pearson Longman. 2009. 160 p.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.03.2018



ANNOTATIVE TRANSLATION AS THE OUTSET OF FUTURE PHILOLOGISTS' TRAINING

A *The given article is devoted to the problem of the efficient organisation of the introductory stage of future translators' and interpreters' professional training at Ukrainian universities. Annotative translation seems to be prospective from this point of view due to the opportunity to be performed in case of students' limited translation knowledge and skills. The organisation of translation and interpretation practice course combining theoretical knowledge presentation, particular translation skills development and annotative translation performance is suggested and empirically tested.*

Key words: future philologists; translation; annotative translation; theoretical translation knowledge; translation skills; translation mistakes; survey

Problem Relevance. The demand for training both skilled interpreters and translators is steadily rising all over the modern world. No wonder, that the number of universities offering translator's and interpreter's courses has grown dramatically up to 90 over the last decade in Ukraine [4, p. 7]. This trend urges higher schools to search new teaching methods and techniques as well as to develop original and competitive curricula. It's obvious that any good translation and interpretation practice course features the organic training system designed to provide theoretical knowledge acquisition, particular translation and interpretation skills development and real-life translation or interpretation practice arrangement. Such course structure requirements cause a complicated question: is there any kind of real-life translation or interpretation that can be practiced at the very beginning of the course when students' translation knowledge is scarce and their translation skills are not developed enough to provide proper activity performance?

Literature Review of the relevant scientific publications can hardly provide any direct answer to it since translation teaching methodology is quite busy but still immature branch of both linguodidactics and translation studies nowadays. All the available sources can be conventionally subdivided into the following categories: 1) research works devoted to the development of particular components of future philologists' foreign language communicative competence (T. P. Vasylenko, N. S. Kazantseva, I. I. Danylova, E. A. Horbach, Ya. A. Krapchatova et al.); 2) some scattered methodical outcomes found in publications on translation studies (V. N. Komissarov, Ya. Y. Retsker, I. S. Aleksieieva, I. V. Korunets', V. I. Karaban, L. K. Latysheva, Z. D. L'vovskaia, I. I. Khalieieva etc.); 3) true research of translation teaching. The last category appears to be rather numerous. However, most of the works found here represent particular developed methods and techniques to teach a specific type of either translation (L. M. Chernovaty, K. O. Shevelko, L. O. Maksymenko, V. D. Ihnatenko and others) or interpretation (L. M. Chernovaty, T. V. Hannicheva, Ye. O. Chervinko, A. M. Volodko et al.) taken out of wider training curriculum context. While the other, concerning certification requirements to translators' and interpreters' qualifications in differ-

ent countries (PACTE, M. Liu, G. Floros, A. Darwish etc.), deal mainly with the training result modelling or assessment.

All the commented above proves the existence of **the information gap in the available literature associated with the topic:** how to arrange the outset of an efficient translation and interpretation course preparing your students for mastering all the necessary types of translation and interpretation reserved for the senior years of university training.

That is why this paper **is aimed at** finding, substantiating and analysing the peculiarities of such type of interpretation or translation that can fulfill all the listed above functions and at the same time be easy enough and in place for translators-beginners.

Main Body. Basically, trainers can deal with the problem outlined above in two opposite ways: 1) neglect the idea of communicative approach to teaching foreign languages and translation/ interpretation, i. e. limit introductory course stage with theoretical information delivery/discussion and peculiar translation skills training, refusing from their full-scale practical application; 2) find a specific type of translation/ interpretation that can be practiced as an activity, reproducing real-life process and being aimed at getting some kind of end target product. The last option seems to be more desirable because only activity can facilitate knowledge acquisition and skill development, demonstrating their necessity for the solution of real translation tasks and problems, providing an insight into translation / interpretation performance and simply motivating students.

First of all, it seems to be appropriate to start with real-life translation practice from the foreign language into the native one. Traditionally, translation is defined as written rendition of written materials from the source language into the target one preserving message content and author's communicative intention. Its performance is based on the combination of proper translation skills and abilities, bilingual competences in reading and writing, and a long list of non-linguistic factors such as general and specific background knowledge, socio-cultural competence, analytical, research and creative skills, ability to use translation software and other resources. And what is the most important in case of translation the student has time on his/her side that means the opportunity to use dictionaries and other references, even to consult the

experts and colleagues, in order to perform the given task as well as possible. Due to all these features translation seems to be more relevant to the beginner's stage than interpreting which seems to be much more challenging and complicated.

Secondly, it is necessary to select a specific type of translation that embodies all the essential stages of the translation process, provides necessary context and situation for real-life translation activity and can be performed by the students with limited translation knowledge and skills.

It is a well-known fact, that translation is divided into the following categories according to the volume of the source text rendered with the means of the target language: full, selective, gist and annotative. The last one appears to be rather prospective for our research. Annotative translation may be defined as the type of heterovalent translation that is aimed at the production of the abstract /summary of the source text with the help of the target text units [4, p. 243].

On the one hand, annotative translation promotes the development of the skills of text processing, analysis and compression and develops the full range of proper translation skills needed for the performance of other types of translation and even interpretation [2, p. 146]. On the other hand, being rather the author of the target text abstract than its translator, the student is absolutely free to avoid too difficult for him or her translation tasks and problems using only available knowledge and skills for particular translation problem solution [3, p. 130]. In such a way annotative translation serves some kind of a natural vehicle for translators' training individualization (taking into account their interests and motivation, level of bilingual and translation competence, acquired background knowledge, etc.). Really, annotative translation can be easily adjusted to a particular training situation due to the selection of the specific source text (here its style, register, topic, vocabulary can be varied), emphasizing particular skills to be applied for its performance, outlining the potential target text users' characteristics etc. Finally, in modern highly developed society facing information boom annotative translation as a particular professional activity appears to be rather practical and relevant.

In Ukrainian translation teaching context we found two contradictory cases of annotative translation inclusion. The first one supports our idea to start translation practice course with performing this type of translation at specialized schools with advanced teaching of foreign languages [5]. While the second scholar suggested the course of annotative translation self-study for senior-year students majoring in Philology, who are already skilled in different types of translation and interpretation [1]. In our opinion, some kind of contradiction is observed in this situation. Anyway, annotative translation is not treated as the difficult task by the author of this research because it is given for self-studies. So we consider this to be an indirect evidence of the relevance of our idea to use annotative translation at the very outset of translation practice course delivery, namely during the first term of studies.

Research Results. According to the survey results, conducted in March 2017 at Poltava University of Economics and Trade with the help of online software SurveyMonkey, 100% of respondents (20 students, future translators and interpreters) found annotative translation useful for their future professional training and activity. 60% of the surveyed second-year students rejected any difficulties in performing annotative translations at all, while 40% (8) of them reported some rare problems. It means that annotative translation provides good potential for students' positive motivation for translation practice that is very important from psychological point of view at the beginning.

The idea of annotative translation inclusion into the first stage of translation/ interpretation practice course was implemented and verified during the second term of 2016–2017 academic year (January–March 2017) on the basis of Poltava University of Economics and Trade. The translation/ interpretation course was conditionally subdivided into three aspects: 1) theoretical material presentation and discussion; 2) doing practical exercises on the basis of the translation of isolated words, word combinations or sentences aimed at the practical application of the acquired theoretical knowledge and development of proper translation skills; 3) annotative translation performance. Let's comment on each of them in details to determine the way annotative translation was arranged and incorporated into the course outline.

Presented theoretical material covered the information on the concepts of translation and interpretation, their modes, types and peculiarities; translation equivalence, its grades and aspects; lexical-semantic transformations; transcoding and its types; proper name translation; internationalisms and their types; ways of internationalism translation. It should be stressed here that theoretical material was presented in English in the form of problem-based test tasks and was accompanied with relevant group discussions and doing translation exercises at the lesson.

Annotative translation was performed by the students individually at home concurrently with the classes at university but without any teacher's intervention besides final product assessment. Taking into account the criteria of source text selection suggested by K. Shevelko [5, p. 78–85], we selected 9 feature articles on different socio-political topics for annotative translation ('Why It's Smart to Be Optimistic'). While the other 9 articles concerned various aspects of translation and interpretation sphere, contained professionally specific information and vocabulary (e. g. '10 Things that All Translators Secretly Hate').

The last choice is explained by the assumption of mutual assistance and promotion of the two course components (theoretical and active practical). On the one hand, reading and translating of such articles should facilitate students' knowledge acquisition and refinement being involved into some meaningful activity, while prior consideration of similar vocabulary and background knowledge should promote efficient text comprehension, analysis and reproduction with

the means of the target language in the process of translation. Conducted survey confirmed our assumption, since 60% of the students rated professionally oriented articles of the second group as the most interesting to read (e.g. the leading position was taken by the article '10 Things that All Translators Secretly Hate'). At the same time the articles of this group were also estimated as the most challenging for annotative translation and the most favourite ones by 80% of the surveyed (the article 'Modes of Interpreting: Simultaneous, Consecutive and Sight Translation' and '10 Things that All Translators Secretly Hate' appeared on top of these students' ratings correspondingly). As it turned out emotional and informational saturated articles even a little bit difficult from translator's point of view have a great potential as the source text in translation training urging students to apply and develop necessary cognitive, analytical and creative skills along with typical translation ones. No doubt, that 40% of the students named their annotative translation of the article '10 Things that All Translators Secretly Hate' as the most successful one and 20% of them chose the most challenging article 'Modes of Interpreting: Simultaneous, Consecutive and

Sight Translation' as the best performed. These facts prove the importance of source text selection for the efficient arrangement of translation training, especially at the outset.

Before starting practicing in the first annotative translation all the students were provided with problem-based tasks on the annotative translation structure and content, main requirements to the target text quality, some examples of annotative translation and guidelines for its performing. Every exercise required students' active thinking and analysis. It should be noted that they were completely self-assessed; none of them was checked in class. Students were just invited to do them and apply in their translation practice. In such a way indirect assessment was arranged. The ability to use this information for proper translation performance was the prime criterion of success. According to the results of the conducted survey 80% of students found these exercises helpful and only 20% – helpful to some extent.

In general, annotative translation process includes four interrelated stages: 1) source text reading and analysis; 2) source text compression; 3) target text production; 4) proof-reading or editing [4, p. 243]. They are presented in Figure 1:

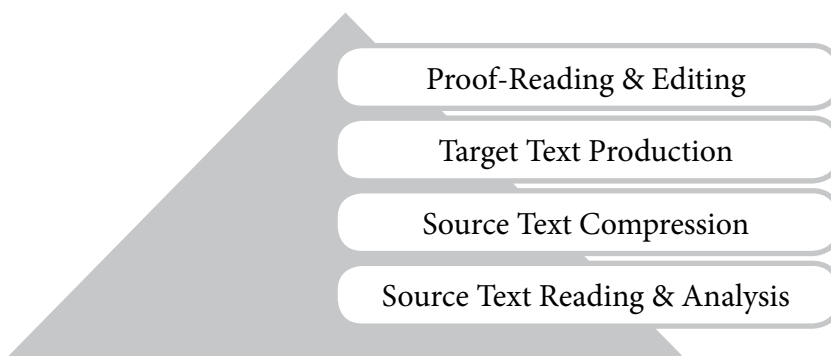


Figure 1. The Stages of Annotative Translation Performance

Each of them is really important for the performing qualitative annotative translation. According to the conducted survey students rated the stages of annotative translation from the most important to the least in such a way: source text reading and analysis – source text compression – target text production – proof-reading and editing. At the same time 60% of the respondents named source text reading and analysis stage as their favourite one, while 40% preferred either target text production or proof-reading stage. It should be noted that source text compression wasn't chosen by any student at all.

When the students were asked about the stage of annotative translation at which they made the most mistakes, the stages of source text compression, target text production and proof-reading or editing got the equal number of answers (33% each).

These answers are completely grounded because the analysis of 360 students' annotative translations indicated only 14 cases of misunderstanding as the result of failure at the stage of source text reading and analysis. According to the survey that is enough for almost all the students to read the source text only twice to be ready for its compression, usually it doesn't take much time: from 15 min to 1 hour the most.

Everything depends on the length of the source text. About 80% of the respondents use note-making technique to analyse the source text and make translation process easier.

Much more mistakes were made at the stage of the source text compression: the most problems students had with defining and presenting main and minor information extracted from the source text, its structuring and summarising. As a result the received target texts reflected the main 'benefit-drawback' of the annotative translation: you may feel free to omit anything you don't know what and how to deal with, but be ready to compensate it in some creative and appropriate way. This concept explains one more mistake type made at the stage of the source text compression by the students. According to the survey the mistakes of this stage are the most difficult to correct (40% of answers), mainly because of their hidden and implicit nature.

Target text production appeared to be rather challenging too, despite the application of the students' native language (Ukrainian) as the target one. The most mistakes were caused by the uses of inadequate equivalents for the key words of the articles, wrong loan translations of

the Russian equivalents, stylistic inaccuracies, inappropriate use or lack of linking words and clichés, etc. They are mostly difficult to correct too because of the lack of proper experience and essential linguistic knowledge. Anyway, some of these mistakes could be successfully corrected at the proof-reading or editing stage as well as the typical for it mistakes such as typos and wrong formatting.

All the annotative translations were reviewed by the teacher: 1) mistakes were directly corrected during first 3 weeks; 2) mistakes or problematic places were highlighted and commented on by the teacher, but not corrected, during the next 3 weeks; 3) mistakes were just highlighted and discussed in group. In such a way the attempt to adjust the level of control from external to internal assessment and peer-assessment was made. Unfortunately, as the results of the survey showed, at the end of the course 40% of the students still preferred completely external assessment in the form of teacher's direct corrections. Only 20% were ready to interact with the teacher to improve their translations using the teacher's questions and prompts. The other 20% demonstrated higher level of internal assessment having chosen the way of correcting with the help of highlighting their mistakes. All the students found the teacher's corrections and comments useful and helpful. Group discussion as the efficient way to edit and correct the target text was named by the other 20%. While 40% of the students were ready to take into consideration their colleagues' ideas and suggestions, which indicates some level of readiness for peer-assessment. What is positive that 40% of the surveyed were able to provide their own useful corrections and comments, that is typical for self-assessment too. What is negative about these assessment procedures? That is 40% of the students do both find rewriting the annotative translation after corrections necessary and some of them are ready to spend only 10 min for this activity. But still 60% understand the importance of the second translation production after correcting and can spend even 2 hours on this.

Conclusion. The empirical testing of the idea of the involvement of annotative translation into the first stage of translation and interpretation practice course at Ukrainian

universities showed its relevance. Annotative translation provides the necessary context and situation for real-life translation training even in case of under-developed translation skills, motivates students with obvious outcomes, and integrates theoretical knowledge and particular translation skills into some kind of future professional activity. Student's attitude to annotative translation performance has been studied in terms of source text quality, each stage of performance, annotative translation assessment and correcting. According to the survey results students prefer professionally oriented challenging but interesting articles for translation, do not face any problems at the stage of source text reading and analysis, while find source text compression stage the most challenging. Therefore, further development of text compression skills should be provided with the help of particular exercises. Such mode of translation practice promotes the development of students' reflective, self-assessment and peer-assessment skills, crucially important for their future professional activity.

Further Research Prospects. Mistakes typical for every stage of annotative translation performance should be further analysed and classified to be converted into practical criteria of annotative translation performance.

References

1. Ігнатенко В. Д. Методика навчання майбутніх філологів письмового науково-технічних текстів французькою мовою: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. лінгв. університет. Київ, 2017. 239 с.
2. Князева Е. Г. Обучение реферированию как речемыслительной деятельности. Переводоведческая лингводидактика. Москва: Флинт; Наука, 2009. С. 142–151.
3. Львовская З. Д. Теоретические проблемы перевода. Москва: URSS, 2007. 220 с.
4. Черноватий Л. М. Методика викладання перекладу як спеціальності: підручник для студ. вищ. закл. освіти за спец. «Переклад». Вінниця: Нова книга, 2013. 376 с. (Серія «UTTA Series»).
5. Шевелько К. О. Методика навчання старшокласників спеціалізованої школи з поглибленим вивченням іноземної мови перекладу англомовних публіцистичних текстів: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ, 2016. 264 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 22.02.2018

Король Т. Г. Аноативний переклад як перший крок у професійній підготовці майбутніх філологів.

А Присвячується вивченню потенціалу аноативного перекладу як об'єкту та засобу навчання майбутніх філологів на початковому етапі у вітчизняному закладі вищої освіти. Наведені та проінтерпретовані результати експериментального навчання аноативного перекладу в умовах обмеженого володіння студентами перекладацькими знаннями й вміннями.

Ключові слова: майбутні філологи; письмовий переклад; аноативний переклад; теоретичні перекладацькі знання; перекладацькі вміння; перекладацькі помилки; опитування

Король Т. Г. Аннотативный перевод как первый шаг в профессиональной подготовке будущих филологов.

Б Посвящается изучению потенциала аннотативного перевода как объекта и средства обучения будущих филологов на начальном этапе в отечественном заведении высшего образования. Представлены и проинтерпретированы результаты экспериментального обучения аннотативному переводу в условиях ограниченного владения студентами переводческими знаниями и умениями.

Ключевые слова: будущие филологи; письменный перевод; аннотативный перевод; теоретические переводческие знания; переводческие умения; переводческие ошибки; опрос



ПРИНЦИПИ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОМАШНЬОГО ЧИТАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ СТУДЕНТАМИ НЕПРОФІЛЬНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

А Розглядається питання організації домашнього читання для студентів непрофільних спеціальностей. Автор доводить важливість даного виду навчальної діяльності для студентів, досліджує проблему відбору текстів і визначає етапи роботи з текстами з домашнього читання

Ключові слова: читання; домашнє читання; автентичність; професійно-орієнтовані тексти

Актуальність проблеми. Одним із найважливіших видів навчальної діяльності під час вивчення іноземних мов у закладах вищої освіти є читання, не тільки як вид тренування мовленнєвої навички, але й як спосіб сприйняття інформації щодо країни, мова якої вивчається, як засіб формування соціокультурної компетенції. Домашнє ж читання передбачає додаткове читання студентами автентичних матеріалів: художніх творів, статей за професійною тематикою тощо. Робота з художнім текстом розширює світогляд студентів, розвиває логіку, інтелект, пізнавальні інтереси; робота з науковими текстами та статтями на професійну тематику є необхідною на етапі магістеріуму, коли іноземна мова вивчається вузько професійно. Проте, у сучасній практиці викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей, у кращому випадку, заняття з перевірки результатів домашнього читання відбуваються нерегулярно, а у гіршому – здебільшого за браком часу – взагалі не проводяться.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Розгляду основних питань, пов'язаних із навчанням домашнього читання, присвячена ціла низка робіт таких відомих авторів, як Ю. І. Пассов, Н. С. Бориско, А. С. Полад, Н. К. Скляренко та ін. Домашнє читання визначається науковцями як необхідний компонент процесу вивчення іноземної мови. Важлива роль читання в опануванні іноземної мови зумовлюється тим, що воно «передбачає активну роль читача, яка спрямовується на сприйняття та перероблення як мовної, так і змістовної інформації, що її несе у собі художній текст» [4, с. 108]. Розглядаючи проблему організації домашнього читання, автори здебільшого зосереджуються на етапах роботи з текстом, пропонуючи різні вправи та форми роботи з ним.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. У нашій роботі зупинимось на питанні організації роботи над домашнім читанням саме студентами непрофільних спеціальностей, адже дане питання не є достатньо дослідженим у сучасній методиці викладання іноземних мов.

Стаття має на меті довести важливість домашнього читання як виду навчальної роботи для студентів немовних спеціальностей у закладах вищої освіти, розкрити головні підходи до організації процесу домашнього читання та перевірки результатів прочитаного, зазначивши основні вимоги до вибору текстів та етапи роботи з ними.

Викладення основного матеріалу. Процес читання є тим «специфічним видом діяльності, який синтезує у собі мимовільне засвоєння мовних явищ у процесі опосередко-

ваної комунікації з письменником, приймання певної інформації, яка міститься у тексті, та емоційно-естетичне сприйняття художнього слова» [4, с. 108]. Робота з автентичним текстом розширює світогляд студентів, дозволяє розуміти іноземну мову в її соціально-культурному контексті, вчить бачити її стильову різноманітність, розуміти її експресивний потенціал. Систематичне і планомірне домашнє читання є важливим джерелом і засобом збільшення лексичного запасу і розвитку навичок усного мовлення. На занятті з домашнього читання акцент переноситься на відображення в спілкуванні прочитаного (як у вигляді передаванні змісту, так і в обговоренні), тобто на комунікативне читання. З метою збереження реально комунікативного характеру мовленнєвої діяльності навіть у навчально-мовному спілкуванні на заняттях з домашнього читання одна з основних завдань – «навчити обговорювати прочитане» [7, с. 21]. Інформація (фактична, соціокультурна, історична, країнознавча тощо), одержана з текстів для домашнього читання, «стимулює самостійність мислення, спонукає до ініціативного мовлення, в якому студенти вчать відображати свої суб'єктивні погляди, інтереси та життєву позицію» [4, с. 108].

При правильній організації роботи з вибору текстів для домашнього читання у студентів формується художній смак, вони вчать аналізувати та узагальнювати, аргументувати свою думку. Проте у сучасній практиці занять з домашнього читання робота з текстом розглядається, в основному, як основа для збагачення лексичного запасу студентів і розвитку навичок читання та усного мовлення. Однак саме домашнє читання надає унікальну можливість вивчати іноземну мову у найрозвинутішій формі її існування, в художньому, авторському тексті, який несе у собі незрівнянне з жодною іншою формою мовної реалізації багатство мовних засобів і соціокультурної інформації. Таким чином, «художній текст розглядається як одна з важливих форм комунікації, яка є механізмом становлення індивіда як соціальної особистості» [4, с. 108].

Проблема відбору матеріалу для домашнього читання стає особливо гострою на тому етапі, коли закінчується процес навчання читання і починається процес формування синтетичних умінь вилучення інформації з тексту. Як зазначає Н. А. Бичкова, «автентичний текст відрізняється і своєю інформативністю, особливо якщо мова йде про тексти лінгвокраєзнавчого змісту з точки зору комунікативної цінності інформації» [2, с. 20].

Автентичність є обов'язковою умовою відбору навчального тексту. В Рекомендаціях Ради Європи [5] зазначається, що автентичний текст є центром будь-якого акту мовленнєвого спілкування, зовнішньою предметною з'єднувальною ланкою між комунікантами, спілкуються вони безпосередньо чи на відстані. В. П. Наталин [6] виділяє такі змістовні аспекти автентичності навчального тексту: культурологічний, інформативний, ситуативний, національної ментальності, реактивний, оформлення та автентичність навчальних завдань до текстів.

Культурологічний аспект полягає у розкритті традицій, культури, історії країни, мова якої вивчається, у тексті навчальних автентичних матеріалів. Навчання мови не може відбуватися без знайомства з культурою країн, де говорять цією мовою, особливостями побуту та менталітету їхніх громадян.

Інформативно автентичним навчальний текст можна вважати, коли він викликає інтерес у читача, тобто текст повинен не тільки подавати нову інформацію, але й має бути відібраний відповідно до вікових особливостей і професійних інтересів.

Ситуативна автентичність забезпечує природність ситуації, що пропонується в якості навчальної ілюстрації, текст відбирається таким чином, щоб читач міг впізнати знайому з життя ситуацію. Листи, анекдоти, рецепти, діалоги на повсякденну тематику та інші подібні тексти дозволяють ознайомити студентів із мовними кліше, розмовною лексикою, фразеологією, що вживаються у різних сферах життя та навчають поведінці при тій чи іншій ситуації.

В. П. Наталин також виділяє принцип національної ментальності, який має відобразитися у навчальному тексті як показник релігійних, традиційних, гендерних та інших відмінностей між народами світу, як наприклад, існування заборонених і недоречних тем у розмовах. Проте, на нашу думку, цей змістовний аспект автентичності можна долучити до культурологічного.

Реактивна автентичність має на меті викликати необхідну реакцію у студента – емоційну, розумову та мовну, вона забезпечується окличними реченнями, вигуками, риторичними запитаннями, оцінювальними епітетами та звертаннями до читача.

Автентичність оформлення та автентичність навчальних завдань до текстів, на нашу думку, більше стосуються не домашнього читання, а автентичності навчальних текстів у підручниках. Проте, на етапі професійного навчання, подібні навчальні тексти для домашнього читання можуть бути розроблені особисто викладачем у вигляді додаткових посібників і мати на меті розвиток саме необхідних професійних навичок, вивчення необхідної лексики.

Автентичність оформлення забезпечується графічним зображенням оригінальних текстів як репродукції чи фотографії, наприклад, оголошення у вигляді листка паперу, електронний лист у вигляді малюнка із зображенням екрана комп'ютера тощо. В аудіотексті – це звуковий ряд, який вказує на місце розмови, музичний супровід, шум транспорту. Автентичне оформлення не лише привертає увагу, але й полегшує розуміння змісту навчального тексту, переконує у реальності ситуації. Автентичні завдання до текстів

розробляються для стимулювання роботи студента з навчальним матеріалом у позааудиторний час.

Деякі науковці додатково виділяють лексико-фразеологічну та граматичну автентичність. На нашу думку, саме лексична, фразеологічна і граматична автентичність і складають загальну автентичність тексту, його оригінальність та іншомовну спрямованість.

Для студентів немовних спеціальностей проблема доступності, ситуативності і доцільності текстів для домашнього читання стоїть особливо гостро. Проте, спрощувати завдання і вибирати адаптовані тексти не є рішенням проблеми, адже перекладаючи автентичний текст, наприклад, підшукуючи українські аналоги фразеологізмів і приказок, трансформуючи іншомовні граматичні конструкції при перекладі українською мовою, вивчаючи особливості газетного стилю, студент осягає набагато більше, ніж при простому перекладі спрощеного тексту. Значну роль на етапі вибору тексту для домашнього читання відіграє майстерність викладача як організатора процесу навчання. Саме від того, наскільки особистісно зорієнтованим є його підхід до викладання, наскільки він переймається власною справою і буде залежати інтерес студентів до навчання та до читання автентичних матеріалів зокрема.

Досить суперечливим є також питання використання науково-популярної та іншої нехудожньої літератури для домашнього читання. Більшість дослідників вважають, що нехудожня література для домашнього читання не є доцільною, адже не викликає інтересу, є вузько направленою, насиченою професійною лексикою та позбавленою емоційності. В основному нехудожні тексти обмежені набором певних словесних і синтаксичних конструкцій, носять стандартний характер із точки зору використання в них мовного матеріалу. Як зазначає А. П. Гризуліна, вживання такого роду літератури в рамках домашнього читання в плані збільшення словникового запасу буде «не таким ефективним у зіставленні з читанням художніх текстів, що відрізняються більшою лексичною і граматичною своєрідністю» [3, с. 8–9]. Доцільність використання художнього матеріалу підтверджується ще й тим, що методично виправдано читати твори в продовженнях, а не окремі тексти.

На нашу ж думку, якщо на етапі вступу до університету студентам корисно і доцільно задавати твори художньої літератури для домашнього читання, на етапі магістеріуму, коли магістрант уже володіє професійною лексикою та може орієнтуватися у науковому стилі викладення матеріалу, доречним є використання саме науково-популярних і професійно-орієнтованих текстів. Наразі існує багато методичних розробок та посібників, укладених викладачами закладів вищої освіти України, які складаються саме із зібрань текстів відповідно до певних спеціальностей. І хоча, тексти такого плану важкі для сприйняття і не є емоційно забарвленими, вони становлять інтерес для майбутнього фахівця своєї справи.

Існують різні точки зору стосовно того, які етапи необхідно включати в процес роботи над текстом із домашнього читання як найефективніші, але обрані види роботи залежать від мети, яку ставимо відповідно до навчальної програми. Деякі методисти наголошують на оцінці прочитаного, інші на дочитальних (Pre-reading) вправах, на етапі ж

початкового вивчення іноземної мови важливим є сам процес тренування навичок читання і перекладу.

У традиційній методиці, якщо говорити про читання текстів художньої літератури, звичайно виділяють 3 етапи роботи над будь-яким текстом: дотекстовий етап, етап читання, післятекстовий етап. Проте, якщо говорити стосовно закладів вищої освіти, спостерігаються жорсткіші вимоги до читання професійно-орієнтованих текстів, що вимагають і від студента, і від викладача вищого рівня розвитку вмінь і навичок. Г. В. Барабанова виводить поняття «зрілого читання», що передбачає читання з метою подальшого використання інформації з тексту, тобто написання анотації, діалогу за прочитаним, переказу, складання плану тощо. Одиницею навчання такого читання стає комунікативне завдання, спрямоване на досягнення практичної мети. Г. В. Барабанова розробила схему навчального циклу з навчання зрілого професійно-орієнтованого читання, яка містить наступні етапи: 1) передтекстове введення мовного матеріалу; 2) самостійне читання автентичного навчального тексту; 3) навчальне аудиторне читання тексту, що супроводжується серією текстових вправ; 4) робота над функціонально-композиційною структурою тексту [1]. Під час роботи над домашнім читанням етап читання виходить на самостійне опрацювання, проте викладач повинен забезпечити базу для розуміння тематики матеріалу та повинен бути впевнений у тому, що первинне читання може відбутися з загальним розумінням тексту студентом. Тобто на першому етапі комунікативне завдання полягає у формуванні тематичного термінологічного мінімуму, вивченні необхідного тезаурусу. На занятті ж викладач перевіряє рівень розуміння змісту, смислове сприйняття прочитаного з вибірконим читанням окремих частин тексту, текстовими фонетичними, лексичними та іншими вправами.

Головним, на нашу думку, у випадку організації домашнього навчання для студентів є післятекстовий (Post-reading) етап, робота над функціонально-композиційною структурою тексту, який супроводжується аналізом прочитаного, переказом, виконанням різнопланових завдань, бесідою за змістом тощо. Рівень складності завдань повинен відповідати рівню володіння студентами іноземною мовою, вони можуть варіюватися від складання плану до написання анотації, від поділу тексту на композиційні частини до підготовки повідомлення за темою тексту з використанням додаткової літератури, – все залежить лише від майстерності та фантазії викладача. Логічним завершенням навчання зрілого читання є коментування в парах, групах або мікрогрупах про те, що було прочитано (такі коментарі можуть бути виконані письмово). Роль викладача при цьому полягає в тому, щоб спрямувати студентські дискусії в потрібне русло.

Петрушова Н. В., Люлька В. Н. Принципы организации домашнего чтения иностранным языком студентами непрофильных специальностей.

А Рассматривается вопрос организации домашнего чтения для студентов непрофильных специальностей. Автор доказывает важность данного вида учебной деятельности для студентов, исследует проблему отбора текстов и определяет этапы работы с текстами домашнего чтения.

Ключевые слова: чтение; домашнее чтение; аутентичность; профессионально-ориентированные тексты

Petrushova N. V., Liulka V. M. The Principles of Home Reading Organization for the Nonspecialized Differentiation Students.

В This paper tells about home reading organization for the students of nonspecialized differentiation. The author proves the importance of this type of educational activity for students investigates the problem of texts selection and determines the stages of work with home reading texts..

Key words: reading; home reading; authenticity; professionally oriented texts

Таким чином, навчання зрілому читанню потребує від студента не «пасивного» сприйняття тексту, а перевірки тієї інформації, яку цей текст дає. Робота в аудиторії, таким чином, фокусується не на викладачеві, а на студентах. Найголовнішим є те, що студенти беруть на себе відповідальність за своє навчання та оволодіння навичками читання, розуміння та інтерпретації тексту, а також спілкування на професійно-орієнтовані теми. Все це допомагає сформувати у студентів навички читання літератури за фахом, сприяє підвищенню мотивації студентів, їхньому професійному розвитку та покращує засвоєння іноземної мови.

Висновки з даного дослідження. Таким чином, при навчанні студентів немовних спеціальностей домашнє читання як вид навчальної діяльності має бути обов'язковим і регулярним. Головною метою використання цього виду роботи є не лише тренування навичок читання, але й формування соціокультурної компетенції. Відбір текстів для домашнього читання та етапи роботи над ними залежать від рівня володіння іноземною мовою студентами, освітнього ступеня, їхньої майбутньої спеціальності та майстерності викладача. Якщо робота з домашнього читання організована коректно та відбувається регулярно, то даний вид навчальної діяльності стає значним підґрунтям для засвоєння основного курсу та для подальшого саморозвитку та самовдосконалення студентів.

Перспективи подальших розвідок. На нашу думку, доцільним у подальших наукових роботах є створення низки методичних розробок занять з домашнього читання, з представленням текстів і визначенням етапів роботи над ними, різними типами вправ і завдань у залежності від спеціалізації студента.

Список використаних джерел

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. Київ: ІНККОС, 2005. 315 с.
2. Бичкова Н. А. Навчання читання автентичних текстів лінгвокраєзнавчого змісту. Київ. ІЯШ, 1999. № 1. С. 18–24.
3. Гризуліна А. П. Навчання читання науково-популярної літератури англійською мовою: навч. посіб. Москва: Вища школа, 1978. 110 с.
4. Євченко В. В. Використання домашнього читання як засобу формування комунікативної компетенції студентів. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Житомир, 2004. № 19. С. 108–112.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д-р пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ: Ленвіт, 2003. 273 с.
6. Наталин В. П. Критерій змістовної автентичності навчального тексту. Іноземні мови в школі. Київ, 1999. № 2. С. 50–52.
7. Селіванова Н. А. Домашнє читання – важливий компонент змісту навчання іноземних мов у середній школі. Київ. ІЯШ, 2004. № 4. С. 21–26.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 03.03.2018



КОМУНІКАТИВНО-КОГНІТИВНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

А Розкриваються актуальність упровадження комунікативно-когнітивного підходу у навчанні англійської мови та принципи навчання іноземної мови, дотримання яких дасть можливість забезпечити високий рівень ефективності освітніх завдань, розвинути всі види мовленнєвої діяльності як засобу спілкування.

Ключові слова: комунікативно-когнітивний підхід; принципи навчання; стратегії навчання; комунікативна компетентність

Постановка питання. Актуальність навчання іноземної мови зумовлена не тільки тенденціями інтернаціоналізації освіти, міжнародної академічної мобільності, а й формуванням розуміння того, що сучасна освічена людина – це не тільки людина, яка знає іноземну мову, а й людина, яка підготовлена до реального життя в іноземному мовному середовищі, яка орієнтується в складних мовних та інших проблемах сучасної матеріальної та духовної культури [6].

Аналіз попередніх досліджень. Лінгводидактами були запропоновані різноманітні підходи щодо вдосконалення процесів навчання мови. Комунікативний метод вивчення іноземних мов не досліджено належним чином, хоча вже є досить багатий досвід методичної організації комунікативно-орієнтованого навчання. Зокрема, можемо виділити таких дослідників: А. Алексюк, Н. Бабич, З. Бакум, Л. Барановська, О. Біляєв, І. Бім, С. Вітвицька, М. Вятютнев, І. Зимня, С. Караман, О. Копусь, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, М. Пентилюк, В. Скалкін, Н. Ушакова, С. Яворська та ін. Українські лінгводидакти (З. Бакум, Л. Паламар, К. Плиско) визначають навчання комунікативним навичкам як характерне формування пізнавальної діяльності суб'єктів навчання.

Метою статті є опис та аналіз особливостей використання комунікативного методу у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти України.

Викладення основного матеріалу. Нині одним з найбільш широко відомих підходів до навчання іноземної мови є комунікативно-когнітивний підхід. Виходячи з назви, зрозуміло, що цей підхід поєднує в собі сутність когнітивної технології в навчанні та практичне використання мови з метою розвинення мовленнєвої компетенції учнів. Комунікативний метод заснований на тому, що процес навчання є моделлю процесу комунікації. Навчання іноземної мови розуміється як навчання спілкування засобами мови. Акцент ставиться на змістовному й вмотивованому використанні мови учнями, які спілкуються з метою досягнення певної мети. Навчальний матеріал тренується і відтворюється через навчання в ситуаціях, максимально наближених до реальних. Пассов Ю. І. виділяє такі параметри процесу спілкування, на які необхідно звертати увагу при застосуванні комунікативного методу навчання: діяльнісний характер мовної поведінки осіб, які спілкуються; предметність процесу комунікації, яка повинна бути змодельована обмеженням, але точним набором предметів обговорення (у рамках проблем); ситуації спілкування,

що моделюються як найтипівіші варіанти взаємин осіб, які спілкуються; мовні засоби, що забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях (їх наявність і організація) тощо [5].

Багато педагогів і вчених, ведучи мову про комунікативний підхід до навчання, згадують таку характеристику як комунікативна компетентність. Уперше визначення цього терміну дав Д. Х. Хаймс, який розумів під нею найбільш загальний термін для визначення можливостей особи. Він стверджує, що компетентність залежить від знання мови і від уміння використовувати її залежно від ситуації. Автор визначає декілька секторів комунікативної компетенції: компетенція як граматична коректність; компетенція як відповідність контекстів; компетенція як прийнятне використання; компетенція як виконання. Британський дослідник К. Джонсон виділив два ключові фактори, що впливають на ефективність процесу вивчення іноземної мови: досконала організація навчальної програми (що саме вивчати за комунікативним принципом); методологія (як і за допомогою яких методів зробити навчання мови доступнішим).

Під комунікативно-когнітивним підходом розуміють таку організацію освітнього процесу, основу якого складає комунікативна взаємодія студентів, яка забезпечує участь кожного з них як об'єкта і суб'єкта пізнавальної діяльності. О. Тарнопольський вважає, що «найвищою формою комунікативно-когнітивного підходу до навчання іноземної мови є занурення в іншомовне середовище, де професійні проблеми обговорюються мовою, що вивчається. У такому разі вивчення мови відбувається одночасно з вивченням предметного змісту спеціальності» [13; 15]. Я. Проскуріна стверджує, що «комунікативна спрямованість занять передбачає організацію системи знань, умінь і навичок, яка дає можливість учневі сформувати низку компетенцій (лінгвістичну, соціокультурну, дискурсивну, соціальну, стратегічну), що входять у комунікативну компетенцію й описані в «Загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою» [8].

Важливою проблемою також є формування принципів комунікативно-когнітивного підходу до навчання. Переважна більшість дослідників окремо з'ясовують принципи комунікативного та когнітивного підходів до навчання і не поєднують їх. Причому значно більше дослідників звертають увагу на принципи саме комунікативного підходу.

Тому важливим завданням є правильне поєднання та формування системи принципів сукупності цих двох підходів та їхнє застосування до навчання. Ю. Пассов, В. Плахотник, В. Редько, В. Сафонова, Н. Склярченко одноставні в думці, що принципами комунікативності є: ситуативність; мовленнєво-мисленнєва діяльність; новизна; функціональність; індивідуалізація; діалог культур; комплексність; автентичність [14].

Одним із головних принципів навчання іноземної мови є принцип ситуативності. Реалізація цього принципу в умовах когнітивно-комунікативного підходу передбачає створення та використання ситуацій реального спілкування. Ситуація є «універсальною формою функціонування процесу навчання та є способом організації мовленнєвих засобів, способом їхньої презентації, способом мотивації мовленнєвої діяльності, головною умовою формування навичок і розвитку мовленнєвих умінь» [10]. Ситуативність у навчанні іноземної мови може реалізуватися в системі ігор та ігрових ситуацій, у яких простежується сюжетна лінія, також де студенти беруть на себе певну роль. Через сюжетно-рольові ігри проходить активний процес соціалізації, становлення особистості. Важливим принципом є принцип мовленнєвої та розумової діяльності й самостійності. Сутність цього принципу полягає в тому, що завдання на всіх етапах навчання мають бути мовленнєвого, творчого характеру різного рівня проблемності та складності, що спонукають студентів до розумової активності та передбачають розвиток механізмів мислення. Студент за умови застосування до нього когнітивно-комунікативного підходу повинен розвинути вміння висловлювати власні думки під час розв'язання проблемних ситуацій, відстоювання власної точки зору. Ю. Пассов для реалізації цього принципу на практиці пропонує: постійно залучати студентів до процесу спілкування іноземною мовою, тобто до процесу практичного оволодіння іноземною мовою на основі мовленнєво-розумової діяльності; використовувати цінний матеріал із позицій його комунікативності; застосовувати проблемні мовленнєво-творчі завдання до вправ з метою розвитку вмінь самостійного мислення і висловлювання власних думок іноземною мовою.

Функціональний принцип означає навчання студентів функціональному використанню мови, тобто рішенням певних комунікативних завдань. Сутність цього принципу полягає у засвоєнні нових лексичних і граматичних одиниць, відбувається у тісному зв'язку з їхніми функціями в мовленні. Застосування цього принципу передбачає: опору на систему мовленнєвих засобів, які функціонують у процесі спілкування та співвідносяться з усіма рівнями механізму породження мовлення; організацію навчального матеріалу з урахуванням функцій мовленнєвих одиниць в іноземній мові; розподіл мовленнєвих одиниць за ситуаціями залежно від їхнього функціонального спрямування, когнітивно-комунікативної потреби; функціональну єдність (комплексність) усіх видів мовленнєвої діяльності; використання знань із урахуванням функціональної та формальної характеристики мовленнєвих одиниць. Принцип діяльнісної основи навчання також передбачає, що формування умінь у різних видах мовленнєвої діяльності здійснюється в процесі самої мовленнєвої діяльності. Тому

методично доцільно взаємопов'язання розвитку вмінь усіх видів мовленнєвої діяльності, єдність всіх структурних компонентів заняття, облік актуального рівня компетенції якого навчають в інших мовах [12].

Важливим на думку багатьох лінгводидактів є принцип новизни, який стосується змісту та форми мовленнєвого висловлювання, прийомів і завдань навчання, змісту навчання. Інтерес до навчальної, пізнавальної діяльності зумовлюється новизною змісту матеріалу, видів і прийомів роботи на заняттях із іноземної мови. Мовний і мовленнєвий матеріал засвоюється мимовільно в процесі виконання мовленнєво-розумових завдань. Оскільки «новизна забезпечує розвиток мовленнєвих умінь, зокрема динамічності мовлення, здатність будувати різні висловлювання, міняти темп мовлення, його стратегію і тактику залежно від умов, цілей і завдань спілкування. Продуктом принципу новизни у практиці навчання мови є інтерес до навчання, важливість якого важко переоцінити, бо знання, засвоєні без інтересу, не забарвлені власним позитивним відношенням, не стають активним надбанням людини. Принцип новизни, зрештою, зумовлює і нешаблонну організацію навчального процесу, і різноманітність прийомів роботи» [7]. Ще одним принципом є принцип індивідуалізації навчання мовленнєвої діяльності. Сутність цього принципу полягає у необхідності врахування при навчанні всіх властивостей особистості (як індивідуальних здібностей, уміння здійснювати мовленнєву і навчальну діяльність, особистісних властивостей). Ю. Пассов вважає, що індивідуалізація є головним засобом утворення мотивації та активності. Такий підхід гарантує істинну мотивацію, а також справжню внутрішню активність педагога. Мовлення – явище настільки індивідуальне, що навчати мовленню поза індивідуальністю неможливо. У процесі навчання індивідуальна мовленнєва реакція можлива лише в тому випадку, якщо лінгвістичне завдання відповідає особистим потребам й інтересам особистості [5]. В. Сафонова до системи принципів додає принцип діалогу культур. Вважаємо, що цей принцип треба розуміти не тільки як навчальне середовище, в якому постійно відбувається зустріч із чужою мовою і культурою, ознайомлення з ними, засвоєння і часткове присвоєння, а й як певний зміст навчальних матеріалів і навчального процесу, які моделюють міжкультурний діалог і форму існування навчального процесу, яка робить можливим організоване міжкультурне спілкування з носіями чужої культури і мови, стимулює розвиток толерантності, «міжкультурної чутливості» і соціокультурної спостережливості, спроможності змінити перспективу і подивитися на світ очима іншого [1; 2]. І. Сімкова виділяє близький до цього принципу принцип міжкультурної спрямованості. На думку автора, цей принцип передбачає таку побудову навчального процесу, за якої його центральною фігурою є студент як потенційний партнер реальної міжкультурної комунікації [11].

С. Ніколаєва у своїй статті «Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу» [3; 4] акцентує увагу на тому, що формування в учнів іноземної комунікативної компетентності передбачає навчання спілкування цією мовою, під яким мається на увазі не просто діалог на рівні індивідуумів, а готовність і здатність до ведення діалогу культур. У Рекомендаціях Ради Європи йдеться про те, що

багату спадщину різноманітних мов і культур необхідно охороняти й розвивати, а зусилля в галузі освіти необхідно спрямовувати на запобігання взаємному непорозумінню, зумовленому відмінностями мов, перетворивши мовний бар'єр на джерело взаємного збагачення культур і широкого діалогу-співпраці.

Принцип комплексності при навчанні іноземної мови заснований на традиційному для комунікативної методики вимозі паралельності і взаємопов'язаності навчання всіх видах мовної діяльності. Цей принцип реалізується через взаємозв'язок і взаємопроникнення всіх структурних елементів заняття, через інтегративну систему вправ, де кожен вид мовної діяльності служить опорою і передумовою для розвитку інших. Комунікативна методика передбачає не тільки обов'язкове навчання лінгвістичним явищам в єдності їх форми, значення та функціональної значущості, а й використання автентичних текстів і забезпечення автентичності мовної та навчальної діяльності. З позиції забезпечення автентичності спілкування ведення заняття іноземною мовою обов'язково.

При навчанні іноземної мови мета-лінгвістичне порівняння мов є неодмінним атрибутом освітнього процесу. Зіставлення мов у процесі навчання можуть бути прихованими і відкритими. При навчанні найактуальніші відкриті зіставлення, що вживаються студентами під керівництвом викладача. Із розвитком умінь і навичок у вивченні іноземної мови, збільшенням обсягу засвоєного мовного матеріалу відбувається поступове зменшення впливу однієї мови на іншу. Зіставлення необхідні на етапі ознайомлення з новим мовним матеріалом, а на етапі його відпрацювання вони значно зменшують свою вагу і тоді зростає роль комунікативності [9].

Необхідною умовою творчого використання мови є свідомість. Однією з її характеристик є вербалізація знання (маючи вербальні, експліцитно отримані знання, студент усвідомлює абстрактні, структурні його властивості й може ними оперувати). Сучасна методика навчання іноземних мов постулює необхідність принципу концентричної прогресії в засвоєнні матеріалу, що припускає його доступність і повторюваність.

Висновки. Дотримання вищезазначених принципів у навчанні іноземної мови дає можливість забезпечити високий рівень ефективності навчання, активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів шляхом упровадження ефективних методик навчання. Необхідність застосування

комунікаційно-когнітивного підходу до навчання студентів іноземної мови зумовлено сучасними вимогами до організації навчального процесу відповідно з урахуванням психічних особливостей і пізнавальних інтересів студентів, до розвитку в них адекватного уявлення про систему мови, яка вивчається, та здатності до реального спілкування в іноземному середовищі.

Перспективи подальших досліджень. Подальше опрацювання комунікативного підходу у викладанні англійської мови для студентів вишів полягає у формуванні системи засобів та інструментів підвищення ефективності його застосування у розвитку мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Куцепал С. В. Комунікація та діалог у контексті освітніх викликів сучасності. Гілея, 2012. Вип. 66. С. 38–45.
2. Лагута Т. Про діалог як форму прояву мовленнєвої діяльності студента. *Теорія і практика викладання української мови як іноземної*. 2007. Вип. 2. С. 204–207.
3. Ніколаєва С. Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: підручник. Вид. 2-ге, випр. і перероб. / Кол. авторів під кер. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. №2. С. 11–17.
5. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иномязычному говорению: пособ. для учит. иностр. языка. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.
6. Пітерс Дж. Д. Слова на вітрі: історія ідеї комунікації / пер. з англ. А. Іщенко. Київ: Києво-Могилянська академія, 2004. 302 с.
7. Причина В. В. Комунікативно орієнтований підхід до навчання учнів англійській мові. *Таврійський вісник освіти*. 2012. №4. С. 195–201.
8. Проскуріна Я. І. Комунікативно-когнітивний аспект професійно-орієнтованого навчання іноземних студентів медичного профілю. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2012. №4 (22). С. 327–334.
9. Савенко Т. Особливості навчання діалогічного мовлення студентів мовних факультетів (англійська мова). *Наукові записки. Філологічні науки*. 2011. № 96. С. 531–535.
10. Свирина Л. О. О коммуникативном подходе в обучении иностранному языку в неязыковой бреде. *Филология и культура*. 2008. № 12. С. 70–73.
11. Сімкова І. О. Специфіка навчання професійно орієнтованого діалогічного мовлення на базі німецької мови як першої іноземної. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки*. 2011. № 3. С. 64–68.
12. Солодар Л. В. Діалогічне мовлення – основний вид мовленнєвої діяльності при вивченні української мови як іноземної. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2011. № 2. С. 163–167.
13. Тарнопольський О. Б., Кожушко С. П. Методика обучения английскому языку: учеб. пособ. Киев: Ленвіт, 2004. 192 с.
14. Тарнопольський О. Б. Навчання через роблення у викладанні іноземної мови для професійного спілкування студентам немовних спеціальностей. *Вісник Житомирського державного університету*. 2012. Вип. 64. С. 87–83.
15. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навч. посіб. Київ: Фірма «Інкос», 2006. 248 с.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 27.02.2018

Сикирицька Т. Б., Куліш Н. М., Стефанчук В. И. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению английскому языку в учреждениях высшего образования Украины.

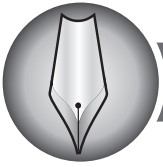
А Раскрываются актуальность внедрения коммуникативно-когнитивного подхода в обучении английскому языку и принципы обучения иностранному языку, соблюдение которых позволит обеспечить высокий уровень эффективности образовательных задач, развить все виды речевой деятельности как средства общения.

Ключевые слова: коммуникативно-когнитивный подход; принципы обучения; стратегии обучения; коммуникативная компетентность

Sykyrytska T. B., Kulish N. M., Stefanчук V. I. Communicative-Cognitive Approach to Teaching English Language at Higher Educational Institutions of Ukraine.

С The article highlights the necessity of using the communicative-cognitive approach to teaching students a foreign language, which is conditioned by modern requirements for the organization of the educational process, reveals the principles of teaching a foreign language, the observance of which will enable to ensure a high level of educational tasks efficiency and helps students to develop all kinds of oral skills, development of an adequate concept about the system of the studied language and the ability to communicate in the foreign environment.

Key words: communicative-cognitive approach; principles of training; learning strategies; communicative skills



УДК (075)378.016:640.4



Кашинська О. Є.

ФОРМИ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В НАВЧАЛЬНО-НАОЧНОМУ ПОСІБНИКУ ДЛЯ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ГОТЕЛЬНО-РЕСТОРАННОЇ СПРАВИ

А Виділені поширені форми візуалізації навчальної інформації та наведено приклади їхнього використання в навчально-наочному посібнику для підготовки фахівців готельно-ресторанної справи. Визначені методичні функції цього посібника, розглянуто структуру. Зазначено, що вибір відповідної форми візуалізації навчального матеріалу в даному посібнику залежав від змісту та специфіки фахової дисципліни «Організація готельного господарства».

Ключові слова: візуалізація; форми візуалізації; структурно-логічна схема; таблиця; ментальна карта; фрейм; фахова дисципліна; компетентність

Актуальність проблеми. Збільшення інформаційно-го навантаження в сучасному світі вимагає від викладачів закладів вищої освіти спеціальної підготовки навчального матеріалу перед її пред'явленням студентам. Тому необхідно активно впроваджувати спеціальні технології, що дозволяють вирішувати проблеми компонування знань та їх оперативного використання. Найбільшою мірою цю проблему здатна вирішити технологія візуалізації навчальної інформації, в основі якої лежать різні ефективні способи оброблення та компонування інформації, що дозволяють її представляти в стислому вигляді.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Теоретичні основи візуалізації навчальної інформації відображено в працях І. В. Андрощук, Л. І. Білоусової, А. О. Вербицького, Н. В. Житеньова, З. І. Калмикової та ін. Значна кількість психолого-педагогічних досліджень спрямована на визначення особливостей застосування візуалізації в навчальному процесі (С. В. Арюткін, Г. В. Брянцева, С. А. Герасимова, М. Г. Друшляк, Е. О. Макарова, Є. В. Полякова, А. Г. Рапуто, О. С. Роді, О. В. Семеніхіна, Д. М. Шеховцова, А. О. Юрченко та ін.).

Розроблено методичний посібник (Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатюк, В. М. Швирка), у якому охарактеризовані основні форми та методи візуалізації навчальної інформації, наведені вимоги до складання структурно-логічних схем, таблиць, опорних конспектів і навчальних презентацій.

Проте, аналіз останніх публікацій дає змогу стверджувати, що наразі відсутній досвід упровадження візуалізації навчального матеріалу до підготовки фахівців готельно-ресторанної справи з метою стимулювання їхньої навчально-пізнавальної діяльності під час вивчення фахових

дисциплін, а форми візуалізації навчального матеріалу у навчально-наочних посібниках не розглядалися та не були предметом спеціальних досліджень. Це зумовило вибір теми статті, мета якої розглянути форми візуалізації навчальної інформації в навчально-наочному посібнику для підготовки фахівців готельно-ресторанної справи.

Викладення основного матеріалу дослідження. У підготовці фахівців готельно-ресторанної справи визначну роль має фахова дисципліна «Організація готельного господарства» з циклу професійної та практичної підготовки, у процесі вивчення якої в студентів формуються професійно-орієнтовані знання, практичні вміння та навички стосовно професійної діяльності в галузі готельного господарства. Вивчення та засвоєння цієї дисципліни підкріплено наявністю значної кількості різноманітних підручників, навчальних посібників та інших інформаційних джерел, у яких належним чином висвітлюються теоретичні положення та практичні аспекти функціонування готельного господарства (С. І. Байлік, О. М. Головка, Г. Я. Круль, М. П. Мальська, Т. Г. Сокол та ін.), спрямовані на оволодіння дисципліною «Організація готельного господарства» та засвоєння студентами теоретичних і практичних основ організації функціонування підприємства готельного господарства на ринку, сприйнятті ними готельного господарства як невід'ємної частини сфери туризму України, яка набуває все більшого значення в економічному житті країни.

Загалом, вищезазначена дисципліна охоплює великий обсяг матеріалу, який потрібно не тільки опрацювати, але й усвідомити та надалі ефективно використовувати в професійній діяльності. Тому спробуємо систематизува-

ти інформацію та подати головні її положення в стислому, структурованому та схематичному вигляді, що дасть змогу студентам сформувати систему знань і вмінь із організації діяльності готельного підприємства, технологічного процесу обслуговування туристів у готелях, організації готельного сервісу швидко та наочно.

На основі аналізу та систематизації актуальної інформації з підручників, фахових періодичних видань, мережі Інтернет було розроблено навчально-наочний посібник «Організація готельного господарства в схемах і таблицях» для студентів спеціальності 241 «Готельно-ресторанна справа» денної та заочної форм навчання.

Навчально-наочний посібник – навчальне образотворче видання матеріалів, які містять ілюстративно-наочні матеріали, що сприяють вивченню і викладанню дисципліни, засвоєнню її змісту [4].

Даний різновид посібника для освітнього процесу виконує такі методичні функції: дозволяє ефективніше використовувати час проведення лекційних, семінарських/практичних та індивідуальних занять (основні положення навчального матеріалу представлені в стислому, структурованому вигляді та їх не потрібно додатково записувати, що збільшує час на вивчення іншого важливого матеріалу); оптимізувати самостійну роботу студентів (у них є наочний приклад створення опорних, структурно-логічних схем, таблиць); стимулює й активізує розумову діяльність студентів (завдання для індивідуальної та самостійної роботи передбачають опрацювання додаткової інформації та представлення основних її положень у наочному вигляді); створює умови для управління освітнім процесом із боку викладача.

Структура навчально-наочного посібника аналогічна структурі робочої програми з дисципліни «Організація готельного господарства» для студентів 1 курсу та, відповідно до рекомендацій до підготовки та видання навчальної літератури, має такі складові [2, с. 12–17]:

- зміст (назви розділів у точній відповідності до затвердженої навчальної програми);
- вступ (передмова) – яку частину навчальної дисципліни розкриває посібник, які теми повністю, які – частково;
- основний текст;
- питання для самоконтролю;
- обов'язкові та додаткові задачі, приклади;
- довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо);
- апарат для орієнтації в матеріалах книги (показники, списки);
- список основної та додаткової літератури.

Навчально-наочний посібник являє собою комплекс теоретичного матеріалу, що охоплює основні теми дисципліни «Організація готельного господарства»: від історії створення перших засобів розміщення до сучасних готельних комплексів; від нормативно-правового регулювання готельної індустрії до сучасних підходів до класифікації підприємств готельного господарства в світі та в Україні; від

формування предметно-просторового середовища готелю до організації його інтер'єру.

Теми вміщують нову статистичну інформацію, зокрема й описи останніх тенденцій у розвитку готельної справи, зміни в нормативно-правовому регулюванні готельної індустрії тощо.

Використання візуалізації разом із лекційним матеріалом дозволяє не лише структурувати матеріал, а й викладати його ієрархічно, зі збереженням усіх взаємозв'язків і допомагає студентам на всіх етапах розумової діяльності зосередити увагу на основних термінах, моментах, фактах; сприяє кращому засвоєнню даної інформації та формуванню інтегральної, загальних і спеціальних (фахових) компетентностей. Це і є основна мета даного навчального посібника.

Поширеними формами візуалізації навчальної інформації є [1, с. 64–65]:

- опорний конспект (лист опорних сигналів) – короткий умовний конспект, який являє собою наочну конструкцію, що замінює систему фактів, понять, ідей як взаємопов'язаних елементів цілої частини навчального матеріалу;

- структурно-логічні схеми (блок-схеми, граф-схеми, логічні ланцюги (послідовність процесів), логічні ланцюги з установленням зворотних зв'язків, циклічні схеми, схеми «частина – ціле», радіальні схеми, кластер та багато інших [5, с. 14–30]);

- таблиця – це графічна форма представлення кількісних показників або текстового матеріалу у максимально лаконічній, ущільненій формі;

- фрейм – в початковому тлумаченні – «структури даних для представлення стереотипної ситуації зорового сприймання»;

- логіко-сміслова модель – дозволяє одночасно побачити всю тему в цілому і кожен її елемент окремо; здійснити порівняльну характеристику двох явищ, подій, встановити причинно-наслідковий зв'язок, виявити основну проблему і знайти її рішення;

- карта пам'яті (ментальна-карта) – графічне вираження процесів багатомірного мислення, зручна техніка для представлення процесу мислення або структурування інформації [1, с. 65].

Розглянемо детальніше форми візуалізації навчальної інформації, що були використані в навчально-наочному посібнику «Організація готельного господарства в схемах і таблицях».

Основу даного посібника склали структурно-логічні схеми різних типів (циклічні схеми, схеми «частина – ціле», радіальні схеми, кластер, діаграми Венна, схеми класифікації, складно структуровані схеми тощо), які, по-перше, дозволяють викладачам варіювати способами подачі навчального матеріалу, по-друге, студентам обирати зручнішу структурно-логічну схему для запам'ятовування й асиміляції отриманих знань. Приклад схеми за типом «Класифікація» та складно структурованої схеми подано на *рис. 1 і 2*.

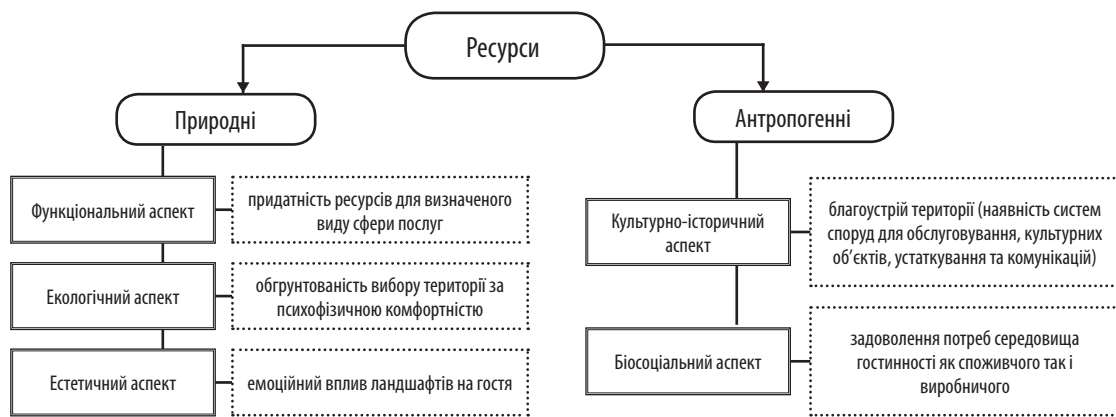


Рис. 1. Зразок схеми за типом «Класифікація» до теми «Ресурси гостинності»

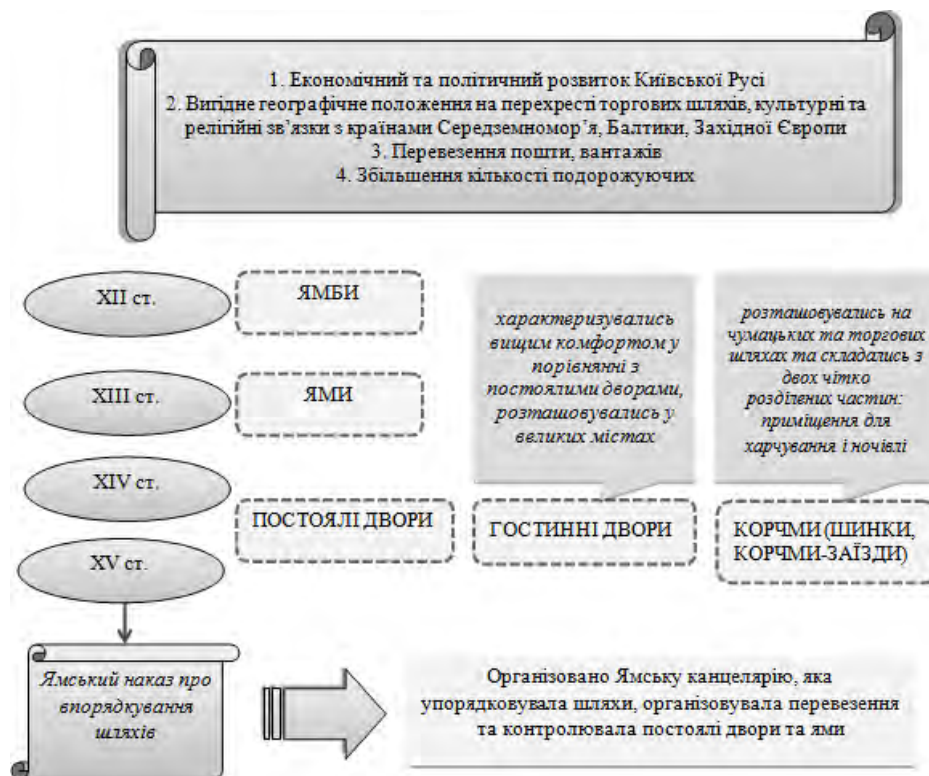


Рис. 2. Зразок структурно-логічної схеми, що відображає зв'язок причин, подій і наслідків до теми «Історія розвитку готельного господарства України»

Іншою формою візуалізації навчальної інформації в посібнику є таблиці, які використовувались нами для наочності представлення інформації, спрощення сприйняття смис-

лової частини тексту, здійснення порівняння та групування двох і більше об'єктів. Приклад такої форми візуалізації інформації представлено в табл. 1:

Таблиця 1

Кількість готелів за регіонами

Місце в рейтингу	Регіон	Кількість готелів у % співвідношенні до світового готельного фонду
1	Європа	45%
2	Америка	30%
3	Азія	14%
4	Африка	3%
5	Австралія й Океанія	3%

Наступною формою візуалізації навчальної інформації в посібнику виступає ментальна карта, що сприяє фіксації не тільки вже наявної інформації, а й розвивати думку, візуалізувати мислення; допомагає аналізу, структуруванню даних.

Володіння навиком використання ментальних карт дозволяє ефективніше запам'ятовувати й обробляти інформацію [3, с. 73] (рис. 3):

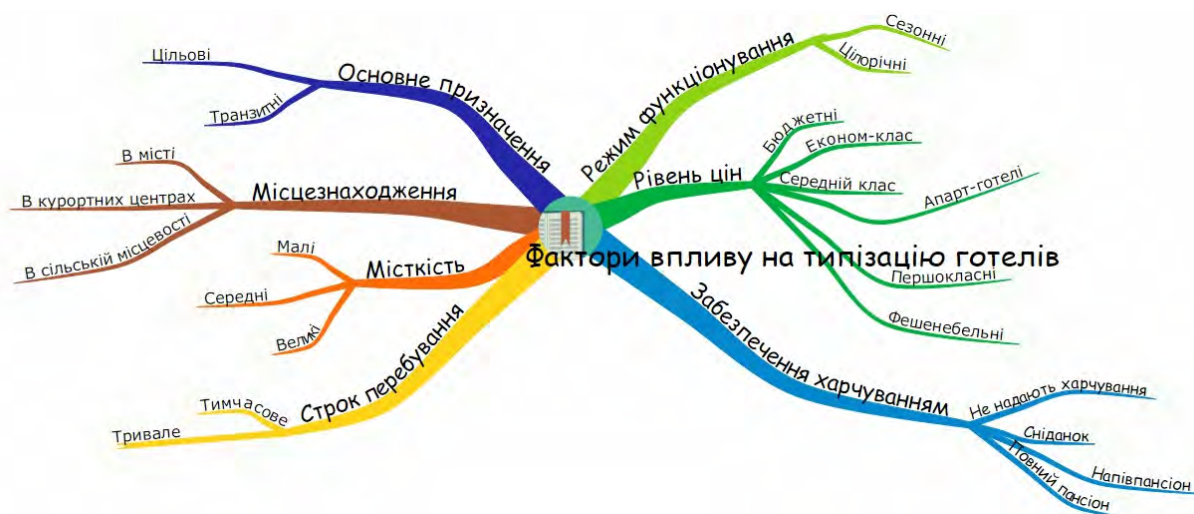


Рис. 3. Зразок ментальної карти до теми «Фактори, що впливають на типізацію готельного господарства»

Візуалізація в навчальному посібнику використовується не тільки для представлення тем для лекцій, але й для перевірки ступеня засвоєння матеріалу як студентами самостійно, так і самим викладачем під час поточного та підсумкового контролю. Із цією метою були розроблені завдання ознайомчо-орієнтовного та продуктивно-синтетичного рівнів; термінологічний словник (госларій) основних понять.

Ознайомчо-орієнтовний рівень передбачає тестові завдання закритої форми (альтернативні тестові завдання (з варіантами відповідей «так» або «ні»); тестові завдання з множинним вибором (з простим множинним вибором, з

множинними відповідями, з множинним вибором за принципом класифікації, завдання, побудовані за принципом відновлення відповідної частини або послідовності).

Завдання продуктивно-синтетичного рівня – це тестові завдання відкритого типу (дати визначення понять); завдання відкритої форми з перерахуванням вимог, елементів, факторів (здійснити ранжування, доповнити речення, заповнити схему, таблицю тощо). Більшість даних завдань передбачають використання таких форм візуалізації, як: структурно-логічні схеми та таблиці. Приклад подібних завдань представлено на рис. 4.

Назвіть архітектурні форми готелів у залежності від характеру природного ландшафту:

Архітектурні форми готелів у залежності від характеру природного ландшафту	Приклади готелів
1.	
2.	
3.	

Рис. 4. Зразок завдання продуктивно-синтетичного рівня для перевірки ступеня засвоєння матеріалу за темою «Архітектура в готельному господарстві»

Усі завдання складені з метою поглиблення та закріплення знань із дисципліни «Організація готельного господарства»; на розширення світогляду студентів, підвищення інтересу до творчої дослідницької діяльності під час вивчення готельного господарства; формування спеціальних (фахових, предметних) компетентностей майбутніх фахівців.

Варто зауважити, що візуалізація навчального матеріалу завжди полегшує реальну складність інформації, але водночас спрощує її сприйняття та розуміння. Тому, щоб мати комплексне уявлення про тему, після кожної з них наведено список використаних і рекомендованих джерел, додаткова робота з якими дозволить ґрунтовно та всебічно засвоїти сутність матеріалу.

Висновки. Отже, при використанні навчально-наочного посібника «Організація готельного господарства в схемах і таблицях» під час вивчення відповідної фахової дисципліни дотримуються всі основні дидактичні принципи: свідомість і пізнавальна активність; наочність; системність і послідовність; науковість і доступність; зв'язок теорії з практикою, а у підсумку – міцність отриманих знань, володіння основними методами, способами і засобами отримання, зберігання, переробки і використання технологічної інформації в професійній діяльності. Вибір відповідної форми візуалізації навчальної інформації в навчально-наочному посібнику залежить від змісту та специфіки дисципліни.

Перспективу подальшого наукового пошуку пов'язуємо з розробленням навчально-методичного забезпечення фахових дисциплін для підготовки спеціалістів готельно-ресторанної справи з використанням інформаційно-комунікаційних технологій візуалізації навчального матеріалу.

Кашинская Е. Е. Формы визуализации учебной информации в учебно-наглядном пособии для подготовки специалистов гостинично-ресторанного дела.

А Выделены распространённые формы визуализации учебной информации и приведены примеры их использования в учебно-наглядном пособии для подготовки специалистов гостинично-ресторанного дела. Определены методические функции этого пособия, рассмотрена структура. Отмечено, что выбор соответствующей формы визуализации учебного материала в данном пособии зависит от содержания и специфики профессиональной дисциплины «Организация гостиничного хозяйства».

Ключевые слова: визуализация; формы визуализации; структурно-логическая схема; таблица; ментальная карта; фрейм; профессиональная дисциплина; компетентность

Kashynska O. Ye. The Forms of Visualization of Teaching Information in the Illustrated Study Guide for Preparation of the Specialists of the Hotel and Restaurant Business.

S The article deals with the forms of visualization of teaching information, which are used in the illustrated study guide for preparation of the specialists of the hotel and restaurant business describes methodic functions of this guide and its structure. It is mentioned, that the choice of the appropriate form of visualization of the teaching material in this guide depended on the content and specificity of the discipline «Organization of the hotel industry».

Key words: visualization; forms of visualization; structural-logical scheme; table; mental card; frame; professional discipline; competence

Список використаних джерел

1. Андрощук І. В. Візуалізація навчальної інформації під час викладання дисципліни «Педагогічна майстерність». Психолого-педагогічні проблеми сільської школи / Уман. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2011. Вип. 37. С. 62–70.
2. Загальні вимоги до змісту та оформлення навчальних посібників та навчально-методичної літератури: методичні рекомендації для викладачів на основі чинних нормативних документів / [уклад. Л. О. Котлова]; Житомир, 2014. 56 с.
3. Машкіна В. В. Використання ментальних карт як інноваційних засобів викладання географії. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії: зб. наук. праць. Харків, 2012. Вип. 16. С. 72–76.
4. Рекомендації до підготовки та видання навчальної літератури. URL: <http://vpu25.km.ua/pdf/Metodkabinet2/21.pdf>.
5. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання: метод. посіб. для студ. / уклад.: Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатів, В. М. Швірка. Старобільськ, 2015. 112 с.

*Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 02.03.2018*



РОЗВИТОК ДУХОВНОГО І ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

А Розкрита сутність понять «творчість», «творчий потенціал»; охарактеризовані дефініції творчості з позицій філософії, педагогіки, психології. Акцентована увага на тому, що майбутній лікар реалізує свої творчі можливості, духовний потенціал та професійні здібності не лише в предметній діяльності, а й у самому процесі його життя, самореалізації як засобі самоствердження.

Ключові слова: духовність; духовно-творчий потенціал; майбутній лікар; особистість; професійна підготовка; розвиток; самореалізація; творчість

Постановка питання. Під впливом суспільно-політичних трансформацій кінця ХХ – початку ХХІ ст. сталися значні зміни в медичній освіті, постали нові вимоги до якості та змісту професійної підготовки майбутніх лікарів. Модернізація вищої освіти зумовила інтенсивний пошук шляхів оптимізації процесу розвитку духовно-творчого потенціалу студентів; змінилися ціннісні орієнтири, виникла потреба в лікарях нового часу – у фахівцях із високим рівнем сформованості професійно значущих рис і духовно-творчого потенціалу, котрі здатні якісно й сумлінно виконувати свої професійні функції та соціальну роль. Духовно-творчий потенціал є невід’ємним складником професійної та загальної культури лікаря, одним із основних показників моральної і громадянської зрілості особистості професіонала із сукупністю взаємопов’язаних суспільно цінних рис, більшість із яких формуються у процесі професійної підготовки.

Основою формування особистості лікаря-професіонала є духовність, моральність, гуманність, на що спрямований гуманітарний аспект медичної освіти, який регламентує цілісний підхід у профілактиці та лікуванні захворювань, визначає характер взаємин: «лікар – пацієнт», «лікар – колеги», «лікар – родичі пацієнта», відтак – зумовлює поєднання особистісного і професійного розвитку майбутнього лікаря.

Актуальність теми посилюється як суспільними очікуваннями на професійно компетентних, гуманних, толерантних, високодуховних лікарів і необхідністю теоретичного обґрунтування процесу формування духовно-творчого потенціалу майбутнього лікаря в процесі професійної підготовки, так і потребою самої особистості у використанні внутрішніх потенційних ресурсів для професійного зростання й самореалізації.

Метою статті є висвітлення наукових поглядів на теоретичні витоки поняття «духовно-творчий потенціал»; характеристика дефініції творчості з позицій філософії, педагогіки, психології; з’ясування сутності духовно-творчого потенціалу особистості; окреслення специфіки процесу формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів під час професійної підготовки.

Огляд історіографії. Наукові підходи до вивчення феномену творчості розробили А. Асмолов, М. Барг, Г. Батищев, М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Белов, В. Біблер, Д. Богоявленська, Т. Волобуєва, Дж. Гілфорд, Ю. Давидов, В. Димов, Б. Кедров,

І. Кон, І. Маноха, В. Моляко, Я. Пономарьов, А. Пуанкаре, В. Рибалка, В. Рибін, В. Роменець, В. Столін, З. Сіверс, Б. Сорокін, В. Степуна, Е. Торранс, А. Шумилін та ін. Проблеми розвитку творчої особистості вивчали філософи Б. Кедров, М. Ярошевський та ін., психологи О. Брушлинський, Л. Віготський, С. Рубінштейн та ін., педагоги В. Загвязинський, М. Каган, В. Кан-Калик, В. Краєвський, М. Поташик, С. Сисоєва, Т. Сущенко та ін.). Питання розвитку творчого потенціалу особистості висвітлені в працях Є. Адакіна, Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Д. Богоявленської, І. Беха, Н. Бібік, Н. Білик, А. Брушлинського, Л. Веретенникової, М. Дяченко, В. Кременя, О. Леонтєєва, Е. Помиткіна, О. Пехоти, В. Рибалки, В. Риндак, В. Сластьоніна, В. Сухомлинського, О. Сухомлинської, Б. Теплова, О. Тихомирова, О. Чаплигіна, В. Шадрікова, О. Яковлевої, М. Ярошевського та ін. Проблему самосвідомості, що пояснює соціальну активність, вивчали багато вітчизняних і зарубіжних психологів (Е. Зеєр, Є. Климов, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренков та ін.). Методологічні аспекти формування самосвідомості як частини загальної проблеми розвитку особистості розглядали Л. Божович, І. Кон, В. Мухіна, О. Спіркін, І. Чеснокова, Є. Шорохова; закономірностям розвитку професійної самосвідомості присвячені праці В. Козієва, Ю. Кулюткіна, Г. Метельського та ін.

У ст. 4 Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров’я» окреслені основні принципи охорони здоров’я: гуманістичну спрямованість, забезпечення пріоритету загальнолюдських цінностей над класовими, національними, груповими або індивідуальними інтересами, підвищений медико-соціальний захист найвразливіших верств населення. Професійна підготовка майбутніх лікарів має бути орієнтована на формування не лише лікарської компетентності, а й готовності випускників медичних ЗВО до участі в забезпеченні гармонійного розвитку фізичних і духовних сил, високої працездатності й довголітнього активного життя громадян, усунення факторів, що шкідливо впливають на їхнє здоров’я, на чому акцентується в «Загальнодержавній програмі розвитку первинної медико-санітарної допомоги на засадах сімейної медицини» та в Законі України «Основи законодавства України про охорону здоров’я». Підготовка майбутніх лікарів є важливою складовою вітчизняної системи освіти, концептуальні ідеї якої базуються на положеннях Конституції України, Державної

національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту».

Особливості професійної підготовки лікарів висвітили українські та зарубіжні вчені: В. Андронов, О. Білібін, Ю. Віленський, І. Вітенко, О. Грандо, В. Дуброва, В. Менделевич, О. Орлова, Ю. Остраус, Л. Пиріг, Ф. Портнов, М. Тимофієва, О. Уваркіна, Е. Чугунова та ін.). Проблема формування гуманної особистості порушені в наукових працях Г. Балла, І. Беха, М. Євтуха, В. Кудіна, А. Суценка та ін. Проблема творчості привертала і продовжує привертати увагу багатьох учених, зокрема М. Бахтіна, Д. Богоявленської, Г. Буша, Т. Волобуєвої, Дж. Гілфорда, О. Лука, І. Манохи, В. Моляко, Я. Пономарьова, А. Пуанкаре, В. Роменця, З. Сіверс, В. Століна, Е. Торранса, А. Шумиліна тощо.

Розкриттю педагогічних і психолого-педагогічних аспектів творчого розвитку та самореалізації особистості присвячені наукові праці Б. Ананьєва, В. Андреева, Р. Брушлінського, Л. Дроздікової, В. Загвязинського, А. Маслоу, М. Махмутова, В. Моляко, В. Риндак, Ю. Сенько, С. Сисоевої, М. Скаткіна, Т. Суценко, В.Татенка, Т. Шамової, Н. Яковлевої тощо). Наявність суттєвого зв'язку між творчістю та саморозвитком особистості відзначали у своїх дослідженнях К. Абульханова-Славська, А. Асмолов, Ф. Баррон, Г. Батищев, М. Бердяєв, В. Біблер, Д. Богоявленська, В. Дружинін, І. Маноха, А. Меренков, Я. Пономарьов, К. Роджерс, Н. Роджерс, З. Сіверс, Т. Титаренко, Г. Шпет, М. Ярошевський та ін.

Незважаючи на наявність наукових праць, присвячених розвитку творчого потенціалу особистості, наразі, на наш погляд, ще недостатньо приділяється уваги специфіці розвитку духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів. Серед завдань, які нині стоять перед освітою, є всебічний розвиток людини як особистості й найвищої цінності суспільства, її талантів, розумових і фізичних здібностей; виховання високих моральних якостей; формування громадянина, здатного до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу.

Викладення основного матеріалу. Нині актуалізується проблема особистісного розвитку і творчої самореалізації кожного громадянина України, в тому числі й майбутнього лікаря, проте спостерігається певна невідповідність професійної підготовки майбутніх лікарів потребам суспільства у високо духовних і толерантних медичних працівниках; існують певні суперечності між сучасними потребами ринку праці в медичній галузі й соціальним замовленням, що зумовлюють необхідність професійної підготовки майбутнього лікаря, здатного до гармонійного саморозвитку та постійного самовдосконалення свого клінічного творчого мислення, самоаналізу та самооцінки власної діяльності, спроможного швидко й адекватно реагувати на потреби суспільства, бути професійно компетентним, духовно багатим, творчо активним.

Тому основною метою професійної підготовки майбутніх лікарів має бути створення педагогічних умов для професійно-творчого самовиявлення студентів-лікарів. Ця ідея

ґрунтується на принципі гуманізації професійної підготовки фахівця, здатного до реалізації власного духовно-творчого потенціалу, на основних положеннях провідних концепцій теоретико-методичних засад професійної освіти, на філософських розробках і наукових розвідках педагогів, психологів, соціологів.

Як стверджує український учений М. Згуровський, у сучасних умовах освіти стає актуальним суттєве оновлення змісту й методики навчання, «вже має діяти виключно креативна методика навчання, основою якої є принцип «створи», замість принципу «повтори» [6, с. 2]. Успішним у своїй професійній діяльності може бути лікар, який є духовно-творчою особистістю, здатною до неперервного особистісного саморозвитку і професійного самовдосконалення впродовж усього життя – людиною, яка реалізовується як професіонал і самостверджуючись як особистість, відчуває себе потрібною суспільству.

Від духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів нині залежить не лише якість виконання ними професійних функцій і соціальних ролей, але й рівень їхнього особистісного саморозвитку й професійного самовдосконалення впродовж усього життя. Одним із пріоритетних завдань гуманітарної складової сучасної медичної освіти є формування і розвиток активної, ініціативно-творчої, високоінтелектуальної, компетентної особистості майбутнього лікаря, який володіє професійним творчим мисленням, особливим філософсько-медичним світоглядом, готовністю до творчої самореалізації та постійного фахового самовдосконалення в умовах жорсткої професійної конкуренції.

У різних джерелах «творчість» має різні тлумачення. У науковій літературі це поняття трактують як «форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта» [9, с. 286], як «чинник і передумову свободи людини» [4, с. 142], як «мислення в його вищій формі, що проявляється як уява і яке виходить за межі відомих способів вирішення виниклого завдання» [11, с. 142]. Творчість – це продуктивна форма активності і самостійності людини, її результатом є наукові відкриття, винаходи, створення нових музичних, художніх витворів, розв'язання нових завдань у праці лікаря, вчителя, інженера та ін. [5, с. 282]. Найширше визначення творчості, на наш погляд, запропонували філософи. Із філософських і соціологічних позицій творчість – це характеристика людини, яка активно перетворює дійсність, об'єктивну і суб'єктивну.

У педагогічному енциклопедичному словнику творчість у контексті навчального процесу тлумачиться як «форма діяльності людини, спрямована на створення якісно нових для неї цінностей, що мають суспільне значення, тобто важливих для формування особистості як суспільного суб'єкта» [10, с. 286]. Творчість – це процес людської діяльності, результатом якої є створення якісно нових матеріальних і духовних цінностей, і яка оцінюється за своєю соціальною значущістю, новизною, оригінальністю, непов-

торністю, унікальністю. Це вища форма активності та самостійності діяльності людини.

Психолого-педагогічний аспект проблеми творчості, пов'язаний із виявленням і розвитком творчих рис особистості, з розробкою змісту засобів та умов організації та здійснення творчої діяльності студента, за яких конкретне явище є об'єктом, а окремих індивідів – суб'єктом. На відміну від філософського, у педагогічному аспекті вивчення феномену творчості значна увага звертається на новизну та суспільну значущість результатів творчої діяльності як основних її критеріїв. Таким чином, у педагогіці творчість розуміється як процес засвоєння матеріальних і духовних цінностей, створених людством, під час якого відбувається формування і розвиток творчої особистості.

Поняття «творчий потенціал особистості» в науковому просторі має різні тлумачення: обдарованість людини, здатність до активної самореалізації, прагнення до найвищих етичних ідеалів, сукупність можливостей реалізації нових напрямків діяльності суб'єкта творчості [2]; інтегративна властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснення творчої діяльності, готовності та здатності до творчої самореалізації і саморозвитку. Під потенціалом інколи розуміють і сукупність наявних коштів або можливостей, що можуть бути мобілізовані для досягнення певної мети, для здійснення планів, завдань тощо.

У філософському визначенні поняття «творчий потенціал особистості» є багатограним. Воно трактується як обдарованість людини, як здатність до активної самореалізації, як прагнення до вищих етичних ідеалів, як фонд і сукупність можливостей реалізації нових напрямків діяльності суб'єкта творчості [8]. Потенціал особистості, на думку українського філософа О. Чаплигіна, – це інтегральна ознака, що характеризує певний рівень зрілості її сутнісних сил як суб'єкта життєдіяльності і як індивідуальну цінність, що сприяє розширенню її можливостей в освоєнні своїх суспільних відносин і свого власного саморозвитку [13].

У педагогіці та психології творчий потенціал розглядається як сукупність умінь, навичок, можливостей, що визначають рівень розвитку особистості (Л. Москвичов, Р. Піхтовніков); як синтетична якість, що характеризує міру можливостей особистості, яка здійснює діяльність творчого характеру (М. Мартинюк, В. Овчиннікова); як соціально-психологічна установка на нетрадиційне вирішення протиріч об'єктивної реальності (Є. Колесніков). У психологічних розвідках трактування творчого потенціалу зводиться до прояву внутрішнього життя людини в процесі її взаємодії з іншими людьми (А. Ананьєв, К. Виготський).

Французький учений Ф. Полан трактував творчий потенціал особистості як прояв комплексу якостей людської волі, вважаючи, що чим організованіша й розвиненіша воля, тим більше сформований творчий потенціал [11].

Як стверджує В. Моляко, творчий потенціал складається з природних здібностей, спрямованості інтересів, загального інтелекту, швидкості засвоєння нової інформації, допитливості, бажання створювати щось нове, наполегливості, цілеспрямованості, працьовитості; зі швидкого

оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здатності до реалізації власних стратегій і тактики вирішення різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [9]. На думку таких учених, як Л. Виготський, В. Кан-Калик, Н. Кічук, М. Лазарєв, О. Матюшкін, С. Сисоєва, творчість безпосередньо пов'язана з розумовою діяльністю людини, якій належить вирішальна роль; творчість – це найважливіша форма людської практики, активізації потенціалу суб'єкта в процесі особистісних змін.

Розвиток творчого потенціалу майбутнього лікаря – це неперервний, цілеспрямований процес актуалізації задатків, здібностей, формування професійної самосвідомості, творчого підходу до вирішення поставлених завдань, розвиток клінічного творчого мислення та лікарського сприйняття дійсності. Складниками творчого потенціалу, на думку вчених Д. Богоявленської, Л. Новікової, С. Смирнова, є інтелект, розвинена творча уява, здібності, активність у самореалізації.

Особливої уваги заслуговує й позиція А. Деркача, який наголошує на тому, що пріоритетними характеристиками творчого потенціалу є творча спрямованість професійних інтересів, потреба в новаторській діяльності, здібність до новацій, високий рівень загального і деяких спеціальних видів інтелекту, здібність до формування асоціативних зв'язків, розвинена уява, сильна воляова регуляція поведінки і діяльності, самостійність, уміння управляти своїм станом, зокрема й стимулювати свою творчу активність. Учений вважає, що високий творчий потенціал, який виявляється в професійній діяльності, творчому пошуку, вмінні приймати ефективні і нестандартні рішення, прямо пов'язаний з рівнем професіоналізму особистості [1, с. 171].

Найважливішим складником творчого потенціалу є пізнавальна потреба як основа пізнавальної мотивації особи, яка проявляється в позитивному ставленні людини до новизни ситуації, в бажанні відкрити нове в звичайному. На думку В. Моляко, творча особистість, має вищий ступінь розвитку, підготовленості до конкретних видів діяльності, до життя в цілому, до зміни стилів поведінки, до пошуків виходу з кризових станів, до найбільш конструктивної, раціональної поведінки в так званих, граничних станах [9, с. 4].

Творчий потенціал особистості майбутнього лікаря – складне, багатогранне поняття, що об'єднує в собі всі основні характеристики особистості майбутнього фахівця, визначає міру його творчих можливостей. Під внутрішньою готовністю до творчості вчені розуміють здатність людини концентрувати творчі сили, під зовнішньою – почуття обов'язку, відповідальності, совісті. І це необхідно враховувати під час організації навчального процесу в університеті, спрямовуючи його на посилення мотивації до активної пізнавальної діяльності майбутніх лікарів, на розвиток їхніх творчих здібностей і професійних навичок.

Особливої уваги заслуговує думка В. Александрової про те, що «об'єднання свідомості та підсвідомості через духовність дозволяє особистості досягти надзвичайної сили натхнення, піднятися на вершину творчості» [2, с. 45].

Адже структура духовного потенціалу складається з можливостей суб'єкта, які ще не розвинені в творчі здібності; із внутрішніх (суб'єктивних) можливостей, які активізують реалізацію творчих здібностей; характеру впливу суб'єкта на предмет творчості. На думку М. Кузнецової, творча особистість, перш ніж зробити якое новаторське перетворення в об'єктному світі, в першу чергу повинна сама в собі створити особистість, має відповідним чином змінити свій суб'єктивний світ. Як зазначає дослідниця, духовність є показником норми, цілісності та повноти розвитку особистості, свідченням реалізації та розкриття важливих властивостей людини, її творчого потенціалу. Рівень духовної спроможності особистості є універсальним критерієм творчості [7].

Кожна людина займається творчістю за умови не механічного, а творчого підходу до виконання своєї діяльності й прагнення вдосконалити її, збагатити чимось новим. Тільки тоді, коли людина починає творити саму себе і позитивно перетворювати, змінювати світ навколо себе заради добра, діючи згідно з загальнолюдськими законами, цінностями й життєвими орієнтирами, – лише тоді вона по-справжньому, у повному сенсі відчуває себе людиною. Творчість особистості стає універсальним способом її самореалізації. А формування і розвиток духовно-творчого потенціалу майбутнього лікаря є одним із векторів загальної медичної підготовки.

Духовно-творчий потенціал особистості став предметом ґрунтовних досліджень В. Вербеця. Означений феномен учений визначає як цілісну соціально-психологічну структуру особистості, що інтегрує в собі психофізіологічні, історико-генетичні, інформаційно-енергетичні, інтелектуально-творчі, морально-етичні та соціально-кваліфікаційні елементи [3]. Учений наголошує на труднощах становлення та розвитку духовно-творчого потенціалу студентів: відсутність педагогічної цілеспрямованості; велика дистанція між педагогічними й духовно-творчими завданнями; акцент на методику авторитарної педагогіки в навчально-виховній роботі, яка певною мірою обмежує соціальну активність та творчу енергію майбутнього фахівця й створює дистанцію між морально-етичним полем особистості та середовищем закладу вищої освіти.

Назимок Е. В., Іванушко Я. Г., Пасько Т. В. Развитие духовного и творческого потенциала будущих врачей как педагогическая проблема.

А Раскрыта сущность понятий «творчество», «творческий потенциал»; охарактеризованы дефиниции творчества с позиций философии, педагогики, психологии. Акцентировано внимание на том, что будущий врач реализует свои творческие возможности, духовный потенциал и профессиональные способности не только в предметной деятельности, но и в самом процессе его жизни, самореализации как средстве самоутверждения.

Ключевые слова: духовность; духовно-творческий потенциал; будущий врач; личность; профессиональная подготовка; развитие; самореализация; творчество

Nazymok Ye. V., Ivanushko Ya. G., Pasko T. V. Development of Spiritual and Creative Potential of Future Doctors as a Pedagogical Problem.

S This paper is about essences of the concepts of «creativity», «spiritual and creative potential»; it gives definitions of creativity from the standpoint of philosophy, pedagogy, psychology, puts emphasis on the fact that the future doctor uses his/her abilities, creativity and spiritual potential both in professional activities and in the very process of life, as a means of self-assertion, self-expression and self-development.

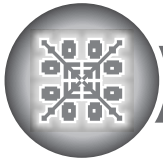
Key words: spirituality; spiritual and creative potential; creativity; future doctor; personality; training; development; self-realization; self-improvement; creativity

Висновки. Отже, для формування духовно-творчого потенціалу майбутніх лікарів і його неперервного розвитку необхідно створити педагогічно комфортне освітнє середовище, максимально наближене до професійного (що насправді успішно реалізовується) й особливу увагу приділити організації педагогічної співпраці та забезпеченню духовно-творчої взаємодії викладачів і студентів у процесі професійної підготовки. Творчі можливості людини реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі її життя, самореалізації як засобі самоствердження, самовираження і саморозвитку. Потенційні можливості та внутрішні ресурси особистості є невід'ємними складниками процесу її творчого саморозвитку. Саморозвиток – це не спонтанна актуальність, а вмотивований творчий процес розкриття й розвитку реальних і потенційних здібностей, свідомої самоосвіти та самовиховання особистості майбутнього лікаря.

Список використаних джерел

1. Акмеология: учеб. пособ. / А. Деркач, В. Засыкин. СПб: Питер, 2003. 256 с.
2. Александрова В. Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики. Педагогика, 2008. № 6. С. 14.
3. Вербець В. В. Теоретико-методологічні засади формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: дис. докт. пед. наук: 13.00.01. Рівне, 2005. 495 с.
4. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии: учеб. пособ. Изд. 2-е. СПб., СПбГУПМ, Балт. пед. академия, 2000. 222 с.
5. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Краткий психологический словарь: Личность, образование, самообразование, профессия. Мн.: Хэлтон, 1998. 399 с.
6. Згуровський М. З. Вища технічна освіта і Болонський процес. Доповідь на Всеукраїнській нараді ректорів вищих технічних навчальних закладів 17–18 березня 2004 р., м. Харків. Київський політехнік, 2004. № 12. № 2.
7. Кузнецова М. А. Творчество как атрибут человеческого бытия: автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.13. Волгоградский гос. ун-т. Волгоград, 2012. 43 с.
8. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / Психологія і педагогіка життєтворчості. К., 1996. 792 с.
9. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина. 2004. № 6. С. 2–9.
10. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад; Редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с: ил.
11. Проблемы научного творчества: сб. аналит. обзоров / Академия наук СССР. Институт научной информации по общественным наукам; авт. обзоров А. Н. Лук; отв. ред. А. И. Воронин. М., 1980. 228 с.
12. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Межериков; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. Москва: ТЦ Сфера, 2009. 448 с.
13. Чаплигин О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії: дис... докт. філос. наук: 09.00.03 / Харківський нац. автомоб.-дорожн. ун-т. – Харків, 2001, 428 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 28.02.2018



УДК 37.015.31.041:821.161.2



Северин Ю. М.

КАРПО ОСТАПОВИЧ ХОДОСОВ ПРО ШЛЯХИ ТА ЗАСОБИ ДЛЯ ВДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ СЛОВЕСНИКА

А Розкрито зміст поняття «саморозвиток» словесника у світлі сучасної парадигми. Проаналізовані різні шляхи та засоби щодо вдосконалення методичної майстерності словесника, які використовував у своїй діяльності Карпо Остапович Ходосов.

Ключові слова: саморозвиток; самоосвіта; професійна компетентність педагога

Удосконалення методичної майстерності – це передусім самоосвіта, особисті ваші зусилля, спрямовані на підвищення власної культури праці і в першу чергу культури мислення.

В. Сухомлинський

Актуальність. Удосконалення рівня професійної компетентності – один із основних напрямів реформування системи освіти. Сучасний етап інноваційного розвитку освіти в Україні серед пріоритетних завдань державної політики визначає вимоги до особистості майбутнього вчителя, його професійної діяльності. Основою нової парадигми освіти є створення сприятливих умов для самореалізації кожної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, використовувати набуті знання й уміння для творчого розв'язання проблем. Перспективи розвитку сучасної освіти, роль педагога в її модернізації відображені у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. Провідним завданням визначено «забезпечення особистісного розвитку людини згідно з її індивідуальними задатками, здібностями, потребами на основі навчання впродовж життя» [5]. Це, зокрема, стосується й фахової підготовки майбутнього вчителя, формування професійної спрямованості якого відбувається у тісному взаємозв'язку з формуванням його особистості, яке є неперервним цілісним процесом розвитку й саморозвитку [3; 6].

Педагогічні працівники повинні бути здатні до безупинного самовдосконалення, зорієнтованого на відповідність динаміці дійсності. У створенні особистісно зорієнтованої системи професійного зростання вагому роль відіграє організація самоосвітньої діяльності. Завдяки моніторингу особистої педагогічної діяльності йде накопичення інфор-

мації про рівень якості самоосвіти педагога. Таким чином, у кожного педагога з'являється можливість прогнозувати та моделювати особистий розвиток, забезпечуючи неперервне професійне зростання. Самоосвіта – це неперервний процес саморозвитку та самовдосконалення педагогів.

Аналіз попередніх досліджень. Різні аспекти професійного саморозвитку вчителя, його педагогічної майстерності, вдосконалення технологій навчання майбутнього фахівця вивчали О. Р. Мазуркевич, І. А. Зязюн, І. О. Синиця, Ф. Ф. Бугайко, В. О. Сухомлинський, К. О. Ходосов, К. М. Плиско, О. І. Неживий та ін. Проблему саморозвитку майбутнього педагога у своїх дисертаційних дослідженнях розглядали в різних аспектах Т. Ф. Бугайко, (педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя), О. М. Химченко (культурний саморозвиток майбутніх учителів у процесі вивчення педагогічних дисциплін) та ін.

Сучасна освіта потребує педагогів – творчих особистостей із високим рівнем здатності до створення нових ідей з нетрадиційним мисленням, готових швидко й оригінально розв'язувати навчальні проблемні завдання та досягати високих якісних результатів. Саме у зв'язку з цим і виникає потреба у досконалій організації методичної майстерності педагогів.

Для виявлення доцільних шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя актуальним є звернення до надбань історико-педагогічної науки, доробку вітчизняних учених, їхнє конструктивне вивчення з метою вдосконалення й підвищення якості освіти. У цьому контексті особливої уваги набувають теоретичні розробки і практичний досвід видатного педагога Карпа Остаповича Ходосова (1912–1983).

Значний вклад у вивчення педагогічного досвіду К.О. Ходосова внесли вітчизняні вчені: В. О. Сухомлинський, М. К. Наєнко, О. І. Неживий та ін. Педагогічні новації Карпа Остаповича впроваджують у практику вчителі далекого і близького зарубіжжя.

Численні наукові дослідження, розкриваючи багатогранність педагогічної спадщини К. О. Ходосова демонструють професійне зростання від учителя-початківця до вчителя-майстра. Отже, актуальністю є недостатній ступень дослідженості проблеми, необхідність переосмислення історичного досвіду в умовах сьогодення та можливість його творчого використання в роботі сучасних закладах загальної середньої освіти й спонукали до наукової розвідки згаданої теми.

Навчаючись у Полтавському педагогічному інституті, Карпо Остапович познайомився із Василем Олександровичем Сухомлинським, із яким його єднала щоденна творчість, прагнення вивчати українську літературу в школі як мистецтво слова, розвивати літературні здібності учнів, широко застосовувати педагогічний потенціал довкілля, рідного краю в навчально-виховному процесі. Найбільш пам'ятні теплі зустрічі відбувалися у знаменитій на всю країну рідній школі Василя Сухомлинського. Учитель з Хорола постійно вивчав і пропагував творчість видатного педагога, ділився думками про нові видання його творів: п'ятитомник вибраних педагогічних праць, «Листи до сина», збірку літературних казок «Гаряча квітка».

Працюючи вчителем української мови та літератури Хорольської середньої школи робітничої молоді, а потім Хорольської середньої школи №2, Карпо Остапович організував педагогічний експеримент, що ґрунтувався на повсякденному спілкуванні вчителя з учнями. Результати цього дослідження знайшли відображення в його педагогічній спадщині.

Поняття «професійний саморозвиток учителя» К. О. Ходосов розглядав у світлі загальних понять, а саме: розвиток особистості, саморозвиток людини. З погляду філософії розвиток є загальною властивістю матерії і відомості. Він характеризується водночас трьома ознаками: безповоротністю, спрямованістю і закономірністю змін, що відбуваються в об'єкті, який розвивається. Треба зазначити, що взагалі у 50–60-ті роки ХХ ст. ідея саморозвитку у психічному житті людини була піднесена до рівня провідної ідеї сучасної психології (А. Г. Ковальов, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн) [8, с. 11].

Психологи, визначаючи поняття «розвиток людини» з'ясували, що це «складний інволюційно-еволюційний поступ, у ході якого відбуваються прогресивні й регресивні, інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині», і тлумачать його як процес збагачення діяльнісних здібностей та інших особистісних якостей людини в процесі різних видів її цілеспрямованої діяльності» [2, с. 7].

Науковці розглядають поняття «професійний саморозвиток» як динамічний і неперервний процес самопроєктування особистості, що характеризується зростанням, становленням, інтеграцією та реалізацією професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь; активне якісне перетворення людиною свого внутрішнього світу [6, с. 211]. Саморозвиток особистості завжди відбувається в ситуаціях цілеспрямованої орієнтації на навчальну чи професійну діяльність та реалізацію мети цієї діяльності.

У таких ситуаціях формуються якості суб'єкта, які є відображенням взаємозв'язків особистісних характеристик і зовнішніх соціальних факторів – вимог до фахівця, стимулів особистісного та професійного розвитку особистості, формування рис і якостей, найбільш адекватних конкретним формам поведінки і діяльності. Саморозвиток також визначають як тенденцію до саморозкриття творчого потенціалу людини, як цілеспрямовану самозміну щодо максимального духовно-морального та діялісно-практичного самозбагачення, саморозгортання і самоздійснення [1].

Саморозвиток особистості включає в себе особистісне та професійне самовдосконалення, коли людина на певних етапах свого розвитку починає усвідомлювати необхідність здійснення певних самозмін, досягнення поставлених цілей. Отже, саморозвиток – це специфічний індивідуальний педагогічний процес. Унікальність його в тому, що і суб'єкт, і об'єкт виховання – це та сама особа. Це зумовлює особливий характер організації, змісту, методики роботи над собою. Незважаючи на соціальну зумовленість, саморозвиток є глибоко індивідуальним процесом, який залежить від ступеня виразності внутрішніх передумов.

Становлення та ґенеза поглядів Карпа Остаповича на проблему саморозвитку вчителя відбувалися на основі глибокого вивчення історико-педагогічної, філософської, наукової, педагогічної, психологічної та методичної літератури, досвіду відомих учителів-методистів та завдяки власній педагогічній практиці в школі. Зазначимо, що видатний педагог виділяв два напрями саморозвитку особистості: самовиховання (виховання волі, якостей, рис характеру, певної поведінки) та самоосвіта (розумове виховання, інтелектуальне зростання, нагромадження знань).

Успіх самоосвітньої діяльності кожного педагогічного працівника, запевняв видатний педагог, залежить від того, наскільки він володіє основними засобами самоосвіти, до яких належать: мотиви, цілі та зміст самоосвіти, самостійне опрацювання науково-методичної літератури, засоби масової інформації, самонавчання. Мотиви і цілі побудови власних засобів самоосвіти тісно пов'язані з особистісними цінностями освітян, із рівнем сформованості їх світогляду, а також з соціальними умовами.

Головна мета самовиховання – досягнення згоди із самим собою, знаходження сенсу життя, самоактуалізація і самореалізація потенційних можливостей, природних здібностей та активне самоутвердження в суспільному житті.

Основною метою самоосвітньої діяльності педагог вважав підвищення ідейно-теоретичного рівня вчителя, поглиблення знань у галузі профільних предметів, оволодіння досягненнями педагогічної науки і практики, психології та конкретної методики, підвищення загальної культури вчителя, тобто озброєння педагога всебічними знаннями для поліпшення його творчої професійної діяльності.

Уперше деякі аспекти організації підготовки вчителів до науково-методичної та самоосвітньої діяльності К. О. Ходосов обґрунтував ще у 50-х рр. ХХ ст. у газетах («Радянська освіта», «Учительская газета», «Зоря Полтавщини», «Літературна Україна») та журналах («Українська мова і література в школі», який спочатку мав назви «Українська мова в школі», «Література в школі»; «Дніпро»). Тільки у районній газеті «Колгоспна правда» опубліковано кілька сотень кореспонденцій, статей педагогічного спрямування, рецензій, відгуків та нові книжки.

На початку 1971 року вчитель із містечка Хорола захистив дисертацію на здобуття вченого ступеня кандидата педагогічних наук на вченій раді філологічного факультету Київського державного університету імені Тараса Шевченка за темою: «Основні проблеми вивчення великого епічного (прозового) твору в середній школі». Головна проблематика дисертації К. О. Ходосова: учитель розвиває у старшокласників навички самостійного сприймання художнього твору, аналізу його ідейного змісту в єдності з художньою формою. Дидактичні ідеї і нині не втрачають своєї актуальності.

Орієнтація на творчого вчителя, прагнення збагатити його професійну компетенцію особливо відчутна в методичних посібниках Карпа Ходосова «Літературно-творчий гурток у школі» (1963), «Вивчення творчості Андрія Головка в школі» (1964), «Іван Котляревський у школі» (у співавторстві з Н. С. Ткаченком, 1968, 1977), «Вивчення творчості Михайла Стельмаха» (у співавторстві з Н. С. Ткаченком, 1971, 1981), «Українська література у 8 класі» (1979).

Окремі ідеї та положення видатного педагога з проблеми самоосвіти вчителя звучали на сторінках періодичних видань. Так, у журналі «Література в школі» та «Українська мова в школі» він друкує свої методичні знахідки, дослідження, навіть відкриття: «Використання додаткового матеріалу на уроках літератури», «Про підручники з української літератури для середньої школи» (1951), «Вивчення елементів віршування в 5–7 класах», «Як навчити учнів писати твори на літературні теми» (1952), «Вивчення лірики І. Франка в 9 класі», «З'ясування поняття про епічні твори» (1955) тощо. Пізніше його статті, зокрема: «Зустріч літгуртківців» (1966), «За досвідом до академіка» (1968), «Добра форма навчання», «Труд, скромність, знання» (1968), «Сівач щедрої ниви», «Не спійманий світом» (1972) тощо надруковано у газеті «Колгоспна правда».

У статті «Коли є простір для злету думки...» (1965) Карпо Остапович ділиться роздумами з власного досвіду про те, які методи та прийоми варто використовувати вчителів

на уроці, аби навчити дитину писати самостійно оригінальні та творчі твори [9, с. 284]. Видатний педагог зазначає: «Але ж як і радісно, приємно вчителю, коли до рук потрапляють оригінальні, цілком творчі роботи учнів. Роботи – позначені сміливим злетом думки, глибиною судження, красою словесного оформлення». К. О. Ходосов підсумовує: «У пошуках засобів спрямувати учнів по шляху самостійності у написанні творів я переконався, що досить ефективним у цьому є поєднання двох чинників: по-перше, добір таких тем і завдань, які б позбавляли можливості копіювати і спонукали учнів до самостійності; по-друге, ознайомлення учнів із цікавими і посилюючими для них зразками творів».

У контексті нашого дослідження також заслуговує пильної уваги праця Хорольського районного методичного кабінету «Відомості про заслуженого вчителя Української РСР, кандидата педагогічних наук, вчителя української мови і літератури середньої школи № 2 м. Хорола К. О. Ходосова» (1972) [10], у якій зазначено про те, що досвідчений учитель майстерно навчає учнів, що показує їхню високу успішність. За останні роки його діяльності 28 випускників вступили на факультети української мови та літератури вищих навчальних закладів. Серед колишніх учнів К. О. Ходосова 19 осіб на той час працювали словесниками на Хорольщині, багато випускників обрали професію журналіста. Видатний педагог постійно працював над собою і як науковий кореспондент НДПУ УРСР, і просто як учитель-словесник. Починаючи з 1950 р., систематично, з року в рік передплачує понад 20 різних газет і журналів. Треба зазначити, що у власній його бібліотеці налічувалося понад 5000 книг, а також комплекти фахових видань.

Як показує дослідження його педагогічної спадщини, педагог-новатор публікувати статті у фахових журналах розпочав із 1950 р. Власним досвідом ділився як із молодими вчителями, так і з колегами. Карпо Остапович був глибоко переконаний у тому, що становлення особистості вчителя – це не тільки накопичення знань, а й постійне вдосконалення самої особистості, її морально-етичних і професійно-педагогічних якостей. Саме тому знання педагога повинні постійно вдосконалюватися завдяки самоосвіті. Тільки в такому разі вони не втратять своєї сили та виховної здатності.

Великого значення у своїй педагогічній діяльності К. О. Ходосов надавав професійному зростанню вчителя, організації його самоосвітньої діяльності. Він розглядав цей процес як складний і багатоаспектний, що передбачає застосування здобутих спеціалістом у навчальному закладі теоретичних знань; перші практичні спроби організації навчально-виховної роботи; поступове набуття власного педагогічного досвіду. Життя розвивається настільки динамічно, що здобуті знання швидко стають «застарілими». Саме тому знання, вміння та навички, яких майбутні педагоги набувають у вищих навчальних закладах, мають бути, як наголошував відомий педагог, лише важливим і необхідним фундаментом для їхньої творчої самостійної діяльності.

Неодноразово Карпо Остапович наголошував у статтях, що педагогічна діяльність на сучасному етапі розвитку суспільства висуває перед учителем таку кількість проблем, розв'язати які здатна не просто педагогічно освічена людина, а людина, котра в практичній діяльності прагне шукати і знаходити відповіді на будь-які питання самостійно, порівнюючи свої думки та педагогічні дії з досвідом роботи своїх колег.

Зазначимо, що педагогічна теорія та практика постійно розвиваються й удосконалюються, тому змінюються і шляхи, форми та методи розв'язання багатьох педагогічних питань шкільного життя. Усе це ставить педагога-початківця, а іноді й досвідченого вчителя перед такими проблемами, які навчальна програма, якою б досконалою вона не була, врахувати не може. А вчитель завжди має бути ерудованою людиною, постійно оволодівати новітніми досягненнями науки та культури, педагогіки та психології, методики навчання і виховання, бути в руслі найголовніших подій політичного, економічного й соціального життя країни. Тож і наголошував К. О. Ходосов: «Багато випускників вишів, особливо хлопці, тепер не дуже охоче йдуть працювати до школи, влаштовуються у видавництвах, журналах і газетах. Мовляв, шкільна робота одноманітна, надзвичайно клопітна, тож не викроїш і хвилини, щоб хоч рядок якийсь написати самому. Так, учительська професія чи не найважча, бо йдеться не про штампування деталей, а про людські характери, формування світогляду й моралі наших спадкоємців, будівників майбутнього. Щоб упоратися з такою місією, треба настроювати себе на хвилю мужності й витривалості, аби не перетворитися на манірного робота; треба навчитися нести себе високо й водночас не відриватись від дитячих сердець, які найбільше люблять у вчителів людину. Часто для цього вишівських знань виявляється замало. Кожен учорашній студент, який сьогодні переступив поріг класу, має пам'ятати: й досі він вивчав літературу тільки для себе, а тепер настав час перетворити її на своє єдине виховне знаряддя» [7, с. 132].

Карпо Остапович особливу увагу звертав на організацію вчителями позакласної роботи з учнями. Дружні взаємини між хорольським і київським педагогами давно вже перестали бути тільки їхнім особистим надбанням, перерісши в дружбу між учнями їхніх шкіл. Ось лише один приклад. Літературні гуртки Хорольської школи № 2 і спеціальної фізико-математичної школи при Київському університеті випускали щорічні альманахи: «Весна» і «Промінь». Їхню цінність і виховний ефект важко переоцінити. Це своєрідні шкільні літописи, в яких уміщуються не лише вірші та оповідання школярів, а й замітки і репортажі про всі найважливіші події, що сталися в школі протягом року. Так ось: обов'язковий обмін цими альманахами для обох шкіл був багаторічною, доброю традицією [там само, с. 133].

Вивчення матеріалів про видатного педагога доводить, що він теоретично обґрунтував і практично продемонстрував професійне становлення педагога через спрямування

на професійний саморозвиток. Необхідність на саморозвитку педагога, на думку К. О. Ходосова, зумовлена тим, що дитина, як об'єкт навчання та виховання, весь час змінюється. Отже, вчитель повинен постійно шукати шляхи та засоби для максимального вдосконалення своєї діяльності.

Окремої уваги, на думку вченого, заслуговує питання про готовність педагога здійснювати самоосвітню діяльність. Проведений нами аналіз педагогічної спадщини видатного педагога свідчить, що визначальну роль відведено таким компонентам готовності вчителя до самоосвіти: когнітивний (базова культура особистості, професійні знання, вміння їх застосовувати); організаційний (уміння добирати джерела пізнання й форми самоосвіти); морально-вольовий (допитливість, критичність, працездатність); мотиваційний (усвідомлення особистої і суспільної значущості неперервної самоосвіти).

Головними характеристиками професійного саморозвитку вчителя К. О. Ходосов вважав такі: рівень та якість організації самоосвіти (усвідомлення вчителем потреби неперервної самоосвіти та її здійснення, змісту і якості роботи над фаховою, методичною, психолого-педагогічною літературою); методична робота (дидактико-методичне забезпечення викладання фахового предмета, оволодіння ефективними методами викладання, наявність власних методичних розробок, застосування ефективних методів і прийомів навчання учнів); вивчення передового педагогічного досвіду (обізнаність учителя з досвідом, критичне ставлення до нього, творче впровадження); використання досягнень науки (обізнаність учителя з досягненнями психолого-педагогічної науки та їхнє використання у практичній діяльності); експериментально-дослідна робота педагога (участь в експериментальній роботі, що проводять науковці, власні дослідження).

Карпо Остапович Ходосов використовував такі методи самоосвітньої діяльності: самостійна робота з джерелами інформації; спілкування з педагогами-новаторами, досвідченішими колегами, фахівцями та науковцями; самостійні справи, що сприяють закріпленню набутих знань; самостійна дослідницька діяльність, яка дозволяє перевіряти теоретичні гіпотези на практиці.

Найпоширенішими формами організації самоосвітньої діяльності педагог вважав індивідуальну та колективну (групову) роботу. Крім індивідуальної форми, він використовував можливості таких колективних форм, як педагогічні читання, науково-практичні конференції, проблемні семінари, семінари-практикуми, інструктивно-методичні заняття, що проводилися у Києві, Полтаві і в Хоролі. Карпо Остапович систематично читав лекції студентам Київського університету, брав активну участь у виїзних наукових засіданнях Науково-дослідного інституту педагогіки, був членом державної комісії по нових програмах з української мови та літератури.

Висновки. Проведене дослідження дає можливість виокремити певну структуру, в якій віддзеркалюються основні

етапи організації самоосвітньої діяльності Карпа Остаповича:

– перший (установчий) – передбачає створення психологічного настрою для самоосвітньої діяльності. На цьому етапі формулював педагогічну проблему, визначав мету, продумував послідовність дій, з'ясував рівень базової підготовки шляхом самодіагностування, аби визначити тему, що потребує вдосконалення або викликає інтерес, аналізував ступінь актуальності обраної проблеми. Таким чином, визначав зміст самоосвіти;

– другий (навчаючий), на якому педагог знайомився з психолого-педагогічною та методичною літературою з обраної проблеми. Для забезпечення цілеспрямованості та систематичності занять складав відповідний план, у якому передбачав обсяг, строки та першочерговість питань, що вивчаються, а також цільову установку з кожного виду самостійної діяльності;

– третій (практичний), під час якого відбувається накопичення педагогічних фактів, їхній аналіз, перевірка нових форм, методів і засобів роботи, за допомогою яких буде здійснюватися самоосвіта, а також постановка експерименту. Практична робота продовжує супроводжуватися вивченням літератури;

– четвертий – теоретичне осмислення, аналіз й узагальнення напрацювань учителя. На даному етапі організував колективне обговорення прочитаної педагогічної літератури; творчі звіти про реалізацію самоосвітньої діяльності на засіданнях методичних об'єднань; відвідування з наступним обговоренням відкритих занять з обраної проблеми та інші колективні форми роботи;

– п'ятий (підсумково-контрольний), на якому відбувається підбиття підсумків самоосвітньої діяльності, тобто здійс-

нено опис роботи, теоретичне обґрунтування результатів, загальні висновки і визначення подальших перспектив.

Отже, важливо, щоб самоосвіта для педагогів стала необхідністю, обов'язковим видом діяльності не лише у зв'язку з потребою суспільства, а й за умови їхніх особистих переконань і прагнень до самовдосконалення фахової майстерності, адже творча самоосвітня діяльність сприяє збагаченню знань педагога в освітній сфері, підвищенню його фахового рівня та вдосконаленню власного професіоналізму.

Список використаних джерел

1. Деркач А. А., Селезнєва Е. В. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития. Москва: Изд-во Москов. психол.-социальн. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. 496 с.
2. Кондратьев П. В. Особенности и факторы саморазвития личности учителя на этапах зрелого возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Моск. психол.-социал. ин-т. Москва, 2007. 26 с.
3. Мирончук Н. М. Професійно-особистісний саморозвиток майбутнього педагога: сутнісні характеристики та шляхи формування. Нові технології навчання: наук.-метод. зб. Київ, 2013. Випуск 76. С. 209–214.
4. Митина Л. М. Психология развития конкурентоспособной личности. Москва: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2002. 400 с.
5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
6. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: монографія / за ред. В. А. Ковальчук. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 204 с.
7. Сторінки педагогічної спадщини Карпа Ходосова: посіб. для вчит. / передмова, впорядкування О. І. Неживого. Полтава: Полт. літератор, 2015. 156 с.
8. Тихонова Т. В. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя інформатики: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки АПН України. Київ, 2001. 21 с.
9. Ходосов К. О. Коли є простір для злету думки... Хорол, Хорольський райметодкабінет, 1970.
10. Хорольський районний методичний кабінет. Відомості про заслуженого вчителя Української РСР, кандидата педагогічних наук, вчителя української мови і літератури середньої школи №2 м. Хорола К. О. Ходосова, 1972.

Дата надходження до редакції авторського оригіналу: 11.02.2018

Северин Ю. Н. Карп Остапович Ходосов о путях и средствах для совершенствования методического мастерства словесника.

А Раскрыто содержание понятия «саморазвитие» словесника в свете современной парадигмы. Проанализированы различные пути и средства по совершенствованию методического мастерства словесника, которые использовал в своей деятельности Карп Остапович Ходосов.

Ключевые слова: саморазвитие; самообразование; профессиональная компетентность педагога

Severyn Yu. M. Karpo Ostapovich Khodosov about the Ways and Means for Improvement of the Methodical Mastery of the Language Teacher.

С This paper is about meaning of the concept «self-development» of the language teacher in the light of the modern paradigm. The author analyses various ways and means to improve the methodological skills of the language teacher, which used Karpo Ostapovich Khodosov in his activity.

Key words: self-development; self-education; professional competence of the teacher



УДК 784:008(477)



Дзюба О. А.

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ВОКАЛЬНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ СУЧАСНОГО ПОПУЛЯРНОГО ВИКОНАВСТВА

А Сучасний етап розвитку популярної музичної культури вимагає від викладачів і співаків розширення арсеналу виразових засобів. Розглядається широке коло методичної літератури та систематизовані власні спостереження над акустико-фізіологічними особливостями функціонування співацького апарату. Це дозволило зробити важливі висновки щодо гармонічного поєднання аспектів творчості та технології. Оскільки голосовий апарат підпорядковується складним акустико-фізіологічним законам, знання основних закономірностей і принципів діяльності співацького апарату як «живого музичного інструменту» є однією з умов його створення, вдосконалення та збереження. Це допоможе у передаванні теоретичних і практичних знань наступному поколінню, що має велике значення у формуванні і розвитку української школи популярного вокалу.

Ключові слова: популярний вокал; естрада; сольний спів; музично-педагогічний досвід; виконавська технологія

Актуальність проблеми. Популярний вокал у музично-історичному ракурсі пройшов відносно невеликий шлях становлення і розвитку – вказують сучасні дослідники [4, с. 31]. Незважаючи на це, він сформував своєрідну стилістику, художні цінності та практично ствердив власну технологію виконання. Але ця практика ще очікує наукового осмислення. Відмітимо, що естрадний вокал сьогодні – це мистецьке явище, що відрізняється певними унікальними якостями, які підбили підсумки історично значного етапу розвитку інших галузей співу – народного та класичного. Всебічний розгляд теорії та практики естрадного співу видається *актуальною проблемою* дослідження, тому що, зазвичай, музикознавство розглядає сукупність вокальних жанрів саме академічної музики. Втім, сучасна естрадна вокальна музика представляє складний сплав виконавських стилів, напрямків і втілення особливої технології. При цьому параметри, що запозичені з академічної музики, виявляються непридатними для аналізу феноменів вокального естрадного мистецтва. Крім того, різноманітна цікава і різнобарвна традиція естрадного співу утворює власну систему художніх цінностей. Їхнє опанування та наукове осмислення у повній мірі відображає існуючу нині наукову проблему, яку можна визначити як *розрив теорії та практики естрадного вокального мистецтва*.

Останні дослідження. Мистецтво співу викликає в нашій уяві певні образи, вдало відображає емоційний стан людини. У процесі вокалізації бере участь не лише звук, але й усвідомлене слово. Отже, сам вокал можна розглядати як своєрідний технологічний процес відтворення

художнього співу. Відмітимо, що вокальна школа у вузькому розумінні – це певна сукупність вокально-технічних засобів, що забезпечують високий рівень виконавства. Упродовж багатьох століть активно вивчається голосовий апарат людини та його можливості, вдосконалення методів і принципів виконання. Назвемо декілька з них, на які безпосередньо посилаються у вихованні естрадних співаків. Науковці Р. Юссон [12] та Л. Дмитрієв [2] вивчали акустико-фізіологічний аспект питання, робили аналіз і систематизацію розрізнених даних з історії вокально-педагогічної практики, що позитивно позначилося на методиці навчання естрадного вокалу. Ґрунтовне дослідження художньої особливості вокального мистецтва естради було залучено з базових праць фахівців у галузі голосоутворення: Л. Дмитрієва, В. Морозова, В. Юшманова, Л. Ярославцевої; з техніки постановки голосу та фізіології процесу, психолого-педагогічних проблем: Д. Аспелунда, В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Рудневої, О. Стахевича, Л. Христиансен. Історичний етап формування популярного естрадного мистецтва досліджений у працях Т. Чередниченко, Е. Рибаків, Є. Уварової: «Ними виявлено періодизацію та означені чотири етапи розвитку музичної естради у контексті розвитку масової культури (із середини ХІХ до початку ХХІ ст.): *передестрадний етап* (сер. ХІХ – поч. ХХ ст.); *етап професіоналізації* (20–50-ті рр. ХХ ст.); *епоха протесту та комерціалізації* (кін. 50-х – 80-ті рр. ХХ ст.); *глобалізаційний етап* (90-ті рр. ХХ ст. – до сьогоднішнього дня)» [5, с. 77].

Аналіз методичних робіт, у яких викладається педагогічний досвід практиків із питань естрадного співу, було здійс-

нено на основі праць вітчизняних і зарубіжних фахівців: В. Ємельянова [6], С. Рігса [11], К. Садолін [13]. Згадаємо фізіологічні дослідження В. Ємельянова, який створив свою власну вокальну систему на основі фонопедичного методу розвитку голосу [6]. Даній проблематиці присвячені роботи Ю. Капустіна та Г. Когана. Названі автори ще розглядають процес взаємодії музичного виконавства з технічними засобами фіксації музики. Вітчизняний педагог Н. Дрожжина [3; 4; 5] зауважує, що мікрофон є досить важливим елементом роботи естрадного співака на сучасній сцені, який стоїть між реальним відтворенням акустичного звуку і його представленням слухачеві. У своїй роботі вона зауважує, що під час використання звукопідсилювальної апаратури формується «вокальний слух» (слуховий самоконтроль).

При великій кількості різнорідних методичних праць, аспект гармонійних та синергійних поєднань творчості та її технології спеціально не вивчався.

Мета статті полягає у вивченні технологічного процесу будування звуку та обґрунтуванні творчого підходу до технологічних аспектів естрадного вокалу.

Викладення основного матеріалу. Вокальне мистецтво в ідеалі вважається мистецтвом акторського перевтілення, що у своїх кращих проявах базується на величезному досвіді розвитку цього виду мистецтва і свідчить про гармонійне поєднання традицій і новаторства. «Сучасні стильові тенденції в естрадному вокальному мистецтві розглядаються з урахуванням впливу науково-технічного прогресу та масової культури, зокрема, звукозапис сприяв значні зміни у методичних підходах вокальної педагогіки» [10, с. 31]. Метод навчання вокалу – це спосіб правильної і доцільної обробки людського голосу, виведений із законів роботи голосового апарату, який веде до такого співу, якого вимагає мистецтво [11, с. 16]. Р. Юссон наголошував, що методом розвитку співацького голосу називається сукупність систематизованих порад і вказівок, поступове засвоєння яких призводить до появи у будь-якої здорової людини певних співацьких навичок або вокальної техніки, що забезпечує бажаний діапазон, силу і тембр голосу при невтомності голосового апарату [8, с. 25]. Методичні розробки західних педагогів-вокалістів значно відрізняються від навчальних програм для виховання молодих популярних співаків мистецьких закладів України. Назвемо особливий принцип звукоутворення, де застосовується «розмовна» позиція провідного американського педагога С. Рігса [11]. Відмінність вокального звукоутворення від звичайного розмовного полягає у наявності певних гармонічних тонів (обертонів) і забарвленні співочого звуку голосовою тембрацією. Вона залежить від індивідуальної будови гортані, рота, носоглотки співака та практичного досвіду їхнього використання для створення бажаного звуку.

Останнім часом значне місце у популярному вокальному виконавстві займають голосові ефекти, що застосовуються в джазовому та рок-вокалі, а отже, – мають безпосереднє відношення до естрадного мистецтва. У методичних роз-

робках західних педагогів-вокалістів ретельно описаний механізм кожного з них, що дуже важливо для ефективного їхнього опанування. Так, у книзі «Повна вокальна техніка» провідного педагога-вокаліста К. Садолін [13] розглядаються наступні ефекти: розщеплення (*distortion*), хрип (*rattle*), ричання (*growl*), вокальний злам (*vocal breaks*), голос із придихом (*air added to the voice*), вереск / крик (*screams*), клацання та сиплість (*hoarse attacks and creaks*), вібрато (*vibrato*), технічне прикрашання (*ornamentation technique – rapid run of notes*), що можуть застосовуватися як в естрадному вокалі, так і в академічному. Свідомо дослідниця не розглядає естетичний бік звучання, а більше приділяє уваги динаміці, силі та експресії звуковідтворення ефектів.

Визнання згаданих голосових ефектів сприяє перегляду питання щодо кількості голосових реєстрів, та щодо традиційної вокальної школи (грудний, змішаний (мікст) і головний), що додає ще до двох реєстрів суб-реєстр (дуже низький, у якому виконується гроул) і так званий «флейтовий» реєстр (для вокальних флажолетів).

У вітчизняних мистецьких закладах прийнято сприймати вищезгадані голосові ефекти як дискредитацію вокального мистецтва. До певного етапу в процесі підготовки вокалістів використовуються консервативні методи постановки голосу, звуковидобування, атаки звуку, застосовується обмежена кількість вокальних ефектів. Так, у вітчизняній вокальній педагогіці розглядаються лише дві атаки звуку (тверда та м'яка), а субтон (атака з придихом) і на сьогодні ігнорується, хоча вся сучасна естрада використовує її досить активно для створення музичного образу твору або неповторної манери звучання виконавця, що фактично і є специфікою естрадного вокального мистецтва. Молоде покоління вітчизняних співаків зовсім не бажає відмовлятися від популярних вокальних ефектів (гроул, скрім, дисторшн, субтон) й опановує їх силоміць, без контролю викладача, ризикуючи здоров'ям свого голосового апарату.

Еволюція популярного вокального мистецтва вимагає збагачення – через ознайомлення й вивчення провідного західного методичного досвіду самої вітчизняної вокальної педагогіки. У результаті синтезу національних співацьких традицій і сучасної вокальної техніки відбудеться значний динамічний підйом у вітчизняному вокальному виконавстві.

Проблеми виховання популярного естрадного співака потребують знань багатьох дисциплін: акустики та фізіології, психології та педагогіки, музичної соціології та естетики, теорії та історії музики, що забезпечує викладання вокально-технологічних процесів мистецтва співу у єдності всіх його аспектів.

Із питань використання в практиці естрадного виконавства технічних засобів були залучені праці І. Алдошиної, А. Нісбетта, Р. Петеліна. О. Севашко (повна бібліографія за [10]).

Питання гармонійного поєднання творчості та технології у процесі співу здавна бентежило видатних діячів музич-

ного мистецтва. Єдиним рецептом подолання кризи видавалося поєднання творчих аспектів із технологією, підпорядкованість технічності співу питанням стилю, жанру та виразності емоцій. Наскрізна лінія багатьох наукових, історичних і методичних праць просякнута цією ідеєю. У значній історичній панорамі трактатів з історії співу чітко виявляється цікавість до технології вокального навчання.

Підіб'ємо підсумки у найбільш значних тезах. Перший підручник із сольного співу вийшов у Паризькій Академії в 1803 році. Метод навчання формувався на основі старої болонської школи XVII–XVIII ст. Вважалося, що у низьких чоловічих і жіночих голосів – два регістри: грудний і головний; у високих жіночих – три регістри (грудний, середній і головний). Ж. Дюпре вводить ідею необхідності формування змішаного регістру і прикритого верхнього регістру. Ж. Дюпре назвали реформатором. Пізніше дослідник вказав на необхідність зміни положення гортані для кращого звучання голосу; при цьому утвердилось поняття про три регістри у чоловічих і жіночих голосах. Верхній регістр Ж. Дюпре назвав головним. Побудова звучання голосу починається від центру. Він увів поняття «головний» голос.

М. Гарсія (син), професор Паризької Академії, теж ділить усі голоси на три регістри: грудний, фальцетний (ненатуральний) і головний. М. Гарсія рекомендує налаштувати голоси від нижнього регістра, а не від позиції «розмовного голосу». У методах В. Коррадетті і У. Мазетті є загальні напрями: багато вокалізів і складних вправ. В. Коррадетті розповідає, що: «стару» школу відрізняло правильно виховане горло» [6, с. 40]. Горло співака було інструментом, тому що така була музика – інструментальна за характером. «Вокалізи – необхідний матеріал для розвитку вокально-технічних навичок», – пишуть усі вчителі того часу [6, с. 71].

Ученицями У. Мазетті вважають чудових російських співачок: А. Нежданову та Н. Обухову. Головний голос дає напрям усьому голосу, зміцнює високу позицію класичних голосів, згладжує верхній перехід. Спів «із усмішкою» застосовується для активного скорочення квадратних м'язів обличчя, але основне положення для голосоведіння вертикальне, «при горизонтальному – м'язи втомлюються», як колись зауважив Е. Барра. У слов'янській методичній літературі цього факту немає.

Проблема технології: як врівноважити високу позицію звучання голосу і низьке положення гортані? Відповідь – мобільність. Завдання в природі вирішуються на фізичному рівні, так кажуть учені. Тому М. Гарсія потрапив саме у ядро проблеми, пояснюючи італійську вокальну школу з точки зору фізики, адже людина – частина природи.

Нині розширюється і збагачується класична класифікація голосів, знаходячи і їхнє нове відображення в сучасному колі популярного співу. Науково-технічні відкриття в галузі акустики та електроніки багато в чому сформували особливості популярного естрадного мистецтва. Поява електрогітари, синтезаторів сформувало нову звукову па-

літру, новий тембр звучання естрадних вокальних творів. Це сприяло пошуку особливих колористичних барв і специфічних ефектів, які можна отримати за допомогою електронних музичних інструментів і звукопідсилювального приладдя. Одним із таких ефектів є змішування тембрів акустичних та електронних музичних інструментів, або змінення їхнього тембру за допомогою мікрофонів.

На естраді існує великий діапазон втілення вокальних звукових барв – від нашіптування до крику. «Це стало можливим завдяки використанню мікрофонів і стимулювало пошук специфічних звучань, принципово нових прийомів виконання (фальцет, драйв, спів на горлі, відкритим звуком тощо). *Мікрофонний спів* дав можливість яскравіше виявити зміст слів, частіше використовувати звучання *piano* і *pianissimo*, не зловживаючи силою вокального звуку. Естрадному вокальному твору притаманна провідна роль ритму й гучності. *Гучність* – один із найважливіших елементів музичної мови естради. Величезний рівень гучності може бути здійснений тільки при сприянні сучасної звукопідсилювальної техніки. Сьогодні відпрацьовуються прийоми володіння технікою гучності, створення звукового балансу ансамблю, використання різних звукових ефектів. У закладах вищої освіти відкриваються кафедри звукорежисури, що є важливим кроком до подальшої професіоналізації музичного мистецтва естради.

Глибокі зрушення засобів виразності, що відбулися на естраді під впливом творчих новаторських пошуків, викликали появу великої кількості різноманітних художніх прийомів. Естрадний вокальний номер відчуває великий вплив театральності, бо сучасною тенденцією є установка на візуалізацію, на створення шоу. Естрадній музиці властиве прагнення до помітності, незвичайності, оригінальності: будь-якому номеру доводиться відстоювати своє право на особливе ставлення з боку глядачів.

Таким чином, специфіка естрадного вокального мистецтва вимагає від сучасного виконавця володіння багатим арсеналом професійних засобів. Тут і оволодіння професійними навичками: голосом, пластикою, акторською майстерністю, майстерністю імпровізації, академічними та фольклорними вокально-технічними прийомами.

Висновки. На підставі аналізу літератури, присвяченої проблемам теорії естради сучасної виконавської ситуації, визначимо, що музичне мистецтво естради має власну художню цінність. Можливе трактування його як специфічної форми високого мистецтва. Якщо у критичних концепціях масова культура та музична естрада підпадають негативній оцінці, як ті, що мають характерні прояви спрощення та дегуманізації загального рівня розвитку високої культури, то в близьких нам концепціях означення змінюється на позитивне – у ньому відчувається пошук генетичних зв'язків зовнішньо різноманітних явищ, спрямованих на естетизацію процесів культурного симбіозу масової та елітарної музики. Як уже вказувалося, за невеличкий проміжок часу музичне мистецтво естради перейшло з розряду культурних

«другорядностей» до домінуючих форм музично-виконавської творчості. З одного боку розважальне мистецтво є інструментом соціального врегулювання суспільної свідомості, а з іншого – товаром: комерціалізація характеризує всі сторони його буття.

Перспективи подальших досліджень. Теорія вокального виконавства, під якою треба розуміти історично усталені базові наукові знання, націлена на комплексний розгляд теоретичних і виконавсько-педагогічних проблем співу. Сучасна практика естрадного вокалу потребує використання естрадними співаками теоретичних знань для забезпечення сучасного рівня професіоналізму. Також не треба випускати і практичний аспект подальшого дослідження теми. Так, деякі «вокальні портрети» майстрів популярної естради ХХ століття містять безцінний досвід, що збагачує популярний естрадний вокал мистецькими здобутками, піднімає його традиції на високій рівень.



Список використаних джерел

1. Аспелунд Д. С. Развитие певца и его голоса. М.-Л.: Музгиз, 1952. 191 с.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики: учеб. пособ. М.: Музыка, 1985. 197 с.

3. Дрожжина Н. В. К проблеме сочетания эстрадного вокала с хореографией и пластикой. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*: зб. наук. пр. / Харк. держ. ун-т мистец. ім. І. П. Котляревського. Харків, 2003. Вип. 11. С. 107–114.
4. Дрожжина Н. В. Модели философско-эстетического осмысления массовой культуры и музыкального искусства эстрады: критика и апология. *Традиції та новації у вищій архітектурно-художній освіті*: зб. наук. пр. вузів художньо-буд. профілю України і Росії, Харк. держ. акад. дизайну і мистец. Харків, 2007. Вип. 4/6. С. 30–34.
5. Дрожжина Н. В. Функції мікрофону у вокальному виконавстві на естраді. *Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти*: зб. наук. пр. Харк. держ. ун-т мистец. ім. І. П. Котляревського. Харків, 2005. Вип. 15. С. 77–86.
6. Емельянов В. В. Фонетический метод формирования. Новосибирск, 1991. 41 с.
7. Ливанова Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789 г.: учеб. для исп. ф-тов муз. вузов: в 2-х т. М.: Музыка, 1982. Т. I. 696 с.; Т. II. 669 с.
8. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. М., 2002. 496 с.
9. Назаренко И. К. Искусство пения. М.: Музыка, 1968. 622 с.
10. Оганезова-Григоренко О. В. Генезис і розвиток вокальної методології: трансформація та синтез. Одеса: Астропринт, 2015. 83 с.
11. Риггс С. Как стать звездой. М.: Guitar College, 2000. 104 с.
12. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. М.: Музыка, 1974. 262 с.
13. Cathrine Sadolin. Complete Vocal Technique. Denmark, 2000. 255 p.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 23.02.2018

Дзюба О. А. Педагогические аспекты вокальной технологии современного популярного исполнительства.

А Современный этап развития популярной музыкальной культуры требует от преподавателей и певцов совершенствования и значительного расширения арсенала средств выразительности. Рассмотрен широкий круг методической литературы и систематизированы собственные наблюдения над акустико-физиологическими особенностями функционирования певческого аппарата. Это позволило сделать важные выводы о необходимости сочетания в педагогике аспектов творчества и выверенной технологии. Поскольку голосовой аппарат подчиняется сложным акустико-физиологическим законам, знание основных закономерностей и принципов работы аппарата певца как «живого музыкально-инструмента» является одним из условий его совершенствования и сохранения. Это поможет в передаче теоретического багажа и практических знаний следующему поколению, что имеет большое значение для формирования и развития украинской школы популярного вокала.

Ключевые слова: популярный вокал; эстрада; сольное пение; музыкально-педагогический опыт; исполнительская технология

Dziuba O. A. Pedagogical Aspects of Vocal Technology in a Modern Popular Singing.

S The modern stage of the development of a popular musical culture requires teachers and singers to improve the arsenal of ways of expressing. Consideration of a wide range of methodological literature and own observations of the acoustic-physiological functions of the singer's apparatus made it possible to draw important conclusions from the harmonious combination of aspects of creativity and technology. From the point of view of the physiology of sound formation, the essence of the voice (despite the genre of vocal art) is in the correct vibration impedance and stabilization of the larynx when singing. The level of the larynx depends both on the individual-physiological especially, and on the chosen genre. With the variety technique of singing, the larynx stabilizes in a neutral position. This will help the singer not only in the formation of professional quality, but also in the transfer of theoretical and practical knowledge to the next generation, which is of great importance in the formation and development of the Ukrainian school of popular vocal.

Key words: popular vocal; variety; solo singing; musical and pedagogical experience; performing process and its technology



ТВОРИ СУЧАСНИХ УКРАЇНСЬКИХ КОМПОЗИТОРІВ ДЛЯ ДІТЕЙ: КОНЦЕПТУАЛЬНИЙ ПІДХІД

А Здійснено концептуальний аналіз творів сучасних українських композиторів для дітей, окреслено їхню художньо-образну палітру, простежено особливості: фольклорний, етнокультурний виміри; трансформація музичних форм і жанрів; широке залучення найновіших засобів музичної виразності; тяжіння музичних інтонацій до концентрації символічних, змістоутворювальних структур; джазово-імпровізаційність; вплив на духовний розвиток та утвердження національної свідомості підростаючого покоління.

Ключові слова: українські композитори; твори для дітей; музична інтонація; семіотика

Актуальність проблеми. Розвиток сучасної музичної культури України спонукає до оновлення освітнього простору, зокрема моделювання нових підходів до музичного виховання. Це проблемне поле актуальне у системі спеціалізованих мистецьких навчальних закладів як винятково перспективної ланки формування високодуховного, національно свідомого молодого покоління. На думку визначних науковців та музикознавців (Б. Асаф'єва, М. Бубера, В. Біблера, С. Кримського, Г. Рімана, М. Хадеггера та ін.) музичне мистецтво віддзеркалює буття та здатне відобразити емоційне життя людини у його плинності, багатосенсовості всіх нюансів і відтінків, музика, за своєю сутністю, є сходженням від німоти, темноти фізичного буття до просвітленості духу. Процес залучення дитини до сфери пізнання прекрасного не тільки у звуковій, а й у духовній, емоційній сферах і є понадзавданням педагога у класі.

Аналіз попередніх досліджень і публікацій. Невід'ємною складовою художньої культури України є величезний пласт музичного мистецтва. Його унікальність, самобутність і безмежність проявів висвітлена у численних дослідженнях. У другій половині ХХ століття з'являються розвідки, зокрема, з проблем трансформації парадигм композиції як метахудожнього явища, еволюції категорій постмодерної, авангардної естетики тощо (О. Зінькевич, О. Козаренко, Р. Станкович-Спольська, Н. Герасимова-Персидська), особлива увага приділяється вивченню парадигматики фольклору та семантики народного мелосу (С. Грица, А. Іваницький).

Навіть побіжний огляд науково-теоретичного дискурсу дає змогу простежити значну зацікавленість науковців до проблем музичного виховання (О. Радинова, О. Ростовський, В. Шульгіна ін.), музикознавчого аналізу сучасної музики для фортепіано (Н. Кашкадамова, Л. Ланцута, О. Пономаренко, О. Фрайт ін.), творчість сучасних українських композиторів у рамках прояву концептуального синтезу (А. Чібалашвілі). Увагу дослідників привертає й психологічний аспект дитячої творчості (І. Біла, Б. Кіндратюк, М. Михайлова).

Існує низка спеціальних досліджень, які розкривають: сучасні тенденції формування українського фортепіанного репертуару для дітей (І. Новосядла), виховні можливості музичного мистецтва (Н. Мозгальова, В. Пальоний), вивчення збірок композиторів діаспори (У. Молчко, О. Німилович, І. Громіш), систематизація авторських збірників фортепіанних творів для дітей українських композиторів другої по-

ловини ХХ ст. (З. Юзюк), дидактично-виховні можливості та пізнавально-виховний потенціал циклів п'єс української дитячої фортепіанної музики від останньої чверті ХІХ століття (В. Заремба) до 80-х років ХХ ст. (М. Скорик «З дитячого альбому») (М. Данілішина) та багато інших.

Виходячи із вищезазначеного, акцентуємо особливу увагу художньому осмисленню творчого доробку українських композиторів уже на початковому етапі музичного виховання.

Мета статті полягає у доповненні багатовекторних досліджень музики для дітей, виявленні сучасних тенденцій у фортепіанній творчості українських композиторів для дітей, окресленні її художньо-образної палітри та підкресленні значущості у духовному зростанні особистості.

Викладення основного матеріалу. Н. Герасимова-Персидська зазначає, що кожен рік нового століття все більше утверджує у думці, що ми знаходимося на порозі нової епохи. Те, що сприймалося як змішання стилів, ідей, гіпотез, нині набуває впорядкованої форми, виявляє властивості парадигми. Дослідниця пропонує розуміти музичне мистецтво як таке, що, деякою мірою, готує свідомість до сприйняття нових відкриттів, неосяжних раніше, до сприйняття нової картини світу. У нових музичних образах міняються стереотипи форми, тим самим образний світ збільшується до нескінченності, змінюючи тим самим сприйняття предметів і явищ. Здається, що людина може вийти у свідомості за планетарні межі у ближній або навіть і дальній космос, чим змінює розуміння як часу, так і простору [2].

Особистість митця та широта творчих орієнтирів стає визначальною для композиторів сучасності, а розмаїття стилів і жанрів, нові тенденції творення цілком закономірні у ХХІ ст. Розширюються межі виражальних можливостей, однак незмінним залишається звернення до семіотичних систем.

Характеристика музичної творчості як семіотичного феномена притаманна багатьом музикознавцям України, зокрема дослідженням І. Пясковського, Б. Деменка, С. Шипа, О. Козаренка та ін. Знак, який розуміється як єдність означуваного та означального, семіоз як дія знаків, театрологія знака як сингулярності сучасної електронної музики, блиск і ніщовіння алеаторики, сонорика спонукають до багатовекторного аналізу «музичної матерії». Власне семіотичний підхід допомагає на підставі знакових конотацій осмислити складні культурні явища [3]. Зазначимо, що

у мистецтвознавстві не один раз були озвучені констатації про «застарілість» семіотики, що її усуває з авансцени теоретичних досліджень феноменологія (М. Мамардашвілі, О. П'ятигорський). Проте семіотика переживає нове народження у зв'язку з актуалізацією кібернетичного буму в музиці, з фрактальними топологічними усвідомленнями мікроструктури музичного знаку.

Звертаючись до творчості сучасних українських композиторів (О. Безбородька, А. Загайкевич, С. Зажитька, А. Карнака, В. Рунчака, Л. Сидоренко, К. Цепколенко, М. Шоренкова), А. Чібалашвілі констатує внутрішньовидовий синтез (полістилістика, синтез технік – новаторські прийоми гри) в музичному мистецтві у рамках прояву концептуального синтезу сучасної української художньої культури, що сприяє реалізації найсміливіших новаторських ідей, наприклад, інструментального театру, персоналізації тембрів і сценічності дії [6]. Це нерідко викликає суперечності у мистецькій галузі між новітніми тенденціями української музичної культури, засобами їхнього втілення та можливістю відповідного сприйняття. Відтак зумовлюється необхідність оптимального вирішення наявних проблем, що сприяло б входженню українського мистецтва у світовий простір та дало можливість інтерпретації його етнокультурного виміру.

Українська музична культура кінця ХХ – початку ХХІ століть позначена самотніми творчими особистостями та потужним мистецьким доробком представників композиторської школи України. Їхні твори формують «музично-інтонаційний словник» [1]. Розуміння музики як інтованого смислу є однією із основоположних ідей у теорії Б. Асаф'єва. Особливість музичної інтонації полягає в тому, що вона не фіксується в нотному тексті, або в інших формалізованих утвореннях, часто інтонація неповторна. Дослідниця Г. Іванченко вважає: «Часто інтонація неповторювана, пов'язана з виконавськими традиціями, що передаються в процесі концертного виконавця або особистого спілкування педагога та учня» [4, с. 159]. У даному контексті актуалізується необхідність постійного оновлення, розширення «музично-інтонаційного словника» учнів у процесі музичного виховання, збагаченого кращими зразками сучасної музики. В іншому випадку неминучою буде «криза музичних інтонацій» або зміна «музично-інтонаційного словника» що частково відбувається. Простежується заміщення винятковості, піднесеності сприйняття мистецтва буденними формами, через канали масової комунікації. Навіть у некваліфікованого слухача формуються матриця попереднього художньо-мистецького досвіду, що дозволяє сприймати незнайомі твори мистецтва як наділені певними сенсами.

Отже, творення й сприйняття сучасної української музичної культури у значній мірі залежить від формування мистецьких смаків підростаючого покоління. Вже на початковому етапі навчання музики треба звертатися до творчості композиторів-сучасників, котрі поповнюють дитячий репертуар винахідливими, самотніми творами. Нерідко композитори, «фантазуючи музичною мовою», вже у дитячих творах втілюють складні явища та спонукають маленьких виконавців до усвідомлення музичного знаку,

змісту, символу шляхом вільних асоціацій. Художньо-образне мислення дитини збагачується новими естетичними враженнями. Поступово у неї складається індивідуальне ставлення до оточуючого світу, що відображається і на виконанні творів. Українська сучасна композиторика пропонує широкий спектр музичної образності, що стимулює розвиток художнього смаку, збагачує мистецький досвід. Загальновідомо, що розвивати хороший музичний смак необхідно вже з перших років навчання, поступово готуючи дитину до прослуховування серйозної музики, до культури «живого» сприйняття мистецтва у концертному залі. У зв'язку з цим визначальним й стратегічно важливим завданням є підбір музичного репертуару.

Наприклад, цикл творів українського композитора Г. Саська «Мозаїка» складається із п'єс, у яких постають різноманітні образи, характери, жанри, музичні стилі. Це своєрідна стисла енциклопедія художньої образності. Мініатюри програмні, що сприяє розвитку фантазії дитини, кристалізації образного мислення («Льодовий палац Снігової королеви», «Синички за вікном», «Перший пролісок», «Метелики над квітами» та ін.). Жанрово-стильовий діапазон мініатюр широкий – від академічних («Арія», «Поліфонічна фантазія», «Токата») до фольклорних («Веснянка», «Народне сказання»), від орієнталізму («Східний мотив») до джазу (Сюїта з трьох п'єс «Граю джаз»). Запропоновані у циклі мініатюри викладені у послідовності ускладнення музичного матеріалу (від нескладних до віртуозних п'єс) [5].

Збірка творів українського композитора В. Ронжина «Фортепіанні твори для дітей» містить програмні п'єси та ансамблі, наприклад «Автомобілі», «Футбол», «Лісове озеро», «Вогні міста» тощо. Тяжіння музичних інтонацій до типізації, концентрації визначеного змісту дозволяють розглядати їх як певну символічну, змістоутворювальну структуру. Також привертають увагу збірки «Магія фортепіано» Ю. Білковського та «Альбом для дітей» В. Скуратовського, у яких презентоване жанрове розмаїття мистецтва та емоційно-настрійний світ почуттів.

Останнє десятиліття збагатилося авторськими збірками та збірками педагогічного репертуару в обробленні українських композиторів. Зокрема, можна виділити авторську збірку М. Ластовецького «Фортепіанні п'єси для дітей та юнацтва» (зошит 2). Композитор дотримується сучасних загально-мистецьких тенденцій до збереження й примноження національних культурних надбань українства, розкриттям його історичного минулого, збагачуючи дитячий репертуар яскравими оригінальними творами. Однак втілює це митець сучасною, подекуди різкою й дошкульною музичною мовою.

Ще однією цікавою збіркою є «Пітер Пен, музичні ілюстрації для фортепіано» О. Козов'якіна, яка насичена яскравими образами казкових героїв (Пітера Пена, Венді, Капітана Джеймса Гака, Феї Дінь-Дінь, Русалки), вміло втіленими композитором музичними засобами. Знайомі персонажі, спонукають дітей до пошуку асоціативно-образних зв'язків, до вільної фантазії ймовірного діалогу героїв, адже мелодичні звороти, запропоновані композитором, перетворюються у своєрідні лейтмотиви казкових героїв.

Окремої уваги, безумовно, потребує гостро актуальна взаємодія фольклору і сучасної музики. Ця тенденція яскраво простежувалася ще у творчості М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка та ін., й активно продовжується (Ж. Колодуб, В. Сільвестров, М. Скорик, М. Степаненко та ін.). Взаємодія народного і композиторського, сучасного та минулого, символічного, міфологічного із застосуванням широкої палітри різноманітних музичних технік – це реальність мистецького сьогодення.

Зростання інтересу до джазового та естрадного мистецтва знайшло своє продовження у збірках для дітей. Витончений ритм, заснований на синкопованих фігурах й унікальний комплекс прийомів виконання ритмічної фактури, яскраві ритмічні фігури, що подекуди імітують вільну імпровізацію, представлені у дитячих п'єсах Г. Саська «Граю джаз», та «Граю джаз»-2, О. Саратського «Граємо джаз», Л. Іваненко «Імпровізуємо блюз».

Захопливі ансамблеві джазово-імпровізаційні твори видані у збірці «Фортепіанні джазові твори» В. Журби та Я. Журби розвивають музичний смак, сприйняття джазової гармонії, формують чіткі уявлення про блюзовий лад, відчуття форми блюзового квадрату. Авторські п'єси створені таким чином, що навіть для найменших виконавців зрозумілою побудовою є 12-тактовий період.

До окремої групи можна віднести збірки редакцій так званих вільних транскрипцій класичних творів. Наприклад, збірка В. Птушкіна «По сторінках «Дитячого альбому» П. Чайковського, «Музичні сходинки» – автор і упорядник Л. Вершиніна, «Музичні старожитності» – п'єси українських композиторів XIX ст. для фортепіано (ред. Л. Ткаченко) тощо.

Розглянуті збірки ескізно представляють великий пласт дитячого репертуару з добруку сучасних українських композиторів. Спеціальні нотні видання для дітей створені з урахуванням психологічних і фізіологічних особливостей дитини, формують здатність сприймати та розуміти сучасні музичні твори, спонукають розрізняти види та жанри сучасного мистецтва, особливості його інтонаційно-образної мови, виховують музичний смак та національну культуру в цілому адже творчість багатьох композиторів це інтелектуальне та духовне надбання українського народу.

Зазначений репертуар залучає широкий контингент учнів у музичних школах, гуртках і студіях до духовно-мистецького національного ареалу, сприяє впровадженню ефектив-

них методів навчання, що дозволяють оптимально розвивати музичні здібності учнів різного рівня обдарованості.

Висновки. Концептуальний аналіз творів сучасних українських композиторів для дітей дозволив простежити тенденції сучасної музичної культури, а саме: акцентуація на фольклорному, етнокультурному вимірах; трансформація музичних форм і жанрів; широке залучення найновіших засобів музичної виразності; тяжіння музичних інтонацій до концентрації символічних, змістоутворювальних структур; джазова імпровізаційність. Тонкі образні занурення, яскраві, колоритні тембральні персоніфікації, програмність, інструментальний театр, казковість, історизм, міфологізм, фантазійність втілюються у новітніх композиторських техніках. Світ сучасного українського композиторського мистецтва – це багатозначний образ динаміки буття, що через сплав емоцій, симбіоз стилів, втілених у сучасних композиторських техніках, залучає дитину до гармонії Всесвіту. Адже музично-виконавська діяльність, раціональне усвідомлення музичного твору та розвиток психоемоційної сфери вже на початковому етапі навчання сприяють духовному розвитку особистості. Звернення до творів українських композиторів сприяє утвердженню національної свідомості підростаючого покоління.

У подальшому необхідно зосередити науковий пошук на дослідженнях вікових особливостей психоемоційного сприйняття новітніх стилетворчих елементів музичної мови, а також образної сфери сучасного музичного простору.

📖 Список використаних джерел

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. Ленинград: Музыка, 1973. 86 с.
2. Герасимова-Персидская Н. Музыка. Время. Пространство / ред. И. Тукова. Київ: Дух і літера, 2012. 408 с.
3. Дорофеева В. Ю. Композиторська творчість як естетична реальність культури України другої половини XX століття. *Наукове пізнання: методологія та технологія*. 2009. Вип. 2 (24). С. 44–49.
4. Иванченко Г. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы. Москва: Смысл, 2001. 264 с.
5. Офіційний сайт НСКУ. URL: <http://composersukraine.org>.
6. Чібалашвілі А. О. Концептуальний синтез у сучасній українській художній культурі (на матеріалі камерної музики): автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. мистецтвознавства: спец. 26.00.01 «Теорія та історія культури». Київ, 2015. 16 с.

Дата надходження до редакції
авторського оригіналу: 03.03.2018

Дорофеева В. Ю. Произведения современных украинских композиторов для детей: концептуальный подход.

А Осуществлен концептуальный анализ произведений современных украинских композиторов для детей, очерченно их художественно-образную палитру, прослежены особенности: фольклорное, этнокультурное измерения; трансформация музыкальных форм и жанров; широкое привлечение новейших средств музыкальной выразительности; тяготение музыкальных интонаций к концентрации символических, смыслообразующих структур; джазовая импровизационность; влияние на духовное развитие и утверждение национального сознания подрастающего поколения.

Ключевые слова: украинские композиторы; произведения для детей; музыкальная интонация; семиотика

Dorofieieva V. Yu. Music Works for Children of Ukrainian Composers: Conceptual Approach.

С Conceptual analysis of the music of contemporary Ukrainian composers for children, its artistic-shaped palette is outlined, the features are analyzed: folklore, ethno-cultural dimensions; transformation of musical forms and genres; widespread attraction of the newest means of musical expression; the attraction of musical intonations to the concentration of symbolic, content-forming structures; jazz-improvisation; influence on spiritual development and establishment of the national consciousness of the younger generation.

Key words: Ukrainian composers; music works for children; musical intonation; semiotics

ІНФОРМАЦІЯ ПРО ТРЕНІНГ-КУРСИ

«Принципи розвитку інноваційної діяльності педагогічного колективу»

На початку квітня відбулися тренінг-курси «Принципи розвитку інноваційної діяльності педагогічного колективу» на базі Миргородської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 9 ім. І. А. Зубковського Миргородської міської ради Полтавської області.

Мета тренінг-курсів: розвинути інноваційну діяльність педагогічного колективу; навчити використовувати інноваційні технології в освітньому процесі; виховати особистість учителя-інноватора.

Така форма курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників є актуальною для становлення Нової української школи, вона надає можливість будь-якому закладу загальної середньої освіти підвищити рівень професіоналізму за такими тематичними розділами:

- «Соціально-психологічні можливості особистості в аспекті інноваційної діяльності»;
- «Інноваційні системи, технології в освіті»;
- «Науково-дослідницька діяльність учителя-інноватора»;
- «Фахова практика»;
- «Самостійна робота»;
- «Контрольно-оцінювальні заняття». Усі слухачі отримали свідоцтва про підвищення кваліфікації педагогічних працівників (72 год.).

Педагогічний колектив Миргородської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 9 ім. І. А. Зубковського вдячний Полтавському обласному інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського за організацію тренінг-курсів для окремого педагогічного колективу та дієву допомогу команди лекторів, тренерів і продуктивну участь педагогів-новаторів Полтавщини.



Підготувала автор тренінг-курсів Білик Н. І.



Відомості про авторів

- 1. Білик Надія Іванівна**, доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогічної майстерності Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського
- 2. Дзюба Олег Андрійович**, доцент кафедри академічного хорового та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв, народний артист України
- 3. Добіжа Надія Вікторівна**, кандидат педагогічних наук, асистент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- 4. Довбенко Світлана Юріївна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
- 5. Дорофєєва Вероніка Юріївна**, кандидат мистецтвознавства, доцент, доцент кафедри фольклористики, бандури та інструментального мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв
- 6. Іванушко Яна Григорівна**, кандидат медичних наук, доцент, викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 7. Кашинська Олена Євгенівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри туризму, готельної і ресторанної справи ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ
- 8. Колосова Людмила Миколаївна**, кандидат педагогічних наук, директор Науково-методичного центру м. Вознесенська Миколаївської області
- 9. Копчук-Кашецька Марія Степанівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
- 10. Король Тетяна Григорівна**, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри української та іноземних мов Інституту економіки, менеджменту та інформаційних технологій ВНЗ Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі»
- 11. Куліш Наталія Миколаївна**, старший викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 12. Ликтей Людмила Миколаївна**, викладач, методист Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
- 13. Лялька Вікторія Миколаївна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри іноземних мов та українознавства Полтавської державної аграрної академії
- 14. Магрламова Камілла Газанфарівна**, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри мовної підготовки ДЗ «Дніпропетровська медична академія Міністерства охорони здоров'я України»
- 15. Москаленко Юрій Михайлович**, кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії та соціології, директор Івано-Франківського коледжу ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»
- 16. Назимок Євгенія Вікторівна**, кандидат медичних наук, викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 17. Оніщук Ірина Ігорівна**, аспірантка кафедри педагогіки та професійної освіти, асистент кафедри методики навчання іноземних мов Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського
- 18. Орищин Іван Степанович**, старший викладач кафедри економіки та маркетингу Національного університету «Львівська політехніка»
- 19. Павлюк Роман Олександрович**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови, заступник директора з науково-методичної та навчальної роботи Інституту людини Київського університету імені Бориса Грінченка
- 20. Пасько Тетяна Василівна**, старший викладач кафедри внутрішньої медицини, фізичної реабілітації та спортивної медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 21. Петрушова Наталія Вікторівна**, кандидат філологічних наук, доцент кафедри загального і слов'янського мовознавства та іноземних мов Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка
- 22. Северин Юлія Миколаївна**, методист районного методичного кабінету відділу освіти, молоді та спорту Хорольської районної державної адміністрації, учитель української мови та літератури Хорольської спеціалізованої школи I-III ступенів №3 Хорольської районної ради Полтавської області
- 23. Сикирицька Тетяна Богданівна**, кандидат медичних наук, доцент кафедри офтальмології ім. Радзіховського ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 24. Сиско Наталія Миколаївна**, кандидат психологічних наук, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, завідувач лабораторії Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області
- 25. Стефанчук Василь Іванович**, викладач кафедри медицини катастроф та військової медицини ВДНЗ України «Буковинський державний медичний університет»
- 26. Тонне Олена Шимонівна**, аспірантка кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету, методист КЗ «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
- 27. Цюняк Оксана Петрівна**, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені В. Стефаника»