

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 24

Заснований в 2007 році

Видається двічі на рік

Хмельницький – 2018

Засновники:

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

ISSN 2309-9127 (друкована версія)

ISSN 2313-8769 (Online)

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації

серія КВ №20734-10534 ПР від 30.04.2014 р.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс»

*включено до переліку наукових фахових видань України у галузі «Педагогічні науки»
(постанови Президії ВАК України від 09 квітня 2008 р. №2-05/4; від 18 листопада 2009 р. №1-05/5;
наказ МОН України від 06 березня 2015 р. № 261)*

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2018. Вип. 24. 89 с.

Збірник наукових праць «Педагогічний дискурс» містить статті теоретичного та експериментального характеру з актуальних проблем теорії та історії педагогіки, школознавства, методики навчання, виховання і профорієнтації учнів у закладах освіти та позашкільних установах, теорії та методики управління освітою, професійного становлення студентів, педагогічної практики, порівняльної педагогіки, соціальної педагогіки, ступеневої педагогічної освіти тощо.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор: *Шоробура І.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, ректор Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Заступник головного редактора: *Галус О.М., заслужений діяч науки і техніки України, доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

Відповідальний секретар: *Кришук Б.С., кандидат педагогічних наук, доцент, начальник наукового відділу Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.*

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

- | | |
|-------------------------|--|
| Топузов О.М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту педагогіки НАПН України;</i> |
| Савченко О.Я. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, віце-президент НАПН України;</i> |
| Беднарек Й. | <i>доктор хабілітований, професор звичайний, Академія спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської (м.Варшава, Польща)</i> |
| Бібік Н.М. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Вашуленко М.С. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Євтух М.Б. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Бурда М.І. | <i>доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;</i> |
| Березівська Л.Д. | <i>доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України;</i> |
| Берека В.Є. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Васьківська Г.О. | <i>доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник;</i> |
| Гупан Н.М. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Дічек Н.П. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Калашнікова С.А. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Кліпа О. | <i>доктор філософії, професор (м.Сучава, Румунія);</i> |
| Кокель А. | <i>доктор наук гуманістичних, Відділ економічний в Щеціні Вищої банкової школи в Познані (м.Щецін, Польща);</i> |
| Мацько В.П. | <i>доктор філологічних наук, професор;</i> |
| Пустовіт Г.П. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Руснак І.С. | <i>доктор педагогічних наук, професор;</i> |
| Самборський С.С. | <i>доктор психологічних наук, професор, Університет штату Каліфорнія (м.Сакраменто, США);</i> |
| Тордік Ю. | <i>доктор філософії, професор (м.Секешфегервар, Угорщина);</i> |
| Ющак К. | <i>доктор наук гуманістичних, Відділ економічний в Щеціні Вищої банкової школи в Познані (м.Щецін, Польща);</i> |
| Ящук І.П. | <i>доктор педагогічних наук, професор.</i> |

Збірник індексується міжнародною наукометричною базою «Index Copernicus» ICV 2014:47.40; ICV 2015:52.89; ICV 2016:51.65

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії
(протокол № 5 від 30 травня 2018 року)*

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 24

Founded in 2007

Published semi-yearly

Khmelnyskyi – 2018

Founders:

*Institute of Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy*

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

State Registration Certificate of Printed Massmedia
series KB №20734-10534 IIP of 30.04.2014

*Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse»
is inscribed to the list of scientific professional editions of Ukraine in the sphere «Pedagogical Sciences»
(decision of Presidium of the State Commission for Academic Degrees and Titles of Ukraine of November 18, 2009
№1-05/5; order of the Ministry of Education and Science of Ukraine of 06 March 2015 № 261)*

Pedagogical Discourse: Collection of scientific papers. Khmelnytskyi, 2018. Issue 24. 89 p.

Collection of scientific papers «Pedagogical Discourse» contains the articles of theoretical and experimental character on the topical problems of theory and history of pedagogics, school organization and management, methods of teaching, upbringing and career guidance of students in educational establishments and out-of-school institutions, theory and methods of education management, professional formation of students, pedagogical practice, comparative pedagogics, social pedagogics, multistage pedagogical education, etc.

EDITORIAL BOARD:

Editor in chief: *Shorobura I.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, rector of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Deputy editor in chief: *Halus O.M.*, honoured master of sciences and engineering of Ukraine, doctor of pedagogical sciences, professor, pro-rector for research of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

Executive editor: *Kryshchuk B.S.*, candidate of pedagogical sciences, associate professor, chief of the research department of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy.

MEMBERS OF EDITORIAL COUNCIL:

- Topuzov O.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, director of the Institute of Pedagogics of the NAPS of Ukraine;*
- Savchenko O.Ya.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine, Vice President of the NAPS of Ukraine;*
- Bednaryk Y.** *habilitated doctor, ordinary professor, the Maria Grzegorzewska Academy of Special Education (Warsaw, Poland);*
- Bibik N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Vashulenko M.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Yevtukh M.B.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Burda M.I.** *doctor of pedagogical sciences, professor, full member of the NAPS of Ukraine;*
- Berezivska L.D.** *doctor of pedagogical sciences, professor, corresponding member of the NAPS of Ukraine;*
- Bereka V.Ye.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Vaskivska H.O.** *doctor of pedagogical sciences, senior research worker;*
- Hupan N.M.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Dichek N.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Kalashnikova S.A.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Klipa O.** *doctor of philosophy, professor (Suceava, Romania);*
- Kokiel A.** *doctor of humanities, Economic Department in Szczecin of High Banking School in Poznan (Szczecin, Poland);*
- Matsko V.P.** *doctor of philological sciences, professor;*
- Pustovit H.P.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Rusnak I.S.** *doctor of pedagogical sciences, professor;*
- Samborskyi S.S.** *doctor of psychology, professor, California State University (Sacramento, USA);*
- Tordik Y.** *doctor of humanities, Economic Department in Szczecin of High Banking School in Poznan (Szczecin, Poland);*
- Yushchak K.** *doctor of pedagogical sciences, professor.*

The collection carries out indexation of international scientometric base

«Index Copernicus» ICV 2014:47.40; ICV 2015:52.89; ICV 2016:51.65

*Recommended for publication by the decision of the Scientific Board
of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy
(protocol № 5 of May 30, 2018)*

ЗМІСТ

ВОЛОДИМИР ГОЦУЛЯК <i>Петро Могила і культурно-освітній процес в Україні XVII ст.....</i>	7–11
ЄВГЕН ПЛІСКО <i>Впровадження педагогіки прагматизму у вітчизняну систему соціального виховання неповнолітніх правопорушників на початку 20-х рр. XX ст.....</i>	12–16
НАТАЛІЯ МИСЬКОВА <i>Педагогічний тренінг як форма підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку.....</i>	17–22
ІВАННА ПУКАС, ТЕТЯНА ФРАНЧУК <i>Інтеграційні процеси як базовий механізм формування відкритого освітнього простору навчального закладу.....</i>	23–28
ТЕТЯНА ТВЕРДОХЛІБ <i>Питання розвитку педагогічної освіти на сторінках вітчизняної духовної періодики (середина 80-х – перша половина 90-х рр. XIX ст.).....</i>	29–35
ВІРА ВИХРУЦЬ, АНАТОЛІЙ ВИХРУЦЬ <i>Аналіз ефективності змістового компонента підготовки викладача в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти.....</i>	36–49
МАЙЯ КАРПУШИНА <i>Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти.....</i>	50–56
СТЕФАНІЯ ЯВОРСЬКА <i>Єдність загальнодидактичних принципів у процесі формування мовно-мовленнєвих компетентностей в учнів початкової та основної школи.....</i>	57–62
ІННА СТРАЖНІКОВА <i>Проблеми гендерної політики в Україні та країнах Західної Європи: порівняльно-історіографічний аналіз.....</i>	63–68
АЛЛА ГРИГОР'ЄВА <i>Модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки.....</i>	69–75
ЛАРИСА СОЛЯР <i>Конкретно-наукова методологія проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.....</i>	76–81
ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ <i>Педагогічне проектування моделі майбутнього фахівця.....</i>	82–87

CONTENT

VOLODYMYR GOTSULYAK <i>Petro Mohyla and the Cultural and Educational Process in Ukraine of the XVII Century</i>	7–11
YEVGEN PLISKO <i>The Introduction of Pedagogy of Pragmatism in the National System of Social Education of Juvenile Offenders in the Early 20's of the Twentieth Century</i>	12–16
NATALIIA MYSKOVA <i>Pedagogical Training as a Form of Preparing Future Educators of Pre-School Education Institutions to Implement Sustainable Development Ideas</i>	17–22
IVANNA PUKAS, TETIANA FRANCHUK <i>Integration Processes as the Basic Mechanism of Forming the Opened Educational Space of an Educational Institution</i>	23–28
TETIANA TVERDOKHLIB <i>Issues of the Development of Pedagogical Education on the Pages of Domestic Ecclesiastical Periodicals (Mid-80s – the First Half of 90s of the Nineteenth Century)</i>	29–35
VIRA VYKHRUSHCH, ANATOLIY VYKHRUSHCH <i>The Analysis of the Content Component Effectiveness for Teacher Training in the Magistracy Conditions of the Technical Institution in Higher Education</i>	36–49
MAIIA KARPUSHYNA <i>Theoretical Foundations of Students' Problem-based Learning Technology in Higher Educational Establishments</i>	50–56
STEFANIA YAVORSKA <i>The Unity of General Didactic Principles in the Process of Formation Linguistic and Speech Competences with Students of Primary and Secondary School</i>	57–62
INNA STRAZHNIKOVA <i>Problems of Gender Policy in Ukraine and Western Europe: Comparative-Historiographical Analysis</i>	63–68
ALLA HRYHORIEVA <i>Model of the Development of Creative Abilities of the Future Teachers of Primary Classes in the Process of Art-labor Training</i>	69–75
LARYSA SOLYAR <i>Concrete Scientific Methodology of the Problem of Forming the Future Musical Art Teacher's Ethnocultural Competence</i>	76–81
OLEKSANDR MOZOLEV <i>Pedagogical Projecting of the Model of a Future Specialist</i>	82–87

УДК 32.01:303.42(043.5)

UDC 32.01:303.42(043.5)

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.01

ВОЛОДИМИР ГОЦУЛЯК,

кандидат політичних наук, доцент

(Україна, Хмельницький, Хмельницький національний університет,

вул. Інститутська, 11)

VOLODYMYR GOTSULYAK,

candidate of political sciences, associate professor

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi National University,

Institutska str., 11)

ORCID: 0000-0001-8376-0790

Петро Могила і культурно-освітній процес в Україні XVII ст.

Petro Mohyla and the Cultural and Educational Process in Ukraine of the XVII Century

У статті висвітлюється діяльність найвидатнішого представника української духовної культури першої половини XVII ст., Київського митрополита Петра Могилы – церковного діяча, що сприяв організаційному зміцненню православної церкви в тогочасній суспільно-політичній ситуації, висував ідеї, які здатні були змінювати політику держави щодо церкви. Постає Петро Могила – це приклад того, як ідейна, духовна позиція українського мислителя може визначити політичні вектори розвитку українського суспільства та української церкви.

Звертається увага на те, що поєднання духовних надбань Заходу і Сходу, православ'я із латино-польськими впливами в Могиллянську добу було дуже важливим для майбутньої політичної перспективи України. З одного боку, це було альтернативою прямій колонізації української еліти, а з іншого – відтягувались процеси русифікації ранньомодерної України. Загалом це сприяло формуванню національної ідентичності українців.

Ключові слова: *ранньомодерна Україна, Унія, культура, церква, освіта, нація, Митрополити Петро Могила.*

The article covers the activity of the most prominent representative of the Ukrainian spiritual culture of the first half of the XVII century, the Kyiv Metropolitan Petro Mohyla, – the church figure who contributed to the organizational strengthening of the Orthodox Church in that time socio-political situation, and created ideas that could change the state's policy towards the church. The figure of Petro Mohyla is an example of how the ideological, spiritual position of the Ukrainian thinker can determine the political vectors of development of Ukrainian society and the Ukrainian church.

The purpose of this research is to study the experience of the creation of the Kiev Metropolitan of the XVII century Petro Mohyla the cultural-educational environment, which, through its activities in the field of education, contributed to the spiritual transformation of the Ukrainian community. At the same time, the necessary and important tasks are the understanding of the significance of Petro Mohyla's activity in strengthening the Orthodox Church, the achievement of the unity of churches in Ukraine, the connection between the processes of intellectual, cultural and religious self-determination of the Ukrainian ethnic group.

The solution of the offered tasks involves the use of a set of interrelated cognitive methods – deduction, analysis, synthesis, analogy, historical comparison, individualization and generalization, systematization of factual material. The analysis of philosophical, historical and political science literature on the subject is underway.

Thus, Petro Mohyla was the most prominent representative of the Ukrainian spiritual culture of the first half of the XVII century, the church figure who contributed to the organizational transformation of the Orthodox Church in that time socio-political situation and created favourable atmosphere for the development of Ukrainian education, science and culture.

It is determined that the reformist, ascetic activity of Metropolitan Petro Mohyla contributed to the departure from the spiritual isolationism of the Ukrainian ethnic group, the establishment of close ties with the Western European culture, the penetration of European influences into various spheres of Ukrainian life. The major consequence of Petro Mohyla's endeavours was the withdrawal (albeit temporal) of the unilateral political orientation of Ukrainian society towards Moscow. One of the consequences of this was the assertion in the Ukrainian consciousness and Ukrainian life of the European system of values.

Key words: *early modern Ukraine, Union, culture, church, education, nation, Metropolitan Petro Mohyla.*

Вступ / Introduction. Організація і здійснення культурно-освітнього процесу в сучасній Україні передбачає використання культурних та інтелектуальних надбань, які визначали й визначають перспективи розвитку української спільноти. Одним із найважливіших в історії української духовної культури було XVII ст. – період, коли поширювалися гуманістичні ідеї, а в різних формах літературної та освітньої творчості втілювався досвід виховання культурної й інтелектуальної людини. Носієм передових за змістом ідей та цінностей була українська інтелігенція – викладачі шкіл і колегіумів, релігійні діячі. Найпомітнішою постаттю цього часу був митрополит Петро Могила, навколо якого згуртувалась освічена еліта свого часу, філософи і літератори, церковні проповідники і політичні діячі. Всебічне вивчення діяльності Петра Могили та його оточення на ниві поширення освіти, інтелектуальної культури, захисту православної церкви є актуальним завданням для дослідника.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою цього дослідження є вивчення досвіду творення Київським митрополитом XVII ст. Петром Могилою того культурно-освітнього середовища, яке своєю діяльністю на ниві освіти сприяло духовному перетворенню української спільноти. При цьому необхідними і важливими є завдання, пов'язані з осмисленням значення активності Петра Могили щодо зміцнення православної церкви, досягнення єдності церков в Україні, пов'язаності процесів інтелектуального, культурного та релігійного самовизначення українського етносу.

Методи / Methods. Розв'язання поставлених завдань передбачає використання комплексу взаємопов'язаних пізнавальних методів – дедукції, аналізу, синтезу, аналогії, історичного порівняння, індивідуалізації та узагальнення, систематизації фактичного матеріалу. Важливим для нашого дослідження є герменевтичний метод, завдяки якому здійснено переосмислення досвіду творення Київським митрополитом XVII ст. Петром Могилою тогочасного культурно-освітнього середовища з позиції сьогодення. Використання вказаних методів сприяє аналізу філософської, історичної та політологічної літератури з досліджуваної теми.

Результати / Results. Петро Могила займає особливе місце в духовній та освітній культурі України XVII ст. Своєю діяльністю та авторитетом він сприяв розвитку освіти, науки в українському суспільстві, виступав за духовну єдність української спільноти і, таким чином, робив все можливе для цивілізованого поступу українства. Велика спадщина Київського митрополита Петра Могили ґрунтовно вивчалася науковцями, починаючи з XIX ст. і дотепер. Зокрема, йдеться про питання організаційного зміцнення православної церкви зусиллями Петра Могили (Жуковський А., 1997), про роль Київського митрополита в духовній історії України (Нічик В., 1997), про значення відкритого за сприяння Могили Київського колегіуму (Петрук Н., 2007; Голубев С., 1883 а, 1898 б) у формуванні загальноєвропейського культурно-освітнього простору в Україні.

Культурно-освітня політика Петра Могили була органічно пов'язана з ідеєю перетворення й організаційного зміцнення православної церкви, також з питаннями єдності церков в Україні. Глибина і важливість проблем, що осмислювались Петром Могилою, вписувались у загальну цивілізаційну модель розвитку ранньомодерної України, органічними елементами якої були церква, освіта, культура. В складних умовах релігійно-культурного самовизначення українського етносу Петро Могила докладав багато зусиль до утвердження єдності церкви, створивши своєю діяльністю феномен «золотої доби» Київської митрополії.

Як один з чільних представників української православної церкви він активно включився в політично актуальні на той час загально-церковні справи на українських землях, а саме в акції примирення між православними та уніатами. Життєздатність українського етносу в XVII ст. залежала від зміцнення авторитету і сили православної церкви, особливо після того, як була підписана Берестейська унія і частина православних ієрархів перейшла в уніатство. Як зазначає В. Шевченко, церковно-релігійна конфронтація в українському суспільстві «згубним чином позначилася на стані етнонаціональних, міждержавних та євро регіональних стосунків» (Шевченко В., 2002). Свою роль відіграв також той факт, що Україна в цей час не мала своєї власної держави, і в таких умовах ніякі політичні інституції не перешкоджали впливові католицької церкви. Тому опікування православною церквою, наміри П. Могили зміцнювати самобутність Київської церкви вписувались в загальний суспільно-політичний і культурно-освітній контекст в Україні.

Завдяки Петру Могилі православна церква не лише відновила свій правовий статус, але й отримала всі необхідні умови для організаційного, легітимного впорядкування церковного життя, взаємин церкви з державою та суспільством. Київський митрополит був переконаний, що авторитет очолюваної ним церкви залежить від впорядкування і строгої організації церковного життя, від високого рівня освіченості й культури тих, від кого залежить функціонування церковної організації. Особливо нагальним поставало завдання зміцнення цілісності останньої. Така переконаність була помітна вже тоді, коли Петро Могила став архімандритом Києво-Печерської лаври.

Потужним центром освіти й культури, в цей час, став Київський колегіум, який постав на основі злиття Лаврської школи зі школою Київського Богоявленського братства. Фундатором й довічним покровителем школи був Петро Могила. Зміцнення духовної влади відбувалося одночасно з поширенням освіти. Як людина, що була вихована в кращих зразках західноєвропейської культури та освіти, Петро Могила поставив на службу православній церкві філософію і організацію освіти. На відміну від всіх існуючих на той час вищих шкіл Речі Посполитої Київська колегія була православною. Завдання її полягало у компенсації браку в українській спільноті освічених кадрів, а також протидія уніатській полонізації й підвищені авторитету православ'я.

Розуміючи всі ризики і небезпеки для православної церкви в Україні з боку Унії і захищаючи православну церкву від нападів уніатських полемістів, П. Могила не відкидав ідеї відновлення втраченої єдності християнських церков. На думку В. Нічик, Унія багато в чому відповідала прагненням самого Петро Могили, тому що вона була однією зі спроб синтезу культур Заходу і Сходу, пошуком форм і засобів виживання та розвитку української нації за нових геополітичних умов (Нічик В., 1997). Однак історичні та політичні обставини в ранньомодерній Україні склалися так, що саме Унія перетворилася у засіб пригнічення православного населення польською політичною владою.

Православній церкві, на думку Петра Могили, притаманні великі консолідуючі можливості, оскільки вона об'єднує людей і спрямовує їх до Бога. І в цьому Петро Могила був одностайним і продовжувачем справи видатних діячів православної церкви в Україні – Єлисея Плетенецького, Захарії Копистенського, Йова Борецького. Київський митрополит Петро Могила рішуче виступав за єдиновладдя в церкві. Незважаючи на те, що він підтримував боротьбу українських братств проти ієрархів-відступників і сам певний час був членом київського братства, він не схвалював втручання світських людей у діяльність церкви і всіма силами прагнув усунути двовладдя в церкві. Як пише відомий дослідник творчості Петра Могили і могилянської доби С. Голубев, Могила обмежував самостійні зусилля братств видавати богослужбові книги і був переконаний в тому, що у справах віри та організації православної церкви найбільшим авторитетом повинно бути духовенство, а не миряни (Голубев С., 1898) б. Він не вступав у відкрите протистояння з братствами, але виховав генерацію освіченого духовенства, яке взяло владу в церкві у свої руки. Братства вже не мали можливості самостійно вирішувати свої різні релігійні чи організаційні питання. Таким чином було усунене двовладдя в церковно-національному житті.

В умовах, коли православна церква перебувала в кризі, а в православних ієрархів не було єдності, Петро Могила наголошував на значенні організованості духовенства й дотриманні строгої дисципліни серед служителів церкви, намагався координувати діяльність єпархій тощо. Однак він не схильний був перебільшувати авторитету церковної ієрархії. Головним для нього була віра і духовне єднання людей на основі любові до Бога.

Як відомо, релігійні протиріччя наносили великої шкоди українському народові. Боротьбу «Руси з Руссю» в XVII ст. підсилювали політичні чинники, що ставило перед українським етносом проблему вибору між Варшавою, Москвою та Туреччиною. У зв'язку з цим ідея порозуміння, релігійної єдності для українців набула політичного змісту.

Петро Могила усвідомлював, що для відновлення інтенсивного релігійного життя потрібні запозичення з католицизму. Тому за його сприяння відбувалася інкорпорація тогочасних літургійних, богословських та філософських надбань католицької церкви в українське духовне життя і церковно-релігійний простір. На рівень європейських університетів вийшла освіта, що давалася в Київському колегіумі.

Найбільшим досягненням митрополита Петра Могили стало те, що завдяки йому та його сподвижникам Київ перетворюється в справжній центр українського політичного і культурного життя у XVII ст. Концентрацією всіх духовних, інтелектуальних сил стає Київський колегіум, відкритий стараннями Петра Могили. Як пише С. Голубев, з приходом у Київ високоосвіченого, енергійного православного митрополита спостерігається пошкваллення культурного й освітнього духу. І діяльність його увінчалася наслідками більш плідними, ніж досягли його попередники (Голубев С., 1883) а.

Незважаючи на те, що прообразом Академії були єзуїтські школи, вона стала першим у слов'янському світі закладом, що свідомо будувався на засадах православ'я. Завдяки зусиллям Петра Могили та його сподвижників Київський колегіум у XVII ст. відповідав структурі західноєвропейських навчальних закладів, а багато курсів (поетика, риторика, філософія) читалися латиною. Водночас у Київському колегіумі втілювалася ідея тримовності (вивчення латини, грецької, гебрайської мов), що було співзвучним духу Ренесансу.

Завдяки дотриманню і поширенню гуманістичних традицій у Київській академії, здійснювалася своєрідна трансляція цінностей європейського життя на український ґрунт. А

атмосфера академії формувала вільну особистість, незаангажовану, не обтяжена комплексом культурної неповноцінності. Випускники Київської академії виконували просвітницьку місію у Росії і в православно-слов'янському світі. Духовна атмосфера академії сформувала спільноту однодумців. Як зазначає В. Нічик, впродовж усього часу свого існування академія була головним центром духовної консолідації, інституцією, яка через освіту формувала, єднала й уніфікувала етнокультурні процеси (Нічик В., 1997).

На час церковної, шкільної, інтелектуальної активності Петра Могили та його сподвижників і однодумців припадає «могилянська доба» в українській культурі. У 30-40-і роки XVII ст. навколо Петра Могили формується «могилянське коло» з представників церкви, українських інтелектуалів, письменників, поетів, філософів, діяльність і творчість якого стало одним з найвищих виявів української духовності. В «могилянському колі» культивувались цінності свободи, рівності й вільного вибору своєї позиції, переконань, дій.

Відомий в історії гурток «Киево-Могилянський Атенеї» об'єднував видатних постатей української історії та української культури. Сюди входили філософи С. Косов і Й. Кононович-Горбацький, поети А. Кальнофойський, С. Почаський, Й. Калимон, Т. Баєвський, Х. Євлевич та ін. Філософські курси в академії читали Й. Кононович-Горбацький, І. Гізель, Й. Кроковський. Пізніше велику роль у київському гуртку відіграв Л. Баранович, який був ректором Київської колегії. В Київському колегії вивчалися такі науки, як діалектика, риторика, поетика, історія.

Звісно, душею й фундатором цього об'єднання був митрополит Петро Могила. Існування такого феномена, як «могилянське коло» в українській історії, крім всього іншого, було свідченням демократичності українського духовного й суспільного життя, в якому брали участь як діячі церкви, так і світські люди. Тобто не можна однозначно стверджувати лише про монополію церкви і духовенства на освіту, книжні знання, розумову працю, культурну діяльність в могилянську добу.

Могилянська колегія стає зосередженням багатьох українських інтелектуалів, центром нової філософії та науки. Вона є символом високої духовної спільноти багатьох поколінь українських інтелектуалів. Важливим є те, що від початку свого існування Могилянська академія демонструвала свою незалежність від політичної влади. Дух культурної та інтелектуальної незалежності, що виховувався в стінах Академії формувалася політичну й культурну еліту нації. Відомі українські політики, гетьмани (І. Виговський, І. Мазепа) були вихованцями Києво-Могилянської академії.

Петро Могила та його могилянське коло здійснили великий вплив на зростання української свідомості. Як підкреслює І. Шевченко, це проявлялось «у піднесенні загального рівня інтелектуального життя Києва, у прищепленні руській молоді західних культурних понять, а отже, у вихованні в руській еліті культурної впевненості у собі в її протистоянні з поляками». А те, що руський спудей говорив не про гору Тавор, а про гору Гелікон, і слухав не пісень із Октоїха, а Горація, було справжньою революцією» (Шевченко І., 2001).

Поєднання духовних надбань Заходу і Сходу, православ'я із латино-польськими впливами в Могилянську добу було дуже важливим для майбутньої політичної перспективи України. З одного боку, це було альтернативою прямій колонізації української еліти, а з другого – відтягувались процеси русифікації ранньомодерної України. Загалом це сприяло формуванню національної ідентичності, відчуття «інакшості» українського етносу від поляків і московитів (росіян), створюючи основу для уявлень про українську окремішність в добу модерну.

Обговорення / Discussion. Роль Петра Могили в розвитку української культури та української церкви є предметом обговорення багатьох дослідників (С. Голубев (Голубев С., 1883 а, 1898 б), А. Жуковський (Жуковський А., 1997), В. Нічик (Нічик В., 1997), Н. Петрук (Петрук Н., 2007), С. Плохій (Плохій С., 2006), В. Шевченко (Шевченко В., 2002), І. Шевченко (Шевченко І., 2001). та ін.). Ними визначається внесок видатного діяча православної церкви у розвиток духовної культури XVII ст. і в церковні справи. Результати цього дослідження стосуються, передусім, осмислення наслідків багатогранної діяльності Петра Могили щодо формування культурно-освітнього простору в Україні на європейському рівні. Підставою для зроблених висновків є аналіз стану української свідомості XVII ст. та з'ясування мотивів діяльності Петра Могили в контексті культурно-освітніх процесів в Україні.

Висновки / Conclusions. Таким чином, Петро Могила був найвидатнішим представником української духовної культури першої половини XVII ст., церковним діячем, що сприяв організаційній трансформації православної церкви в тогочасній суспільно-політичній ситуації і створював сприятливу атмосферу для розвитку української освіти, науки і культури.

Вступивши в активний діалог із західноєвропейською культурою, він продемонстрував своїм життям і творчістю необхідність синтезу культурних, інтелектуальних, політичних надбань Заходу і Сходу. Такий вектор розвитку української спільноти був підтриманий його однодумцями, учнями та ідейними спадкоємцями, випускниками Київської колегії. Куди б не закидала їх доля, в яких би

місяцях Московської держави вони не були, вони завжди сприяли розвитку науки і культури, так само, як це робив митрополит Петро Могила.

Реформаторська, подвижницька діяльність митрополита Петра Могили сприяла відходу від духовного ізоляціонізму українського етносу, встановленню тісних зв'язків із західноєвропейською культурою, проникнення європейських впливів у різні сфери українського життя. Вагомим наслідком починань Петра Могили був також відхід (хоч і тимчасовий) від однобічної політичної спрямованості українського суспільства в бік єдиновірної Москви. Одним із наслідків цього стало утвердження в українській свідомості та українському житті європейської системи цінностей.

Стратегічні задуми та проекти Петра Могили щодо подолання кризових явищ у церкві і реорганізації культурно-освітнього життя мало далекосяжні наслідки для розвитку всього українського суспільства, вони є актуальними і в сучасних умовах державотворчих процесів, що відбуваються в нашій державі.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Голубев, С. Т. (1883) а. *Киевский митрополит Петр Могила и его сподвижники* (Т. 1). Киев: Тип. Г. Т. Корчак-Новицкого. / Golubev, S. T. (1883). *Kievskij mitropolit Petr Mogila i ego spodvizhniki* (T. 1) [Kyiv Metropolitan Petro Mohyla and His Companions] (Vol. 1). Kiev: Tip. G.T.Korchak-Novickogo, 1883 [in Ukrainian].
2. Голубев, С. Т. (1898) б. *Киевский митрополит Петр Могила и его сподвижники* (Т. 2.). Киев : Тип. С. В. Кульженко. / Golubev, S. T. (1898). *Kievskij mitropolit Petr Mogila i ego spodvizhniki* (T. 2.) [Kyiv Metropolitan Petro Mohyla and His Companions] (Vol. 2). Kiev: Tip. S. V. Kul'zhenko, 1898 [in Ukrainian].
3. Жуковский, А. (1997). *Петро Могила й питання єдності церков*. Київ: Мистецтво. / Zhukovskiy, A. (1997). *Petro Mohyla u pytannia yednosti tserkov* [Petro Mohyla and the Question of the Unity of Churches]. Kyiv: Mystetstvo, 1997 [in Ukrainian].
4. Нічук, В. М. (1997). *Петро Могила в духовній історії України*. Київ: Український Центр духовної культури. / Nychuk, V. M. (1997). *Petro Mohyla v dukhovnii istorii Ukrainy* [Petro Mohyla in the spiritual history of Ukraine]. Kyiv: Ukrainskiy Tsentru dukhovnoi kultury, 1997 [in Ukrainian].
5. Петрук, Н. К. (2007). *Українська духовна культура XVI–XVII ст.: соціальна організація і формування простору національного буття*. Хмельницький: [б.в.]. / Petruk, N. K. (2007). *Ukrainska dukhovna kultura XVI–XVII st.: sotsialna orhanizatsiia i formuvannia prostoru natsionalnoho buttia* [Ukrainian Spiritual Culture of XVI–XVII Centuries: Social Organization and Formation of the Space of National Existence]. Khmelnytskyi: [b.v.], 2007 [in Ukrainian].
6. Плохий, С. (2006). *Наливайкова віра: Козацтво та релігія в ранньомодерній Україні*. Київ: Критика. / Plokhii, S. (2006). *Nalyvaikova vira: Kozatstvo ta relihiia v rannomodernii Ukraini* [Naliivko faith: Cossacks and Religion in Early Modern Ukraine]. Kyiv: Krytyka, 2006 [in Ukrainian].
7. Шевченко, В. (2002). *Православно-католицька полеміка та проблеми єдності в житті Русь-України доберестейського періоду*. Київ: Преса України. / Shevchenko, V. (2002). *Pravoslavno-katolytska polemika ta problemy uniinosti v zhytti Rusy-Ukrainy doberesteiskoho periodu* [Orthodox-Catholic Polemics and Problems of Unity in the Life of Rus-Ukraine of The Liberal Period]. Kyiv: Presa Ukrainy, 2002 [in Ukrainian].
8. Шевченко, І. (2001). *Україна між Сходом і Заходом. Нариси з історії культури до початку XVIII століття*. Львів: Інститут Історії Церкви Львівської Богословської Академії. / Shevchenko, I. (2001). *Ukraina mizh Skhodom i Zakhodom. Narysy z istorii kultury do pochatku XVIII stolittia* [Ukraine between East and West. Essays on the History of Culture until the Beginning of the XVIII Century]. Lviv: Instytut Istorii Tserkvy Lvivskoi Bohoslovskoi Akademii, 2001 [in Ukrainian].

Дата надходження статті: «06» березня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «10» квітня 2018 р.

Гоцуляк Володимир – доцент кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету, кандидат політичних наук, доцент

Gotsulyak Volodymyr – assistant professor of the department of philosophy and politology of Khmelnytskyi National University, candidate of political sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Гоцуляк, В. (2018). Петро Могила і культурно-освітній процес в Україні XVII ст. *Педагогічний дискурс*, 24, 7–11.

Cite this article as:

Gotsulyak, V. (2018). Petro Mohyla and the Cultural and Educational Process in Ukraine of the XVII Century. *Pedagogical Discourse*, 24, 7–11.

УДК [37.035:343.91-053.6](477)«192»:165.74

UDC [37.035:343.91-053.6](477)«192»:165.74

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.02

ЄВГЕН ПЛІСКО,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Слов'янськ, ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,

вул. Г. Батюка, 19)

YEVGEN PLISKO,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Sloviansk, Donbas State Pedagogical University,

G. Batiyuka str., 19)

ORCID: 0000-0001-6814-4666

Впровадження педагогіки прагматизму у вітчизняну систему соціального виховання неповнолітніх правопорушників на початку 20-х рр. XX ст.

The Introduction of Pedagogy of Pragmatism in the National System of Social Education of Juvenile Offenders in the Early 20's of the Twentieth Century

Стаття висвітлює становлення ідеї філософії прагматизму в вітчизняній системі соціального виховання неповнолітніх правопорушників на початку 20-х рр. минулого століття. Зазначено о необхідності розбудови нової концепції виховання через ряд соціально-економічних чинників, що склалися в країні в означений історичний період, орієнтуючись при цьому на зарубіжний досвід. Результатом пошуку альтернативи стали прагматичні ідеї виховання американського філософа і педагога Джона Дьюї, які суттєво вплинули на подальший самостійний розвиток принципово нової системи освіти України. Простежено позитивне ставлення до прагматичної педагогіки вітчизняними реформаторами соціального виховання, що спонукало до розвитку нової педагогічної думки на українському просторі. Зазначено термін «прагматизм», його філософська концепція та ідея у практиці виховання неповнолітніх правопорушників. Обговорено доцільність застосування прагматизму у вихованні неповнолітніх правопорушників означеного історичного етапу дослідження.

Ключові слова: соціальне виховання, неповнолітні правопорушники, прагматизм.

The similarity of the social, political and economic conditions in Ukraine and America in 20-30 years of the last century has prompted local educators to refer to the new ideas of education acquired popularity in the United States. It is based on the philosophy of pragmatism. The attention of local teachers to the American educational experience was caused by the presence of new ideas that were adequate to the tasks of social education in our country.

The purpose of the study is a retrospective analysis of the formation of the pragmatic ideas of social and pedagogical education of juvenile offenders in a new stage of development of national pedagogy.

Research methods. Analysis of the historical literature on the chosen research topic.

Results. In the stage of formation of the system of social education of juvenile offenders is beholden to the influence of John Dewey, whose views formed the alternative in the domestic pedagogical space of social education of the stage research of the 20 – 30-ies of the last century. At this time, there are attempts to analyze the theoretical provisions of the pragmatic ideas of education, the investigation of the experience of introduction into practice, in the education of juvenile offenders of a dalton plan, project system, research method, comprehensive development of educational material. This was the reason that the impact of Western pedagogy in the domestic pedagogical thought and the system of social and pedagogical education of young people weakened. Among the borrowed ideas in the pedagogy of pragmatism and social education of juvenile offenders included: strengthening the connection of specialized institutions for difficult children with accommodation and production, development of individual abilities and aptitudes of pupils, formation of skills to plan their academic work, the system of control and self-control of education, training, based on the application of research method.

Regarding the concept of education of juvenile offenders in the pragmatic model, its essence lies in the fact that all children committed offences handled by them in the form of their own independent research. Hard-to-learn children develop their own learning environment, plan certain life questions, analyze their mistakes, set goals to correct them, make a plan and path to address them. That was consistent with the main goal of national pedagogy in the early 20-ies of XX century – re-education into a fully developed, independent person.

Key words: social education, juvenile offenders, pragmatism.

Вступ / Introduction. Початок 20-х рр. ХХ ст. української історії характеризується як тяжкий соціально-економічний період. Тоталітарний режим, що встановлювався в державі, супроводжувався насильницьким штучним втручанням до сімейних справ, спричиняв конфлікти між батьками й дітьми, порушував природні принципи родинного виховання.

В якості наслідків декількох війн та внутрішньополітичних криз країни (Російсько-японська війна 1904–1905 рр., революційні події в Україні в 1905–1907 рр., перша світова війна 1914–1918 рр., Жовтнева революція 1917 р. Наголосимо на тому, що Україна до 1917 р. була у складі Російської імперії) суспільство отримало дитячу безпритульність та злочинність.

Політичні потрясіння та демографічні втрати призвели до появи сиріт та напівсиріт, а економічні проблеми привели до того, що, навіть, там, де була родина, вона часто не могла виконувати свої обов'язки по відношенню до дітей. Ще більше погіршив ситуацію голод 1921–1923 рр., який взяв нові жертви з населення та поширив проблему злочинства серед неповнолітніх.

Тому, через наведені вище причини, починаючи з 20-х рр. ХХ ст. набуває свою чинність соціально-педагогічна проблематика, увага вітчизняних педагогів зосереджується на вирішенні проблем з соціального виховання різних категорій дітей та молоді. Постає необхідність у створенні нових методів та принципів виховання. На відміну від РРФСР, де основною ланкою освітньої системи була визнана єдина трудова школа, в Україні, починаючи з 1920 р., створюється більш складна система освіти та виховання.

Мета та завдання / Aim and tasks. Мета дослідження полягає у ретроспективному аналізі становлення прагматичної ідеї соціально-педагогічного виховання неповнолітніх правопорушників в Україні у 20-х рр. ХХ ст.

Завдання: виявити чинники та фактори, що спричинили появу прагматичної ідеї соціального виховання в досліджуваній історичній етап розвитку вітчизняної педагогіки.

Методи / Methods. Для досягнення визначеної мети використовувалися: загальнонаукові (теоретичний аналіз, систематизація та узагальнення історичної літератури) та історико-педагогічні (хронологічний, історико-логічний та порівняльно-історичний) методи дослідження, які дозволили систематизувати теоретичні ідеї соціального виховання вітчизняних і зарубіжних науковців на початку ХХ ст.

Результати / Results. Система соціального виховання 20-х рр. ХХ ст. була направлена на застосування практичних педагогічних дій. Через це набули свого розвитку різноманітні напрями вітчизняної педагогіки. А, поєднання праць, нових педагогічних ідей та концепцій таких видатних педагогів як: С. Ананьїн – «Інтерес за вченням сучасної психології і педагогіки» (1915 р.), «Трудове виховання, його минуле й сучасне» (1924 р.); А. Готалова-Готліба – «Современные педагогические течения в социологическом освещении» (1925 р.); Г. Гринько – «Ідея трудового виховання в світлі соціалістичного світогляду» (1919 р.), «Социальное воспитание детей» (1922 р.), «Наш путь на Запад» (1923 р.); О. Залужний – «Завдання сучасної експериментальної педагогіки» (1925), «Закони навчання» (1926 р.); Я. Мамонтов – «Індивідуалізм і колективізм у сучасній педагогіці» (1926 р.), «Педагогічна система як принцип науково-педагогічного дослідження» (1927 р.); О. Музиченко – «Воспитывающее влияние обучения» (1916 р.), «Питання про єдину школу на Україні» (1918 – 1919 рр.); І. Соколянський – «Дитячий рух – соціальне виховання» (1925 р.), «Про поведінку особистості» (1925 р.); Я. Чепіга – «До національної школи» (1909 р.), «Ґрунтовні принципи нормальної школи» (1911 р.), «До трудової вільної школи» (1918–1919 рр.) та ін., утворило новаторську на той час модель соціального виховання неповнолітніх правопорушників.

Проаналізувавши історико-педагогічну літературу, маємо затвердити, що пріоритет у вихованні надавався соціальному, тобто державному. Наголошувалось на тому, що «... це не справа родини та взагалі приватної ініціативи».

Вагоме значення для розвитку вітчизняної педагогіки мало започаткування нової системи освіти в короткий час незалежності УНР. Свою важливість мала українізація, впроваджена радянською владою, з дотриманням демократичних ідей розвитку народної української освіти.

В Декларації Народного Комісаріату Просвіти (Наркомпросу) УСРР «Про соціальне виховання дітей», пояснювалося нове концептуальне положення про поступову заміну колишньої організаційної форми соціального виховання (загальноосвітньої школи) на дитячий будинок, в якому передбачалося виховання дітей віком до 15 років (Липинский В., 1999).

Г. Гринько (нарком освіти УСРР у 1920 – 1922 рр.) наступним чином роз'яснював сутність соціального виховання: «Соціальне виховання в розвинутому вигляді є всезагальна організація дитинства, створення колективного життя всього дитячого населення. Це не вихідна точка, а кінцева мета розвитку соціуму. Це передбачає повне усунення розпорошеності дітей між індивідуалістичними сім'ями, що, вочевидь, неможливе без організації соціалістичного господарства та зміни всього устрою життя» (Левківський М., 1999).

На рубежі XIX – XX ст. в Сполучених Штатах Америки відбувався процес реформування освіти й виховання. Неможливість традиційної педагогічної теорії й практики вирішувати нові проблеми, сформовані соціально-політичними та економічними обставинами того часу, примушувало на пошук нових способів і методів вирішення поставлених завдань в системі виховання неповнолітніх громадян держави.

Схожість соціальних, політичних і економічних умов, в яких опинилися Україна (УСРР) і Америка (США) в період 20–30-х рр. минулого століття, спонукало вітчизняних педагогів звернутися до вже набутих у Сполучених Штатах популярності нових ідей виховання.

В основі цих ідей була філософія прагматизму. Демократичний і новаторський досвід США привертав до себе увагу можливістю організації різного роду прогресивних експериментів. Нова педагогічна теорія була цікава своєю реалізованою моделлю соціального виховання.

Увага вітчизняних педагогів до американського педагогічного досвіду була викликана можливістю рішенням поставлених завдань виховання того часу.

Вітчизняні педагоги 20–30-х рр. XX ст. запозичили з досвіду прагматичної педагогіки наступні концептуальні положення: зміцнення зв'язку спеціалізованих закладів для важковиховуваних дітей з життям і виробництвом; розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів; формування умінь, навичок та здібностей планувати свою «навчальну» працю; система контролю і самоконтролю як засіб самовиховання; навчання, засноване на застосуванні дослідницького методу.

Тому, необхідно підкреслити спільність поглядів, цілей й ідеалів освіти, а також те, що вітчизняна педагогіка була спрямована на новаторство, а в Сполучених Штатах вже на той час існувало безліч установ і центрів, що займались дослідженнями в області соціального виховання.

Ідея прагматичної теорії виховання розповсюдилась по території сучасної України ще на початку XX ст., проте центром уваги в вітчизняній педагогіці стала лише після Жовтневої революції 1917 р.

У роботах вітчизняних педагогів 20-х рр., минулого століття, відзначаються спроби аналізу, теоретичних положень прагматичної ідеї виховання неповнолітніх, дослідження досвіду впровадження у практику дальтон-плану, проектної системи, дослідницького методу, комплексної побудови освітнього матеріалу. Серед відомих педагогів та науковців післяреволюційного періоду ми бачимо ідею втілення досвіду прагматичного виховання у практику вітчизняної педагогічної школи в наукових дослідженнях: П. Блонського – «Что нам взять от Долтонского плана» (1924 р.); Б. Весвятського – «Общественно-полезная работа школы в области сельского хозяйства и общественного благоустройства» (1927 р.); Н. Горбунова – «Дальтон-план в свете исследовательского метода» (1925 р.); Б. Жадовського – «Исследовательский метод и Дальтонский лабораторный план» (1925 р.); Б. Ігнат'єва – «Дальтон-план и новейшие течения русской педагогической мысли» (1925 р.); Є. Кагарова – «Метод проектов в трудовой школе» (1926 р.); І. Мерзон – «Дальтонский лабораторный план в русской школе» (1925 р.); І. Свядковської – «Дальтон-план в применении к советской школе» (1925 р.).

У наслідок чого, помітно ослаб вплив західноєвропейської педагогіки на вітчизняну педагогічну думку, та на систему соціально-педагогічного виховання молоді.

З. Малькова зазначає, що саме прагматизм найбільш вплинув на вітчизняну педагогічну думку соціального виховання з усіх течій філософії початку XX-го ст. (Малькова З., 1976).

Термін «прагматизм» (від грецького – *pragma*) перекладається з грецької мови як діло або дія. Історично цей термін утворився від виразу «прагматична віра», який ввів І. Кант в своїй праці «Критика чистого розуму». А, як філософська течія, прагматизм виник у другій половині XIX-го ст.

Філософія прагматизму, засновниками якої є американські філософи Ч. Пірс (1839–1914) та В. Джеймс (1842–1910), розглядає людську сутність як прояв дії, а цінність розуму вбачається у служінні практиці.

Проте, на виникнення педагогіки прагматизму в вітчизняній системі соціального виховання, вплинув Дж. Дьюї (1859–1952). Розробивши концепцію соціального розвитку особистості, він підкреслює принципове значення соціального чинника у формуванні індивідуальності і особистості людини, надає велику перевагу колективному вихованню дітей.

Прогресивні погляди Дж. Дьюї високо оцінювалися радянською педагогічною громадськістю в 20-х рр. XX ст., коли в країні йшов процес створення принципово нової системи освіти. Багато вітчизняних науковців з опорою на вже сформовану ідеологію заявили, що світоглядні позиції і соціальні ідеали Дж. Дьюї їм чужі, але відзначалися його великі заслуги в розвитку педагогічної науки, глибока увага до особливостей психології дитини, енергійна боротьба проти традиційного шкільного укладу.

Простежено ставлення до прагматичної педагогіки і до самого Д. Дьюї реформаторами вітчизняної системи соціального виховання – Н. Крупської, С. Шацького, П. Блонського, А. Пінкевич та інших.

Так, наприклад Н. Крупська в роботі «Народна освіта і демократія» (1917 р.) відмічає виникнення і розвиток в середовищі демократії погляду на необхідність з'єднання продуктивної праці з розумовим розвитком у справі народного виховання. ХХ ст. з могутнім прогресом техніки викликало необхідність в підготовці всебічно розвиненого працівника, який би вмів швидко пристосовуватися до постійно розвиваючих машин і процесів виробництва.

Радянський педагог М. Бернштейн, який відвідав в кінці 20-х рр. ХХ ст. Сполучені Штати Америки для знайомства з системою освіти цієї країни, писав: «Саме американська педагогіка являє для нас великий інтерес і значення. Порівняльна молодість цієї багатющої країни, підприємливість її керівних груп населення ..., її величезні матеріальні ресурси і можливості, створюють надзвичайно сприятливі передумови для цілого ряду педагогічних експериментів і заходів, які мають великий теоретичний інтерес ...» (Родионова Ю., 2006).

А. Луначарський в 1920-х рр., знайомлячись з американською системою освіти, стверджував, що обґрунтований Джоном Дьюї принцип комплексних програм і методи проєктів, а також органічний зв'язок школи і громади, сприяє боротьбі проти абстрактної схоластичної практики традиційної школи.

Була й критика ідеї прагматизму, та особисто, педагогічних поглядів Дж. Дьюї. Так, В. Горшкова, в своїй праці «Отечественные философы и педагоги о прагматизме Дж. Дьюи» (Горшкова В., 2015), зазначає, що вже у другій половині 20-х рр. минулого століття все наполегливіше звучить думка про несумісність поглядів Дж. Дьюї та радянських педагогів. Але це стосується більше освітян РРФСР, таких як: Л. Левін, Є. Мединський, А. Пінкевич, В. Шульгін та інших.

Обговорення / Discussion. І тим не менш, російські та українські педагоги проявляли інтерес до американського досвіду застосування філософських ідей прагматизму в вітчизняній системі виховання. Деякі з них це: вміння планувати навчальну працю і головне – самостійно працювати; навчання, яке засноване на застосуванні дослідницького методу; система контролю і, що найважливіше, самоконтролю в процесі навчальної діяльності.

Стосовно концепції виховання неповнолітніх правопорушників за прагматичною моделлю, то її сутність полягає в тому, що всі скоєні дітьми проступки опрацьовуються ними ж у вигляді власних самостійних досліджень. Важковиховувані діти виробляють своє власне вивчення навколишнього, намічають собі певні життєві питання, аналізують свої помилки, ставлять цілі до їх виправлення, складають план і шлях для їх вирішення. Що й відповідало головній меті вітчизняної педагогіки 20-х рр. ХХ ст. – перевиховання у всебічно розвинену, самостійну особистість.

Увага вітчизняних педагогів до американського педагогічного досвіду була викликана наявністю нових ідей, що містилися в значній мірі і відповідали поставленим завданням соціального виховання в нашій країні. До числа ідей запозичених у педагогіки прагматизму, направленої на соціальне виховання неповнолітніх правопорушників, входили: зміцнення зв'язку спеціалізованих закладів для важковиховуваних дітей з життям і виробництвом; розвиток індивідуальних здібностей і нахилів учнів; становлення умінь планувати свою «навчальну» працю; система контролю і самоконтролю виховання; навчання, засноване на застосуванні дослідницького методу.

Висновки / Conclusions. З оглядом на зарубіжний досвід й через причину схожості соціально-економічних і політичних умов України (УСРР) та Сполучених Штатів Америки на початку ХХ ст., вітчизняні педагоги скористалися вже набутим американським досвідом прагматичного виховання. На етапі свого формування, система соціального виховання неповнолітніх правопорушників зобов'язана впливу Дж. Дьюї, погляди якого сформували альтернативу в вітчизняному педагогічному просторі соціального виховання у 20-х рр. минулого століття. Тому, перспектива подальшого дослідження вбачається у більш детальному вивченні теорії та практики прагматичного виховання неповнолітніх правопорушників, яка набула своєї актуальності в 20–30-х рр. ХХ ст.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Горшкова, В. В. (2015). Отечественные философы и педагоги о прагматизме Дж. Дьюи. *Педагогика*, 2, 57–66. / Gorshkova, V. V. (2015). Otechestvennye filosofyi i pedagogi o pragmatizme Dzh. Dyui [Domestic Philosophers and Teachers About the Pragmatism of John Dewey]. *Pedagogika*, 2, 57–66 [in Russian].
2. Левківський, М. В. (Ред.). (1999). *Історія педагогіки*. Житомир: Житомирський державний педагогічний університет. / Levkivskiy, M.V. (Red.). (1999). *Istoriya pedagogiki [History of Pedagogy]*. Zhitomir: Zhitomirskiy derzhavniy pedagogichniy universitet [in Ukrainian].

3. Липинский, В. В. Детская беспризорность в Донбассе в 1920-е годы. (1999). *Донецьк: Нові сторінки історії Донбасу: Ст. Кн. 7., 243–248.* / Lipinskii, V.V. Detskaya besprizornost v Donbasse v 1920-e gody. (1999) [Street Children in the Donbass in the 1920-ies]. *Donetsk: Novi storinki Istoriyi Donbasu: St. Kn. 7., 243–248* [in Ukrainian].

4. Малькова, З. А. (1976). *Школьная политика и школа в странах капитализма.* Москва: Педагогика. / Malkova, Z. A. (1976). *Shkolnaya politika i shkola v stranah kapitalizma [School Policy and the School in Capitalist Countries].* Moscow: Pedagogika [in Russian].

5. Осьмук, Н. Г. (2011). *Ідеї реформаторської педагогіки в дослідженнях українських освітніх діячів 20-х – початку 30-х років ХХ століття.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. Суми. / Osmuk, N. G. (2011). *Ideyi reformatorskoyi pedagogiki v doslidzhennyah ukrayinskih osvıtnih diyachiv 20-h – pochatku 30-h rokiv 20 stolittya [Ideas of Reformist Pedagogy in Ukrainian Studies for Educational Leaders of the 20's-early 30-ies of XX Century].* (Avtoref. dis. kand. ped. nauk). Sumskiy derzh. ped. unt Im. A.S. Makarenka. Sumy [in Ukrainian].

6. Родионова, Ю. В. (2006). *Соотношение процессов обучения и воспитания в социально-педагогической концепции Дж. Дьюи.* (Дис. канд. пед. наук). Нижний Новгород. / Rodionova, Yu. V. (2006). *Sootnoshenie protsessov obucheniya i vospitaniya v sotsialno-pedagogicheskoy kontseptsii Dzh. Dyui [The Ratio of Processes of Training and Education in Social and Pedagogical Concepts of John Dewey].* (Dis. kand. ped. nauk). Nizhniy Novgorod [in Russian].

Дата надходження статті: «12» лютого 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «10» квітня 2018 р.

Пліско Євген – старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат педагогічних наук

Plisko Yevgen – senior lecturer of the department of social pedagogy and social work of Donbas State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences

Цитуйте цю статтю як:

Пліско, Є. (2018). Впровадження педагогіки прагматизму у вітчизняну систему соціального виховання неповнолітніх правопорушників на початку 20-х рр. ХХ ст. *Педагогічний дискурс, 24, 12–16.*

Cite this article as:

Plisko, Ye. (2018). The Introduction of Pedagogy of Pragmatism in the National System of Social Education of Juvenile Offenders in the Early 20's of the Twentieth Century. *Pedagogical Discourse, 24, 12–16.*

УДК 373.211.24/378.147 (043.5)
UDC 373.211.24/378.147 (043.5)
DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.03

НАТАЛІЯ МИСЬКОВА,

викладач

*(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)*

NATALIA MYSKOVA,

lecturer

*(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia Str., 139)*

ORCID: 0000-0001-7832-4409

Педагогічний тренінг як форма підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку

Pedagogical Training as a Form of Preparing Future Educators of Pre-School Education Institutions to Implement Sustainable Development Ideas

На основі теоретичного аналізу виокремлено види психологічного та соціально-педагогічного тренінгу. Наведено характерні риси, недоліки та переваги тренінгу як форми організації пізнавальної діяльності. Визначено методи та вправи інтерактивного навчання базовими у структурі педагогічного тренінгу. Наведено таксономію когнітивних (пізнавальних) цілей Б. Блума як визначальну при виборі форми організації навчання. Висунуто пропозиції щодо застосування окремих вправ інтерактивного навчання відповідно кожної структурної частини тренінгу. Акцентовано увагу на використанні педагогічного тренінгу у підготовці майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку. У цьому контексті розкрито мету та завдання педагогічного тренінгу, зазначено відповідність принципів педагогічного тренінгу моральним принципам психологічної допомоги. Відмічено необхідність використання рефлексивних вправ та загострено увагу на відмінності між аналізом змісту від аналізу діяльності на тренінгу. Зазначено залежність ефективності роботи групи від особистісних та професійних якостей тренера.

Ключові слова: *тренінг, педагогічний тренінг, інтерактивне навчання, тренінгова група, вправи інтерактивного навчання, вправи на рефлексію, тренінгові заняття, сталий розвиток, таксономія когнітивних цілей Б. Блума.*

On the basis of theoretical analysis, the types of psychological and socio-pedagogical training as forms of purposeful changes of human phenomena with the purpose of harmonization of professional and personal life have been singled out. The characteristic features and disadvantages of training as a form of organization of cognitive activity have been presented. The advantages of the training have been outlined: activity, combination of information and emotional attitude towards it, increase of level of motivation, group's ability to collective thinking and decision making, practical examination and consolidation of the received knowledge. The emphasis is placed on the use of pedagogical training in preparing future educators of pre-school education institutions for the implementation of sustainable development ideas. In this context, the purpose and the tasks of the pedagogical training have been revealed, the conformity of principles of pedagogical training to the moral principles of psychological assistance have been indicated. The attributes of training have been singled out: training group; training circle; specially equipped premises and accessories for training (flipchart, markers, etc.); coach; group rules; atmosphere of interaction and communication; interactive teaching methods; structure of the training session; evaluation of the effectiveness of training. The methods and exercises of interactive training have been determined in the structure of educational pedagogical training.

The taxonomy of B. Bloom's cognitive goals has been given as a determining factor in the choice of the form of organization of training. The proposals on application of certain interactive training exercises according to each structural part of the training (introductory, main, final) have been put forward. The effectiveness of using moving exercises has been emphasized to switch the attention of the participants of the training. The necessity of using reflexive exercises has been mentioned and the attention has been paid to the differences between the analyses of the content from the analysis of the activity at the training. The dependence of the group's performance on the personal and professional qualities of the trainer has been noted.

Key words: *training, pedagogical training, interactive training, training group, interactive learning exercises, reflex exercises, training sessions, sustainable development, taxonomy of cognitive goals of B. Bloom.*

Вступ / Introduction. Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. визначено, що «одним із ключових напрямів державної освітньої політики має стати розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті, підвищення якості освіти на інноваційній основі, переорієнтація змісту освіти на цілі сталого розвитку» (Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., 2012 р.) Розроблення основних підходів до національної освіти для сталого розвитку відбулося в межах Міжнародного проекту «Освіта для сталого розвитку в дії». Протягом 2014–2017 рр. розроблено, апробовано та внесено до переліку освітніх програм інтегрований курс «Дошкільнятам про освіту для сталого розвитку», який представлено програмами та методичними матеріалами для роботи з дітьми кожної вікової групи. Розроблені представниками української команди Міжнародного проекту «Освіта для сталого розвитку в дії» (О. Пометун, І. Сущенко, Н. Гавриш та іншими) практичні семінари для вихователів закладів дошкільної освіти хоч і сприяють загостренню уваги до питань охорони довкілля, налагодженню ефективної взаємодії та формують певний практичний досвід організації освітнього процесу, проте не здатні за такий короткий термін змінити моделі поведінки учасників, сформувати у них особистісні ціннісні орієнтації у контексті ідей сталого розвитку. Окрім того, зміст семінарів розрахований на досвідчених педагогів. Відтак, актуальності набуває дослідження форм, методів та прийомів підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до реалізації ідей сталого розвитку.

Мета та завдання / Aim and Tasks. **Мета дослідження** полягає у з'ясуванні сутності тренінгу, науковому обґрунтуванні та визначенні оптимальних методів та прийомів підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку. **Завдання дослідження:** з'ясувати сутність поняття «педагогічний тренінг»; визначити мету, завдання та структуру педагогічного тренінгу як форми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку; здійснити добір ефективних методів відповідно мети та завдань кожної структурної частини педагогічного тренінгу.

Методи / Methods. **Методами дослідження** є вивчення наукової літератури щодо видів тренінгів, їх структури та принципів; порівняння понять «педагогічний тренінг» і «тренінг»; аналіз педагогічної моделі реалізації ідей сталого розвитку та методів інтерактивного навчання; узагальнення отриманої інформації та конкретизація мети, завдань, структури та методів педагогічного тренінгу як форми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку.

Результати / Results. З'ясування сутності тренінгу започатковано у дослідженнях О. Главник (2006), С. Макшанова (1997), Л. Петровської (2007), М. Форверга (1984) та інших. На думку К. Мілютіної, у сучасній літературі «тренінгом називають досить різні варіанти групової роботи: особистісні перетворення дорослих, активне навчання студентів, організаційно-ділову гру на виробництві» (Мілютіна К., 2004). Найбільш прийнятним, на думку дослідниці, можна вважати трактування поняття «тренінг», запропоноване С. Макшановим. Тренінг – це багатofункціональна форма цілеспрямованих змін психологічних феноменів людини, групи або організації з метою гармонізації професійного та особистого буття людини (Мілютіна К., 2004). У Великому тлумачному психологічному словнику тренінг визначається як «будь-яка навчальна програма або набір процедур, розроблених для того, щоб в результаті їх здійснення був одержаний кінцевий продукт у вигляді організму, здатного на деяку певну реакцію (реакції) або участь в складній діяльності, яка вимагає певних умінь» (Шаповал В., 2004). О. Главник та О. Бевз зауважують, що тренінг – це не лише процес пізнання, спілкування, а й ефективна форма опанування знань, інструмент для опанування вмінь та навичок, форма розширення досвіду (Главник О., Бевз О., 2006). У дослідженні О. Шевчук тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання (Шевчук О., 2013).

Характерні риси тренінгів виокремлено К. Мілютіною: тренінги потребують чітко визначеної групи учасників; вирізняються єдністю часу, місця та дії (все обговорюється тут і тепер на особистому досвіді учасників і тренера); переважає активність учасників групи та їх особистий досвід, а не інформація, отримана від тренера; заняття спрямовані не лише на формування знань, а й на розширення практичного досвіду учасників та групи в цілому (Мілютіна К., 2004). Серед переваг тренінгової форми навчання виокремлено: активність групи, поєднання інформації та емоційного ставлення до неї, підвищення рівня мотивації, здатність групи до колективного мислення та прийняття рішень, практична перевірка та закріплення отриманих знань. Серед недоліків тренінгу зазначено: непридатність для подання великого за обсягом суто теоретичного матеріалу (формул, історичних відомостей тощо); підбір групи з однаковим рівнем теоретичної підготовки; відносно невелика кількість членів тренінгової групи; вимагає високого рівня майстерності викладача-тренера (Мілютіна К., 2004).

Види тренінгу визначено І. Табачник: тренінг партнерського спілкування, тренінг сенситивності

та тренінг креативності, що пов'язані із психогімнастичними вправами, які спрямовані на формування та розвиток умінь, навичок і настанов ефективного спілкування (Табачник І., 2013).

Деяко по-іншому виокремлює види тренінгів О. Шевчук: психокоректувальний (загальне найменування тренінгової роботи, направленої на зміну психічної сфери людини з кінцевою метою вдосконалення самосвідомості, поведінки, професійної діяльності людей або груп); методичний (спосіб навчання фахівців з виконання тренінгової роботи); психотерапевтичний (різновид психокоректувального тренінгу, націленого на отримання психотерапевтичного ефекту); тренінг особистісного зросту (направлений на вдосконалення особистісних якостей і самосвідомості людини, що сприяє оптимізації її поведінки і самореалізації); навчальний (націлений на придбання індивідом нових знань, розвиток умінь і навичок в певних різновидах соціальної активності людини); організаційний тренінг, робота з індивідом, робота штучною групою, робота з природною групою, робота з навчально-тренувальною групою, аутотренінг, тренінг з гомогенною групою, відкритий, професійний (проводиться з людьми певних професій в цілях підвищення їх професійно значущих психологічних якостей або підвищення ефективності спільної професійної діяльності), тренінг міжособистих відносин та ін., (Шевчук О., 2011).

Принципи тренінгу К. Мілютіна ототожнює з моральними принципами психологічної допомоги, серед яких виокремлює принципи: добровільності, рівноправності, активності, дослідницької позиції, конфіденційності (Мілютіна К., 2004).

Особливості організації освіти для сталого розвитку в закладі дошкільної освіти, на думку Н. Гавриш та О. Пометун, зумовлені специфікою розвитку психічних процесів дошкільників, їхнім світоглядом, а важливими складовими методики впровадження освіти для сталого розвитку є самопізнання, самонавчання дітей через діяльність, спрямування дітей на прийняття самостійних рішень у повсякденному житті, виконання дій у напрямі сталого розвитку (Гавриш Н., Пометун О., 2018).

Практичне значення впровадження курсу «Дошкільнятам – освіта для сталого розвитку», як зауважують Т. Сімайкіна та О. Орлова, полягає у наявності у педагогів закладів дошкільної освіти можливості удосконалювати роботу з вихованцями та їх родинами, змінювати власний стиль життя та особисте ставлення до повсякденних речей; отримувати важливі результати роботи, цінні для розроблення стратегії сталого розвитку в Україні загалом (Орлова О., Сімайкіна Т., 2015). Саме тому, в даному напрямку визначено наступні головні завдання: залучення педагогів до взаємо навчання; використання творчого потенціалу для активізації та розвитку творчих можливостей колег; використання лідерських здібностей педагогів для забезпечення їх потреб у визнанні та ін. Серед визначених ефективних форм роботи з педагогами: самоосвіта, методичні діалоги, самодіагностика, самоаналіз діяльності, тренінгові заняття (Орлова О., Сімайкіна Т., 2015).

Обговорення / Discussion. Аналіз досліджень із питань використання тренінгу як форми організації пізнавальної діяльності; особливостей педагогічної моделі та ролі педагога у побудові освітнього процесу відповідно до основних положень освіти для сталого розвитку дозволяє визначити тренінг як форму підготовки майбутніх вихователів до реалізації ідей сталого розвитку.

Таким чином, педагогічний тренінг у контексті даного дослідження – це форма організації пізнавальної діяльності майбутніх вихователів, яка базується на інтерактивному навчанні та спрямована на розвиток професійних якостей, формування системи знань, умінь, навичок та особистісних ціннісних орієнтацій у контексті ідей сталого розвитку. Таке трактування даного поняття уточнює та конкретизує проаналізовані у дослідженні визначення та вирізняється наявною дидактичною метою. Завдання інших дослідників, що очевидно, полягало у аналізі психологічного та соціально-педагогічного тренінгу.

Як і будь-яке навчальне заняття, стверджують О. Главник, Г. Бевз, тренінг має певну мету: інформування та набуття учасниками тренінгу нових навичок та умінь; опанування новими технологіями; зменшення чогось небажаного (проявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо); зміна погляду на проблему; зміна погляду на процес навчання як такий, що може приносити наснагу та задоволення (Главник О., Бевз О., 2006).

Відтак, мету педагогічного тренінгу як форми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку вбачаємо у забезпеченні теоретичної й практичної підготовки студентів до формування готовності до взаємодії з дошкільниками на засадах сталого розвитку, виховання професійно значущих якостей особистості сучасного педагога, створення умов для формування емоційного компонента педагогічної діяльності на основі ціннісного ставлення до довкілля та соціального оточення, підготовка до практичного здійснення завдань педагога у сучасних умовах дошкільної освіти; розвиток умінь педагогічного прогнозування.

Завдання педагогічного тренінгу: створити умови для оволодіння сутності освіти для сталого розвитку, організацією діяльності за інноваційною освітньою програмою «Дошкільнятам – про освіту для сталого розвитку»; формувати світогляд майбутніх вихователів на засадах сталого розвитку,

вчити імплементувати ідеї сталого розвитку в освітній процес закладу дошкільної освіти; сприяти розвитку творчої особистості майбутніх вихователів через оволодіння методичними знаннями та вміннями використання інтерактивних вправ у взаємодії з дошкільнятами; виховувати ціннісні орієнтири на засадах сталого розвитку.

Організація педагогічного тренінгу як форми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку повинна відбуватися з дотриманням принципів добровільності, рівноправності, активності, дослідницької позиції, конфіденційності. До прикладу, принцип добровільності полягає у можливості кожного учасника відмовитися від висловлення власної позиції з приводу предмету обговорення; принцип рівноправності означає забезпечення рівних прав усіх учасників на висловлення власної думки, участі в обговоренні, активності тощо.

Серед атрибутів тренінгу виокремлено тренінгову групу; тренінгове коло; спеціально облаштоване приміщення та приладдя для тренінгу (фліпчарт, маркери тощо); тренера; правила групи; атмосферу взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структуру тренінгового заняття; оцінювання ефективності тренінгу (Главник О., Бевз О., 2006).

Тренінгова група, за О. Главник та Г. Бевз, – це спеціально створена група, учасники якої за сприяння ведучого (тренера) включаються в інтенсивне спілкування, спрямоване на досягнення визначеної мети та виконання поставлених завдань. Тренінгова група зазвичай включає 15-20 осіб. Така кількість людей дозволяє оптимально використати час та ефективно навчати людей (Главник О., Бевз О., 2006).

Тренінгові заняття, підкреслюють О. Главник та Г. Бевз, можуть бути різної тривалості: від 1,5-3 годин (2-4 академічні години) до декількох днів поспіль (Главник О., Бевз О., 2006). Визначено, що для підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку доцільно використовувати систему педагогічних тренінгів (тривалістю по дві академічні години кожен), пов'язаних за змістом та спрямованих на досягнення означеної мети та вирішення окреслених завдань.

Тренінг проводить тренер, який є одночасно і таким самим учасником групи, і, водночас, каталізатором усіх процесів, що відбуваються в групі. У тренінгу широко використовуються методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Всі вони об'єднуються під назвою інтерактивні техніки і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу (Главник О., Бевз О., 2006).

Педагогічний тренінг базується на використанні методів інтерактивного навчання. Інтерактивне навчання О. Пометун трактує як організацію педагогом за допомогою певної системи способів, прийомів, методів освітнього процесу, заснованого на: суб'єкт-суб'єктних стосунках педагога й учня (паритетності); багатосторонній комунікації; конструюванні знань учнем; використанні самооцінки та зворотного зв'язку; постійній активності учня (Пометун О., 2013).

Мету інтерактивного навчання О. Пометун вбачає у створенні педагогом умов навчання, за яких учень сам відкриватиме, здобуватиме й конструюватиме знання та власну компетентність у різних галузях життя. Саме це є принциповою відмінністю цілей інтерактивного навчання від цілей традиційної системи освіти (Пометун О., 2013). При конкретизації цілей інтерактивного навчання О. Пометун опирається на таксономію когнітивних (пізнавальних) цілей Б. Блума, яка активно обговорюється в сучасній українській педагогічній громаді. Відповідно до цієї таксономії, знання – лише перший, найпростіший рівень цієї ієрархії. Далі маємо ще п'ять рівнів цілей, до того ж перші три (знання, розуміння, застосування) є цілями нижчого порядку, а наступні три (аналіз, синтез, оцінювання) – вищого порядку. Систематизатор когнітивних установок, за Б. Блумом, представлено у такий спосіб: 1) знання (здатність дізнаватися, відтворювати спеціальну інформацію, включаючи факти, усталену термінологію, критерії, методологічні принципи й теорії); 2) розуміння (здатність буквально розуміти значення будь-якого повідомлення), яке представлено трьома видами: розуміння-переклад – сприйняття викладеного й перенесення в іншу форму (інші слова, графік тощо); розуміння-інтерпретація – перебудова ідей у нову конфігурацію; розуміння-екстраполяція – оцінювання та прогнозування, виходячи з раніше отриманої інформації; 3) застосування (уміння брати й застосовувати в новій ситуації принципи або процеси, що раніше вивчалися, без зовнішньої вказівки); 4) аналіз (поділ матеріалу на окремі складові, визначення їх відношень і розуміння моделі їх організації); 5) синтез (творче поєднання частин або елементів у нове ціле); 6) оцінювання (формування ціннісних суджень про ідеї, рішення, методи тощо) (Пометун О., 2013). При чому, О. Пометун зауважує, що способи та прийоми, які використовуються в традиційному навчанні, дозволяють досягти лише перших трьох рівнів навчальних цілей. Методи інтерактивного навчання також забезпечують досягнення цілей перших трьох рівнів, причому ефективніше за традиційне навчання, дозволяючи здебільшого досягти цілей вищого порядку. Технологія інтерактивного навчання містить ще один блок цілей, реалізація яких сприяє розвитку в учнів соціальної компетентності (уміння вести дискусію, працювати в групі, розв'язувати конфлікти, слухати інших

тощо) (Пометун О., 2013).

Під час планування, організації та проведення педагогічного тренінгу варто пам'ятати про структуру тренінгу та окреслені завдання кожної із частин. Так, тренінг, за О. Главник та Г. Бевз, складається з вступної, основної та завершальної частини. Завдання вступної частини: створення сприятливого психологічного простору; засвоєння правил роботи групи; налагодження зворотного зв'язку «учасник-група» та «група-учасник»; створення ситуації рефлексії. Триває, зазвичай вступна частина до 15 хвилин для тренінгів тривалістю 1,5-3 год., та до 30 хвилин – для тренінгів тривалістю 6-8 год., (Главник О., Бевз О., 2006).

Зважаючи на визначену тривалість педагогічного тренінгу як форми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку, варто зауважити, що вступна частина його повинна тривати не довше 10 хвилин. Для успішності тренінгу потрібно на початку заняття визначити очікування кожного та всієї групи в цілому від роботи на тренінгу. З цією метою у вступній частині доцільно використовувати вправи: «Вітер дме», «Герб», «Градусник», «Спільна угода», «Знайомство», «Комплімент», «Очікування», «Подаруй квітку», «Прийняття правил», тощо.

Завдання основної частини, за О. Главник та Г. Бевз, полягають в оцінці рівня поінформованості щодо проблеми; актуалізації проблеми та конкретних завдань для її вирішення; надання інформації, засвоєння знань, прищеплення умінь, навичок; підбиття підсумків щодо змісту роботи (Главник О., Бевз О., 2006). Педагогічний тренінг сприяє активізації пізнавальної діяльності майбутніх вихователів за умови активної свідомої взаємодії усіх його учасників. Тренер не подає знання в готовому вигляді, а створює умови для дослідницько-пошукової активної діяльності учасників. У центрі уваги – самостійне навчання учасників та інтенсивна їх взаємодія. Відповідальність за результативність діяльності несуть однаковою мірою усі, без винятку, учасники тренінгу. Варто пам'ятати, що від налаштування тренера на взаємодію, від його настрою та активної позиції залежить успіх взаємодії та досягнення мети тренінгу.

Тривалість основної частини розраховується як різниця загального часу тренінгу та суми тривалості вступної та завершальної частин. У основній частині варто використовувати вправи, які сприяють мотивації навчальної діяльності й актуалізації опорних знань, уявлень; засвоєння нових знань, формування вмінь, навичок, емоційно-ціннісних орієнтацій і ставлень; узагальнення, систематизації знань, організації рефлексії пізнавальної діяльності. До таких О. Пометун відносить вправи: «Два – чотири – всі разом», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Мультиголосування», «Незакінчені речення», «Обговорення проблеми в загальному колі», «Рольова гра», «Робота в парах», «Ажурна пилка», «Взаємне навчання», «Коло ідей», «Навчаючи – вчуся», «Один залишається / три йдуть», «Ролі в груповому навчанні», «Ротаційні трійки», «Акваріум», «Відгадай», «Дерево рішень», «Займи позицію», «Карусель», «Безперервна шкала думок» та інші (Пометун О., 2013).

Позитивні моменти зазначених методів підкреслює Л. Зданевич: «студенти працюють разом і краще засвоюють матеріал за короткий час; вправа може замінити пояснення нового матеріалу; метод заохочує учасників допомагати один одному в отриманні потрібної інформації; студенти самі беруть участь у процесі викладання» (Л. Зданевич, 2013).

До завдань завершальної частини О. Главник та Г. Бевз віднесли: підбиття підсумків щодо процесу роботи; оцінка отриманого досвіду, налаштування учасників на атмосферу звичайного життя. Закінчити тренінг необхідно на піднесеній мажорній ноті із висловленням сподівання наступної приємної зустрічі. Щоразу тренінгові заняття повинні закінчуватися певними вправами, до яких О. Главник та Г. Бевз відносять: «Минуле – сьогодні – майбутнє», «Лінія життя», «Вечір спогадів», «Лист до себе в майбутнє» тощо (Главник О., Бевз О., 2006). Серед вправ, які О. Пометун радить використовувати з означеною метою, найбільшою популярністю користується «Закінчи речення». Варіанти цієї вправи можуть бути різними, до прикладу: «Ще вчора я, а сьогодні я...», «Я впевнена, що...», «Знаю напевне, ...» та інші (Пометун О., 2013).

Для переключення уваги учасників, частини тренінгового заняття варто розмежовувати рухавками – вправами для забезпечення належного рівня рухової активності, попередження втоми та розсіювання уваги. Найбільш поширеними є: «Іподром», «Сонечко сяє», «Варенички», «Я – дошкільник, ти – дошкільник» тощо. Такі вправи не лише попереджають втому, а й сприяютьгуртуванню групи, подоланню бар'єрів у спілкуванні. Зазначені вправи також сприяють професійному становленню майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти, оскільки зміст та правила ігор є зрозумілими для дітей дошкільного віку, відповідають їх віковим та психологічним особливостям та можуть використовуватися у роботі з дошкільниками в якості ігор-забав.

Добираючи методи, прийоми взаємодії під час тренінгу важливо досконало проаналізувати суть, особливості та варіанти застосування кожного, визначити мету та очікуваний результат. Пам'ятаючи про те, що важливе місце у тренінгу займає рефлексія, слід відводити на рефлексивні вправи достатньо часу. Варто розмежовувати підбиття підсумків щодо змісту діяльності від аналізу процесу

діяльності. Аналіз змісту діяльності полягає, фактично, у відповіді на запитання: «Про що дізналися? Що нового почули? Що занепокоїло? Що викликало здивування?» і т. п. Аналіз процесу полягає, по суті, у пошуку відповідей на запитання «Що зроблено? Яким чином дізналися? Навіщо це робили?» та ін.

Висновки / Conclusions. Таким чином, теоретичний аналіз проблем застосування тренінгу як форми пізнавальної діяльності дозволяє зробити наступні висновки. У науково-педагогічних джерелах означеної проблеми існують декілька трактувань сутності тренінгу: психологічного та соціально-педагогічного. Дослідниками окреслено цілі, принципи, окремі методичні аспекти організації тренінгу. Виокремлення характерних рис сприяло визначенню видів тренінгу, переважна кількість яких стосується розв'язання проблем психологічного характеру. Проведений аналіз дозволив з'ясувати сутність, мету, завдання, принципи, особливостей планування, організації та проведення педагогічного тренінгу як форми підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку.

Перспективу подальших розвідок вбачаємо у дослідженні ефективності системи педагогічних тренінгів щодо підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до виховання дітей дошкільного віку на засадах сталого розвитку.

Список використаних джерел і літератури / References:

1. Гавриш, Н. & Пометун, О. (2018). Сталій розвиток: стосується кожного. *Дошкільне виховання*, 3, 2–5. / Navrysh, N. & Pometun, O. (2018). Stalyi rozvytok: stosuetsia kozhnoho [Sustainable Development: Concerns Everyone] *Doshkilne vykhovannia*, 3, 2–5. [in Ukrainian]
2. Главник, О. & Бевз, О. (упор.) (2006). *Технології навчання дорослих*. Київ: Главник. / Hlavnuk, O. & Bevz, O. (upor.) (2006). *Tekhnolohii navchannia doroslykh* [Adult Education Technologies]. Kyiv: Hlavnuk [in Ukrainian]
3. Зданевич, Л. В. (2013). Професійна підготовка майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми: теорія і методика: моногр. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка. / Zdanevych, L. V. (2013). *Profesiina pidhotovka maibutnykh vykhovateliv do roboty z dezadaptovanyu ditmy: teoriia i metodyka: monohrafiia* [Professional Training of the Future Educators for Work with Deadapted Children: Theory and Methodology]. Zhytomyr: vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian]
4. Мілютіна, К. Л. (2004). *Теорія та практика психологічного тренінгу*: навч. посіб. Київ: МАУП. / Miliutina, K. L. (2004). *Teoriia ta praktyka psykhologichnoho treninhu* [Theory and Practice of Psychological Training]. Kyiv: MAUP [in Ukrainian]
5. Орлова, О. & Сімаїкіна, Т. (2015). Дошкільникам – освіта для сталого розвитку. *Вихователь-методист дошкільного закладу*, 10, 40–48. / Orlova, O. & Simaikina, T. (2015). *Doshkilnykam – osvita dlia staloho rozvytku*. [Pre-Schoolers – Education for Sustainable Development]. *Vykhovatel-metodyst doshkilnoho zakladu*, 10, 40–48 [in Ukrainian]
6. Пометун, О. І. (2013). *Енциклопедія інтерактивного навчання*. Київ: А.С.К. / Pometun, O. I. (2013). *Entsyklopediia interaktyvnoho navchannia* [Encyclopedia of Interactive Learning]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian]
7. Табачник, І. Г. (2013). Тренінг спілкування як педагогічна технологія для формування професійної культури майбутніх фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. Вип. 31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2013_31_40. / Tabachnyk, I. H. (2013). *Treninh spilkuvannia yak pedahohichna tekhnolohiia dlia formuvannia profesiinoi kultury maibutnykh fakhivtsiv* [Training of Communication as a Pedagogical Technology for the Formation of Professional Culture of the Future Specialists] *Naukovi zapysky kafedry pedahohiky*. Vyp. 31. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2013_31_40 [in Ukrainian]
8. Шаповал, В. В. (2004). *Психологічний тлумачний словник*. Харків: Прапор. / Shapoval, V. V. (2004). *Psykhologichnyi tлумachnyi slovnyk*. [Psychological Explanatory Dictionary]. Kharkiv: Prapor [in Ukrainian]
9. Шевчук, О. М. (2013). Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної діяльності. *Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів*: матеріали науково-методичного семінару. Умань: ПП Жовтий. / Shevchuk, O. M. (2013). *Treninh yak innovatsiina forma sotsialno-pedahohichnoi diialnosti*. [Training as an Innovative Form of Social-Pedagogical Activity.] *Aktualni problemy pidhotovky sotsialnykh pedahohiv*: materialy naukovo-metodychno seminaru. Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian]
10. Шевчук, О. М. (уклад.). (2011). *Організація і методика соціально-педагогічного тренінгу*: навч. посіб. Умань: ПП Жовтий. / Shevchuk, O. M. (uklad.). (2011). *Orhanizatsiia i metodyka sotsialno-pedahohichnoho treninhu*. [Organization and Methodology of Social-Pedagogical Training]. Uman: PP Zhovtyi [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «07» лютого 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «20» квітня 2018 р.

Миськова Наталія – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Myiskova Nataliia – lecturer of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Миськова, Н. (2018). Педагогічний тренінг як форма підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти до реалізації ідей сталого розвитку. *Педагогічний дискурс*, 24, 17–22.

Myiskova, N. (2018). Pedagogical Training as a Form of Preparing Future Educators of Pre-School Education Institutions to Implement Sustainable Development Ideas. *Pedagogical Discourse*, 24, 17–22.

УДК 37.091:005.591.452

UDC 37.091:005.591.452

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.04

ІВАННА ПУКАС,

аспірантка

(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61)

IVANNA PUKAS,

postgraduate student

(Ukraine, Kamianets-Podilskiy, Kamianets-Podilskiy

National Ivan Ohiienko University, Ivan Ohiienko str., 61)

ORCID: 0000-0001-6965-8896

ТЕТЯНА ФРАНЧУК,

кандидат педагогічних наук, доцент

(Україна, Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, вул. Огієнка, 61)

TETIANA FRANCHUK,

candidate of pedagogical sciences, associate professor

(Ukraine, Kamianets-Podilskiy, Kamianets-Podilskiy

National Ivan Ohiienko University, Ivan Ohiienko str., 61)

ORCID: 0000-0003-2404-0771

Інтеграційні процеси як базовий механізм формування відкритого освітнього простору навчального закладу

Integration Processes as the Basic Mechanism of Forming the Opened Educational Space of an Educational Institution

У статті йдеться про проблеми та перспективи формування відкритого, особистісно орієнтованого освітнього середовища на основі актуалізації інтеграційних процесів, найбільш значущих зв'язків та залежностей у контексті компетентної системи сучасної освіти (загальної, професійної, післядипломної). Аналізується сутність освітнього середовища як взаємодії внутрішньої та зовнішньої відкритих освітніх середовищ. Представлені провідні дезінтеграційні процеси, що обумовлені традиційною інформаційно-репродуктивною системою професійної підготовки спеціаліста та базові засади активізації інтеграційних процесів в контексті цілісного відкритого освітнього середовища сучасного навчального закладу.

Ключові слова: *відкрите освітнє середовище, інтеграція, освітологія, компетентність, особистісно орієнтована освіта.*

The article deals with the problems and perspectives of forming the open, personally directed educational environment on the basis of integration processes' actualization, as well as the most important connections and dependencies in the context of modern education's (general, professional, postgraduate) competent system. From the standpoint of educology the problem of the educational environment formation investigates as a dynamic self-developing system with a basic characteristic – openness. The essence of the educational environment as interaction of internal and external educational environments is analyzed. An example of a hierarchy of educational environments based on the logic of subordination of systems and subsystems is offered. They have common goal orientation and forms of constructive parity relationship, aimed at optimizing all segments of the integral educational system through forming favorable conditions for each subject's self-realization the potential development. The basic principles of integration processes' activation in the context of modern educational institution integral educational space are theoretically substantiated. The leading disintegration processes, which are caused by the traditional information-reproductive system, the basic principles of activation of integration processes in the context of a holistic open educational environment are presented. The emphasis is placed on the fact that the educational environment is programmed by the cooperation vectors of interdependent educational systems (for example, schools and higher educational institutions) both in the aspect of system modernization and the increase of theoretical and practical competence as to the innovative educational problems.

Key words: *open educational environment, integration, educology, competence, personally directed education.*

Вступ / Introduction. Загалом проблема дослідження освітнього середовища будь-якого типу та рівня – це проблема формування системи базових позицій та умов, що забезпечують оптимальну самореалізацію кожного суб'єкта (студента, школяра, викладача, вчителя, управлінця, навчального закладу та ін.), проектування логіки та динаміки його розвитку, саморозвитку за індивідуальною траєкторією.

В освітній діяльності всіх рівнів та спрямувань інтеграція визнана провідними науковцями, що досліджують проблеми методології освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Огнев'юк, С. Сисоева та ін.), однією з найбільш актуальних проблем як стратегічного, так і тактичного рівня. Дезінтеграційні процеси є закономірним результатом класичної, інформаційно-репродуктивної освіти, яка традиційно трактувалася як стандартизований, нормований процес, в основі якого – трансляція напрацьованого соціально (професійно) цінного досвіду, а також результат засвоєння особистістю системи знань, практичних умінь й навичок. За цією освітньою парадигмою знання формуються у окремі досить автономні блоки і засвоюються у відповідному лінійному, порційному режимі, мало взаємодіючи між собою. Те саме стосується і вмінь, які, як правило, засвоюються у заданому предметному контексті.

Водночас вважаємо, що в рамках зазначених тенденцій дослідження освітньої системи як цілісності, як освітнього середовища, як предмета об'єднання зусиль різних наук, недостатньо вивченими залишаються проблеми аналізу сутності сучасної освітньої системи, освітнього середовища з позиції його відкритості, здатності до саморозвитку, а також інтеграційних та дезінтеграційних процесів, аналіз їх природи та визначення базових причин, та факторів, що їх обумовлюють.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статі є спроба системного аналізу сутності освітнього простору як взаємодії внутрішньо та зовнішньо відкритих освітніх середовищ, визначення базових засад нівелювання дезінтеграційних та активізації інтеграційних процесів, як головних механізмів забезпечення цілісності у їх структурі.

Завдання дослідження полягали у з'ясуванні характеристик інтеграційних процесів у контексті формування освітнього простору навчального закладу; виявленні комплексу дезінтеграційних тенденцій в умовах інформаційно-репродуктивної освіти; обґрунтуванні перспектив розвитку освітнього середовища на основі посилення інтеграційних процесів.

Методи / Methods. У процесі дослідження були використані системно-аналітичні методи, які дали можливість проаналізувати літературні джерела, практику інноваційного розвитку в освіті з проблем формування освітнього середовища; методи абстрагування, моделювання, що дозволили сформулювати комплекс умов оптимізації освітнього простору як цілісності з високим інтегративним потенціалом.

Результати / Results. Сучасне трактування поняття «освіта» визначається поліаспектністю, поліфункціональністю, інтегрованістю всіх її складових, а також інтегрованістю в соціально-економічну модель функціонування та розвитку суспільства. Як стверджує В. Г. Кремень: «Освіта в цілому – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу й системного аналізу, оскільки вона є «системним» об'єктом ...» (Кремень В., 2007).

Відповідно до зазначених позицій, актуальним є дослідження інтеграційних процесів усіх рівнів, що є головними механізмами формування особистісно орієнтованої освітньої системи, цілісного, відкритого освітнього середовища, які за своїми базовими характеристиками об'єктивуються на принципово інших цінностях, пов'язаних, передусім, з інтеріоризацією узагальненого соціально (професійно) цінного досвіду в індивідуальній, особистісно означений досвід особистості, що виступає основою її життєвої, професійної самореалізації.

Освіта є предметом активних досліджень різних наук: філософії, соціології, економіки, політології, психології, педагогіки, кібернетики та ін. Останнім часом активно розвивається напрям інтегрованого дослідження освіти – освітологія (едукологія), не лише об'єднуючи зусилля різних наук, а і їх надбання, проектуючи спільний пошук, предметом якого є «еволюція самого інституту освіти», механізми його розвитку у контексті сучасних соціально-економічних викликів.

Як зазначає Е.Стейнер, ми недостатньо розуміємо ідею освіти, не володіємо різними знаннями про неї, не осягли природу едукології, і не знаємо про її зв'язки з іншими науками. Об'єктом едукології є «все про освіту», вона трактує її як проміжний варіант між педагогікою – наукою про навчання й виховання молоді, об'єкт дослідження якої вважався достатньо вузьким, – і «ethology» – наукою про діяльність людини у світі, формування характеру людини, об'єкт дослідження якої вважався занадто широким (Steiner E., 1981).

З позиції освітології особливо актуальною є проблема формування освітнього середовища як динамічної, само розвивальної системи з базовою характеристикою – відкритості (Е. Галажинський, А. Дахін, І. Кулага та ін.). Тому необхідно проектувати освітнє середовище не як автономне самодостатнє утворення (наприклад для отримання загальноосвітніх компетентностей

школярів, професійного становлення студента, професійного розвитку вчителя), а як елемент системи взаємозалежних та взаємопов'язаних середовищ. Важливим є розуміння того факту, що сучасна особистісно орієнтована освітня діяльність реалізується через взаємодію (змістову, процесуальну та ін..) вчителя та учня, викладача та студента, як її головних суб'єктів, тому середовище, в якому вона реалізується, має бути монолітним, воно виступає результатом співтворчості головних суб'єктів діяльності.

Головним індикатором якості освітнього середовища є його само розвивальний потенціал стосовно всіх учасників освітнього процесу. Іншими словами, формуючи конструктивне освітнє середовище для учня, студента (наприклад, в рамках навчального заняття), викладач формує середовище, яке безальтернативно буде сприятливим для його загальноосвітньої, професійної, особистісної самореалізації. Ця модель екстраполюється на систему взаємовідносин усіх освітніх середовищ, яка за своєю суттю є складною та багатоаспектною. Тому саме «відкритість освітнього середовища» продукує механізми, визначає форми та методи їх взаємодії, в результаті якої забезпечується цілеспрямованість та перманентність розвитку освітньої системи.

Незважаючи на те, що ідея відкритості освітнього середовища декларується в державі вже десятиліття, вона не знайшла системної практичної реалізації (хіба що на рівні сегментів системи, тобто навчальних закладів інноваційного типу, що програмують розвиток свого освітнього простору в автономному режимі через авторські проекти, при тому використовуючи різні вектори взаємодії з іншими залежними системами).

Саме тому особливої актуальності набуває проблема відкритості функціонування та розвитку освітнього середовища, зокрема забезпечення зовнішньої та внутрішньої відкритості, яка відкриває «канали» для конструктивної комунікації всіх її суб'єктів, забезпечення активності позиції кожного, реальної зацікавленості у взаємодії, в долученні до спільного пошуку умов, оптимальних для загальноосвітньої, професійної, а у їх контексті – особистісної самореалізації кожного.

Методологія та методика взаємодії полягає в тому, що відбувається гармонізація взаємовідносин систем, середовищ: одна система «посилає запит» іншій і у міру своїх можливостей долучається до пошуку варіантів вирішення проблем. Наприклад, в системі професійної освіти освітнє середовище факультету, що об'єднує колектив фахівців, зацікавлених в модернізації, забезпеченні конкурентоздатності системи фахової підготовки конкретного спеціаліста, продукуючи свої індивідуальні, групові ідеї і практичні напрацювання посилає «запит» ВНЗ, як системі вищого порядку, щодо зміни умов, які чинять гальмівну дію прогресивним інноваціям. Проблема стає предметом колективних дискусій, групових досліджень, тощо. В результаті визначається найбільш прийнятний варіант внесення зміни в систему, який прописується процесуально: або як загальна тенденція реформування освітнього середовища ВНЗ, або як допустимі секторальні зміни, які потребують додаткових досліджень, більш валідного змістово-технологічного забезпечення для запропонованих апробацій. Практично такі самі форми проектується і в рамках взаємодії освітніх середовищ вишу та академічними, управлінськими інституціями.

В ідеалі, це виписана ієрархія освітніх середовищ за логікою підпорядкування систем та субсистем, що має спільне цільове спрямування і формує конструктивні паритетні взаємовідносини, орієнтовані на оптимізацію всіх сегментів цілісної освітньої системи держави через формування сприятливих умов для самореалізації потенціалу розвитку кожного її суб'єкта.

Найвищу цінність означеного підходу вбачаємо в тому, що в такий спосіб реалізується модель реформування за типом Brownfield (software development – «розвиток того, що вже є»), замість Greenfield – «створення з нуля», тобто нав'язування інновацій безвідносно до реального рівня освітньої діяльності конкретного навчального закладу, потенціалу його розвитку, уже сформованих традицій організації діяльності.

Закономірно, що головною умовою забезпечення зовнішньої відкритості освітньої системи є актуалізація її внутрішньої відкритості. Це проблема не лише змістово-технологічних смислів та процедур, а і значною мірою психологічна, оскільки адміністративна, імперативно-декларативна система управління освітою «виписала» чіткі принципи підпорядкування відповідно до формалізованої ієрархії позицій в системі освіти, тому важко «примусити» суб'єкта освітньої системи вищого порядку дослухатися та співпрацювати з субсистемою, що є нижчою у зазначеній ієрархії.

Отже, логіка формування особистісно орієнтованого середовища полягає в тому, що кожен учасник освітньої діяльності є реальним суб'єктом освітнього середовища, самостійно узгоджуючи загальне та конкретне, шукаючи баланс між об'єктивно заданим і особистісно створеним. В цьому і заключається головна формула особистісно орієнтованої, а відтак і компетентісної освіти, що закладає систему взаємодії, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин її учасників. При тому нівелюються механізми пристосування вишу, викладача, студента (так само як і школи, вчителя, учня), які

актуалізуються в ситуації, коли зовнішнє середовище «тисне» не лише стандартами, а і безальтернативно виписаними умовами існування в ньому, які максимально звужують рамки свобод.

Обговорення / Discussion. А. Н. Дахин визначає відкрите освітнє середовище як «сукупність взаємопов'язаних освітніх елементів, які постійно обмінюються з соціальними системами і один з одним інформацією, фінансовими, матеріальними ресурсами» (Дахин А., 2009). В цілому солідаризуючись з базовими позиціями дослідника, вважаємо, що термін «обмін» не відображає всього спектру взаємовідносин освітніх систем, його учасників, оскільки не проектує спільний продукт діяльності, головним механізмом у цьому контексті може бути лише взаємодія, оскільки вона передбачає консолідовану спільну діяльність над проблемами теорії і практики модернізації систем, його сегментів. Часто дослідники ототожнюють поняття «відкрита освіта» з поняттям «відкрите освітнє середовище», акцентуючи головну увагу на процесі професійної підготовки, отриманні знань студентами «Глобальною метою відкритої освіти є підготовка осіб, що навчаються до повноцінної і ефективної участі в громадській і професійній галузях в умовах інформаційного суспільства. Відкрите навчання включає студента в розгорнуті системи інформаційних баз даних, знімає просторово-часове обмеження в роботі з різними джерелами інформації (Огнев'юк В., 2009).

«Відкрита освіта в антропологічному контексті трактується, в першу чергу, як простір усіх можливих ресурсів для власного освітнього руху будь-якої людини. Головна мета відкритої освіти в цьому випадку – навчити людину максимально використовувати різні ресурси для побудови своєї освітньої програми (Шульга Л., 2015).

На основі аналізу та узагальнення зазначених позицій, відкрите особистісно орієнтоване освітнє середовище трактуємо як систему середовищ, що мають відповідну ієрархію (за логікою підпорядкування: система в системі) і формуються за принципами взаємодії та узгодження: а) заданих у рамках більш загальної системи стандартів освіти, основ їх реалізації, б) визначених безпосередніми суб'єктами в рамках конкретного середовища, які створюються як оптимальні для їх особистісної, професійної самореалізації.

Відкритість освітнього середовища забезпечується за рахунок суб'єктності позиції учасників освітнього процесу всіх рівнів, які реалізують потенціал розвитку власного освітнього простору, оптимізуючи систему на своєму рівні. В такий спосіб задаються умови, за яких модернізація освіти більшою мірою ініціюється не «зверху» (інформаційно-репродуктивна модель), а «знизу» безпосередніми її учасниками. В оптимальному варіанті – це співпраця академічних, наукових, управлінських інституцій та навчальних закладів, педагогів, від кого реально залежить ефективність освітньої діяльності.

У контексті дослідження проблеми відкритого освітнього середовища держави, регіону, навчального закладу, його структурного підрозділу, вчителя, учня, викладача, студента (система в системі) необхідно проаналізувати найбільш значущий комплекс інтеграційних процесів, які обумовлюють спонукальну чи гальмівну дію щодо формування освітнього простору як цілісності. Аналіз досліджень з проблем ефективності функціонування освітніх систем, освітнього середовища (Дахин, А., 2009; Огнев'юк, В., 2009; Сисоева, С., 2008 та ін.), а також узагальнення власних теоретико-практичних досліджень з проблем формування цілісного освітнього простору (Франчук, Т., 2009) дозволили виділити наступні блоки дезінтеграційних процесів, які найбільшою мірою визначають якість освітнього середовища, професійної освіти загалом. Акцентування уваги на процесах дезінтеграції у рамках досліджуваної проблеми пояснюється тим, що на етапі переходу до системи інноваційної освіти важливо проаналізувати реальний рівень освітньої діяльності, відштовхуючись від якого можна проектувати перспективи розвитку. Класичну освіту, яка і донині є домінуючою характеризують такі дезінтеграційні процеси:

1. Дезінтеграція системи теоретичних досліджень на рівні філософії, соціології, психології, педагогіки освіти: як правило, ці дослідження ведуться як самодостатні сфери наукової діяльності (хіба що використовуються в дослідженнях на рівні визначення методологічних підходів, трактування понять) і, зрозуміло, у такому варіанті мало впливають на загальну практику освітньої діяльності.

2. Дезінтеграція теорії і практики освіти. Складається враження, що теорія і практика освітньої діяльності так само функціонують як дві автономні самодостатні одиниці (практика для теорії слугує радше експериментальним майданчиком, який визначає валідність та практичну цінність наукового дослідження, при тому не переймаючись проблемою, як інтегрувати теоретико-практичні результати досліджень у цілісну систему модернізації освіти, розробивши механізми використання у масовій практиці).

3. Дезінтеграція формальної і неформальної професійної освіти, що обумовлює ситуацію, коли студент сприймає навчання у ВНЗ як «вимушене», головна цільова спрямованість якого – отримання диплома, вчитель в системі післядипломної освіти – задля отримання документа, що

підтверджує факт навчання на курсах підвищення кваліфікації. При тому закономірно домінує мотивація, пов'язана не з довгостроковими перспективами як проекцією майбутнього професійного успіху, а близькими, прагматичними – скласти іспит з конкретної дисципліни (для вчителя – отримати право на продовження професійної діяльності). За таких умов суб'єкт відповідного рівня освіти сприймає навчальну інформацію більшою мірою як самоцінність, мало асоціюючи її з професією, компенсуючи брак дієвості отриманих знань за рахунок неформальної освіти, як правило, через копіювання традиційних практичних зразків, пасивне пристосування до ситуацій, які диктує реальна професійна практика.

4. Дезінтеграція, автономність комплексу навчальних дисциплін, які вивчаються студентом, учителем також безвідносно до цілісного контенту майбутньої професійної діяльності. При тому домінує екстенсивне розширення кількості та змісту навчальних дисциплін. Міжпредметні зв'язки, які завжди були ситуативними, не можуть вирішити проблему, це має бути концептуально інший підхід, що програмує вивчення дисципліни в контексті реальних взаємозв'язків з іншими навчальними предметами, а також в контексті реальної професійної діяльності.

5. Дезінтеграція навчання та виховання в системі професійної підготовки та перепідготовки спеціаліста призвела до того, що виховання не позиціонується як процес, що забезпечує формування особистості майбутнього фахівця, тобто не забезпечує безпосередньо формування особистісних якостей, зафіксованих у його професіограмі. Саме тому виховний процес не діагностується, його результати не оцінюються ні на проміжних, ні на завершальному етапі навчання, а тому характеризуються формальністю, стихійністю, а відтак і неефективністю.

6. Дезінтеграція освітнього та життєвого просторів студента, вчителя, головною проблемою якої є несприйняття освіти як реальної сфери само актуалізації, реалізації головних життєвих (особистісно значущих) цінностей.

За результатами узагальнення теоретичних напрацювань з проблеми зазначених вище дослідників, а також власних теоретико-експериментальних досліджень та досвіду професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, були виділені найбільш значущі чинники забезпечення інтеграційних процесів як у системі вищого, так і загальноосвітнього навчального закладу (що є особливо актуальним на етапі реформування школи за Концепцією «Нова українська школа»:

1. Формування позиції педагога як суб'єкта оптимізації освітнього простору школи. Цілісний, компетентісно орієнтований освітній простір може формувати вчитель за умови, якщо він розуміє і приймає стандарти інноваційної освіти і готовий до їх імплементації в освітній простір навчального закладу, власну професійну діяльність. Для цього щонайменше він повинен орієнтуватися у проблемах: чим обумовлена необхідність переходу на нову освітню формулу, яка принципово відрізняється від традиційної, інформаційно-репродуктивної, а також її пріоритети, проблемні зони; яка логіка поетапного переходу від освіти традиційної до компетентісної; за якими критеріями і методиками можна діагностувати рівень сформованості інноваційної освіти, як ефективно провести самодіагностику та інтерпретувати отримані результати, як визначити, на якому рівні (етапі) сходження до нової освіти перебуває кожен конкретний вчитель; яка особливість першого етапу поступу до стандартів інноваційної освіти, як програмувати процес, як інформаційно, методично, технологічно його забезпечити; яка логіка та методика самоуправління процесом, забезпечення його ефективності.

2. Підвищення рівня розуміння сутності компетентісної освіти, основу якої складає цілісний освітній простір як умова особистісної самореалізації. Особливо значущою є проблема теоретичного розуміння сутності компетентісної освіти, механізмів та технологій її практичної реалізації. Тут важливо протидіяти підходу, за яким значна частина вчителів намагаються формально заявити про перехід на технології компетентісної освіти, наприклад, проводячи уроки за конспектами (сценаріями), запропонованими педагогами-іноваторами у різних літературних джерелах, тим самим провокуючи конфлікт між інноваційною формою та інформаційно-репродуктивним змістом діяльності.

3. Інтеріоризація інноваційних освітніх стандартів в реальний освітній простір, максимально враховуючи особливості його функціонування, потенційні можливості розвитку. Сучасні освітні стандарти можна класифікувати як потужний механізм формування освітньої системи як цілісності, оскільки за своєю суттю вони виконують функцію програмування конкретних векторів її розвитку, фіксуючи відповідні показники якості. Стандарти є багатофункціональними і повинні перетворитись у дієві регулятори формування адекватної моделі освітнього процесу. Важливо розуміти, що стандарти не можна сприймати як постулати для безапеляційного прийняття, розробивши однакові для всіх процедури їх впровадження. За своєю суттю вони є рамковими і слугують орієнтирами для розбудови кожної конкретної освітньої системи, а також критеріями аналізування та визначення продуктивності функціонування системи в цілому, якості освітньої

діяльності вчителя, учня у її контексті. Система повинна не насаджуватися (навіть якщо вона ідеальна і експериментально апробована), а «вироснути» з власних резервів, потенціалу розвитку, своїми силами, об'єднавши навколо процесу її модернізації усіх суб'єктів.

Висновки / Conclusions. Отож, інтеграційні процеси необхідно трактувати як один із базових механізмів формування відкритого освітнього простору навчальних закладів усіх рівнів, а також взаємозалежних освітніх систем, як от школа та заклад педагогічної освіти. Воно не є самоціллю, оскільки виступає неодмінною умовою запровадження основ компетентнісної освіти: взаємоузгодженої діяльності її суб'єктів, самореалізації їх особистісного, навчального, професійного потенціалу. Відкрите освітнє середовище програмує вектори співпраці взаємозалежних освітніх систем як в аспекті модернізації систем, так і підвищення теоретико-практичної компетентності з проблем інноваційної освіти. Посилення інтегративних процесів в освітній системі повинно починатися з вивчення реального стану справ, зокрема аналізу домінуючої структурної, змістової, процесуальної дезінтеграції, що є результатом класичної (знаннєвої освіти).

Щодо перспектив дослідження проблеми, вважаємо, що освітологія, долаючи кордони вузькодисциплінарних наукових досліджень, комплексно досліджуючи природні інтеграційні зв'язки, може запропонувати розвиток освіти, зокрема, перехід на особистісно орієнтовані технології, на якісно новому концептуальному, змістово-технологічному рівні.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Галажинский, Э. В. (2016). Как будет меняться управление университетами. *Университетское управление: практика и анализ*, 101(1), 6–8. / Galazhinskij, Je. V. (2016). Как budet menjat'sja upravlenie universitetami [How to Change the Management of Universities]. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz*, 101 (1), 6–8 [in Russian].
2. Дахин, А. Н. (ред.). (2009). *Моделирование компетентности участников открытого образования*. Москва: НИИ школьных технологий. / Dahin, A. N. (Ed.) *Modelirovanie kompetentnosti uchastnikov otkrytogo obrazovaniya* [Modeling of Participants' Competence of Open Education]. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij [in Russian].
3. Кремень, В. Г. (ред.). (2007). *Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум*. Київ: Грамота. / Kremen, V. (ed.) *Filosofiiia natsionalnoi idei. Liudyna. Osvita. Sotsium* [The Philosophy of the National Idea. Man, Education, Society]. Kyiv: Hramota [in Ukrainian].
4. Огнев'юк, В. О. (2009). Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*, 4(54), 2–6. / Ohneviuk, V. O. (2009). *Filosofiiia osvity v strukturi naukovykh doslidzhen fenomenu osvity* [Philosophy of Education in the Structure of Scientific Research of the Phenomenon of Education]. *Shliakh osvity*, 4 (54), 2–6 [in Ukrainian].
5. Сисоева, С. О. (2008). *Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу*: [моногр.]. Хмельницький: ХГПА. / Sysoieva, S. O. (2008). *Osvita i osobystist v umovakh postindustrialnoho svitu* [Education and Identity in a Postindustrial World]. Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian].
6. Франчук, Т. Й. (2009). *Цілісний освітній простір: педагогічні основи формування*: [моногр.]. Кам'янець-Подільський. / Franchuk, T. Y. (2008). *Tsilisnyi osvitnii prostir: pedahohichni osnovy yoho formuvannia* [Holistic Education Environment: Pedagogical Bases of Formation]. Kamianets-Podilskyi [in Ukrainian].
7. Шульга, Л. М. (2015). *Модель відкритого освітнього простору ЗНВК «Основа» партнерськими відносинами з позашкільними організаціями*. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/shulga_stattja.pdf (дата звернення 23.05.2016). / Shulha, L. M. *Modeli vidkrytoho osvitnoho prostoru ZNVK «Osnova» partnerskymu vidnosynamy z pozashkilnyu orhanizatsiiamy* [The Model of an Open Educational Space ZNVK «Foundation» Partnerships With Non-School Organizations]. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp15/shulga_stattja.pdf (data zvernennia 23.05.2016) [in Ukrainian].
8. Steiner, E. (1981). *Educology of the Free*. New York: Philosophical library [in English].
Дата надходження статті: «20» березня 2018 р.
Стаття прийнята до друку: «26» квітня 2018 р.

Пукас Іванна – аспірантка кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Pukas Ivanna – postgraduate student of the department of pedagogy of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

Франчук Тетяна – доцент кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Franchuk Tetiana – assistant professor of the department of pedagogy of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Пукас, І. & Франчук, Т. (2018). Інтеграційні процеси як базовий механізм формування відкритого освітнього простору навчального закладу. *Педагогічний дискурс*, 24, 23–28.

Pukas, I. & Franchuk, T. (2018). Integration Processes as the Basic Mechanism of Forming the Opened Educational Space of an Educational Institution. *Pedagogical Discourse*, 24, 23–28.

УДК [37.015:2-725](477) (09) «18»

UDK [37.015:2-725](477) (09) «18»

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.05

ТЕТЯНА ТВЕРДОХЛІБ,

кандидат педагогічних наук

*(Україна, Харків, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
вул. Алчевських, 29)*

TETIANA TVERDOKHLIB,

candidate of pedagogical sciences

*(Ukraine, Kharkiv, H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University,
Alchevskykh str., 29)*

ORCID: 0000-0001-5261-0394

**Питання розвитку педагогічної освіти на сторінках вітчизняної духовної періодики
(середина 80-х – перша половина 90-х рр. XIX ст.)**

**Issues of the Development of Pedagogical Education on the Pages of Domestic Ecclesiastical
Periodicals (Mid-80s – the First Half of 90s of the Nineteenth Century)**

У статті розглянуто висвітлення питання розвитку педагогічної освіти на шпальтах журналів «Православний собеседник», «Православное обозрение», «Богословский вестник», «Церковный вестник», «Волынские епархиальные ведомости» у середині 80-х – першій половині 90-х рр. XIX ст. Визначено, що у публікаціях цих періодичних видань представлені думки стосовно розвитку педагогічної освіти у навчальних закладах Православної Церкви. Вдалося встановити, що у середині 80-х – першій половині 90-х рр. XIX ст. порівняно з другою половиною 60-х рр. XIX ст. – 1884 р. відбулось значне скорочення тематичного спектру ідей, які стосувалися педагогічної освіти у навчальних установах духовного відомства. Зроблено висновок, що вони, в основному, стосувались змін у змісті педагогічної освіти, її навчально-методичного забезпечення, форм організації педагогічної підготовки, а також кадрового забезпечення викладання педагогіки та педагогічно орієнтованих предметів.

Ключові слова: *гомилетика, духовна періодика, пастирське богослов'я, навчальний заклад Православної Церкви, педагогічна освіта.*

Taking into account the necessity to reform pedagogical training in modern educational institutions of Ukraine, creative actualization of certain ideas on the development of pedagogical education presented on the pages of domestic ecclesiastical periodicals (mid-80s – the first half of 90s of the nineteenth century) is needed. Pedagogical education in the study is revealed as a system of training pedagogical and scientific and pedagogical staff for educational institutions of all types and as a professional training of future priests to the religious and moral upbringing of the flock.

The coverage of the issue of pedagogical education development on the pages of such journals as «Pravoslavnyj sobesednik», «Pravoslavnoe obozrenie», «Bogoslovskij vestnik», «Cerkovnyj vestnik», «Volynskie eparhial'nye ведомosti», «Cerkovno-prihodskaja shkolа» in the period under research has been considered in the article on the basis of analysis of primary sources. The issue mentioned was developed by M. Shcheglov, N. Poletayev, A. Gusev, A. Govorov, A. Rozhdestvin and others. It has been established that the problems of the development of pedagogical education in the articles of these teachers and theologians were considered only in educational institutions of the Orthodox Church. It has been found out that there was a significant reduction in the thematic range of issues related to pedagogical education in the educational institutions of the ecclesiastical department in the mid 80s - the first half of the 90s of the nineteenth century compared with the second half of the 60's of the nineteenth century - in 1884. It was concluded that they mainly concerned changes in the content of pedagogical education, its educational and methodological support, the forms of organization of pedagogical training, as well as personnel provision of pedagogical education. The ideas about the content of Homiletics in theological seminaries, namely: reorganization of the content of Homiletics, expansion of the section, which highlights the essence of the church sermon were the most substantiated.

Key words: *Homiletics, ecclesiastical periodicals, pastoral theology, educational institution of the Orthodox Church, pedagogical education.*

Вступ / Introduction. В умовах реформування початкової і базової середньої освіти, а також впровадження профільної середньої освіти виникає потреба підготовки нового учителя. Необхідно готувати педагога, який зміг би успішно навчати і виховувати учнів в оновленій школі. Це завдання постало не тільки перед світськими педагогічними освітніми закладами, а й перед навчальними установами Православної Церкви, оскільки вони також з успіхом надають педагогічну освіту. Наприклад, Чернівецький православний богословський інститут випускає вчителів новогрецької мови, предметів духовно-морального спрямування, дисциплін у галузі мистецтвознавства, церковного музичного мистецтва, художньої культури, етики й естетики. Здійснюючи реформування педагогічної освіти, слід враховувати засади державної політики у сфері освіти та принципи освітньої діяльності, передбачені законом «Про освіту» (2017). Зокрема, стаття 6 передбачає принцип нерозривного зв'язку зі світовою та національною історією, культурою, національними традиціями («Про освіту», 2017). Зважаючи на це, в сучасних умовах необхідна творча актуалізація окремих ідей щодо розвитку педагогічної освіти, які представлені на шпальтах вітчизняних духовних періодичних видань (середина 80-х – перша половина 90-х років XIX ст.).

Мета та завдання / Aim and Tasks. Визначити і розкрити питання розвитку педагогічної освіти, які представлені на шпальтах вітчизняних духовних періодичних видань (середина 80-х – перша половина 90-х рр. XIX ст.).

Методи / Methods. Під час наукового пошуку використовувався комплекс методів дослідження: загальнонаукові (аналіз, порівняння, систематизація) для узагальнення матеріалів нарративних джерел, які розкривають досліджувану проблему, виявлення і систематизації науково-педагогічних ідей стосовно розвитку педагогічної освіти на сторінках духовної періодики; порівняльно-історичний, який дозволив зіставити думки і погляди науковців щодо розвитку педагогічної освіти в досліджуваній період і у другій половині 60-х рр. XIX ст. – 1884 р.; герменевтичний, що дав можливість тлумачити, інтерпретувати тексти статей богословського та педагогічного спрямування.

Результати / Results. Поняття «педагогічна освіта», на думку сучасних учених, має декілька значень. У вузькому розумінні ця дефініція означає систему підготовки спеціалістів дошкільної, початкової та середньої освіти, у широкому – це система підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів, включаючи професійно-технічні, середні спеціальні й вищі. У загальному значенні педагогічна освіта – це професійна підготовка всіх осіб, причетних до навчання і виховання дітей, молоді та дорослих (Твердохліб Т., 2017). Ці її визначення дозволяють віднести до педагогічної освіти думки дописувачів духовних журналів, які стосуються розвитку педагогіки, пастирського богослов'я і гомілетики (церковного красномовства). Пастирське богослов'я – це дисципліна про духовно-моральне виховання пастви окремого приходу, а гомілетикою називається навчальний предмет про застосування такого методу виховного впливу як проповідь.

У середині 80-х – першій половині 90-х рр. XIX ст. на шпальтах духовних періодичних видань розглядалось лише питання розвитку педагогічної освіти у навчальних установах Православної Церкви. Проблема організації педагогічної підготовки у світських освітніх закладах залишилася поза увагою дописувачів духовних журналів. У той же час на сторінках релігійних видань не рідко розміщувалися замітки про події в університетах, гімназіях, народних школах. Це явище було традиційним і не пов'язане з реакційними заходами імперської влади.

У досліджуваній період посилилася започаткована у другій половині 60-х рр. XIX ст. – 1884 р. тенденція до зменшення кількості праць, у яких торкалися проблем педагогічної підготовки. В основному, нароби науковців стосувались окремих аспектів навчання дидактики і гомілетики.

Якщо в попередній період висвітлювались питання викладання педагогіки в освітніх установах Православної Церкви, то у середині 80-х – першій половині 90-х рр. XIX ст. піднімались лише проблеми навчання дидактики у духовних семінаріях. Звернення уваги на питання, пов'язані з викладанням теорії навчання, було закономірним. І пояснюється це заміною в курсі духовних семінарій і жіночих навчальних закладів духовного відомства педагогіки дидактикою. А ось обмеження теоретичних пошуків шляхів удосконалення викладання дидактики одним типом освітніх закладів є істотним недоліком цього періоду. Також до особливостей, які негативно оцінюємо, варто віднести суттєве скорочення проблем, яких торкалися педагоги і богослови, розглядаючи викладання дидактики. Проблеми визначення мети вивчення дисципліни, її навчально-методичного забезпечення, форм навчання, які активно розроблялись стосовно педагогіки у другій половині 60-х рр. XIX ст. – 1884 р. (Твердохліб Т., 2018), залишилися поза увагою дослідників. А дослідження, присвячені змісту навчального предмету, були обмежені роботою М. Щеглова, де розглядалось питання формування умінь і навичок семінаристів у процесі проходження педагогічної практики. У статті «Желательная форма организации при семинарии

начальной образцовой школь» (1885) він пропонував у випадку багаточисельності вихованців у 5 і 6 класах семінарії практикантам одного класу доручити проведення спостережень на уроках учителя і законовчителя, а практикантам іншого – проведення занять зі школярами у другу половину навчального дня (Щеглов М., 1885).

Певного розвитку зазнали питання кадрового забезпечення викладання педагогіки. Думка щодо звільнення семінарського наставника педагогіки від читання психології і огляду філософських вчень у досліджуваний період трансформувалася в ідею усунення викладача дидактики від читання початкових основ і короткої історії філософії. Вона була висловлена М.Соколовим і Н. Полетаєвим. М.Соколов цю думку озвучив, коли виступав із доповіддю на з'їзді у справах церковно-приходських шкіл, який проходив у м. Києві в 1894 р. Н. Полетаєв підтримав і розвинув її на сторінках журналу «Церковный вестник». Він вважав, що закріплення викладання дидактики за окремим педагогом буде мати беззаперечний позитивний вплив на організацію педагогічної практики семінаристів, оскільки у викладача з'явиться більше можливостей відвідувати церковно-приходську школу при семінарії. Окрім того, на думку дописувача періодичного видання, викладач дидактики, звільнившись від читання філософії, матиме час на консультивання тих осіб, які готуються до іспиту на звання учителя церковно-приходської школи. Також він зможе бути більш активним у заходах, пов'язаних із позашкільною освітою народу (відкритті недільних шкіл, вечірніх і повторювальних класів, бібліотек і читалень, організації публічних читань тощо). Взагалі, виокремлення самостійної кафедри теорії навчання у семінаріях сприяло б тому, що вона «піднеслася в очах учнів та учителів семінарій на противагу сучасному погляду (звичайно, він не усіма й не в усіх семінаріях підтримується), не стали б на неї дивитись як на додаток до кафедри філософії і почали б значно серйозніше ставитись до дидактики як навчального предмета» (Полетаєв Н., 1895).

Як і у другій половині 60-х рр. XIX ст. – 1884 р., педагоги і богослови продовжували перейматися питанням розміру матеріальної винагороди за працю у духовних закладах освіти. У публікації А. Гусева (1885) порівнювалося становище викладачів духовних семінарій і педагогів гімназій. Автор доводив, що у середніх духовних навчальних установах викладачі мали більше навантаження. Особливо це стосується викладачів дидактики. Проте оплата їхньої праці порівняно з педагогічним персоналом аналогічних світських освітніх установ значно менша. А. Гусев обґрунтував необхідність значного підвищення винагороди за працю для педагогів семінарій, їх розподілу на старших і молодших з відповідною диференціацією заробітної платні, закріплення за одним педагогом викладання не більше двох споріднених предметів (Гусев А., 1885).

У середині 80-х – першій половині 90-х рр. XIX ст. у навчальних закладах Православної Церкви в Україні теоретичні нароби, пов'язані з вивченням гомілетики, були не біднішими, ніж у другій половині 60-х років XIX ст. – 1884 р. І хоча не отримали подальшого розвитку ідеї щодо виховної і практичної спрямованості підготовки семінаристів до проповідництва, організації викладання гомілетики, проте з'явилися думки стосовно змісту, навчально-методичного забезпечення вивчення цього предмета.

Ідея переструктурування змісту гомілетики була обґрунтована у праці «Pia desideria, по поводу «Опыта полного курса гомилетики для 4, 5 и 6 классов семинарии» М. Чешика. Москва 1893 г.» (1894). Її автор позначив себе як «В. П-в.». Зважаючи на обмежену кількість годин відведених на вивчення гомілетики в кожному класі семінарії, він пропонував, щоб теорія проповіді вивчалась не тільки у 4 класі. Необхідно, на думку автора статті, висвітлювати окремі розділи у кожному з 3 класів семінарії, де передбачається вивчення предмета. Якщо ж теорія повною мірою опановується у 4 класі, а 5 і 6 клас відводиться на практичні заняття, то це має негативний вплив на навчальний процес. Зокрема, теоретичні правила у 5 і 6 класах неминуче відтворюються, як дещо відокремлене, без будь-якої системи, оскільки зразки проповідей вивчаються в хронологічному порядку і для їх аналізу необхідно повторення і застосування різноманітних правил (В. П-в, 1894).

Автор пропонував власну структуру семінарського курсу гомілетики. За нею у 4 класі мають вивчатись вступ, а потім у суворій послідовності розділи «про форми повчань, їхній загальний склад і особливості», «про виклад або зовнішній характер церковної співбесіди», «про внутрішні характерні риси проповіді, її дух», «про повідомлення чи проголошення проповіді» (В. П-в, 1894). У 5 класі курс гомілетики мав включати вивчення загальних тем проповідей, застосування їх у відповідності до церковних дат і до тогочасних подій і випадків. Кожен із запропонованих розділів мав доповнюватися аналізом творів, підібраних відповідно до теми, а не випадковим вивченням зразків проповіді у хронологічному порядку. У теоретичних розділах програми 6 класу семінарій мали розглядатись питання «про повчання без письмової підготовки або про проповідницьку імпровізацію» та «про позацерковні співбесіди» (В. П-в, 1894). Практика мала передбачати виступи вихованців з експромтами, використанням частин зразкових проповідей у імпровізаціях.

Проблему змістовного наповнення семінарського курсу гомілетики «В. П-в.» продовжив розробляти і в наступній своїй статті «Программа гомілетики» (1895). У ній автор проаналізував «Програму гомілетики» Я. Зарницького і прийшов до висновку, що Я. Зарницький врахував ті структурні зміни у змісті церковного красномовства, які запропоновано у роботі «*Pia desideria ...*». Уцілому схвалюючи запропоновану програму, «В. П-в.» окреслив деякі її недоліки, а саме: відсутність питань присвячених історії гомілетики, порівнянню давнього, нового, православного та інших релігій проповідництва; невідповідність обсягу висвітлення окремих розділів їхньому значенню тощо. Незважаючи на недосконалість програми, автор статті висловлював побажання, «щоб з прийдешнього нового навчального року гомілетика поставлена була в наших семінаріях по новому плану» (В. П-в, 1895).

Змін у змісті гомілетики також вимагав А. Говоров. У праці «Основной принцип церковной проповеди и вытекающие из него предмет и задачи церковного красноречия» (1895) він доводив потребу значно скоротити або взагалі вилучити розділ, присвячений тематиці проповідей. Натомість А. Говоров пропонував розширити розділ, де висвітлюється «загальне правильне поняття про християнську церковну проповідь, загальну ідею її, що об'єднує істотні і основні елементи церковної проповіді, незважаючи на надзвичайно широку різноманітність її змісту» (Говоров А., 1895). Автор справедливо вимагав акцентувати увагу не на тематиці проповідей, а з'ясувати власне сутність церковної проповіді, її основи, мету і завдання. Студенти і семінаристи, за А. Говоровим, мали знати, що християнська проповідь включає два елементи: гомілетичний ідеалізм (орієнтація на релігійну віру та релігійне почуття) та гомілетичний реалізм (звернення до сучасної дійсності), а її завдання – втілення християнської істини в життя особисте та суспільне. Випускники духовних семінарій і академій повинні були міцно засвоїти, що призначення проповіді полягає в тому, «щоб сприяти введенню релігійно-моральних основ в якості практично-керуючих ідей та принципів в особисте духовне життя людей, в свідомість і життя суспільне, пристосовуючи до морального стану і духовних потреб суспільства в певний час» (Говоров А., 1895).

Проблеми навчально-методичного забезпечення торкнувся «В. П-в.» у статті «*Pia desideria*, по поводу «Опыта полного курса гомілетики для 4, 5 и 6 классов семинарии» М. Чепіка. Москва 1893 г.». Він виступив з критикою нового посібника з гомілетики. Автор наголошував на непридатності роботи М. Чепіка для навчання гомілетики семінаристів, необхідності розробки підручника з церковного красномовства, в якому навчальний матеріал мав бути переструктурований. Також він звернув увагу на застарілість існуючих посібників із гомілетики, зокрема роботи Н. Фаворова «Руководство к церковному собеседованию или гомілетика», яка побачила світ у 1858 році. Науковець схвально оцінив появу гомілетичних хрестоматій М. Поторжинського, Я. Зарницького та інших (В. П-в, 1894).

У досліджуваній період форми організації педагогічної освіти розглядалися тільки у студії А. Рождествіна «О переводных экзаменах в духовно-учебных заведениях» (1890). Автор не акцентував уваги на окремій навчальній дисципліні, тому можемо зробити висновок, що його погляди рівною мірою стосувались усіх предметів, що вивчались у духовних училищах і семінаріях. Зокрема, у статті розглядалися і перевідні іспити з педагогічно орієнтованих дисциплін: дидактики, гомілетики, пастирського богослов'я, які посіли чільне місце у змісті семінарської освіти. А. Рождествін звертав увагу на шкоду від перевідних іспитів для здоров'я вихованців семінарій. Він зазначав, що сили семінаристів протягом навчального року послаблюються не тільки в результаті постійного розумового напруження, а і від незадовільних санітарно-гігієнічних умов у приміщеннях, де вони мешкають, від дотримання постів. Із особливою суворістю у духовних навчальних закладах притримуються петровського посту. Під час нього «і без того вбогий стіл доходить до наступних двох малопоживних страв: «пустих», а інколи з невеликою кількістю грибів, щів і дуже малої кількості гречаної чи пшоняної каші, яка замінюється час від часу смаженою на олії картоплею» (Рождествін А., 1890). Іспити зазвичай припадають на цей піст – і фізичне виснаження доповнюється ще й нервовим. А. Рождествін наполягав, що в таких умовах результати іспитів не відображають навчальних досягнень вихованців семінарій, тому перевідні іспити доцільно відмінити. Переведення семінаристів із класу в клас мало б відбуватись із врахуванням поточних оцінок протягом року і результатів репетицій. На його думку, завдяки вилученню з практики середніх духовних освітніх установ іспитів збільшиться тривалість канікул і семінаристи матимуть нагоду для повноцінного відпочинку.

Обговорення / Discussion. Проблеми розвитку педагогічної освіти у світських навчальних закладах ХІХ – початку ХХ століття представлено в працях Н. Андрійчук (Андрійчук Н., 2010), О. Башкір (Башкір О., 2017), Н. Дем'яненко (Дем'яненко Н., 1999), Л. Зеленської (Зеленська Л., 2015), Л. Курило (Курило Л., 2007). Питання вивчення педагогіки в освітніх закладах Православної Церкви в різні історичні періоди їхнього функціонування розробляли К. Костилюва (Костилюва К., 2013), І. Опря, Б. Опря (Опря, І., Опря, Б., 2015), Г. Степаненко (Степаненко Г.,

2007) (жіночі освітні заклади), С. Кузьміна (Кузьміна С., 2008), В. Фазан (Фазан В., 2009) та інші науковці (Київська духовна академія). Окремі аспекти викладання педагогіки у духовних семінаріях представлено в історичних розвідках І. Важинського (Важинський І, 2002), С. Мешкової (Мешковая С., 2004), В. Федорова (Федоров В, 2000) та інших. Історичний розвиток пастирського богослов'я як навчальної дисципліни досліджували архім. Інокентій (Пустинський) (Інокентій, 1899), М. Глибоковський (Глибоковський М., 1908), М. Маккавейський (Маккавейський М., 1898), Н. Сухова (Сухова Н., 2009). Гомілетику в ретроспективі вивчали М. Гроссу (Гроссу М., 1910), В. Певницький (Певницький В., 1899), М. Петров (Петров М., 1866). Однак було недостатньо вивченим висвітлення на сторінках вітчизняної духовної періодики розвитку педагогічної освіти у середині 80-х – першій половині 90-х рр. XIX ст. Слід зазначити, що у цей час в українських губерніях Російської імперії функціонувала система педагогічної освіти у навчальних закладах Православної Церкви. Вона включала підготовку викладачів для духовних семінарій у духовних академіях, підготовку учителів для духовних училищ, церковно-приходських шкіл, викладачів предмета «Закон Божий» для початкових та середніх освітніх закладів у духовних семінаріях. Окрім того, педагогічна освіта у середній та вищій духовній школах спрямовувалась на забезпечення готовності їхніх випускників до морально-релігійного виховання пастви. Також до означеної системи входила підготовка в жіночих навчальних закладах Православної Церкви вчительок, які надавали дітям початкову освіту. Про здобутки, проблеми педагогічної освіти в навчальних закладах духовного відомства богослови та викладачі традиційно писали на сторінках вітчизняної духовної періодики. Вивчення і систематизація їхніх думок буде сприяти створенню цілісної картини розвитку педагогічної освіти у навчальних установах Православної Церкви в досліджуваній період.

Висновки / Conclusions. Отже, у середині 80-х – першій половині 90-х рр. XIX ст. відбулось значне скорочення тематичного спектру питань, які стосувалися педагогічної освіти у навчальних закладах Православної Церкви. Автори статей переважно торкалися викладання дидактики і гомілетики у духовних семінаріях. Розробляючи зміст педагогічної підготовки, висловлювались ідеї щодо формування педагогічних умінь і навичок завдяки організації спостережень семінаристів на уроках (учні 5 класу), проведення занять зі школярами у другу половину навчального дня (учні 6 класу). Також педагоги і богослови вимагали переструктурування змісту гомілетики, розширення розділу, де висвітлюється сутність церковної проповіді, її мета і завдання. З навчально-методичним забезпеченням педагогічної освіти пов'язана ідея видання повноцінного підручника з церковного красномовства, в якому навчальний матеріал мав бути переструктурований. Досліджуючи форми організації педагогічної підготовки, науковці обґрунтовували потребу відміни перевірних іспитів із дидактики, гомілетики, пастирського богослов'я та інших предметів курсу середніх духовних навчальних закладів. Проблему кадрового забезпечення педагогічної освіти на означеному етапі намагались вирішити завдяки закріплення викладання дидактики за окремим педагогом, підвищенню винагороди за працю для педагогічних працівників семінарій, їх розподілу на старших і молодших з відповідними доплатами.

Перспективи подальших досліджень полягають у висвітленні і систематизації поглядів православних та світських педагогів на проблему розвитку педагогічної освіти у духовній школі (кінець XIX – початок XX ст.).

Список використаних джерел і літератури / References

1. Андрійчук, Н. М. (2010). *Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860-1917 рр.)*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. Житомир. / Andriychuk, N. M. (2010). *Pidhotovka vchyteliv narodnoi shkoly v uchytelskykh seminariakh Ukrainy (1860-1917 rr.)* [Professional Training of Preliminary School Teachers in Teachers' Seminaries of Ukraine (1860-1917)]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Ivan Franko Zhytomyr State University. Zhytomyr. [in Ukrainian].
2. Башкір, О. (2017). Місце педагогіки в системі педагогічної освіти України в історичному дискурсі XIX – початку XX ст. *Освітологічний дискурс*, 3–4 (18–19), 57–70. / Bashkir, O. (2017). Mistse pedahohiky v systemi pedahohichnoi osvity Ukrainy v istorychnomu dyskursi XIX – pochatku XX st. [The Place of Pedagogics in the System of Pedagogical Education of Ukraine in the Historical Discourse of in the 19th – Early 20th Century]. *Osvitohichnyi dyskurs*, 3–4 (18–19), 57–70 [in Ukrainian].
3. В. П.-в. (1894). *Pia desideria, po povodu «Opyta polnogo kursa gomiletiki dlya 4, 5 i 6 klassov seminarii»* М. Чепика. Москва 1893 г. *Богословский вестник*, 2, 350–396. / V. P.-v. (1894). *Pia desideria, po povodu «Opyta polnogo kursa gomiletiki dlja 4, 5 i 6 klassov seminarii»* М. Чепика. Москва 1893 г. [Pia desideria, about «Experience of Full Course of Homiletics for the 4th, 5th and 6th grades of Seminary» by M. Chepik, Moscow, 1893]. *Bogoslovskij vestnik*, 2, 350–396 [in Russian].
4. В. П.-в. (1895). Програма гомілетики. *Богословский вестник*, 9, 400–416. / V. P.-v. (1895). Programma gomiletiki [Program of Homiletics]. *Bogoslovskij vestnik*, 9, 400–416 [in Russian].
5. Важинський, І. П. (2002). *Становлення і розвиток педагогічної освіти в Центральній та Східній Україні (1802–1866 рр.)*. (Дис. канд. пед. наук). Інституті вищої освіти Академії педагогічних наук України. Київ. / Vazhinsky, I. P. (2002). *Stanovlennia i rozvytok pedahohichnoi osvity v Tsentralnii ta Shhidnii Ukraini*

(1802–1866 rr.) [Formation and Development of Pedagogical Education in Central and Eastern Ukraine (1802–1866)]. (Candidate's thesis). Institute of Higher Education of APS of Ukraine. Kyiv. [in Ukrainian].

6. Глубоковский, Н. (1908). Об организации школьного пастырского приготовления и об устройстве «богословско-пастырских училищ». *Церковные ведомости. Прибавления*, 12, 557–579. / Glubokovskij, N. (1908). Ob organizacii shkol'nogo pastyrskogo prigotovlenija i ob ustrojstve «bogoslavsko-pastyrskih uchilishh» [About the Organization of School Pastoral Preparation and Organization of «Theological and Pastoral Schools»]. *Cerkovnye vedomosti. Pribavlenija*, 12, 557–579. [in Russian].

7. Говоров, А. (1895). Основной принцип церковной проповеди и вытекающие из него предмет и задачи церковного красноречия. *Православный собеседник*, 12, 345–388. / Govorov, A. (1895). Osnovnoj princip cerkovnoj propovedi i vytekajushhie iz nego predmet i zadachi cerkovnogo krasnorechija [Basic Principle of Ecclesiastical Preaching and Subject and Tasks of Ecclesiastical Eloquence Ensuing from It]. *Pravoslavnyj sobesednik*, 12, 345–388 [in Russian].

8. Гроссу, Н. (1910). Исторические типы церковной проповеди. *Труды Киевской духовной академии*, 11, 424–460. / Grossu, N. (1910). Istoricheskie tipy cerkovnoj propovedi [Historical types of church sermons]. *Trudy Kievskoj duhovnoj akademii*, 11, 424–460. [in Russian].

9. Гусев, А. Ф. (1885). Положение преподавателей духовных семинарий. *Православное обозрение*, 12, 693–726. / Gusev, A. F. (1885). Polozhenie prepodavatelej duhovnyh seminarij [Position of Teachers of Theological Seminaries]. *Pravoslavnoe obozrenie*, 12, 693–726 [in Russian].

10. Демяненко, Н. М. (1999). *Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ. / Demjanenko, N. M. (1999). *Zahalnopedagogichna pidhotovka vchytelia v istorii vyshchoi shkoly Ukrainy (XIX – persha chvert XX st.)* [General pedagogical training of teacher in the history of a higher school of Ukraine (XIX – first quarter XX c.)]. (Doctor's thesis). Institute of pedagogics and psychology of vocational education of APS of Ukraine. Kiev. [in Ukrainian].

11. Зеленська, Л. (2015). Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди: віхи історії. *Педагогіка та психологія*, 50, 168–181. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_21 (дата звернення 11.03.2018). / Zelenska, L. (2015). Kharkivskiy natsionalnyi pedahohichniy universytet imeni H.S.Skovoroda: vikhy istorii [Kharkiv National Pedagogical University named after H. Skovoroda: Milestones of History]. *Pedahohika ta psykholohiia*, 2015, 50, 168–181. Retrived from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkhnpu_ped_2015_50_21 (last accessed 11.03.2018). [in Ukrainian].

12. Иннокентий (Пустынский). (1899). *Пастырское богословие в России за XIX в.* Сергиев Посад. / Innokentij (Pustynskij). (1899). *Pastyrskoe bogoslovie v Rossii za XIX v.* [Pastoral Theology in Russia in the XIX century]. Sergiev Posad. [in Russian].

13. Костылева, Е. В. (2013). Профессионально-педагогическая подготовка в Таврическом епархиальном женском училище (1866–1920). *Ученые записки Таврического национального университета имени В. И. Вернадского. Серия «проблемы средней и высшей школы»*, 2, 56–69. / Kostyleva, Y. V. (2013). Professional'no-pedagogicheskaja podgotovka v Tavricheskom eparhial'nom zhenskom uchilishhe (1866–1920) [Theoretical and Practical Pedagogical Training in Taurida Eparchy Women's School (1866–1920)]. *Uchenye zapiski Tavricheskogo nacional'no universiteta imeni V. I. Vernadskogo. Serija «problemy srednej i vysshej shkoly»*, 2, 56–69. [in Russian].

14. Кузьміна, С. (2008). Курси педагогіки в Київській духовній академії: зміст і традиції викладання. *Наукові записки НАУКМА. Філософія та релігієзнавство*, 76, 57–62. / Kuzmina, S. (2008). Kursy pedahohiky v Kyivskiy dukhovnij akademii: zmist i tradytsii vykladannia [Courses of Pedagogic in Kiev Spiritual Academy: Matter and Traditions of Teaching]. *Naukovi zapysky NaUKMA. Filosoфиia ta relihiieznavstvo*, 76, 57–62. [in Ukrainian].

15. Курило, Л. Ф. (2007). *Проблеми вітчизняної університетської освіти в XIX – на початку XX століття*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганськ. нац. пед. ун-т ім.Тараса Шевченка. Луганськ. / Kurilo, L. F. (2007). *Problemy vitchyznianoj universytetskoj osvity v XIX – na pochatku XX stolittia* [The Problems in Native University Pedagogical Education of the 19th – the Beginning 20th Centuries]. (Extended abstract of Candidate's thesis). Taras Shevchenko National Pedagogical University of Lugansk. Lugansk. [in Ukrainian].

16. Маккавейский, Н. (1898). Пастырское богословие и педагогика в курсе наук духовных академий. *Труды Киевской духовной академии*, 2, 202–224. / Makkavejskij, N. (1898). Pastyrskoe bogoslovie i pedagogika v kurse nauk duhovnyh akademij [Pastoral Theology and Pedagogy in the Course of the Theological Academies Sciences]. *Trudy Kievskoj duhovnoj akademii*, 2, 202–224. [in Russian].

17. Мешковая, С. И. (2004). *Світський компонент православної духовної освіти в Російській імперії (1857–1884 рр.)*. (Дис. канд. іст. наук). Харків. нац. пед. ун-т ім. В. Н. Каразіна. Харків. / Meshkovaya, S. I. (2004). *Svitskij komponent pravoslavnoi dukhovnoi osvity v Rosiiskij imperii (1857–1884 rr.)* [The Secular Component of Orthodox Church Schooling System of Russian Empire (1857–1884)]. (Doctor's thesis) V. N. Karazin Kharkov National University. Kharkiv. [in Ukrainian].

18. Опря, І. & Опря, Б. (2015). Освіта дівчат з духовного стану у 60-ті роки XIX – на початку XX ст.: модна тенденція чи необхідність? (на матеріалах Правобережної України). *Освіта, наука і культура на Поділлі*, 22, 68–76. Взято з http://nbuv.gov.ua/UJRN/Onkp_2015_22_7 (дата звернення 11.04.2018). / Oprya, I. & Oprya, B. (2015). Osvita divchat z dukhovnoho stanu u 60-ti roky XIX – na pochatku XX st.: modna tendentsiia chy neobkhdnist? (na materialakh Pravoberezhnoi Ukrainy) [The Education of Girls of the Clergy of the 60-ies of the XIX – Beginning of XX Century: a Fashionable Trend or Necessity? (on Materials of the Right-Bank Ukraine)]. *Osvita, nauka i kultura na Podilli*, 22, 68–76. Retrived from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Onkp_2015_22_7 (last accessed 11.04.2018). [in Ukrainian].

19. Певницкий, В. (1899). *Из истории гомилетики. Гомилетика в новое время, после реформации Лютера*. Киев. / Pevnickij, V. (1899). *Из istorii gomiletiki. Gomiletika v novoe vremja, posle reformacii Ljutera* [From the History of Homiletics. Homiletics in Modern Times, after the Reformation of Luther]. Kiev. [in Russian].
20. Петров, Н. (1866). Из истории гомилетики старой Киевской академии. *Труды Киевской духовной академии*, 1, 86–124. / Petrov, N. (1866). *Из istorii gomiletiki staroj Kievskoj akademii* [From the History of the Homiletics of the Old Kiev Academy]. *Trudy Kievskoj duhovnoj akademii*, 1, 86–124. [in Russian].
21. Полетаев, Н. (1895). Необходимость особых преподавателей дидактики в духовных семинариях. *Церковный вестник*, 37, 1164–1166. / Poletaev, N. (1895). *Neobhodimost' osobych prepodavatelej didaktiki v duhovnyh seminarijah* [Need for Special Teachers of Didactics in Theological Seminaries]. *Cerkovnyj vestnik*, 37, 1164–1166 [in Russian].
22. Про освіту. № 2145-VIII. (2017). Взято з <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення 11.03.2018). / Pro osvitu. № 2145-VIII. (2017). [About Education]. Retrieved from: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (last accessed 11.03.2018). [in Ukrainian].
23. Рождествен, А. С. (1890). О переводных экзаменах в духовно-учебных заведениях. *Православное обозрение*, 2, 371–381. / Rozhdestvin, A. S. (1890). *O perevodnyh ekzamenah v duhovno-uchebnyh zavedenijah* [On End-of-Year Examinations in Ecclesiastical and Educational Institutions]. *Pravoslavnoe obozrenie*, 2, 371–381 [in Russian].
24. Степаненко, Г. В. (2007). Жіночі духовні школи в Україні у XIX – на початку XX ст.: шлях від елементарної до фахової педагогічної освіти. *Проблеми історії України XIX – початку XX ст.*, 13, 184–196 / Stepanenko, H. V. (2007). *Zhinochi dukhovni shkoly v Ukraini u XIX – na pochatku XX st.: shliakh vid elementarnoi do fakhovoi pedahohichnoi osvity* [Women's Spiritual Schools in Ukraine in the Nineteenth and Early Twentieth Centuries: the Path from Elementary to Professional Pedagogical Education]. *Problemy istorii Ukrainy XIX – pochatku XX st.*, 13, 184–196. [in Ukrainian].
25. Сухова, Н. Ю. (2009). Пастырское богословие в российской духовной школе (XVIII – начало XX века). *Вестник ПСТГУ I: Богословие. Философия*, 1 (25), 25–43 / Suhova, N. Ju. (2009). *Pastyrskoe bogoslovie v rossijskoj duhovnoj shkole (XVIII – nachalo XX veka)* [Pastoral Theology in the Russian Theological School (XVIII – Early XX Century)]. *Vestnik PSTGU I: Bogoslovie. Filosofija*, 1 (25), 25–43. [in Russian].
26. Твердохліб, Т. С. (2017). Педагогічна освіта як наукова дефініція. *Суспільні науки: невирішені питання*. Матеріали V міжнар. наук.-практ. конф. (с. 47–49). Вінниця. Взято з https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u213/suspilni_nauki_nevirisheni_pitannya.pdf (дата звернення 11.03.2018). / Tverdokhlib, T. S. (2017). *Pedagoghichna osvita yak naukova definiciya* [Pedagogical Education as a Scientific Definition]. *Suspilni nauki: nevyrisheni pytannia*. Proceedings of the 5th International Conference (pp. 47–49). Vinnytsia. Retrieved from: https://nubip.edu.ua/sites/default/files/u213/suspilni_nauki_nevirisheni_pitannya.pdf (last accessed 11.03.2018). [in Ukrainian].
27. Твердохліб, Т. С. (2018). Навчання педагогіки у освітніх закладах Православної Церкви: погляди педагогів і релігійних діячів (1867–1884 рр.). *Освітлогічний дискурс*, 1–2 (20–21), 26–37. Взято з <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/488> (дата звернення 15.04.2018). / Tverdokhlib, T. S. (2018). *Navchannia pedahohiky u osvitnix zakladax Pravoslavnoyi Tserkvy: pohliady pedahohiv i relihiynyh diyachiv (1867–1884 rr.)* [Teaching Pedagogy at Educational Institutions of the Orthodox Church: the Views of Teachers and Religious Figures (1867–1884)]. *Osvitolohichnyy dyskurs*, 1–2 (20–21), 26–37. Retrieved from: <http://od.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/488> (last accessed 15.04.2018). [in Ukrainian].
28. Фазан, В. В. (2009). *Вивчення педагогіки у вищих навчальних духовних закладах України (поч. XIX ст. – 20-і рр. XX ст.)*. (Дис. канд. пед. наук). Полтав. держ. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. Полтава. / Fazan, V. V. (2009). *Vyvchennia pedahohiky u vyshchyykh navchalnykh dukhovnykh zakladakh Ukrainy (poch. XIX st. – 20-i rr. XX st.)* [Studying Pedagogics at Higher Educational Spiritual Establishments of Ukraine (the beginning of the 19th century – 1920th)]. (Doctor's thesis). Poltava State Pedagogical University named after V. Korolenko. Poltava. [in Ukrainian].
29. Федоров, В. А. (2000). Духовное образование в русской православной Церкви в XIX в. *Педагогика*, 5, 75–83 / Fedorov, V. A. (2000). *Duhovnoe obrazovanie v russkoj pravoslavnoj Cerkvi v XIX v.* [Spiritual Education in the Russian Orthodox Church in the XIX Century]. *Pedagogika*, 2000, 5, 75–83. [in Russian].
30. Щеглов, М. (1885). Желательная форма организации при семинарии начальной образцовой школы. *Волынские епархиальные ведомости. Часть неофициальная*, 5, 183–189. Взято з <https://ivaldi.nlr.ru/pm000012463/view#page=57> (дата звернення 25.03.2018). / Shheglov, M. (1885). *Zhelatel'naja forma organizacii pri seminarii nachal'noj obrazcovoj shkoly* [Desirable Form of Organization of Primary Model School at Seminary]. *Volynskie eparhial'nye vedomosti. Chast' neoficial'naja*, 5, 183–189. Retrieved from: <https://ivaldi.nlr.ru/pm000012463/view#page=57> (last accessed 25.03.2018). [in Russian].

Дата надходження статті: «02» березня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «30» квітня 2018 р.

Твердохліб Тетяна – докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук

Tverdokhlib Tetiana – postdoctoral student of the department of pedagogy and pedagogy of higher school of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Твердохліб, Т. (2018). Питання розвитку педагогічної освіти на сторінках вітчизняної духовної періодики (середина 80-х – перша половина 90-х рр. XIX ст.). *Педагогічний дискурс*, 24, 29–35.

Tverdokhlib, T. (2018). Issues of the Development of Pedagogical Education on the Pages of Domestic Ecclesiastical Periodicals (Mid-80s – the First Half of 90s of the Nineteenth Century). *Pedagogical Discourse*, 24, 29–35.

УДК 37.013+378:398.1 (045)
UDC 37.013+378:398.1 (045)
DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.06

ВІРА ВИХРУЩ,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Львів, Національний університет «Львівська політехніка»,
вул. Степана Бандери, 12)*

VIRA VYKHRUSHCH,

*doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Lviv, National University «Lviv Polytechnic»,
Stepan Bandera str., 12)*

ORCID: 0000-0003-3469-2343

АНАТОЛІЙ ВИХРУЩ,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Тернопіль, Тернопільський національний економічний університет,
вул. Львівська, 11)*

ANATOLIY VYKHRUSHCH,

*doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ternopil, Ternopil National Economic University, Lvivska str., 11)*

ORCID: 0000-0002-1982-0768

**Аналіз ефективності змістового компоненту підготовки викладача в умовах
магістратури технічного закладу вищої освіти
The Analysis of the Content Component Effectiveness for Teacher Training in the
Magistracy Conditions of the Technical Institution in Higher Education**

У статті розглянуто емпіричне дослідження проблеми підготовки викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури, забезпечення його загальнопедагогічної підготовки, здійснено аналіз наукової літератури, стратегій підготовки магістрантів до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах різного профілю, розроблено методик дослідження, здійснено аналіз динаміки формування діяльнісної емпатії та педагогічної рефлексії як критеріїв готовності майбутнього викладача до роботи в умовах педагогічних та непедагогічних вищих навчальних закладів, проведено діагностичне обстеження та визначено реальний стан готовності магістрантів вищих навчальних закладів різного профілю до викладацької діяльності у контексті рефлексивної педагогіки. Виходячи з того, що об'єктивною метою підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю є забезпечення її рефлексивної спрямованості, формування майбутнього фахівця передбачає її здійснення на андрагогічних засадах, врахування особливостей освітнього середовища моделі дослідницького та педагогічного університету, створення доцільних систем підготовки викладача вищих навчальних закладів різного профілю. Виокремлені проблеми загальнопедагогічної підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю розглядаються у контексті рефлексивної педагогіки.

*На основі проведеного дослідження визначено проблеми/напрями вдосконалення системи підготовки викладачів в умовах магістратури педагогічних і непедагогічних вищих навчальних закладів. Достовірність результатів дослідження підтверджена за допомогою критерію достовірності відмінностей середніх величин *t*-критерію Ст'юдента для незалежних вибірок.*

Ключові слова: *магістратура, заклад вищої освіти, заклад вищої освіти педагогічного/непедагогічного профілю, викладач, педагогічна рефлексія, рефлексивна технологія підготовки викладача.*

The article deals with the empirical study of the problem of the teacher preparing in higher educational establishment in the conditions of the master preparation, ensuring its general pedagogical preparation of the masters, made the analysis of the content component of the strategies for preparing graduate students for teaching activities in higher educational establishments of different profiles, the formation of the future teacher professional competence under the influence of the content part in the pedagogical conditions of technical higher educational establishments, the diagnostical examination was made and the realistic state of masters preparing in higher educational establishment of different profiles to their teaching activity in the context of the reflexive pedagogic. Proceeding from the fact that the objective aim of training a teacher in the conditions of the magistracy of institutions of higher education of different fields is to ensure its reflexive orientation, the formation of a future specialist

implies its realization on an andragogical basis, taking into account the peculiarities of its content of the research and pedagogical universities educational environment; appropriate approaches to the content component of the technical higher educational institution teacher training have been formulated. For the realization of the tasks in the context of research the content of the general teacher training system in the conditions of the magistracy, taking into account the profile of the institution of higher education, was analyzed. The problems of content of the teacher's general training preparation in the conditions of the magistracy in the higher educational technical institutions at context of reflexive pedagogy was singled out.

On the basis of research, the problems of improving the teacher training system content in the conditions of the master's degree in pedagogical and technical institutions have been identified. The reliability of the results of the investigation has been confirmed by the criterion of the reliability of the differences between the mean values of the Student's t-criterion for independent samples.

Key words: *master's program, higher educational establishment, technical higher educational establishment, teacher of higher educational institution, contentional part of teacher preparation, educational subject, pedagogical reflection.*

Вступ / Introduction. Провідними тенденціями розвитку сучасної освіти є демократизація освіти, зміни вимог до внутрішнього саморозвитку особистості, креативний стиль індивідуального та суспільного життя людини, свобода педагогічної творчості, застосування сучасних технологій навчання майбутніх фахівців, новітніх тенденцій викладання навчальних дисциплін.

Магістратура є першим етапом професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів. Саме навчання в магістратурі вважається необхідною умовою професійного становлення та розвитку майбутнього викладача, оскільки основна мета полягає у формуванні готовності до викладацької діяльності.

Готовність до педагогічної діяльності охоплює загальне входження в професію, що передбачає оволодіння професійними теоретичними знаннями в конкретній галузі, ознайомлення зі стандартами педагогічної освіти – усе те, що впливає на формування загальної педагогічної компетентності, яка характеризується творчим індивідуальним стилем педагогічної діяльності, інноваційним підходом до організації навчального процесу, розвинутою педагогічною рефлексією тощо.

Під час формування змісту педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю необхідно зважати на такі аспекти:

- світоглядне значення предмета, що дає змогу зрозуміти закони суспільного та природного розвитку, здійснити аналіз суспільних явищ і процесів;
- пізнавальне значення предмета, його можливості щодо розвитку світогляду магістранта дає цікаві, потрібні знання, стимулює розвиток пізнавальної активності кожної особистості;
- суспільне значення предмета, його роль у науковому, суспільному, культурному та економічному житті країни;
- практичне значення предмета для кожного студента, зокрема, зв'язок із визначеною професією, можливість оволодіння корисними вміннями та навичками;
- легкість засвоєння цього предмета, до якого магістрант виявляє інтерес;
- якість викладання означеного предмета (Мачинська Н., 2013).

Основні психолого-педагогічні проблеми професійно-педагогічної підготовки викладача вищої технічної школи пов'язані із таким:

- із виробленням нового стиля управління, нової особистісної позиції і нових методів організації навчально-виховного процесу у технічному закладі вищої освіти;
- із формуванням нового типу аналітичного і, разом з тим, проектно-конструктивного мислення, які допомагають будувати картину навчально-виховної ситуації у динаміці усіх її перемінних в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти;
- із набуттям нового стиля комунікаційної і інтелектуальної діяльності, нових способів соціальної і міжособистісної взаємодії, спрямованих на спільну побудову проектів і програм;
- із прогнозуванням розвитку професійно важливих якостей особистості у процесі корекційної професійно-педагогічної і психологічної підготовки викладача технічного закладу вищої освіти і подальшої професійної діяльності;
- із корекцією професійно важливих якостей особистості за результатами діагностики, а саме із вибором форм, методів і технологій корекційного навчання в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти.

Отже, розробники офіційних документів щодо підготовки магістра у закладі вищої освіти забувають, що в дійсності буде функціонувати не об'єктивний державний проект, а суб'єктивований, суттєво модифікований і індивідуалізований педагогом.

Разом з тим, у непедагогічному закладі вищої освіти існують чинники, які обумовлюють потребу у розробці варіативних підходів у підготовці викладача, у тому числі, в умовах магістратури технічного профілю. Серед них – зміст підготовки магістранта як майбутнього викладача у вищій технічній школі.

Мета та завдання / Aim and tasks. Мета дослідження полягає у вивченні доцільності чинного змістового компонента та окресленні проблем ефективної підготовки майбутнього викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти у даному контексті.

Завдання дослідження:

1) проаналізувати змістовий компонент підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти;

2) дібрати і адаптувати відомі в психолого-педагогічній літературі методики діагностики, критерії вимірювання ефективності підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти у контексті дослідження;

3) окреслити стратегічні напрями роботи щодо оптимізації змістового компонента підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти.

Методи / Methods. Під час дослідження проблеми було використано такі методи:

1) теоретичні (контент-аналіз; синтез емпіричного матеріалу з проблеми підготовки викладача в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти);

2) емпіричні (спостереження, анкетування, ранжування, тестування, експертне оцінювання);

3) методи обробки даних (описова статистика, математико-статистичний аналіз: кореляційний аналіз (по Ч. Спірмену), перевірка статистичної значущості (t-критерій Стьюдента));

Діагностика результативності проведеного дослідження здійснювалася за допомогою методик «Шкала емоційного відгуку» (*Balanced Emotional Empathy Scale – BEES*) за А. Меграбяном і Н. Епштейном, «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка та діагностики рівня емпатії І. Юсупова, методики «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» Л. Уманського, І. Френкеля, А. Лутошкіна, А. Чернишова у формі самооцінки.

Дослідження проводилося впродовж чотирьох навчальних років (2013–2017 н.р.) на базі магістратури Національного університету «Львівська політехніка» (спеціальність «Викладач дистанційного навчання. Викладач» (011 «Освітні, педагогічні науки») та «Управління навчальним закладом. Викладач» (073 «Менеджмент») – експериментальна група Е3 – загальна кількість 46 осіб), Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв) (спеціальність «Машинобудування. Викладач» – експериментальна група Е4 – 26 осіб). З метою здійснення порівняльного аналізу використано експериментальні дані, одержані на базі Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (спеціальність «Педагогіка вищої школи» – експериментальна група Е1 – 30 осіб), Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського (спеціальність «Педагогіка вищої школи» - експериментальна група Е2 – 42 особи), Дослідженням було охоплено 144 магістранти та 7 викладачів вказаних вищих навчальних закладів.

Результати / Results. Активне становлення дослідницького університету як провідного типу вищого навчального закладу в Україні обумовлює особливу увагу до створення системи підготовки викладачів університетів нового покоління та необхідність розробки відповідної новаторської концепції для нової вітчизняної моделі технічного закладу вищої освіти із урахуванням особливостей його фахової спрямованості. З огляду на це особливого значення набуває зарубіжний досвід змістового наповнення підготовки викладача та створення системи вимог до викладацько-професорського складу.

Проблема оцінки професійної придатності професорсько-викладацького складу є базовою для усіх вищих навчальних закладів світової системи освіти. У США та країнах ЄС існують спеціальні дослідницькі центри, які розробляють методичні рекомендації із широким переліком показників, які сприяють формуванню об'єктивної оцінки науково-інноваційного та педагогічного потенціалу викладача. Провідні дослідницькі університети формують свій науково-педагогічний контингент шляхом залучення талановитих викладачів зі всього світу, а у «бакалаврських» або так званих викладацьких вищих навчальних закладах відбір відбувається на національному, регіональному рівні або у межах окремого міста (Исаева Т., 2004; Ким И., Лисиенко С., 2015; Calaguas G.M., 2012).

У системі вищої професійної освіти існує ряд методик оцінки особистісних та професійних якостей викладача різних рівнів а отже ефективності змісту його підготовки, де аналізується не тільки кваліфікація та рівень компетентності викладачів, але і педагогічна майстерність, їх уміння формувати відповідні компетенції у студентів (Зимняя И., 2003; Исаева Т., 2013; Ким И., Лисиенко С., 2015; Мирошникова О., 2015; Calaguas G. M., 2012; Berk R. A., 2005).

З огляду на орієнтацію вітчизняної вищої освіти на дослідницький тип університету,

вищезгаданий підхід до формування вимог до викладача технічного університету як професіонала набуває особливої актуальності, а окремі аспекти оцінки його професійного рівня та їх система, адаптована до українських реалій та вітчизняної освітньої політики, становить професійний інтерес щодо проблеми підготовки викладача в умовах магістратури технічного вищого навчального закладу.

Загальні кваліфікаційні вимоги викладача зарубіжного вищого закладу передбачають, що претендент на цю посаду має два магістерських ступеня: у професійній галузі та у галузі освіти. Зростання викладацької кар'єри на основі науково-дослідницьких досягнень є притаманним дослідницьким університетам, а у викладацьких університетах пріоритети зміщуються у бік інших факторів (Spooren P., Mortelman D., Denekens J., 2007; Farrell K., 2009). Про рівень предметної підготовки викладача викладацького університету свідчить той факт, що для нього важливо мати досвід викладання навчальних дисциплін у його галузі на рівні бакалаврату або магістратури впродовж 3–5 років, а для викладача дослідницького університету - мати практику проведення занять з аспірантами та керівництва науковою роботою аспірантів та докторантів. До того ж викладач повинен детально знати зміст основних підручників, концепцій, підходів у своїй галузі, відслідковувати публікації у наукових виданнях, бути членом кількох професійних товариств, створювати підручники, навчальні програми, веб-сайти, готувати виступи на викладацьких конференціях. У відповідності до змістової спрямованості і додатково до своєї предметної галузі викладачі повинні: знати сучасні вимоги до знань, умінь та навичок випускників у сфері їх спеціалізації; вміти провести дослідження ефективності тієї чи іншої освітньої технології; вміти диференційовано навчати дорослих студентів та студентів традиційного віку та забезпечувати це у організації навчального процесу; знати специфіку організації навчального процесу для студентів, які страждають на хронічні захворювання; вміти організувати навчальний процес за наявності іноземних студентів у аудиторії; вміти використовувати активні методи навчання, включаючи дискусії, командну роботу, ділові та інші ігри (Исаева Т., 2013; Юревич М., 2013; American Association..., 2006; Strategic..., 2014). Викладацькі колективи зацікавлені у тому, щоб нові колеги були надійними командними гравцями, могли брати на себе ініціативу і ретельно виконувати доручення.

Разом з тим, у зарубіжних вищих навчальних закладах дослідницького типу знання викладачем своєї дисципліни вважається більш важливим, ніж стиль її викладання. Поряд із цим зарубіжні вищі навчальні заклади дослідницького типу (зокрема, у США) спонсорують своїх викладачів для вивчення спеціалізованих дисциплін з метою одержання додаткових кваліфікацій, особливо у галузі педагогіки вищої освіти та нових освітніх технологій. Педагогічна майстерність викладача зарубіжного університету передбачає, що він повинен володіти азами педагогіки вищої освіти. До числа основних напрямів підготовки викладачів в умовах магістратури належать:

- психологія, соціологія та філософія освіти;
- методологія та методи дослідження освіти як сфери діяльності;
- технологія освітньої діяльності і способи її оцінки;
- соціальні, етнічні та кроскультурні фактори у вищій освіті;
- педагогічні методи та їх порівняльна ефективність (Ast Th., 2012; Strategic..., 2014; Weinberg B. A., Belton M. F., Masanori H., 2012).

Наведений досвід може стати основою для формування доцільного змісту підготовки викладача в умовах магістратури вітчизняних технічних вищих навчальних закладів. Необхідність оновлення змістової складової системи педагогічної підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури спонукала до переосмислення визначення й обґрунтування сутності принципів, на яких вона ґрунтується у технічних закладах вищої освіти. Вважаємо, що це обумовлено низкою причин, серед яких:

- відсутність попередньої загальнопедагогічної підготовки в умовах магістратури непедагогічного (у тому числі, технічного) профілю;
- для молодих викладачів і частини працюючих викладачів – відсутність досвіду роботи у відповідній професійній виробничій галузі;
- відсутність концепції підготовки магістрантів непедагогічних закладів вищої освіти, у тому числі, технічних;
- значна кількість моделей підготовки магістрантів у технічних закладах вищої освіти і відсутність порівняльного аналізу їх ефективності з метою створення єдиної доцільної моделі;
- обсяг годин на загальнопедагогічну підготовку у навчальних спеціальностях технічних закладів вищої освіти свідчить про залишковий принцип її забезпечення;
- співвідношення психологічних і педагогічних знань у підготовці магістрантів на користь психологічних із їх висвітленням на власний розсуд викладача із авторською інтерпретацією педагогічної складової;

- відсутність системного підходу у навчальних планах і у структуруванні самих педагогічних навчальних дисциплін;
- несформованість системи базових та варіативних блоків знань для педагогічної підготовки викладача в умовах магістратури технічного навчального закладу;
- відсутність у навчальних планах практики педагогічного спрямування, і у першу чергу, викладацької її складової;
- відсутність усвідомлення викладачами взаємозв'язку між педагогікою вищої школи та методикою викладання навчальної дисципліни з фаху;
- відсутність узагальненого попереднього досвіду підготовки викладача в умовах магістратури у непедагогічних (у тому числі, технічних) університетах як на національному, так і на зарубіжному рівні;
- кадрове забезпечення кафедр, які відповідають за загальнопедагогічну підготовку магістрантів у технічному закладі вищої освіти, є безсистемним і нефакховим (співвідношення кандидатів та докторів наук на користь фахівців іншого наукового напрямку);
- існування педагогічних стереотипів без об'єктивного аналізу їх доцільності і ефективності;
- джерелом формування педагогічного/викладацького досвіду є кафедральне середовище, у якому педагогічна складова не є об'єктивізованою та першочерговою;
- низький рівень емпатійності, притаманний більшості викладачів технічного закладу вищої освіти;
- низький рівень педагогічної рефлексивності як наслідок відсутності належної загальнопедагогічної підготовки, притаманний більшості викладачів технічного закладу вищої освіти;
- потреба у постійному самостійному пошуку відповіді на питання, пов'язані із педагогічною складовою викладацької діяльності;
- потреба у постійному самостійному пошуку матеріалу для занять на тлі відсутності об'єктивної оцінки їх доцільності, пов'язаної із педагогічною складовою викладацької діяльності;
- самостійна непрофесійна оцінка доцільності змісту матеріалу і методів, прийомів та форм його презентації у студентській аудиторії.

До того ж, дослідники відзначають, що на практиці при вивченні ефективності діяльності викладача закладу вищої освіти, його професіоналізму часто здійснюється просте перенесення існуючих концепцій і теорій педагогічної діяльності взагалі без врахування принципових відмінностей дисциплін і змісті професійної діяльності викладача технічної вищої школи, умов професійного розвитку його особистості тощо (Вербицький А., 2014). Змістова сторона професійної діяльності викладача метапредметна і багатопредметна, що обумовлено і специфікою навчального предмету, і природою взаємодії із студентами в умовах освітньої діяльності (Сенько Ю., 2015). Вона, на думку Н. Кузьміної та В. Сластьоніна, передбачає неперервне вирішення ряду педагогічних завдань.

Доцільність змістового компоненту підготовки викладача в умовах магістратури обумовлюється загальними вимогами сучасного суспільства до викладача закладу вищої освіти технічного профілю, основними принципами і функціями його підготовки з точки зору системного та особистісного підходів. Вони пов'язані із: проектуванням структури і змісту підготовки викладача технічного закладу вищої освіти у відповідності із його професійно-педагогічною діяльністю; відсутністю чіткого розуміння цілей, структури, змісту і концепції педагогічного проектування в умовах технічного вищого навчального закладу; застосуванням у системі підготовки викладача технічного закладу вищої освіти принципу подвійного випередження (на основі фундаменталізації та методологізації цього змісту) (Матушанський Г., 2001); реалізацією згідно нової парадигми вищої технічної освіти принципу гуманізації; різноманіттям та гнучкістю форм і методів у організації системи професійно-педагогічної підготовки викладача технічного закладу вищої освіти в умовах магістратури (яка враховує інтереси освітньої системи, а також майбутніх викладачів); профдобором та діагностикою професійно-викладацьких якостей особистості майбутнього викладача вищої технічної школи; добором форм, методів та технологій професійно-педагогічної і психологічної підготовки викладача технічного закладу вищої освіти в умовах магістратури.

Тому саме рефлексивний компонент розглядається дослідниками М. Ларіоною, О. Нарочним, О. Черновою як вирішальний у діяльності викладача, а отже, – визначає рівень доцільності змістового компоненту його підготовки. Метою самоаналізу є пізнання себе як особистості і як професіонала, що сприяє розвитку загальної культури викладача технічного вищого навчального закладу, дозволяє встановити відповідність змістового наповнення власної діяльності сучасним вимогам, виявити власні переваги, недоліки і можливості, виробити стратегію підвищення якості професійної діяльності через змістову складову.

Ґрунтуючись на результатах проведеного теоретичного аналізу науково-педагогічних джерел *визначено*, що суттєве значення сформованості загальнопедагогічної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури мають такі компоненти: змістовий, організаційний, мотиваційний, діагностичний.

Організаційний компонент дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури, експериментальних досліджень з проблеми та результатів констатувального етапу дослідження засвідчив, що існують суттєві відмінності у організації психолого-педагогічної підготовки викладача в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю у контексті її змістового наповнення (табл.1).

Таблиця 1

Порівняльна характеристика спрямованості, структури та наповнення організаційного компонента підготовки викладача в умовах магістратури

№ з/п	Експериментальні групи / показники	Група Е1	Група Е2	Група Е3	Група Е4
1	Наявність загальнопедагогічної підготовки на I загальноосвітньому кваліфікаційному рівні	обов'язкова	обов'язкова	відсутня	відсутня
2	Статус предметів загальнопедагогічного спрямування у навчальному плані	обов'язкові	обов'язкові	на вибір	на вибір
3	Ознаки системи у підготовці викладача	системний підхід	системний підхід	відсутність системності	відсутність системності
4	Відсоток годин загальнопедагогічної підготовки до загальної кількості годин у обов'язковому компоненті навчального плану	20-25% (обов'язкові)	20-25% (обов'язкові)	11,25% (на вибір)	10-12% (на вибір)
5	Співвідношення педагогіки і психології у підготовці викладача	доцільне	доцільне	домінування соціальної психології	домінування соціальної психології
6	Характер практики	педагогічна навчальна та виробнича	педагогічна навчальна та виробнича	з теми магістерської роботи (6 кр. з 90 кр.)	з теми магістерської роботи
7	Наявність викладацької практики	обов'язкова	обов'язкова	відсутня	відсутня
8	Обізнаність викладачів із інноваційними технологіями навчання	є складовою професійної підготовки	є складовою професійної підготовки	частково знайомі	частково знайомі
9	Характер використання інноваційних технологій навчання у ЗВО	вимога методики	вимога методики та як інноватика	в залежності від бажання викладача	в залежності від бажання викладача

Відмінності у спрямованості, структурі та наповненні змістового компонента підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю дозволяють стверджувати, що існує об'єктивна необхідність створення варіативних підходів для закладів вищої освіти різного профілю при врахуванні спільної методології у підготовці магістра. Отже, необхідно створити базову Концепцію підготовки магістра, яка би передбачала варіативні компоненти для вищих навчальних закладів різного профілю (зокрема, педагогічних і технічних/дослідницьких).

Важливою складовою проблеми підготовки магістранта як майбутнього викладача є проблема реалізації педагогічного та особистісного потенціалу через педагогічну рефлексію. Педагогічна рефлексія виступає як критерій діагностики доцільності змістового компонента педагогічної підготовки викладача, технологія самодіагностики успішності та ефективності педагогічних дій викладача і студентів, як засіб гнучкого реагування на те чи інше педагогічне явище, професійну ситуацію (Харькин В., Гройсман А., 1995). Розширення потенціалу рефлексивної підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю в процесі викладання

спеціальності та предметів загальнокультурного блоку можливо, використовуючи при цьому суб'єкт-суб'єктний підхід у взаємодії викладача і студента/студентів, особливі форми проведення практичних та семінарських занять та викладацька практика магістрантів технічних закладів вищої освіти.

Змістовий компонент дослідження. Аналіз навчальних планів другого освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» свідчить, що у педагогічному закладі вищої освіти на тлі цілеспрямованої державної політики щодо структурування навчальних планів на вивчення предметів психолого-педагогічного блоку відводиться близько 20–25% навчального часу. Це призводить до необхідності посилити педагогічну спрямованість дисциплін за вибором для формування педагогічної рефлексії у магістрантів і додатково використовувати потенційні можливості і резерви педагогічної практики. Найбільші резерви є як у обов'язковому, так і у варіативному компоненті професійної підготовки, оскільки вони складають разом 62% всього навчального часу. Необхідно відзначити, що на психолого-педагогічний блок відводиться майже в чотири рази менше часу, що актуалізує потребу у спеціальних предметах за вибором, курсах, семінарах і виокремлення психолого-педагогічної та викладацької практики.

Натомість, зведений перелік навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу, що забезпечують загальнопедагогічну підготовку магістрантів у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю, та їх місце у навчальних планах засвідчує відсутність єдиних підходів до змісту підготовки викладача в умовах магістратури на відміну від системного і узгодженого на державному рівні підходу, який використовується у педагогічних університетах (Мачинська Н., 2013; узагальнення авторів).

Таблиця 2

Загальнопедагогічні навчальні дисципліни та їх обсяг у підготовці викладачів в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю

№ з/п	Навчальний заклад	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Термін навчання / навчальна дисципліна	1,8 р.	1,5-2 р.	2 р.	1 р.	1, 5 р.	1, 5-2 р.	1, 8 р.	2 р.	1,5 р.
1	Психологія і педагогіка вищої школи	108 год. / 3 кр.								
2	Педагогіка вищої школи				54 год. / 1,5кр.	54 год. / 1,5 кр.			72 год. / 2 кр.	
3	Вища освіта і Болонський процес	54 год. / 1,5кр.			36 год. / 1кр.					54 год. / 1,5 кр.
4.	Методика викладання і Болонський процес						54 год. / 1,5 кр.			
5.	Педагогічна практика	144 год. / 4 кр.			72 год / 2 кр.		72 год / 2 кр.		108 год. / 3 кр.	
6.	Педагогіка вищої школи (включаючи модуль «Методика викладання економічних дисциплін»)		126 год./ 3,5 кр.							
7.	Методика викладання у вищій школі			54 год./ 1,5кр.		54 год. / 1,5 кр.				
8.	Основи педагогіки і психології вищої освіти							54 год./ 1,5 кр.		
9.	Загальна педагогіка					54 год. / 1,5 кр.		54 год. / 1,5 кр.		

Умовні позначення:

1. Львівський державний університет внутрішніх справ (юридичний факультет).
2. Київський національний університет ім. Т. Шевченка
3. Київський національний торговельно-економічний університет.
4. Видавничо-поліграфічний інститут ВПІ НТТУ Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет».
5. Національний університет «Львівська політехніка»
6. Львівський державний університет внутрішніх справ (економічний факультет).
7. Кременчуцький державний політехнічний університет.
8. Українська інженерно-педагогічна академія.
9. Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв)

Аналіз змісту навчальних дисциплін, які передбачені навчальними планами підготовки майбутніх фахівців в умовах магістратури вищих навчальних закладів непедагогічного профілю, дозволяє стверджувати, що теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів недостатньо передбачені освітньо-професійними програмами та освітньо-кваліфікаційними характеристиками їх підготовки. Структура навчального плану не завжди охоплює усі необхідні навчальні дисципліни, які забезпечують змістову складову належної педагогічної підготовки магістрантів. Очевидно, через це лише частина магістрантів планують у майбутньому займатися викладацькою діяльністю. Пропонується запроваджувати у педагогічну підготовку такі навчальні дисципліни: «Психологія та педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Вища освіта України та Болонський процес». Зміст педагогічної освіти магістрантів вищого навчального закладу непедагогічного профілю реалізується через сукупність таких складових: базової, що передбачає вивчення обов'язкових навчальних дисциплін; додаткової, зміст якої визначається окремими спецкурсами (наприклад, «Основи педагогічної майстерності», «Основи педагогічної деонтології», «Управління конфліктами в педагогічних колективах»); практичної, що передбачає організацію та проведення педагогічної (асистентської) практики, та результативної, яка визначається сформованою педагогічною компетентністю магістранта.

Зазначений стан справ спричинив проблеми щодо вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу та підготовки викладача в умовах магістратури у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю на протигагу такій підготовці в умовах педагогічного університету/гуманітарно-педагогічної академії:

- незначна кількість годин, яка відводиться на вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу (інколи не більше 1,5 кредитів);
- надмірна залежність змісту навчальної дисципліни від інтересів та уподобань науково-педагогічного працівника, який не завжди дотримується логіки конструювання послідовності вивчення тем навчального предмета;
- часто негативне ставлення більшості викладачів професійно орієнтованих (спеціалізованих) кафедр до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, які вважають, що це лише відволікає увагу магістрантів від вивчення основних (з їх точки зору) предметів;
- необхідність для викладачів дисциплін психолого-педагогічного циклу, які отримали належну освіту в умовах академічного навчального закладу чи набули певний практичний досвід викладання у педагогічних навчальних закладах, долати певні стереотипи у визначенні змісту підготовки майбутніх фахівців, добираючи необхідну навчальну інформацію із обов'язковим урахуванням спеціальної професійної підготовки;
- неготовність (часто небажання), невмотивованість магістрантів ЗВО технічного профілю до вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, роль і необхідність яких у майбутній професійній діяльності вони не розуміють або свідомо відмовляються від використання одержаних знань (небажання займатися викладацькою діяльністю після закінчення навчання у магістратурі) (Мачинська Н., 2013).

Мотиваційний компонент дослідження. На констатувальному етапі дослідження з метою оцінки рівня емпатійності магістрантів як майбутніх викладачів була проведена комплексна діагностика за допомогою методики «Шкала емоційного відгуку» (*Balanced Emotional Empathy Scale – BEES*) за А. Меграбяном і Н. Епштейном, «Діагностика рівня емпатійних здібностей» В. Бойка та діагностика рівня емпатії І. Юсупова. Результати, одержані за їх допомогою дали можливість виявити рівні (високий, середній, низький) розвитку діяльній емпатії магістрантів педагогічних (групи Е1 та Е2) та непедагогічних (групи Е3 та Е4) вищих навчальних закладів, а також визначити спрямованість емпатії та мотивацію магістрантів щодо подальшої діяльності як викладача закладу вищої освіти.

Спираючись на висновки Н. Димченко (Димченко Н., 2009), за допомогою методу експертних

оцінок та самооцінок якостей професіонала було визначено, що найбільш сильні зв'язки у підготовці педагога/викладача спостерігаються між параметрами: рефлексивність та емпатійність – коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена дорівнює +0,738 (на рівні значущості $p < 0,01$); рефлексивність та комунікабельність +0,759 ($p < 0,01$); рефлексивність та діловитість +0,773 ($p \leq 0,01$); комунікабельність та діловитість +0,678 ($p \leq 0,01$). Натомість відмінності у рівнях сформованості та динаміці розвитку діяльній емпатійності у магістрантів як майбутніх викладачів вищих навчальних закладів педагогічного та технічного профілю на підсумковому етапі дослідження існують і мають об'єктивний характер, про що свідчать результати дослідниці О. Кормило (Кормило О., 2011) та авторські дані, наведені у табл. 3.

Діагностичний компонент дослідження. У дослідженні проблеми змістового компоненту підготовки викладача в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю критерієм її ефективності є динаміка педагогічної рефлексії (Ast Th., 2009; Васильєва М., 2011; Димченко Н., 2009; Котик І., 2004; Мельничук І., 2001; Муқан Н., Фучила О., 2017; Mukan N., Navrylyk M., 2014; Weinberg B. A., Belton M. F., Masanori H., 2014 та ін.) магістранта.

Індивідуальні бали кожного магістранта за вказаними методиками були переведені у стени і обчислено середнє значення для кожного магістранта окремо, а на цій основі визначено середні показники діяльній емпатійності та педагогічної рефлексивності для низького, середнього та високого рівнів. Порівняльний аналіз одержаних даних на констатувальному та підсумковому етапах дослідження представлено у табл. 3.

Рівень розвитку рефлексивних загальнопедагогічних характеристик магістрантів як майбутніх викладачів засвідчують такі показники: з'ясування для себе змісту навчального матеріалу; володіння раціональними прийомами засвоєння навчального матеріалу; володіння прийомами відпрацювання та змісту навчальної діяльності (розуміння логіки викладу, виділення ключових понять, вміння запропонувати свою доцільну інтерпретацію змістового компоненту); володіння прийомами систематизації змісту освіти (складання оглядів, резюме, анотацій, схем, таблиць); вміння здійснювати логічну кваліфікацію тексту (виділення фактів, теоретичних постулатів, пояснювальних принципів, висунутих наслідків); знання вимог, які пред'являються до засвоєного матеріалу; вміння скласти систему перевірочних завдань для визначення рівня засвоєння.

Виходячи з мети дослідження і на основі спостереження, тестів, анкетування, бесід, а також вивчення індивідуальних відмінностей сформованості рефлексивних якостей, вважаємо доцільним виокремити три рівня сформованості рефлексивних умінь майбутніх викладачів у контексті змістового компоненту їх магістерської підготовки: високий, середній/адекватний, низький.

Вимірювання рівнів педагогічної рефлексивності магістрантів закладів вищої освіти різного профілю за допомогою методики «Діагностика комунікативно-характерологічних особливостей особистості» Л. Уманського, І. Френкеля, А. Лутошкіна, А. Чернишова у формі самооцінки засвідчили, що при попередньо відносно рівних показниках на підсумковому етапі дослідження на протигагу магістрантам педагогічного ЗВО (групи Е1 та Е2) більшість магістрантів груп Е3 та Е4 є низькореклексивними особистостями як на констатувальному (відповідно 79,13% та 78,48%), так і на підсумковому (відповідно 73,42% та 74,01%) етапі дослідження. Магістрантам непедагогічних вищих навчальних закладів через відсутність попередньо набутого об'єктивного педагогічного досвіду важко самостійно здійснити важливий та педагогічно обгрунтований вибір, вони не можуть приймати виважені педагогічні рішення, а отже, - забезпечувати адекватну педагогічну рефлексію у якості викладача закладу вищої освіти.

Таблиця 3

Динаміка рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх викладачів в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю

Показники	Констатувальний етап дослідження				Підсумковий етап дослідження			
	Е1	Е2	Е3	Е4	Е1	Е2	Е3	Е4
Рівень діяльній емпатійності (у %):								
-низький	53,02	48,90	52,58	51,14	8,90	10,11	49,41	46,25
-середній	33,26	36,95	34,34	36,30	57,81	42,33	35,40	37,40
-високий	13,72	14,15	13,08	12,56	33,29	47,56	15,19	16,32
Рефлексивність (в%):								
- низька	73,82	76,92	79,13	78,48	2,14	3,28	76,42	74,01
- адекватна	22,62	20,59	16,30	16,16	85,67	89,31	18,18	22,42
- висока	3,56	2,49	4,57	5,36	12,19	7,41	5,40	3,57

Динаміку змін у формуванні педагогічної рефлексивності магістрантів як майбутніх викладачів педагогічного (групи E1 та E2) і непедагогічного (групи E3 та E4) у навчальному процесі закладів вищої освіти різних профілів засвідчує рис. 1.

Аналіз результатів дослідження засвідчив позитивну динаміку рівнів підготовки викладача в умовах магістратури педагогічних вищих навчальних закладів: у групах E1 та E2 спостерігається суттєвий приріст педагогічної рефлексивності на високому рівні (відповідно на 8,63% та 4,92%), на середньому/адекватному рівні відповідно на 63,05% та 68,12%, на низькому рівні показники зменшилися відповідно на 71,78% та 73,64%. Динаміка показників ефективності підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти непедагогічного профілю пов'язана із природним перебігом навчання і є недостатньо ефективною: у групах E3 та E4 спостерігаються зміни педагогічної рефлексивності на високому рівні відповідно ріст на 3,83% та падіння на -1,79%, на середньому/адекватному рівні відповідно на 1,88% та 1,26%, на низькому рівні показники зменшилися відповідно на 5,71% та 1,33%.

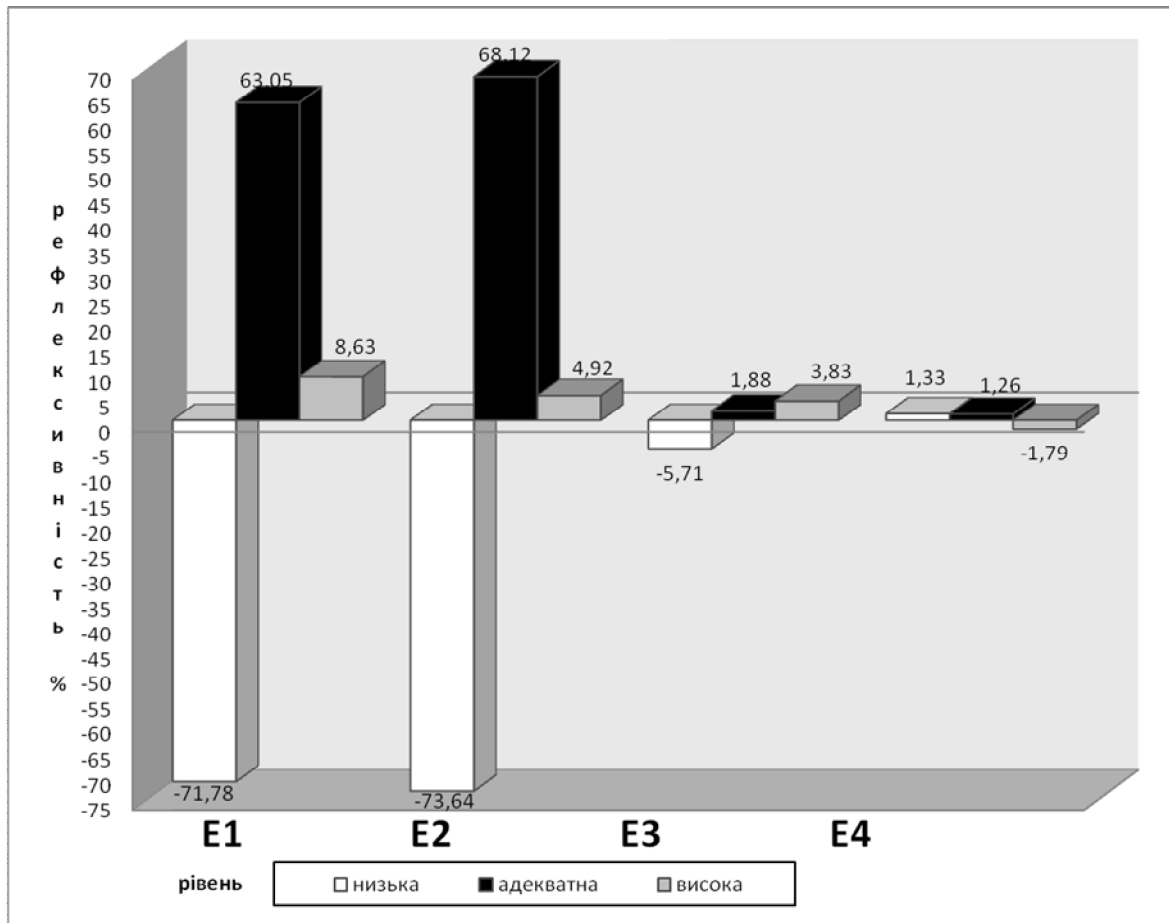


Рис. 1 Результативність підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти педагогічного та технічного профілю у контексті змістового компоненту

Таким чином, підтверджується припущення про існування відмінностей між результативністю підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різних профілів, обумовлені її змістовим наповненням, об'єктивними умовами та перебігом навчального процесу на другому рівні вищої освіти в Україні.

Обговорення / Discussion. Інтеграційні процеси у системі вищої освіти зумовлюють необхідність розробки та впровадження професійного стандарту підготовки викладачів в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю, що в умовах глобальної стандартизації і виявлення кваліфікаційних вимог для усіх спеціальностей є, з одного боку, інструментом управління якістю освіти, а з іншого – забезпечує продуктивний характер цього процесу та підготовку фахівця, конкурентноспроможного на світовому ринку праці.

Підготовку майбутнього викладача вищої школи у психолого-педагогічному аспекті висвітлено в дослідженнях вітчизняних (С. Максименко, О. Мороз, О. Падалка, І. Сіняговська, В. Юрченко, Н. Батечко, Б. Клименко, О. Козлова, Т. Махиня, Т. Приходько, А. Сбруева, М. Степко,

Б. Ступарик, М. Супрун, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ та ін.) і зарубіжних науковців (Ю. Каліновський, А. Крашенінніков, А. Леженіна, В. Ліфшиць, М. Марданов, Г. Матушанській, Н. Нечаєв, Т. Новожилова, А. Фролов, А. Фокшек, Р. Шаран, Й. Шемпрук). Разом з тим, проблеми змістової складової у педагогічній підготовці магістранта як майбутнього викладача в університетах різного профілю лише частково охоплені М. Васильєвою (Васильєва М., 2011), О. Гурою (Гура О., 2008), Н. Мачинською (Мачинська Н., 2013), Ю. Фокінім (Фокин Ю., 2005). Не висвітленим є питання ефективності змістової складової такої підготовки у технічних закладах вищої освіти.

З метою ефективної реалізації доцільного добору змісту педагогічної освіти магістрантів необхідно зважити на специфіку самого змісту та його інтерпретації у викладанні дисциплін психолого-педагогічного циклу у вищих навчальних закладах технічного профілю:

- диференціація психолого-педагогічних дисциплін з огляду на спеціалізацію та освітньо-кваліфікаційний рівень майбутнього фахівця;

- упровадження нових навчальних дисциплін («Професійна педагогіка», «Освітній менеджмент», «Педагогіка і психологія» – відповідно до професійної діяльності тощо) на етапі підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» з метою їх професійної зорієнтованості на викладацьку діяльність;

- упровадження спецкурсів за вибором магістрантів, інтеграція начальних обов'язкових дисциплін і спецкурсів, використання нових методик за принципом дистанційного навчання тощо;

- створення у кожному вищому навчальному закладі власної моделі розвитку педагогічної освіти магістрантів, яка повинна охоплювати кількісні та якісні характеристики системи «знання-уміння-навички»;

- створення нормативної бази підготовки магістрантів шляхом оптимального співвідношення фундаментальних, прикладних, професійних, кваліфікаційних знань, змісту сучасної професійної діяльності й, нарешті, професійних інтересів самого магістранта;

- весь освітній процес у вищому навчальному закладі повинен бути спрямований на кінцевий результат – формування конкурентоспроможного фахівця відповідно до прийнятої у цьому навчальному закладі моделі;

- забезпечення доцільності формування оптимального навчального змісту педагогічної освіти для студентів магістратури однопрофільних технічних вищих навчальних закладів через системне створення єдиних навчальних планів і програм, зважаючи на можливості внесення варіативних змін у змістовий компонент відповідно до інноваційних технологій та вимог часу, специфіки майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Достовірність результатів проведеного дослідження обумовлена системою методів та методик вивчення ефективності підготовки викладача в умовах магістратури, об'єктивність одержаних даних підтверджена за допомогою t-критерію Стюдента, висновки ґрунтуються на доцільності забезпечення основних компонентів досліджуваної системи.

Проведене дослідження підтвердило припущення про те, що змістове наповнення системи підготовки викладача в умовах магістратури вищих навчальних закладів різного профілю повинні мати спільні та специфічні ознаки.

Висновки / Conclusions. 1. На основі аналізу психолого-педагогічних та наукових джерел із урахуванням різних досліджень науковців з'ясовано, що забезпечення оптимального змісту підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти є актуальним завданням трирівневої підготовки фахівця в Україні і потребує диференційованого підходу для технічних закладів вищої освіти.

2. У процесі дослідження було визначено компоненти (організаційний, змістовий, мотиваційний та діагностичний), на основі їх порівняльної характеристики вивчено підходи до змістової складової підготовки викладача в умовах магістратури технічних закладів вищої освіти із застосуванням визначених критеріїв, показників та рівнів.

3. Було виявлено об'єктивні відмінності у змістовому компоненті підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю, його вплив на результативність формування викладача та напрями їх урахування:

- упровадження об'єктивно доцільного змісту та новітніх освітніх технологій, освоєння і застосування інноваційних методів навчання, що передбачають активну гуманізацію та гуманітаризацію освітнього процесу у закладі вищої освіти і, особливо, у технічному вищому навчальному закладі;

- забезпечення профорієнтаційної діагностичної роботи серед студентів освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» у технічних закладах вищої освіти з метою формування у них мотиваційної готовності до педагогічної і викладацької діяльності й спрямованості та специфіки їх педагогічної підготовки як майбутніх викладачів в умовах магістратури;

- створення інтегрованих навчальних курсів, які б охоплювали зміст декількох дисциплін

психолого-педагогічного циклу, що покликані сприяти ефективній педагогічній підготовці магістрантів як викладачів вищого навчального закладу, у тому числі, і технічного профілю;

– оновлення інформаційної бази навчального процесу, зокрема, навчально-методичних комплексів, навчально-методичних посібників, активне використання електронного супроводу занять, створення електронно-методичних посібників та електронних підручників;

– формування змістового компонента із урахуванням професійного портрету випускника-магістра як майбутнього викладача технічного вищого навчального закладу із системою професійно-педагогічних компетенцій та особистісних якостей, що підвищують його затребуваність на ринку праці і забезпечують потенціал для певного статусу у закладі вищої освіти;

– оновлення на основі системного підходу змістової складової післядипломної педагогічної підготовки фахівців непедагогічного профілю та розробка механізму підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників, які не мають базової та вищої педагогічної освіти;

– розвиток міжнародного освітнього співробітництва для магістрантів і професорсько-викладацького складу на основі уніфікації змісту, включаючи програми обміну, стажування, можливості отримання подвійних дипломів хоча б в одному із напрямів майбутньої підготовки магістрантів.

Вказані відмінності обумовлюють як загальний, так і диференційований підхід у формуванні змістової складової підготовки викладача в умовах магістратури закладів вищої освіти різного профілю.

Достовірність результатів дослідження підтверджена за допомогою критерію достовірності відмінностей середніх величин t-критерію Стьюдента для незалежних вибірок.

Перспективними напрямками розробки змістового компоненту магістерської підготовки є вивчення дидактичних умов її ефективності в умовах магістратури технічного університету і розробка на цій основі Концепції магістерської педагогічної підготовки у технічних закладах вищої освіти, дослідження впливу основних чинників на формування викладача технічного вищого навчального закладу в умовах магістратури із урахуванням профілю його професійної підготовки.

Подяки / Acknowledgements. Висловлюємо щирю вдячність викладачам кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка» – кандидату педагогічних наук, доценту Горохівській Т. М. і кандидату педагогічних наук, доценту Носковій М. В. та завідувачеві кафедри педагогіки вищої школи Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова (м. Миколаїв) доктору педагогічних наук, професорові Трибулькевич К. Г. за активне сприяння у проведенні дослідження.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Васильєва, М. О. (2011). *Формування професійної рефлексії майбутніх соціальних працівників у класичному університеті*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ. / Vasyliieva, M. O. (2011) *Formuvannia profesiinoi refleksii maibutnix sotsialnykh pratsivnykiv u klasychnomu universyteti* [Formation of Professional Reflection of Future Social Workers in the Classical University]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
2. Вербицкий, А. А. (2014). Преподаватель – главный субъект реформы образования. *Высшее образование в России*. 4. 13–20. / Verbickij, A. A. (2014). Prepodavatel' – glavnyj sub"ekt reformy obrazovaniya [The Teacher is the Main Subject of the Education Reform]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 4. 13–20. [in Russian].
3. Вульфов, Б. З. & Харькин, В. Н. (1995). *Педагогика рефлексии (взгляд на профессиональную подготовку учителя)*. Москва: Магистр / Vul'fov, B. Z. & Har'kin, V. N. (1995). *Pedagogika refleksii (vzglyad na professional'nuju podgotovku uchitelya)* [Pedagogy of Reflection (a Look at the Teacher's Professional Training)]. Moscow: Magistr [in Russian].
4. Гура, О. І. (2008). *Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури*. (Автореф. дис. д-ра. пед. наук). Київ / Hura, O. I. (2008). *Teoretyko-metodolohichni osnovy formuvannia psykholoho-pedahohichnoi kompetentnosti vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu v umovakh mahistratury* [Theoretical and Methodological Foundations of Formation of Psychological and Pedagogical Competence of a Teacher of a Higher Educational Establishment in the Conditions of a Magistracy]. Extended abstract of Doctor's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
5. Гура, О. І. (2006). *Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект* [Монографія]. Запоріжжя: ГУ «ЗІДМУ» / Hura, O. I. (2006). *Psykholoho-pedahohichna kompetentnist vykladacha vyshchoho navchalnoho zakladu: teoretyko-metodolohichni aspekt* [Psychological and pedagogical competence of a teacher of a higher educational establishment: theoretical and methodological aspect]. [Monograph]. Zaporizhzhia: HU «ZIDMU». [in Ukrainian].
6. Димченко, Н. С. (2009). *Психологічні особливості розвитку професійної рефлексії у майбутніх менеджерів-економістів* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Київ / Dumchenko, N. S. (2009). *Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinoi refleksii u maibutnix menedzheriv-ekonomistiv* [Psychological peculiarities of the development of professional reflection in future managers-economists]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].

7. Зимняя, И. А. (2004). *Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании*. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов / Zimnyaya, I. A. (2004). *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii* [Key competences as a result-oriented basis of the competence approach in education]. Moskwa: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov. [in Russian].
8. Исаева, Т. Е. (2013). *Компетенции субъектов университетского образования. Проблемы формирования и оценивания в информационном образовательном пространстве* [Монография]. Deutschland: Palmarium Academic Publishing / Isaeva, T. E. (2013). *Kompetencii sub'ektov universitetskogo obrazovaniya. Problemy formirovaniya i ocenivaniya v informacionnom obrazovatel'nom prostranstve* [Competences of subjects of university education. Problems of formation and evaluation in the information educational space]. [Monograph]. Deutschland: Palmarium Academic Publishing [in Russian].
9. Исаева, Т. Е. (2003). *Педагогическая культура преподавателя как условие и показатель качества образовательного процесса в высшей школе (сравнительный анализ отечественного и мирового образовательного процесса)* [Монография]. Ростов-на-Дону / Isaeva, T. E. (2003). *Pedagogicheskaya kul'tura prepodavatelya kak uslovie i pokazatel' kachestva obrazovatel'nogo processa v vysshej shkole (sravnitel'nyj analiz otechestvennogo i mirovogo obrazovatel'nogo processa)* [Pedagogical culture of the teacher as a condition and indicator of the quality of the educational process in higher education (comparative analysis of the domestic and world educational process)]. [Monograph]. Rostov n/D [in Russian].
10. Ким, И. Н. & Лисенко, С. В. (2012). *Формирование базовых составляющих профессиональной компетентности преподавателя в рамках ФГОС. Высшее образование в России, 1, 16–24.* / Kim, I. N. & Lisienko, S. V. (2012). *Formirovanie bazovykh sostavlyayushchix professional'noj kompetentnosti prepodavatelya v ramkax FGOS* [Formation of the basic components of the teacher's professional competence in the framework of GEF]. *Vysshee obrazovanie v Rossii, 1, 16–24* [in Russian].
11. Кормило, О. (2011). *Особливості розвитку емпатійності у студентів різного фахового спрямування. Психологія особистості, 1 (2), 64–70.* / Kormylo, O. (2011). *Osoblyvosti rozvytku empatiinosti u studentiv riznogo fakhovoho spriamuvannia* [Specialize in the development of students' abilities in the facultative reconciliation]. *Psykhologhiia osobystosti, 1 (2), 64–70* [in Ukrainian].
12. Котик, І. О. (2004). *Механізми рефлексії у процесі розвитку суб'єктності людини.* (Автореф. дис. канд. психол. наук). Київ / Kotyk, I. O. (2004). *Mekhanizmy refleksii u protsesi rozvytku subiektnosti liudyny* [Mechanisms of reflection in the process of development of human subjectivity]. Extended abstract of Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
13. Матушанский, Г. У. & Цвенгер, Ю. В. (2001). *Основные характеристики психолого-педагогической подготовки и переподготовки преподавателя высшей школы на современном этапе. Психологическая наука и образование, 2, 26–31.* / Matushanskij, G. U. & Cvenger, Yu. V. (2001). *Osnovnye charakteristiki psixologo-pedagogicheskoi podgotovki i perepodgotovki prepodavatelya vysshej shkoly na sovremennom etape* [The main characteristics of psychological and pedagogical training and retraining of a teacher of higher education at the present stage]. *Psixologicheskaya nauka i obrazovanie, 2, 26–31* [in Russian].
14. Мачинська, Н. І. (2013). *Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю* [Монографія]. Львів: ЛьвДУВС / Machynska, N. I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv nepedahohichnoho profilu* [Pedagogical education of masters of higher educational institutions of non-pedagogical profile]. [Monograph]. Lviv: LvDUVS [in Ukrainian].
15. Мельничук, І. Я. (2001). *Формування рефлексивних механізмів цілеутворення у процесі розв'язання професійно-психологічних завдань.* (Дис. канд. психол. наук). Київ / Melnychuk, I. Ya. (2001). *Formuvannia refleksyynykh mekhanizmv tsileutvorennia u protsesi rozv'iazannia profesiino-psykhologichnykh zavdan* [Formation of reflexive mechanisms of goal-formation in the process of solving professional-psychological tasks]. Candidate's thesis. Kyiv [in Ukrainian].
16. Мирошникова, О. Х. (2015). *Профессиональный стандарт педагога: международный опыт и региональные компоненты. Наукоедение: интернет-журнал, 3, 7.* Взято з <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> / Miroshnikova, O. X. (2015). *Professional'nyj standart pedagoga: mezhdunarodnyj opyt i regional'nye komponenty* [Professional standard of the teacher: international experience and regional components]. *Naukovedenie: internet-zhurnal, 3, 7.* Retrieved from <http://naukovedenie.ru/PDF/53PVN315.pdf> [in Russian].
17. Сенько, Ю. В. (2015). *Гуманитарные основы педагогического образования* [Учеб. пособие]. Москва: Изд-во Московского психолого-социального университета / Sen'ko, Yu. V. (2015). *Gumanitarnye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya* [The humanitarian foundations of teacher education]. [Textbook]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo psixologo-social'nogo universiteta [in Russian].
18. Харькин, В. Н. & Гройсман, А. (1995). *Психолого-педагогические тренинги.* Москва: «Магистр» / Kharkyn, V. N., & Hroisman, A. (1995). *Psykhologo-pedahohycheskye trenynhy* [Psychological and pedagogical trainings]. Moscow: «Magistr» [in Russian].
19. Фокин, Ю. Г. (2005). *Технология обучения в высшей школе: от теории к технологическим процедурам.* Москва: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана / Fokin, Yu. G. (2005). *Tekhnologiya obucheniya v vysshej shkole: ot teorii k tekhnologicheskim proceduram* [Technology of teaching in higher education: from theory to technological procedures]. Moscow: Izd-vo MGTU im. N. E'. Baumana [in Russian].
20. Юревич, М. А. (2013). *Методики оценки педагогических кадров в высшей школе в Европе, США и Австралии. Образовательные технологии, 2, 104–115.* / Yurevich, M. A. (2013). *Metodiki ocenki pedagogicheskix kadrov v vysshej shkole v Evrope, SShA i Avstralii* [Methods for assessing teaching staff in higher education in Europe, the United States and Australia]. *Obrazovatel'nye tekhnologii, 2, 104–115* [in Russian].

21. Ast, Th. (2012). *University Professors and the Promotion Process*. Retrieved from <http://phdast7.hubpages.com/hub/The-University-Promotion-and-Tenure-Process> (last accessed 03.03.2018) [in English].
22. *Australian Qualifications Framework*. Australian Qualifications Framework Council. (2-nd ed.) (2013). [in English].
23. American Association of State Colleges and Universities (AASCU). (2006). Value – Added Assessment: Accountability's New Frontier. Perspectives. 1–16 [in English].
24. Berk, R. A. (2005). Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17, 48–65. [in English].
25. Mukan, N. & Havrylyk, M. Methodology of Comparative Professional Pedagogics. *Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries: Proceedings of the 1st International Academic congress (Japan, Tokyo, 25 October 2014)*. Tokyo: Tokyo University Press. 1. 612–615 [in English].
26. Мукан, Н. В. & Фучила, О. М. (2017). Рефлексія як метод професійного розвитку вчителів: досвід США, Канади та Великої Британії. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: international scientific-practical conference proceedings (June 16–17, 2017, Shumen, Bulgaria)*. 72–75 / Mukan, N. V. & Fuchyla, O. M. (2017). Refleksiiia yak metod profesiinoho rozvytku vchyteliv: dosvid SShA, Kanady ta Velykoi Brytanii [Reflection as a method for the professional development of teachers: the experience of the USA, Canada and the United Kingdom]. *Personality, family and society: issue of pedagogy, psychology, politology and sociology: international scientific-practical conference proceedings (June 16–17, 2017, Shumen, Bulgaria)*. 72–75 [in Ukrainian].
27. *Strategic evaluation of the faculty of Arts*. University of Ottawa (2014). Retrieved from http://arts.uottawa.ca/sites/arts.uottawa.ca/files/arts_strateg_eval_report.pdf (last accessed 03.03.2018) [in English].
28. Calaguas, G. M. (2012). Teacher effectiveness scale in higher education; development and psychometric properties. *International Journal of Research Studies in Education*. 1, 1. 1–18 [in English].
29. Spooren, P., Mortelmans, D. & Denekens, J. (2007). Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert – scales. *Assessment and Evaluation in Higher Education*. 32, 6. 667–679 [in English].
30. Weinberg, B. A., Belton, M. F. & Masanori, H. (2009). Evaluating Teaching in Higher Education. *Journal of Economic Education*. 40, 3. 227–261 [in English].
31. Farrell, K. (2009). *The use of the title «Professor»*. A report of the policies, conventions and practices among Australian higher education providers. Center for the study of higher education. University of Melbourne [in English].

Дата надходження статті: «10» квітня 2018 р.
Стаття прийнята до друку: «04» травня 2018 р.

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор

Vykhruhshch Vira – professor of pedagogy and social administration department of National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor

Вихрущ Анатолій – професор кафедри психології Тернопільського національного економічного університету, доктор педагогічних наук, професор

Vykhruhshch Anatoliy – professor of the department of psychology of Ternopil National Economic University, doctor of pedagogical sciences, professor

Цитуйте цю статтю як:

Вихрущ, В. & Вихрущ, А. (2018). Аналіз ефективності змістового компоненту підготовки викладача в умовах магістратури технічного закладу вищої освіти. *Педагогічний дискурс*, 24, 36–49.

Cite this article as:

Vykhruhshch, V. & Vykhruhshch, A. (2018). The Analysis of the Content Component Effectiveness for Teacher Training in the Magistracy Conditions of the Technical Institution in Higher Education. *Pedagogical Discourse*, 24, 36–49.

УДК 378:355:371

UDC 378:355:371

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.07

МАЙЯ КАРПУШИНА,

кандидат педагогічних наук

(Україна, Хмельницький, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, вул. Шевченка, 46)

МАІА KARPUSHYNA,

candidate of pedagogical sciences

(Ukraine, Khmelnytskyi, State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Shevchenko str., 46)

ORCID: 0000-0002-9480-0070

Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти

Theoretical Foundations of Students' Problem-based Learning Technology in Higher Educational Establishments

У статті з'ясовано особливості проблемного навчання як технології, визначено її характеристики та потенціал в освітньому процесі вищого навчального закладу. Уточнено сутність поняття технології проблемного навчання. Технологія проблемного навчання – це техніка реалізації навчального процесу, детермінованого проблемною ситуацією, яка визначає відповідно інтегровані способи організації проблемного викладання та проблемного учіння на всіх її етапах розв'язання та рівнях проблемності, метою якої є оволодіння певними способами розв'язання проблем на рівні умінь і навичок мисленнєвої діяльності. Виявлено теоретичні основи технології проблемного навчання, серед яких такі як: теорія закономірності розвитку мислення; теорія методів навчання; проблемна ситуація; проблемне навчальне середовище; суб'єкт-об'єкт-суб'єктна взаємодія між учасниками навчального процесу; зміст освіти міждисциплінарного характеру.

Ключові слова: *проблемне навчання, проблемна ситуація, педагогічна технологія, система методів, принципи, мислення.*

In the article the peculiarities of problem-based learning as a technology are determined, its characteristics and potential in the educational process of the higher educational establishments are defined.

Thus, problem-based learning is an approach to professional education that stresses the use of real-life problems as a stimulus for learning, which is considered contextually valid, in the sense that the problems are taken from professional practice. As a result, students acquire knowledge organized around these problems being involved with reality; learn social and communicative skills in genuine discourse, which explains the rationale behind their actions.

The definition of the problem-based learning technology has been clarified. Problem-based learning technology is a learning process implementation procedure, determined by the problem situation, which defines accordingly the integrated ways of organizing problem-based teaching and problem-based learning at all stages of problem-solving as well as autonomous levels, the purpose of which is to master certain problem-solving methods at the level of skills and abilities of mental activity. It has been explored that the origin of the problem-based learning is obliged to the development of the theory of teaching methods, and its didactic characteristic reflects the structure and function of the evolving education methods. Therefore, the detailed arguments for revealing theoretical basis of the system of problem-solving methods have been advanced, including the principles on which they are founded. The following basic principles have been selected: goal-oriented, situation-based and problem-solving learning, binary approach, theory and practice relationship, consciousness and intelligibility, active engagement, autonomy, and emotionality.

The theoretical foundations of the problem-based learning technology are revealed. Among those foundations there is a theory of thinking development patterns, theory of teaching and learning methods, problem situation, problem-based learning environment, subject-object-subject interaction between participants of the educational process, interdisciplinary education content.

The most challenging aspects of the future research in this area will concern the study of ways to efficiently combine problem-solving methods and to organize the educational process by the «problem scenario».

Key words: *problem-based learning, problem situation, pedagogical technology, system of methods, principles, thinking.*

Вступ / Introduction. Спосіб педагогічного мислення у ХХ столітті за визнанням ЮНЕСКО визначали такі педагоги як Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, М. Монтесорі й А. Макаренко. На їхнє переконання, основний акцент освітнього процесу покладался на навчання через свідому практичну діяльність, опанування знань у дії, тобто вмінь розв'язувати задачі або завдання з практичного життя; самостійне й логічне мислення; втілення принципу зв'язку навчання і життя з урахуванням професійних інтересів учнів та вміння співпрацювати.

Сьогодні, переступивши поріг ХХІ століття, вітчизняні та зарубіжні науковці і педагогіки-практики ще й досі шукають шлях утілення цих актуальних ідей у практику освітньої діяльності. Національна доктрина розвитку освіти в Україні, реагуючи на сучасні реалії життя, висуває перед педагогами завдання формування компетентних, самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних свідомо діяти, приймати власні рішення, швидко адаптуватися до змін. Вирішення цього завдання можна вважати найкращим результатом будь-якої педагогічної технології. Саме така технологія і визначатиме спосіб педагогічного мислення ХХІ століття. На нашу думку, цією технологією є проблемне навчання, для якого «характерні такі якості як: ефективність, технологічність, своєчасність, адекватність сучасним дидактичним засобам навчання» (Левіна М., 2001) та сучасним викликам професійної діяльності майбутніх фахівців. З цієї причини зростає потреба у розробці технології проблемного навчання (далі – ПН), яка формує у студентів єдність професійних рішень з науково обґрунтованими практичними діями, розуміння професійних завдань і технології їх розв'язання на концептуальному, процедурному і реалізуючому рівнях (Левіна М., 2001). А беручи до уваги те, що низка дослідників умовно поділяє все навчання на проблемне і неproblemне (Левіна М., 2001), то наш вибір не є безспідним.

Проблемне навчання і сьогодні залишається одним із центральних напрямів педагогічних досліджень. Значний внесок у дослідження теорії ПН здійснили А. Алексюк, В. Андреев, які розглядали методіку впровадження ПН в освітній процес вищої школи, М. Левіна, яка вважає організацію ПН одним із центральних завдань вузівської методіки навчання й засобом формування у студентів єдності професійних рішень з науково обґрунтованими практичними діями, розуміння професійних завдань і технології їх розв'язання на концептуальному, процедурному і реалізуючому рівнях. Вона дійшла висновку, що своїм походженням ПН зобов'язане розвитку теорії методів навчання, а його дидактична характеристика відображає структуру і функцію методів розвивального навчання. Значний доробок у дослідження ПН вніс М. Махмутов, який вивчав як сутність проблемної ситуації (далі – ПС), так і практичний досвід педагогів, які запроваджували їх в освітню діяльність. Теорію ПН активно розробляли і зарубіжні науковці, серед яких М. Баден, Г. Беркель, К. Вілкі, Г. Шмідт. Вони досліджували потенціал ПС у професійній підготовці майбутніх фахівців, зміст ПС, характер взаємодії між об'єктом і суб'єктом навчання тощо.

Мета та завдання / Aim and tasks. Метою цієї статті є з'ясування особливостей проблемного навчання як технології й визначення її теоретичних основ. Досягнення цієї мети передбачає виконання таких завдань: визначити сутність і особливості змісту ПН на основі аналізу психолого-педагогічної літератури й обґрунтувати теоретичні основи технології ПН.

Методи / Methods. Для реалізації поставленої мети використано такі методи: теоретичні – аналіз і узагальнення наукової літератури – для уточнення змісту ПН як технології; системно-структурний аналіз психолого-педагогічних праць – для простеження розвитку педагогічної думки з проблеми дослідження; порівняння, синтез та абстрагування – з метою обґрунтування теоретичних основ ПН, формулювання і систематизації висновків, визначення подальших наукових розвідок.

Результати / Results. Психологічною основою ПН стала теорія мислення як продуктивного процесу, висунута С. Рубінштейном. Її розвивали К. Абульханова-Славська, А. Брушлинський, І. Ільницька, Т. Кудрявцев, О. Матюшкін, Н. Менчинська, А. Фурман. Центральне місце цієї теорії займає твердження про те, що ПС провокує мислення. «Мислення зазвичай починається з проблеми або запитання, з подиву або нерозуміння, із суперечності. Цією ПС визначається включення особистості у розумовий процес» (Рубінштейн С., 2002).

Теоретичні розробки ПН є вельми різнобічними. Вчені вкладають різний зміст у поняття «проблемне навчання». Думки вчених розділилися, але більшість з них вважають його сукупністю певних дій, тобто описують характер діяльності ПН, де викладач створює певне пізнавальне завдання, допомагає студентам виокремити і прийняти його, організовує їх для його розв'язання; студенти самостійно оволодівають певною сумою знань, умінь (Л. Зьома, А. Кузьмінський, І. Лернер, В. Омеляненко).

Різні підходи до трактування ПН свідчать про значні прогалини у дослідженні як теорії, так і практики організації ПН (табл/ 1).

Трактування поняття «проблемне навчання»

Проблемне навчання – це	Автор
діяльність, що моделює процес мислення і має пошуковий характер, навчання за допомогою постановки проблемних завдань, створення і вирішення проблемних ситуацій	Л. Кондрашова, О. Пермяков
метод навчання	В. Оконь, І. Зайцева, А. Брушлінський
характер навчання, якому надають деяких суттєвих рис наукового пізнання	Д. Вількесев
тип навчального процесу	А. Алексюк, З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова
тип розвивального навчання, зміст якого представлено системою проблемних задач або завдань різного рівня складності	В. Кудрявцев
тип розвивального навчання, в якому поєднуються систематична самостійна пошукова діяльність учнів з засвоєнням ними готових висновків науки, а система методів побудована з урахуванням цілепокладання й принципу проблемності; процес взаємодії викладання і навчання	М. Махмутов
психолого-педагогічна система в організації навчально-пізнавального процесу	Л. Волчегурський, В. Максимова
конструктивістський підхід до професійного навчання, який ґрунтується на використанні проблем реального життя у навчанні	J. M. Henk, H. Van Berkel, H. G. Schmidt
процес послідовного і цілеспрямованого висунення перед студентами пізнавальних завдань	М. Фіцула
організація навчальних занять, яка передбачає створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів у їх вирішенні	Г. Селевко
системна організація навчального плану певними частками навколо проблемних ситуацій, які допомагають студентам як набувати знань, так і досвіду в розв'язуванні проблем	W. J. Stepien, S. A. Gallagher, D. Workman
технологія розвивального навчання, яка спрямована на отримання студентами знань, формування прийомів дослідницької пізнавальної діяльності, на залучення студентів до наукового пошуку, творчості; на виховання професійно-значимих якостей особистості й опанування професійних умінь	М. Левина, Г. Ксензова, І. Дичківська

На нашу думку, наведені визначення ПН лише описують одну або ж кілька складників ПН, що входять до більш глобальної парадигми – технології ПН. По-перше, як тип навчання воно описує лише процес, сукупність певних дій; по-друге, ПН використовує цілу систему методів, а тому не може розглядатися якимось одним методом навчання; по-третє, ПН може мати місце й у позааудиторний час, тому передбачає не лише організацію навчальних занять; по-четверте, ПН використовує різні підходи до організації навчального процесу, отже й вони входять до структури ПН; по-п'яте, педагогічна технологія – складова процесуальної частини дидактичної системи, тобто система навчання є багаторівневою будовою (Чошанов М., 1996) й може використовувати різні методики у взаємодії, різні технології, різні типи навчання. Відповідно намагання звести сутність ПН до діяльності, спрямованої на розв'язання ПС, до принципу проблемності, особливої форми взаємодії або проблемного методу не мають жодних підстав, оскільки вони входять до структури ПН, яке слід вважати технологією. Ми повністю погоджуємося з тими авторами, які трактують ПН як технологію.

За нашими спостереженнями, ПН має не лише всі ознаки технологічності, але й виконує завдання педагогічної технології: відпрацювання глибини і міцності знань, опанування знань і вмінь у різних сферах діяльності; відпрацювання й опанування соціально цінних форм і звичок поведінки; навчання дій з технологічним інструментарієм; розвиток технологічного мислення, вмінь самостійно планувати свою самоосвітню діяльність; виховання звички чіткого виконання вимог технологічної дисципліни в організації навчальних занять і суспільно корисної праці (Ліхачов Б., 1998).

ПН виконує ці завдання педагогічної технології завдяки таким особливостям: пізнавальній самостійності студентів, стійким мотивам навчання і способам діяльності, детермінованих

системою проблемних ситуацій; процесу взаємодії викладання і навчання, який орієнтований на формування світогляду студентів (Махмутов М., 1972); практичній діяльності, у процесі якої студенти оволодівають новими знаннями і способами дій, завдяки чому відбувається формування творчих здібностей (продуктивного мислення, уяви, пізнавальної мотивації, інтелектуальних емоцій); необхідності самостійних розумових дій; використанню знань монодисциплінарного та міждисциплінарного характеру як умови природної ситуативної взаємодії різних дисциплін у професійній підготовці ВНЗ (Карпушина М., 2017); взаємодії між учасниками навчального процесу, їх соціалізації.

Крім завдань Б. Ліхачов виокремлює основні характеристики педагогічної технології (Ліхачов Б., 1998), серед яких є такі: технологія розробляється під конкретну педагогічну задумку, її основу складає певна методологічна, філософська позиція автора; технологічний ланцюг педагогічних дій і операцій вибудовується суворо у відповідності з цільовими вказівками (установками), які мають форму певного очікуваного результату; функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність викладача і студентів із урахуванням принципів індивідуалізації та диференціації; поетапне планування і послідовне втілення елементів педагогічної технології повинні бути, з одного боку, – відтворюваними кожним викладачем і, з іншого, – гарантувати досягнення планованих результатів усіма студентами; діагностичні процедури, які містять критерії, показники та інструментарій зміни результатів діяльності (Ліхачов Б., 1998).

Виникає логічне запитання, – чи притаманні ці характеристики ПН? Ми переконані, що задумкою ПН є навчити розв'язувати ПС, а відтак мислити проблемно, тобто критично оцінювати ситуацію та приймати рішення і, таким чином, завдяки власній діяльності вносити зміни у дійсність. Іншими характеристиками, які б відповідали технологічності, є наявність системи методів з урахуванням цілепокладання; особлива взаємодія між учасниками навчального процесу та індивідуальний і диференційований підхід до завдань; використання посильних і вельми складних проблем та зв'язок між наявними знаннями й новими, які потрібно засвоїти; продуктом процесу розв'язання проблемної ситуації є не лише знання, а й уміння здобувати знання.

Ураховуючи те, що ПН своїм походженням зобов'язане розвитку теорії методів навчання, а його дидактична характеристика відображає структуру і функцію методів розвивального навчання (Левіна М., 2001), головне завдання сучасного етапу у розвитку ПН, на нашу думку, полягає в тому, щоб розкрити теоретичні основи системи методів ПН. Логічним є припущення, що ретельне вивчення правил добору методів, способів введення методів у навчальний процес, варіативності методів, їх раціональне поєднання, домінування окремих методів, поєднання методів із найбільш ефективними формами організації навчання та різними формами наочності й інші питання, пов'язані з педагогічним менеджментом й особливостями навчальної діяльності, дозволить створити теоретичну базу для компетентної організації ПН і творчого застосування методів. Саме тому вибір методів завжди детермінований суспільно важливими цілями, змістом освіти, враховує принципи дидактики та включає систему прийомів виховного впливу на студента (Махмутов М., 1972).

Технологія ПН, будучи системою методів, ґрунтується на таких принципах: цілеспрямованості й бінарності, ситуативності та проблемності, зв'язку теорії та практики, свідомості й активності, доступності, самостійності й емоційності.

Перший у цьому переліку принцип відображає передбачувані результати свідомо організованої діяльності, другий – діяльність викладача та студентів.

Детальніше розглянемо принципи ситуативності та проблемності. Принцип ситуативності ґрунтується на таких положеннях: навчання повинно відбуватися на основі і за допомогою ситуацій; змістовою стороною ситуації слід вважати проблеми особистісно або професійно-значимі для студентів (Карпушина М., 2017); навчання логіки викладу думки та мовлення, в цілому, не є можливим поза ситуацією; «маркованість» лексичних одиниць ситуацією або комунікативним завданням породжує здатність перенесення знань і вмінь у нову ситуацію; варіативність умов ситуації ставлять перед слухачем кожен раз нові завдання; ситуація сприяє розвитку цілеспрямованості – завдяки наявності розумової задачі та продуктивності – завдяки необхідності кожен раз створювати новий продукт (Пасов Є., 1991).

Вихідні положення принципу проблемності визначаються такими завданнями у навчальному процесі як: виявлення й урахування рівнів розвитку інтелектуальної сфери студентів; спрямування освітнього процесу на розвиток у них творчих здібностей, пізнавальних умінь та інших компонентів інтелектуальної сфери; створення проблемних ситуацій з урахуванням інтелектуальних можливостей студентів, розв'язання навчальних й інших проблем; структурування взаємодії викладача і студентів згідно з логікою ПН; систематичне здійснення аналізу результативності педагогічних впливів у розвитку інтелектуальної сфери

(Мельнікова Е., 1999). Рівень інтелектуальної активності у процесі проблемного засвоєння знань і вмінь визначається рівнями проблемності (Махмутов М., 1972), до яких відносяться: 1) проблемний виклад, в умовах якого викладач буде своє повідомлення у формі відтворення логіки пошуку, висування гіпотез, їх обґрунтування і перевірки, а також – оцінки отриманих результатів; 2) проблемна ситуація створюється викладачем, а проблема формулюється і вирішується студентами самостійно; 3) студенти самостійно формулюють і розв'язують проблему; 4) студенти самі розпізнають проблему і вирішують її (Курлянд З., 2005). Логічно, що кожен із рівнів проблемності демонструє рівень самостійності студентів, і відповідає певному методу.

Наприклад, А. Алексюк (Алексюк А., 1998) за основу класифікації бінарних методів бере такі ознаки як характер і рівень пізнавальної самостійності й активності студентів і джерела, з яких вони отримують знання. Він визначає чотири рівні їх застосування: на інформаційному (або догматичному) рівні словесна форма набуває бінарного характеру словесно-інформаційного методу; на проблемному (або аналітичному) рівні – бінарного характеру словесно-проблемного методу; на евристичному (пошуковому) рівні – бінарного характеру словесно-евристичного методу; на дослідницькому – характеру словесно-дослідницького методу.

Для освітнього процесу, який ґрунтується на принципі проблемності, характерним є використання методів, властивих логіці, зокрема, аналітичного, синтетичного, аналітико-синтетичного, індуктивного, дедуктивного та індуктивно-дедуктивного. Ці методи визначають діяльність як викладача, так і студентів, але частка їх застосування у цій технології потребує уточнень. Так, М. Махмутов вважає, що провідним методом у розв'язанні проблемної ситуації (далі – ПС) повинен стати дедуктивний метод (Махмутов М., 1972). Важко з ним не погодитися, адже він передбачає перехід у пізнанні від загального до конкретного, тобто від ПС до виявлення проблеми або проблем, від проблеми до її деталей. Разом з тим, зазначений метод не сприяє вирішенню суперечностей, тому розв'язання ПС потребує цілої системи методів, і без порівняння, аналогії, узагальнення, конкретизації тощо неможливо досягти реалізації завдань навчання.

Ба більше, можна сміливо стверджувати, що у сучасній методиці роль інтерактивних методів навчання стала провідною. Їх сутність полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове навчання у співпраці) (Пометун О., 2002).

Результати досліджень педагогів-практиків доводять, що запровадження інтерактивних методів сприяє залученню кожного студента до активної взаємодії з навколишнім світом, формуванню вмінь співпрацювати та взаємодіяти один з одним, розвитку їхньої ініціативи і творчого потенціалу, а також формуванню установки на творчу професійну діяльність, розвиток оперативних професійних умінь. Це також запобігає втомлюваності, створює комфортне середовище для навчання та виховання, забезпечує умови для формування професійно значущих якостей, що виявляються в умінні управляти власним емоційним станом, виховує відповідальність за свою роботу, почуття взаємоповаги, обов'язку, гуманності, впевненості у власних силах. З іншого боку, ці методи дозволяють студентам поліпшити якість комунікативних умінь, підвищити рівень культури дискусії та володіння головними мисленнєвими операціями – аналізом, синтезом, узагальненням, абстрагуванням, розвинути навички критичного мислення (Кирилюк В., 2011).

Тому є закономірним, що ключем успішного впровадження технології ПН є, з одного боку, організація змісту навчання навколо проблемного сценарію, а не навколо предмета; з іншого – здатність викладача «написати» такий сценарій і дотримуватися правила «навчатися в процесі участі в цьому сценарії» та спонукати його «виконавців» самостійно йти до мети. За таким сценарієм студенти працюють у невеликих групах і їхнє завдання не має на меті знайти «правильні відповіді», а – включитися у проблемну ситуацію й прийняти рішення щодо стратегії дій, тобто яка інформація потрібна і які вміння потрібно формувати, щоб ефективно впоратись із проблемною ситуацією.

Важливим принципом навчального процесу є також принцип емоційності навчання. На думку С. Рубінштейна, емоції суттєво впливають на перебіг діяльності і відіграють роль внутрішньої спонукальної сили у навчальній діяльності. Емоційні процеси забезпечують передусім енергетичну основу діяльності, є її мотивами. Емоції визначають якісну і кількісну характеристику поведінки. Вони також забезпечують селективність сприймання – вибір об'єктів середовища, які впливають на людину і мають для неї значення (Вітенко І., 2010). У системі колективної раціональної діяльності важливо підтримувати позитивні емоції, які знімають м'язове напруження, комунікативні бар'єри, дозволяють особистості почуватися розкуто.

Серед методів стимулювання інтересу до навчання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності слід назвати діалог, дискусію, мозковий штурм, метод Дельфі, метод аналізу конкретних ситуацій, ділові ігри, які називають інструментами ПН. Ці методи передбачають групові форми роботи і позитивно впливають на загальну атмосферу навчальної діяльності. Крім

того, почуття групової належності дає, з одного боку, почуття емоційної та інтелектуальної підтримки, тобто безпеки, а з іншого – почуття відповідальності за кооперативні дії у напрямі досягнення мети. «Де необхідні спільні дії, де потрібна взаємодія, щоб досягти поставлених групових цілей, відбувається процес залучення індивіда до навчання, вироблення компетентності, яка необхідна для групи» (Поментун О., 2004).

Разом із тим, оцінку ефективності будь-якого типу навчання забезпечують методи контролю і самоконтролю. Самоконтроль у процесі перевірки розв'язання проблем означає усвідомлене регулювання студентом своєї діяльності з метою забезпечення таких результатів цієї діяльності, які відповідали би поставленим цілям. Мета самоконтролю – розвивати рефлексивне ставлення до власного навчання.

Обговорення / Discussion. Беручи до уваги дослідження вище згаданих науковців, ми маємо всі підстави стверджувати, що ПН – це технологія, яка має всі відповідні характеристики й виконує її завдання. На нашу думку технологія ПН – це техніка реалізації навчального процесу, детермінованого ПС, яка визначає відповідно інтегровані способи організації проблемного викладання та проблемного учіння на всіх її етапах розв'язання та рівнях проблемності, метою якої є оволодіння певними способами розв'язання проблем на рівні умінь і навичок мисленнєвої діяльності (Карпушина М., 2017).

Методи технології ПН ґрунтуються не лише на створенні проблемних ситуацій, активній пізнавальній діяльності студентів, які знаходяться в пошуках і розв'язках складних запитань, що вимагають актуалізації знань, аналізу, вміння бачити за окремими фактами явища, закономірності і закони (Ніколенко Л., 2005), але й на таких дидактичних принципах як цілеспрямованість і бінарність, проблемність і ситуативність, зв'язок теорії та практики, усвідомлення й активність, доступність, самостійність й емоційність. Разом з тим обрати найефективніший метод на підставі лише дидактичної мети неможливо, тому що за однієї й тієї ж мети заняття, але за різного змісту навчального матеріалу, різного рівня проблемності слід використовувати різні методи, орієнтуючись на пізнавальні можливості студентів, наявність засобів навчання, рівень власної педагогічної майстерності тощо (Карпушина М., 2017).

Обов'язковою умовою процесу розв'язання ПС є систематичне поступове ускладнення самої ПС. Необхідним є рух по шкалі рівня складності проблеми, що визначається співвідношенням відомого і невідомого, частки творчої участі у розв'язанні проблеми (Китайгородська Г., 1986). Цей «рух» потрібно пов'язувати з інтенсифікацією процесу взаємодії студента з ПС, підвищенням його інтересу, активності, творчої самостійності в межах групових форм навчання, коли його предметом є спілкування (ставлення суб'єкта до об'єкта навчання змінюється ставленням до суб'єкта спілкування з приводу об'єкта). Тому ПС є об'єктом суб'єкт-об'єкт-суб'єктної взаємодії і займає особливе місце у ПН.

Чимало питань виникає щодо змісту ПС. Шляхом демонстрації причинно-наслідкових зв'язків між складниками ПН Г. Беркель і Г. Шмідт довели, що зміст проблеми є його ключовим складником, оскільки прямо або опосередковано впливає на всі інші складники, рівно як і на зростання інтересу студентів до навчальної дисципліни, тому вважають її питанням детального дослідження (Henk J., 2000). Наш досвід показав, що зміст ПС повинен моделювати зміст майбутньої професійної діяльності студентів й проблем, що належать до потенційного кола їхніх інтересів, а отже повинен «виходити за межі» однієї навчальної дисципліни.

Висновки / Conclusions. Таким чином, узагальнення наукових підходів дає підставу зробити висновок, що ПН є технологією, а її теоретичними основами слід вважати: теорію закономірності розвитку мислення або моделювання процесу мислення; теорію методів навчання; проблемну ситуацію; проблемне навчальне середовище як дидактичну умову ПН; суб'єкт-об'єкт-суб'єктну взаємодію між учасниками навчального процесу; зміст освіти міждисциплінарного характеру як умови природної ситуативної взаємодії різних дисциплін у професійній підготовці студентів.

До перспективних напрямів досліджень у цій сфері ми відносимо вивчення способів контролю й оцінювання результатів навчання студентів за «проблемним сценарієм».

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Henk, J. M. Van Berkel, Henk, G. Schmidt (2000) *Motivation to Commit Oneself as a Determinant of Achievement in Problem Based Learning Higher Education*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/263684971_Motivation_to_commit_oneself_as_a_determinant_of_achievement_in_problem-based_learning [in English]
2. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія*. Київ: Либідь / Aleksyuk, A. M. (1998). *Pedahohika vyshchoi osvity Ukrainy. Istoriiia. Teoriiia*. [Pedagogics of Higher Education of Ukraine. History. Theory]. Kyiv: Lybid [in Ukrainian]
3. Вітенко, І. С. (2010). *Основи психології*. Взято з http://pidruchniki.com/1931071037363/psihologiya/emotsiyi_pochuttya#548 / Vitenko, I. S. (2010). *Osnovy*

psyholohii [Fundamentals of Psychology]. Retrived from http://pidruchniki.com/1931071037363/psihologiya/emotsiyya_pochuttya#548 [in Ukrainian]

4. Карпушина, М. Г. (2017). *Формування у майбутніх офіцерів-прикордонників умінь розв'язувати проблемні ситуації у професійній діяльності*. (Автореф. дис. ... канд. пед. наук). НАДПСУ ім. Б. Хмельницького. Хмельницький / Karpushyna, M. H. (2017). *Formuvannia u maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv umin rozviazuvaty problemni situatsii u profesiinii diialnosti* [Formation of Future Border Guard Officers' Abilities to Solve Problem Situations in Professional Activity]. (Extended abstract of Candidate's thesis). NADPSU im. B. Khmelnytskoho. Khmelnytskyi [in Ukrainian]

5. Кирилюк, В. В. (2011). *Мета, зміст та принципи підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників інтерактивними технологіями з дисциплін гуманітарного циклу*. Взято з http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_4/11kvvdgc.pdf / Kyryliuk, V. V. (2011). *Meta, zmist ta pryntsypu pidhotovky maibutnikh ofitseriv-prykordonnykiv interektyvnymu tekhnolohiiamy z dystsyplin humanitarnoho tsyклу* [Purpose, Content and Principles of Preparing Future Border Guard Officers by Interactive Technologies in Humanitarian Disciplines] Retrived from http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Znpkhist/2011_4/11kvvdgc.pdf [in Ukrainian]

6. Китайгородская, Г. А. (1986). Активизация учебной деятельности студентов как проблема и задача вузовской педагогики. А. В. Петровский (Ред.) *Основы педагогики и психологии высшей школы* (с. 197–208). Москва: изд-во МГУ / Kytaiгородskaia, G. A. (1986). *Aktivizatsiya uchebnoy deyatelnosti studentov kak problema i zadacha vuzovskoy pedagogiki* [Activization of Students' Educational Activity as a Problem and Task of University Pedagogy]. A. V. Petrovskii (Red.) *Osnovy pedagogiki i psikhologii vysshey shkoly*. Moscow: Izd-vo MGU [in Russian]

7. Курлянд, З. Н. (Ред.). (2005). *Педагогіка вищої школи* (2-ге вид.). Київ: Знання / Kurliand, Z. N. (Ed. et al). (2005). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of Higher Educational Establishments]. (2-ge vyd.). Kyiv: Znannia, 2005 [in Ukrainian]

8. Левина, М. М. (2001). *Технологии профессионального педагогического образования*. Москва: Издательский центр «Академия» / Levina, M. M. (2001). *Tehnologii professionalnogo pedagogicheskogo obrazovaniia* [Technologies of Professional Pedagogical Education]. Moscow: Izdatelskiy tsentr «Akademiiia» [in Russian]

9. Лихачев, Б. Т. (1998). *Педагогика. Курс лекций*. Москва: Юрайт / Lihachiov, B. T. (1998)ю *Pedagogika. Kurs lektсий* [Pedagogy. Course of Lectures]. Moscow: Yurait [in Russian]

10. Махмутов, М. И. (1972). *Проблемное обучение. Основные вопросы теории*. Казань / Mahmutov, M. I. (1972). *Problemnoe obucheniiie. Osnovnyie voprosy teorii* [Problem-Based Learning. Basic Issues of the Theory]. Kazan [in Russian]

11. Мельникова, Е. Л. (1999). Технология проблемного обучения. Школа 2100. *Образовательная программа, 3, 85–93* / Melnykova, Ye. L. (1999). *Tehnologiia problemnogo obucheniiia. Shkola 2100* [Technology of Problem-based Learning. School 2100]. *Obrazovatel'naiia programma, 3, 85–93* [in Russian]

12. Ніколенко, Л. Т. (2005). Особистісно орієнтована освіта: проблеми та шляхи реалізації в системі підвищення кваліфікації. *Ученые записки, 3, 23–27* / Nikolenko, L. T. (2005). *Osobystisno oriientovana osvita: problemy ta shliakhy realizatsii v systemi pidvyshchennia kvalifikatsii* [Person-Oriented Education: Problems and Ways of Implementation into the System of Professional Development]. *Uchioniye zapiski, 3, 23–27* [in Ukrainian]

13. Пассов, Е. И. (1991). *Коммуникативный метод обучения иностранному говорению*. Москва: Просвещение / Passov, Y. I. (1991). *Kommunikativnyi metod obucheniiia inostrannomu govoreniiu* [Communicative Method of Foreign Language Teaching]. Moscow: Prosveshcheniie [in Russian]

14. Пометун, О. І. & Пироженко, Л. В. (2002). *Інтерактивні технології навчання: теорія і практика*. Київ / Pometun, O. I. & Pyrozhenko, L. V. (2002). *Interaktyvni tekhnolohii navchannia: teoriia i praktyka* [Interactive Learning Technologies: Theory and Practice]. Kyiv [in Ukrainian]

15. Пометун, О. І. & Пироженко, Л. В. (2004). *Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання*. Київ: вид-во А. С. К. / Pometun, O. I. & Pyrozhenko, L. V. (2004). *Suchasnyi urok. Interaktyvni tekhnolohii navchannia* [Modern Lesson. Interactive Learning Technologies]. Kyiv: Vyd-vo A. S. K [in Ukrainian]

16. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Издательство Питер / Rubinshtein, S. L. (2002). *Osnovy obshchei psyhologii* [Fundamentals of General Psychology]. Saint-Petersburg: Izdatelstvo Piter [in Russian]

17. Чошанов, М. А. (1996). Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Москва: Народное образование / Choshanov, M. A. (1996). *Gibkaia tehnologiia problemno-modulnogo obucheniiia* [Flexible Technology of Problem-Modular Learning]. Moscow: Narodnoe obrazovanie [in Russian]

Дата надходження статті: «30» березня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «10» травня 2018 р.

Карпушина Майя – старший викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук

Karpushyna Maïia – senior lecturer of the department of translation of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences

Цитуйте цю статтю як:

Карпушина, М. (2018). Теоретичні основи технології проблемного навчання студентів у закладах вищої освіти. *Педагогічний дискурс, 24*, 50–56.

Cite this article as:

Karpushyna, M. (2018). Theoretical Foundations of Students' Problem-based Learning Technology in Higher Educational Establishments. *Pedagogical Discourse, 24*, 50–56.

УДК 373.3/5.091:[808:37.016:005.6]

UDC 373/3/5.091:[808:37.016:005.6]

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.08

СТЕФАНІЯ ЯВОРСЬКА,

доктор педагогічних наук, професор

(Україна, Київ, Київський університет імені Бориса Грінченка,

вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2)

STEFANIA YAVORSKA,

doctor of pedagogical sciences, professor

(Ukraine, Kyiv, Borys Grinchenko Kyiv University,

Bulvarno-Kudriavska str., 18/2)

ORCID: 0000-0003-3136-3894

Єдність загальнодидактичних принципів у процесі формування мовно-мовленнєвих компетентностей в учнів початкової та основної школи
The Unity of General Didactic Principles in the Process of Formation Linguistic and Speech Competences with Students of Primary and Secondary School

У статті розглянуто проблему формування мовно-мовленнєвих компетентностей в учнів початкової та основної школи на засадах застосування загальнодидактичних принципів: активності, свідомості, самостійності, науковості, наступності, послідовності, перспективності, систематичності, доступності, зв'язку теорії з практикою. На основі аналізу наукових джерел викладено авторську методику роботи над засвоєнням теоретичного матеріалу, збагаченням лексики учнів, виробленням комунікативних умінь, яка полягає у комплексному підході до навчання з урахуванням початкового рівня знань і розвитку учнів.

Обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, визначено чинники, які зумовлюють реалізацію дидактичних принципів. Доведено, що для легкого засвоєння правил та економії часу на практичні вправи потрібно використати набуті учнями знання так, щоб вони стали опорою під час опрацювання навчального матеріалу в наступних класах. Визначено методику роботи з актуалізації знань учнів у комплексі, доведено ефективність такого навчання. Аргументовано, що опора на всі необхідні засвоєні раніше правила потребує від учителя застосування ефективних методів і прийомів роботи, які залежатимуть від знань учнів, складу класу, умов, у яких педагог проводитиме урок. Рекомендовано для закріплення мовного матеріалу з урахуванням знань і вікових особливостей учнів добирати тексти, використовувати прислів'я, приказки, вірші, різні види диктантів, переказів, фрагменти літературних творів, художніх мініатюр тощо.

Зроблено висновок, що вміле застосування принципів дидактики активізує навчальну діяльність учнів, сприяє міцності знань, розвиває логічну пам'ять, робить навчання цікавим. Різні форми роботи з текстом забезпечать оволодіння дітьми всіма типами усного і писемного мовлення.

Ключові слова: загальнодидактичні принципи, перспективність, послідовність, наступність, актуалізація, формування вмінь і навичок, мовна і мовленнєва компетентності, методи, тексти, активізація, грамотне письмо.

The article is devoted to the problem of formation linguistic and speech competences with students of primary and secondary school on the basis of the application of general didactic principles of activity, consciousness, self-dependency, progressive movement, sequence, perspectiveness, simplicity, connection of theory and practice, scientific principle, systemic principle. The author's methodology on learning theoretical material, enriching students' vocabulary and developing communicative skills is based on the analysis of scientific sources and presupposes a complex approach to teaching taking into account the initial level of knowledge and development of students.

The actuality of the investigated problem is grounded; the factors which stipulate the realization of didactic principles are determined. It is proved that to master rules easily and to spare time on practical exercises it is necessary to use knowledge acquired by students in the way it (knowledge) can become a scaffold for the material which will be worked through next year. The methods of work on the actualization of students' knowledge in complex is defined; the effectiveness of this teaching is proved. It is reasoned that a scaffold on all needed earlier learned rules requires from a teacher the utilization of effective methods and techniques of work that will depend on the knowledge of students, the class potential; the conditions under which the teacher will conduct a class. For the consolidation of linguistic material with due regard for knowledge and age peculiarities of students it is recommended to select texts, to use proverbs, sayings, poems, different dictations, narrations, fragments of fiction, artistic miniatures and so on.

The conclusion is made that a capable utilization of didactic principles activates the learning process of students, favors the strength of knowledge, develops logical memory, makes the process of learning interesting. Various forms of work with a text ensures that students master all types of oral and written speech.

Key words: *general didactic principles, perspectiveness, sequence, progressive movement, actualization, formation of habits and skills, linguistic and speech competences, methods, texts, activization, literate writing.*

Вступ / Introduction. На всіх етапах розвитку освіта і школа, загальноосвітня і вища, разом із суспільством утягуються у смугу кардинальних перетворень і змін. Навчальні заклади здобувають право на самоврядування, самостійне вирішування внутрішнього управління, відповідно до державних критеріїв і вимог школи отримують авторські програми і підручники, тлумачення основних засад, ідей, теоретичне обґрунтування яких у сукупності має бути відображено в педагогічних концепціях. У цьому процесі виняткова роль відводиться мовній освіті, державній мові, у процесі навчання якої вчитель, використовуючи новаторські погляди на освіту, її реформування, має забезпечити високу грамотність учнів, всебічний мовленнєвий розвиток особистості.

На шляху перебудови школа розв'язує низку актуальних питань, що вимагають уваги, обговорення і розв'язання. Перед науковою педагогікою, педагогічною практикою виникають нові проблеми: навчити учнів креативно мислити, вчитися самостійно здобувати знання, розвивати пізнавальний інтерес, оскільки завдання вчителя «не вчити, а тільки допомагати вчитися» (Ушинський К., 1949).

Навчання учнів має бути спрямоване на вироблення і розвиток загальнокультурної грамотності, вміння усно і письмово висловлювати думки державною мовою. Діяльнісно-проблемний підхід до організації навчального процесу, робота над підвищенням культури мовлення і грамотності школярів – це мета навчання, на досягнення якої мають бути спрямовані зусилля педагога.

Оскільки засвоєння мовних і мовленнєвих норм є складним процесом, вивчення сучасної української літературної мови має ґрунтуватися на дидактичних принципах – активності, свідомості й самостійності, науковості, наступності, послідовності, перспективності, систематичності, доступності, зв'язку теорії з практикою тощо.

Актуальність проблеми, необхідність обґрунтування й подальшого розроблення методики розвитку мовно-мовленнєвих компетентностей, застосування в системі загальнодидактичних принципів, що не набуло належного висвітлення в лінгводидактиці, й зумовили вибір теми дослідження.

Мета і завдання / Aim and tasks. Мета дослідження: розробити науково обґрунтовану методику формування мовно-мовленнєвих компетентностей учнів початкової та основної школи у процесі вивчення української мови на засадах єдності загальнодидактичних принципів.

Завдання статті: а) обґрунтувати лінгвістичні та методичні умови вивчення мовного матеріалу в початковій та основній школі; б) проаналізувати причини орфографічних помилок учнів, форми роботи над ними; в) виявити умови ефективного взаємозв'язку принципів дидактики в навчанні орфографії, розробити методи і прийоми їх реалізації в навчальний процес; г) визначити оптимальні способи структурування навчального матеріалу з української мови з урахуванням рівня його складності та значення для вироблення практичних умінь і навичок; д) проаналізувати та узагальнити досвід навчання української мови в сучасній школі.

Методи / Methods. Для реалізації поставлених завдань використано такі методи дослідження: а) теоретичні: аналіз і синтез лінгвістичної, психолого-педагогічної та лінгводидактичної літератури; б) теоретичне осмислення і узагальнення передового досвіду роботи вчителів української мови (початкової та основної ланки); в) емпіричні: спостереження й аналіз уроків, бесіда з учителями-словесниками; г) аналіз учнівських робіт.

Результати / Results. Дотримання дидактичних принципів у навчанні особливо важливе під час засвоєння насамперед мовних норм, зокрема орфографічних, оскільки учневі необхідно запам'ятати велику кількість правил та слів-винятків, написання яких треба запам'ятати. Крім того, грамотне письмо потребує вміння правильно співвідносити звуки і букви, уявити випадки розбіжності між орфоепією і орфографією. Діти не завжди вміють застосовувати правило на практиці, що є однією з причин низької грамотності. Додержання загальнодидактичних принципів сприяє виробленню знань, допомагає свідомо, в певному порядку набути необхідних умінь і навичок (Біляев О., 2005).

У визначенні, доборі і структуруванні мовного матеріалу у навчанні, крім принципів активності, свідомості й самостійності, слід керуватися принципами наступності і перспективності, систематичності, послідовності, доступності тощо. Їх реалізація зумовлена дотриманням таких вимог:

- 1) враховувати досягнення сучасної лінгвістичної науки (принцип науковості);
- 2) подавати матеріал у стрункій логічній послідовності (принцип послідовності);
- 3) враховувати під час добору і структурування навчального матеріалу, а також вибору форм і

методів роботи вікові особливості учнів, рівень їхньої загальної і мовної підготовки (принцип доступності);

4) спиратися на знання, здобуті учнями в попередніх класах, і готувати їх до усвідомленого сприйняття матеріалу, що вивчатиметься згодом (принципи наступності та перспективності).

5) пов'язувати теоретичні відомості з мовленнєвою практикою учнів (принцип зв'язку теорії з практикою).

Одна з основних вимог теорії навчання – дотримання принципу науковості, за яким зміст шкільного курсу української мови має відповідати найновішим досягненням теорії, поняттям, явищам і фактам лінгвістичної науки (Біляев, О. М., Мельничайко, В. Я. та ін., 1987).

Принцип послідовності передбачає здійснення процесу навчання за певною системою. Він реалізується насамперед у програмі і підручниках, а також у різних формах тематичного планування, коли вчитель встановлює порядок вивчення окремих розділів, тем, кількість годин на теми, поступовість виконання теоретичних і практичних робіт, повторення і контроль за ступенем засвоєння навчального матеріалу, що допомагає логічно пов'язати кожную частину виучуваного матеріалу так, аби просте передувало складному, добре засвоєне – невідомому, наступне було продовженням попереднього і впливало з нього, доповнювало його.

Для усвідомленого засвоєння правил та економії часу на практичні вправи потрібно використати набуті учнями знання в початкових класах так, щоб вони стали опорою під час опрацювання навчального матеріалу в наступних класах. Відомо, що краще навчається той, хто виніс із початкових класів глибокі, міцні знання, на які можна опертися. Якщо вчитель зуміє вміло пов'язати вивчене раніше з новим матеріалом, то без особливих труднощів встановлюються асоціації між знаним і невідомим, засвоєння дефініцій буде міцним, глибоким і свідомим.

Як підтверджують бесіди з учителями, спостереження й аналіз уроків, не всі педагоги дотримуються принципів наступності і перспективності в навчальному процесі, часто ними нехтують. Переважно новий матеріал вивчається без актуалізації знань, тобто не проводиться робота в напрямку від відомого до невідомого, від легкого до важкого, а вся тема подається як щось нове; не накреслюються перспективні зв'язки з наступними розділами. Загалом це призводить до того, що дорогий час уроку витрачається на з'ясування вже відомого, внаслідок чого менше часу залишається на закріплення нових, більш складних орфографічних правил, на відомості, які потребують докладного вивчення.

Отже, повторення необхідне, але проводити його слід за допомогою спеціально дібраних вправ, згрупованих за правилами, на складнішому лексичному матеріалі, щоб уникнути того відчутного розриву, який трапляється у роботі вчителів початкової та основної школи і негативно впливає на процес навчання, перешкоджає формуванню мовної і мовленнєвої культури, вдосконаленню грамотності учнів.

Як відомо, слово «грамотність» уживається в широкому і вузькому розумінні. Бути грамотним у широкому розумінні – значить володіти всіма багатствами мови, правильно писати і висловлюватись, творити власний текст. Про грамотність у вузькому розумінні говоримо, коли маємо на увазі писемне мовлення, що відповідає нормам української орфографії та пунктуації (Яворська С., 2015).

Розглянемо актуалізацію знань учнів у комплексі (опора на всі необхідні засвоєні раніше правила) на прикладі вивчення теми «Апостроф» в 5 класі за чинною програмою (Яворська С., 2015).

У початкових класах з орфограмою апостроф діти вже ознайомились і деякі її види засвоїли, зокрема апостроф після букв **б, п, в, м, ф** перед **я, ю, е, ї** (*в'ю, п'е, м'ясо*), після **р** у кінці складу (*матір'ю, міжгір'я, бур'ян*); після префіксів, що закінчуються на приголосний, перед **я, ю, е, ї** (*без'язикий, від'їзд*).

У 5-му класі знання з цієї теми закріплюються, поглиблюються, поповнюються новими правилами: апостроф після першої частини складних слів, що закінчуються на твердий приголосний перед **я, ю, е, ї** (*дит'ясла, пів'яблука*); у слові *Лук'ян* і похідних від нього; а також випадки, коли апостроф не пишеться: 1) якщо перед губним звуком є приголосний (крім **р**), який належить до кореня (*мавпячий, різьбяний*, але: *торф'яний, черв'як, верб'я*); 2) у словах іншомовного походження, де букви **я, ю, е, ї** дещо пом'якшують губний: *бюро, пюнітр*.

Однак навіть не всі студенти легко засвоюють правило, коли апостроф не пишеться, і в письмових роботах допускають помилки у словах типу *тм'яний, морквяний*, та ін. І теоретично обґрунтувати таке написання також не можуть, оскільки забули чи колись неміцно засвоїли відповідне правило. А п'ятикласники й поготів відчують великі труднощі, опрацювуючи цю орфограму.

Для того щоб засвоєння теми було найефективнішим, не марнувався час на вивчене в початковій школі, насамперед треба повторити і закріпити з учнями відомості про губні, тверді і м'які звуки, звукове значення букв **я, ю, е, ї**, складні слова, структуру слова, зокрема префікси, а потім виконувати вправи. Тема «Апостроф» пов'язана з багатьма розділами мови – «Фонетикою», «Будовою слова», «Словотвором», «Орфоєзією». І якщо не відтворити необхідні знання, навчальний матеріал учні

опанують поверхово, неміцно.

Актуалізація опорних знань потребує від учителя застосування ефективних методів і прийомів роботи: розповідь, різні види бесід, спостереження, метод вправ, робота з підручником, інтерактивні форми, самостійна робота, фонетичний, морфемний, словотвірний аналізи, дослідження тощо. Вони залежатимуть від знань учнів, складу класу, умов, у яких педагог проводитиме урок. Проте одними практичними чи усними вправами тут не обійтись, перед вивченням теми уроку слід виявити теоретичні знання.

Можна пропедевтичну роботу проводити завчасно, тобто за два-три уроки до вивчення теми «Апостроф», а на самому занятті приділити увагу повторенню відомостей із початкової школи, вправам із орфоепії. Доцільно тренувати учнів у правильній вимові слів типу *бур'ян, буряк, буряний, солов'ї, крикати, кур'єр*, наголошуючи, що спільним між усіма видами цієї орфограми є позначення твердості приголосного перед м'яким звуком [й], який разом із голосними [а], [у], [е], [і] позначається буквами *я, ю, е, ї*. Доречним тут буде фонетичний аналіз слів, запис їх у фонетичній транскрипції: [пйўть], [бурйан], [бур'ак]. Якщо у класі є смартдошка, учитель матиме змогу зекономити час на уроці, спроектувавши деякі вправи через комп'ютер на екран. Лише переконавшись, що учні повторили і закріпили добре матеріал початкових класів, учитель може поповнювати їхні знання новими правилами.

У побудові методики вивчення орфографії обов'язково слід брати до уваги вікові психологічні особливості школярів, рівень їх підготовленості (забезпечувати принцип доступності). Нерідко частина учнів 5-го класу з перших тижнів навчання втрачає інтерес до школи, відстає з багатьох предметів, особливо з мови, помітно гіршає поведінка, почерк, ставлення до ведення зошитів, користування підручниками. Інколи у цьому звинувачують класовода: не зумів навчити дітей. Та насправді причина в іншому.

У 1–4-х класах усі предмети вів один педагог, який знав можливості своїх вихованців, здібності кожного, зважав у роботі на їхні індивідуальні особливості. Однак, коли учень після тримісячних канікул приходить у 5-й клас, усе вивчене він пам'ятає слабо, до того ж кожен предмет викладає новий учитель, який не знає дітей, не враховує ступеня їх підготовленості, умінь і знань.

Як підтверджують спостереження, на жаль, в освіті склалася така ситуація, що частина вчителів старших класів не знає ні програм, ні підручників, ні методики роботи з учнями початкових класів і працювати з п'ятикласниками починає нерационально: часто на початку навчального року пропонуються складні диктанти, текст, насичений орфограмами; непосильні за змістом і обсягом завдання, а оцінюють роботи вже за нормами п'ятого класу. Та й підручники для основної школи значно складніші, ніж ті, за якими вчать учні початкових класів. Тому деякі школярі швидко втрачають інтерес до навчання, не вірять, що можуть добре вчитися, їм важко розібратися у тій великій кількості домашніх завдань, які потрібно виконати.

Для уникнення цього слід старанно добирати методи і прийоми роботи, не дорікати дітям, що вони нічого не знають, нічому не навчилися в початкових класах. Усі п'ятикласники можуть навчатися успішно і з перших днів, якщо вчитель дотримуватиметься принципу наступності у викладанні. Це підтверджують педагоги, що мають великий досвід роботи, добре знають програму 1–4-х класів, методику роботи з дітьми.

Учителям, які не працювали в початковій школі, перед початком навчального року варто уважно ознайомитися з програмою, підручниками для 2–4-х класів, щоб у 5-му класі перед вивченням систематичного курсу мови провести повторення найважливіших і складних розділів, а потім спиратися на здобуті раніше знання. Досвідчені словесники, знаючи, що в наступному навчальному році працюватимуть у 5-х класах, відвідують уроки мови в 4-х класах, знайомляться з учнями (а діти звикають до них), надають учителям початкових класів методичну допомогу.

На початку навчального року в 5-му класі слід написати диктант, аби встановити рівень грамотності учнів, а потім зробити класифікацію помилок, завести картку на школярів, які виявили низьку грамотність. Якщо є потреба, дібрати індивідуальні завдання і після цього розпочати на уроках повторення недостатньо засвоєного. На поновлення в пам'яті теоретичного матеріалу не обов'язково відводити спеціальний урок. Повторювати можна і під час бесіди, і під час мовного аналізу, а також виконуючи вправи і роботу над помилками, допущеними в письмових роботах. Дітям можна запропонувати списати речення, вставити пропущені букви, обґрунтувати свій вибір; виконати вправу творчого характеру. У кожному випадку значну увагу слід приділяти розвитку мовленнєвих умінь і на тексті формувати грамотне письмо.

Постійне повторення матеріалу за початкові класи, раціональний розподіл часу на вивчення вже знайомих учням тем, приділення більшої уваги новим, складним правилам для кращого їх розуміння, осмислення, вибір форм і методів роботи створює можливості для втілення в навчальний процес принципу доступності.

У навчанні мови багато важить продуманий добір практичних завдань для закріплення

теоретичного матеріалу, тобто дотримання принципу зв'язку теорії з практикою, оскільки «без вправ заняття звелися б до голої теорії» (Текучев О., 1980, с. 80). Позитивні результати дає систематична активізація словника учнів. Як відомо, учні початкових класів засвоюють написання великої кількості слів, які не перевіряються правилами. Хоча програма середньої школи не передбачає лексичного мінімуму в кожному класі, проте цю роботу слід продовжити, щоб виробити у школярів навички грамотного письма під час створення текстів різного виду. Для цього потрібно скласти списки слів, найбільш складних з погляду орфографії. Працювати над ними необхідно постійно: вводити у тексти диктантів, переказів, у речення для граматичного розбору, у вправи на закріплення. Слова, написання яких треба запам'ятати, слід розподілити за семестрами; найскладнішим приділити найбільше уваги: зробити аналіз за будовою, записати на таблиці і періодично вивішувати в класі, складати з ними речення, зв'язне висловлення. На завершальному етапі засвоєння їх перевірити за допомогою програмованого контролю знань, тестів, диктантів тощо.

Ефективними є вправи зі словниками, працюючи з якими діти не лише закріплюють потрібну орфограму, а й з'ясовують лексичне значення слова і при цьому набувають певних навичок самостійної роботи, вчать працювати з довідковою літературою.

Учитель хвилини уроку має використати продуктивно, до кожного заняття скласти докладний конспект, дібрати відповідний ілюстративний матеріал, добре продумати методи і прийоми роботи на кожному етапі, врахувати їх ефективність, дбати про те, щоб учні не мали часу нудьгувати, а були завантажені роботою посильною і цікавою, яка потребує від них активного мислення.

Передбачені програмою орфограми, вивчені в початкових класах частково, становлять переважну більшість. Це буквені, апостроф, пропуски (написання окремо), контакти (написання разом). До них належить і орфограма-рисочка (перенос слів). У 5–6-х класах необхідно систематично повторювати відомості про неї і закріплювати навички правильно переносити слова із рядка в рядок. Щоб домогтися міцного засвоєння теми, вчитель має не лише повторити й закріпити вивчене в початкових класах, а й подбати про поглиблення знань шляхом показу зв'язку переносу слів із фонетичними та морфологічними особливостями мови, зокрема під час вивчення складоподілу, голосних, приголосних звуків, будови слова. Це створює підґрунтя для свідомого засвоєння правила (Біляев О., 2005).

Для закріплення мовного матеріалу, вироблення якостей читання, особливо в початкових класах, розвитку мовлення учнів слід використовувати тексти: прислів'я, приказки, вірші, різні види диктантів, переказів, фрагменти літературних творів, художніх мініатюр тощо. Усі тексти (і граматичні, і стилістичні) мають добиратися з урахуванням знань і вікових особливостей учнів. Виконання їх сприяє не тільки закріпленню теоретичних відомостей, а й розвитку мислення, мовлення, самостійності учня. Збагачення культури усного і писемного мовлення має бути одним із першочергових завдань, які розв'язує вчитель на уроці. Пам'ятаємо, що дитина приходить до школи, уже добре володіючи мовою на рівні її зв'язків зі світом. Усі вади у мові дітей, крім артикуляційних, випливають із рівня їх розвитку. Отже, подальше опанування мовою повинно здійснюватись через розширення і збагачення цих едностей (Божович О., 1979).

Практика підтверджує, що навіть ідеальне знання правил дає дуже скромні результати в навчанні. І учень, і доросла людина у власному правописі переважно в писемному мовленні керуються не стільки зводом правил, скільки інтуїтивним услухуванням у свою внутрішню мову. Тому завдання вчителя – розвинути цей природний дар володіння мовою, навчити їх слухати себе, вслухатись у себе. Нині школа мусить навчити учнів мистецтву порозуміння, сформувати в них навички користуватися певними комунікативними моделями відповідно до мети спілкування, зумовленої як внутрішніми потребами, так і зовнішніми обставинами. Це різноманітні варіанти комунікативних ситуацій: у школі, транспорті, в місцях відпочинку і розваг, на вулиці, в театрі, в магазині і навіть удома.

Відомо, що найпоширенішою формою людського спілкування є діалог, який відбувається на кожному уроці між учнями, вчителем і учнями. Спочатку це бесіда за наперед визначеними вчителем запитаннями, а далі учні самі вчать розробляти варіанти діалогів на задану тему. Це привчає мати власне ставлення до слова, розуміти, що вживання будь-якого розділового знака – коми, тире тощо залежить не від правила, а від наших емоцій, душевного стану, бажань. На уроці важливе місце має зайняти розроблення невеличкого діалогізованого твору, оскільки така робота дає можливість зрозуміти і овоїти емоційну виражальну функцію мови.

Обговорення / Discussion. Проблема підвищення грамотності учнів була предметом дослідження не одного покоління методистів, педагогів і психологів.

Важливими в контексті проблеми формування мовно-мовленнєвих компетентностей в учнів початкової та основної школи є дослідження вітчизняних і зарубіжних учених із психології, педагогіки, лінгвістики та лінгводидактики з питань взаємозв'язку мовленнєвої та розумової діяльності людини (Д. Богоявленський, О. Божович, Л. Виготський, І. Синиця, Л. Проколенко та ін.), співвідношення мови й мовлення (А. Алексюк, Ю. Бабанський, І. Олійник, О. Біляев, В. Бадер, О. Текучев та ін.), формування мовленнєвої компетентності учнів (В. Бадер, З. Бакум, М. Вашуленко, О. Горощкіна,

С. Караман, О. Караман, Ю. Бабанський, О. Біляєв, Е. Палихата та ін.), педагогічні та методичні теорії свідомого формування усного і писемного мовлення учнів (М. Николин, М. Пучковський, Л. Симоненкова, І. Хом'як, О. Хорошківська, С. Яворська та ін.), лінгводидактичні особливості застосування форм, методів, засобів, технологій навчання (О. Біляєв, О. Горошкіна, І. Дроздова, Т. Груба, Г. Дідук-Ступ'як, О. Кучерук, О. Потапенко, Л. Попова, С. Яворська та ін.).

У наукових і методичних працях висвітлено загалом часткові, проте дуже важливі питання, а також загальні питання, що розкривають вихідні, принципові положення організації занять з мови у школі. У дослідженнях науковці значну увагу акцентують на розв'язанні різних питань методики навчання української мови, однак аналізована нами проблема представлена у різних аспектах. Чіткої системи роботи з формування мовно-мовленнєвої компетентності учнів з української мови не визначено, а, як відомо, сформувані мовно-мовленнєві компетентності – значить навчити учнів ефективно використовувати здобуті знання і навички у практичній діяльності. У навчанні мови недостатньо враховані психофізіологічні особливості учнів, підхід до розвитку мовлення учнів неправомірний: складні комунікативні вміння прагнуть сформувані на основі не досить міцних орфографічних і пунктуаційних навичок, які є необхідним компонентом писемного мовлення. Це призводить до значної кількості помилок, що вкрай негативно впливають на психіку учнів.

Оскільки мовлення тісно пов'язане з мисленням і діяльністю людини, процес його вдосконалення ніколи не припиняється. Будь-яка діяльність, у тім числі й навчальна, по-перше, вимагає відповідного оволодіння мовленням, а по-друге, осмислюється через мову. Чітко окреслений змістовий компонент сприяє визначенню мовних знань та мовленнєвих умінь, які формуються у процесі практичної діяльності.

Висновки / Conclusions. Пропонована методика ґрунтується на використанні чинних технологій навчання, системи вправ і завдань, організації цілеспрямованого повторення теоретичного матеріалу з мови та органічному зв'язку орфографічних занять з розвитком мовлення учнів, вироблення в них комунікативних умінь і навичок у процесі вивчення мовних норм.

Знання учнів будуть поглиблюватись і зміцнюватись, мовно-мовленнєві навички удосконалюватись, а правила легко засвоюватись за умови вмілого застосування принципів дидактики, що в сукупності активізує навчальну діяльність учнів, підводить до розуміння ролі взаємозв'язку різних тем, сприяє міцності знань, розвиває логічну пам'ять, робить навчання цікавим. Різні форми, методи і прийоми роботи на уроці забезпечать оволодіння дітьми всіма типами усного і писемного мовлення, забезпечать формування мовних і мовленнєвих компетентностей.

Перспективним є розроблення системи подальшого формування мовної і мовленнєвої компетентностей, удосконалення умінь і навичок учнів, спрямованих на підвищення грамотності, у процесі вивчення лексики, фразеології, самостійних і службових частин мови.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Біляєв, О. М. (2005). *Лінгводидактика рідної мови*. Київ: Генеза / Biliaiev, O. M. (2005). *Linhvodydaktyka ridnoi movy [Linguadidactics of the Native Language: a Teaching Guide]*. Kyiv: Geneza [in Ukrainian]
2. Божович, Е. Д. (1979). *Психологические особенности развития личности подростка*. Москва: Знание / Bozhovych, E. D. (1979). *Psikhologicheskyye osobennosti razvityia lychnosti podrostka [Psychological Peculiarities of the Development of a Teenager's Personality]*. Moscow: Znanye [in Russian]
3. Біляєв, О. М. & Мельничайко, В. Я. та ін. (1987). *Методика вивчення української мови в школі*. Київ: Радянська школа / Biliaiev, O. M. & Melnychaiiko, V. Ya., et al (1987). *Metodyka uvchennia ukrainskoi movy v shkoli [Methods of Learning the Ukrainian Language at School]*. Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian]
4. Текучев, А. В. (1980). *Методика русского языка в средней школе* (3-е изд.). Москва: Просвещение / Tekuchev, A. V. (1980). *Metodyka russkogo yazyka v srednej shkole [Methodology of the Russian Language at Secondary School]*. (3rd ed.). Moscow: Prosveshhenie [in Russian]
5. Ушинський, К. Д. (1949). *Вибрані педагогічні твори* (Т. 7). Київ: Радянська школа / Ushynskyyi, K. D. (1949). *Vybrani pedahohichni tvory [Selected Pedagogical Works]*. (Vol. 7). Kyiv: Radianska shkola [in Ukrainian]
6. Яворська, С. Т. (2015). *Методика навчання орфографії*. (2-е вид., змінене, випр. і доповн.). Київ: Аграр Медіа Груп / Yavorska, S. T. (2015). *Metodyka navchannia orfohrafii [Methods of Teaching Orthography]*. (2nd ed., rev. ed.). Kyiv: Ahrar Media Hrup [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «10» квітня 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «14» травня 2018 р.

Яворська Стефанія – професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

Yavorska Stefaniia – professor of the Ukrainian Language Department of Borys Grinchenko Kyiv University, doctor of pedagogical sciences, professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Яворська, С. (2018). Єдність загальнодидактичних принципів у процесі формування мовно-мовленнєвих компетентностей в учнів початкової та основної школи. *Педагогічний дискурс*, 24, 57–62.

Yavorska, S. (2018). The Unity of General Didactic Principles in the Process of Formation Linguistic and Speech Competences with Students of Primary and Secondary School. *Pedagogical Discourse*, 24, 57–62.

УДК 37.013

UDC 37.013

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.09

ІННА СТРАЖНИКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор
(Україна, Івано-Франківськ, ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»,
вул. Шевченка, 57)*

INNA STRAZHNIKOVA,

*doctor of pedagogical sciences, professor
(Ukraine, Ivano-Frankivsk, Vasyl Stefanyk Precarpathian National University,
Shevchenko str., 57)*

ORCID: 0000-0001-5921-6197

Проблеми гендерної політики в Україні та країнах Західної Європи: порівняльно-історіографічний аналіз

Problems of Gender Policy in Ukraine and Western Europe: Comparative-Historiographical Analysis

У статті проаналізовано погляди українських та учених інших країн на гендерне виховання учнівської молоді як на соціально-педагогічну проблему, виявлено спільне й відмінне у методології гендерної педагогіки, механізмах реалізації гендерного підходу в освітньому просторі. Автором розкрито основні стратегії реалізації гендерного виховання німецької молоді, молоді у Великобританії та Україні, проаналізована гендерна спрямованість профорієнтаційної роботи серед молоді окремих країн, особливості функціонування й утвердження принципів гендерного виховання невіддільного від навчальних процесів, підвищення загальної гендерної культури соціуму та поглиблення гендерної компетенції педагогів шляхом внутрішньо- й зовнішньошкільного підвищення їх кваліфікації. Показано особливості гендерного виховного процесу у німецьких загальноосвітніх закладах різного типу та у школах Великої Британії, зокрема в початковій та основній школах, уточнено імплементацію змісту, форм, методів і прийомів гендерного виховання; з'ясовано особливості історичного розвитку виховної системи в Німеччині, уточнено шляхи становлення гендерного виховання учнівської молоді Німеччини на сучасному етапі, яке здійснюється шляхом спільного, роздільного та частково роздільного навчання.

Ключові слова: *гендерне виховання, освітній простір, «рівність статей», гендерні студії, лідер, нерівність, соціальні ролі.*

The current Constitution of Ukraine provides equal rights for men and women in all spheres of social life, but in reality the advantage remains on the side of men. One should only mention such spheres of life as family, politics and business (especially big business), where the representatives of the strong half of mankind play a dominant role in our time. Ago, the article analyzes the views of Ukrainian and scholarly other countries on the gender education of student youth as a socio-pedagogical problem, reveals the common and different in the methodology of gender pedagogy, mechanisms of implementation of the gender approach in the educational space. The author reveals the main strategies for the implementation of gender education of German youth, youth in the Great Britain and Ukraine, analyzes the gender orientation of vocational guidance work among the youth of certain countries, the peculiarities of the functioning and adoption of the principles of gender education inseparable from educational processes, raising the general gender culture of society, and deepening the gender competence of teachers through the internal - and their externally raising their qualifications. The features of the gender education process in the German schools of different types and in schools of Great Britain, in particular in elementary and primary schools, are specified, implementation of the content, forms, methods and methods of gender education is specified; the peculiarities of the historical development of the educational system in Germany are determined, the ways of the formation of gender education of the student youth of Germany at the present stage, which is carried out through joint, separate and partly separate education, are specified.

The introduction of a gender component to the Ukrainian educational system is the introduction of respect for the dignity of each person, the lack of stamps on materials and textbooks on the implementation of certain social roles.

Key words: *gender education, educational space, «gender equality», gender studies, leader, inequality, social roles.*

Вступ / Introduction. Останнім часом досить поширеною та популярною є гендерна тематика. Без гендерного підходу, тобто без з'ясування ролі жінки й чоловіка в сучасному житті, тих специфічних внесків, які кожний з них робить у розвиток суспільства, неможливо сьогодні уявити будь-яке серйозне психологічне, політологічне чи інше наукове дослідження.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що у «потоці» публікацій з гендерної тематики не можна не помітити розбіжностей у трактуванні різними авторами самого поняття «гендер». Так, одні вчені розглядають «гендер» як сукупність біологічних та фізіологічних ознак статі; інші взагалі вважають такий термін неприйнятним, але визнають «жіночі дослідження» як самостійний напрям.

Проблема гендера у педагогічній науці досить нова, хоча деякі аспекти знаходились у колі інтересів багатьох науковців, а саме опанування основ гендерної компетентності, гендерних особливостей змісту роботи з дітьми дошкільного віку (С. Марутян, Н. Плисенко, Т. Репіна, Л. Таранікова, С. Шаповалова), набуття ознак теоретичної і практичної готовності до гендерного виховання й освіти нової генерації підростаючого покоління (Л. Булатова, В. Кравець, Л. Штильова).

Педагоги минулого теж не стояли осторонь питанням виховання хлопчиків та дівчаток. Так при розробці педагогічних принципів навчання Я. Коменський не враховував принцип рівних можливостей для хлопчиків і дівчаток, а Й. Песталоці стояв на позиції спільного навчання й вважав, що сутність виховання – у поступовому розвитку природних задатків відповідно до природних законів розвитку дитини. С. Русова дискутувала з проблеми спільного навчання хлопчиків і дівчаток із відомим американським психологом С. Холлом.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті – показати проблеми здійснення гендерного підходу в освіті різних країн задля досягнення рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості.

Методи / Methods. На різних етапах наукового пошуку використано комплекс методів:

- пошуково-евристичний (виявлення, нагромадження, систематизація, класифікація джерельних матеріалів);
- герменевтичний (коментування поглядів і теорій учених та виявлення чинників, що впливали на їхню еволюцію);
- вибіркового аналізу (виявлення й вивчення репрезентативних наукових студій задля виявлення загальних і особливих рис, тенденцій гендерної політики в Україні та країнах Західної Європи);
- порівняльно-аналітичний (зіставлення та критично-конструктивний аналіз гендерної рівності у виконанні різних соціальних ролей).

Результати / Results. З'ясовуючи сутність гендерного підходу, необхідно розрізнити такі поняття, як: рівність статей, рівність прав та рівність можливостей. При цьому «рівність статей» ні в якому разі не передбачає уподібнення статей, ігнорування статевих психологічних відмінностей. «Рівність прав» означає наділення відповідними правовими гарантіями осіб жіночої та чоловічої статі в усіх сферах людського буття. Питання про рівність прав повинне враховувати специфіку чоловіків і жінок, їх статеві особливості, потреби, інтереси й уподобання. Кожна стаття має право на інаковість, відмінність, особливість.

Проблеми «гендеру» турбують зацікавлені кола багатьох країн, в тому числі і країн Європейського співтовариства. Гендерні відмінності були предметом політичної уваги і соціальної сприйнятливості в Європі, тому за останні два десятиліття ухвалено низку постанов, що проголошують принцип гендерної рівності та пропонують його впровадження в освіту. Мета гендерної освіти - можливість розвивати індивідуальні здібності школярів та студентів незважаючи на статеву приналежність, пом'якшення розходжень між статями, виховання в душі вільного вибору гендерної ідентичності (Мельник Т., 2005).

Суть проблеми полягає не в тому, щоб надати однакові права особам різної статі, а насамперед у створенні таких умов суспільного життя, щоб жінка і чоловік справді були спроможні реалізувати себе повноцінно як у громадському, професійному, так і в особистому житті. Отже рівність прав передбачає рівність можливостей біологічної, психологічної, особистісної, соціальної актуалізації сутнісних сил жінки і чоловіка.

Найбільш прийнятними в цьому розумінні, на нашу думку, є наступні визначення. «Гендерні дослідження – це дослідження різноманітних аспектів жіночої та чоловічої різності», - вважає І. Жеребкіна. Вона зазначає, що має на увазі різність не «одного» від «іншого» (наприклад, жіночого від чоловічого чи навпаки), але різницю як структуру. Предметом гендерних досліджень є дослідження жіночих і чоловічих особливостей мислення, поведінки, мови, психології, економічної поведінки, політичної участі та участі в культурній традиції, тощо. Гендерний підхід являє собою наукове поняття, в основі якого лежить аналіз відмінностей жіночої й чоловічої психіки з

урахуванням соціальної детермінації.

Вивчення досвіду створення гендерних студій у країнах Європи (Республіка Кіпр, Франція, Італія, Іспанія) сприяло виявленню таких закономірностей, як: домінуюча кількість дівчат представлена в педагогіці, мистецтві, медицині, психології. Рейтинг цих досліджень свідчить про те, що домінуюча кількість чоловіків спостерігається в таких галузях, як математика, фізика, інженерія, комп'ютерні науки.

Як зауважує В. Татенко, «...жіноче лідерство вибудовується не по одному, а принаймні одночасно по двох векторах: загальнолюдському і власне жіночому. Щоб стати лідером жінка повинна довести чоловікам і жінкам, що вона краща за них у виконанні соціальних ролей і функцій загального значення і довести, що вона ближча за інших жінок до ідеалу «жіночого». Ідентичний механізм лежить в основі формування і розвитку «чоловічого» лідерства». Тобто можемо сказати, що гендерне дослідження проблеми, зокрема політичного лідерства повинно орієнтуватися на два принципи: ідентичності та додатковості. Так, політик-чоловік повинен бути здатний у кожній проблемі, яку він розв'язує, розрізнити, крім усього іншого, власне свій – чоловічий і власне жіночий інтерес, а також віднайти відповідні форми його задоволення. Те саме стосується і жінки-політика. Оскільки кожний конкретний політичний лідер не може рівною мірою враховувати і «свої» і «не свої» гендерні інтереси, набуває актуальності проблема пропорційної представленості в політиці лідерів як чоловічої, так і жіночої статі.

Конструктивне поєднання гендерних ролей в політичній діяльності, пропорційна представленість в ній лідерів від жінок і чоловіків суттєво збагачує суспільство, стимулює його творчу енергію, оптимізує процес прийняття рішень. Необхідно також брати до уваги, що інтереси тієї чи іншої соціальної групи можуть бути належно враховані, якщо їх представники становитимуть не менше як 30 % від загальної чисельності осіб, які причетні до прийняття політичних рішень.

У країнах із високим рівнем жіночого представництва у структурах влади (Фінляндія – 39,0 %, Норвегія – 35,8 %, Швеція – 33,5 %, Данія – 33 %) краще, ніж деінде, вирішуються проблеми екології, освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, досягається згода у суспільному організмі. При цьому від жінок-політиків очікують не тільки захисту соціальних інтересів населення, конструктивного і активного вирішення специфічно жіночих проблем, а й іншого, відмінного від чоловіків, стилю роботи, способів розв'язання проблем.

Проте, як свідчать результати досліджень, ставлення до жінок-лідерів, зокрема політиків, в нашому суспільстві є досить упередженим. Серед народу побутує думка, що жінці не місто у великій політиці. Жінки, які всупереч існуючій традиції обійняли високі посади, за даними досліджень суспільної думки, є ізольованими та маргіналізованими як політики «не тієї» статі. Якщо ж подивитись глибше, то вони не представляють й інтересів жінок як соціально-демографічної групи, не мають підтримки з боку жіночих організацій, не беруть участь у формуванні політики стосовно жінок (Константинова В., 1992; Чикалова І., 2000).

Наступна проблема пов'язана з досить розповсюдженою думкою ряду дослідників щодо відсутності суттєвих відмінностей між лідерською поведінкою жінок і чоловіків. Дійсно, в цій поведінці є чимало схожого: і чоловік і жінка можуть у соціальній ролі політичного лідера стверджуватись як людина взагалі (загальнолюдський вектор), але вони можуть проявити себе ще й у гендерній ролі чоловіка і жінки (вектор «іншості»). Саме за таких умов вони отримають можливість максимального самоствердження і самовиявлення, а отже будуть спроможні більш ефективно виконувати свої соціальні функції.

Як і в багатьох інших країнах світового співтовариства у Франції існує проблема гендерної нерівності. Гендерні відмінності серед студентів у системі вищої освіти очевидні у виборі предметів і рівнів дослідження. В університетах дівчата складають 57 % від усіх учнів, хоча явна більшість хлопців у не університетських інженерних коледжах (73 %), а в інженерних коледжах кількість дівчат складає лише 27 %. Таким чином спостерігаються гендерні зміщення на багатьох курсах вищої освіти.

В Іспанії існує думка про гендерну розбіжність, безпосередньо пов'язану з різним рівнем досягнень дівчат і хлопців у початковій та середній школі. Висновки про гендерні відмінності призвели до проведення конкретних досліджень і публікацій до певного часу не було. У 2001 р. було проведено дослідження, яке було сфокусовано на цьому питанні, і називалося «Гендерні персони та фемінізація академічної успішності». Результати були опубліковані у співпраці з Інститутом підготовки вчителів і досліджень в галузі освіти та інновацій. Це дослідження аналізують взаємозв'язок між успіхами учнів дівчат в школі та їх соціальним походженням і сімейними умовами.

В Італії гендерна нерівність у сфері освіти не є головною проблемою. Це не означає, що немає гендерного питання, але стаття не сприймається як проблема національної важливості, принаймні

у секторі освіти. Ця заява вважається достатнім свідченням того, що нема ніяких перешкод для навчання жінок на будь-якому рівні системи освіти, роботи та кар'єри. Відповідно до результатів згідно з експериментами гендерного підходу у вищій освіті Італії, доведено, що хлопчики і дівчата вибирають різні спеціальності при вступі до університету. На прикладі університету «Ла Сапієнца» в Римі (найбільший університет в Італії) у 2003–2006 рр. домінуюча кількість дівчат виявлена у таких галузях знань, як гуманітарні науки (73,9 %), медицині (65,7 %) та хімії (62,5 %). Рейтинг цього дослідження показав, що юнаки переважають у математиці та комп'ютерних науках (81,5 %), фізиці (71,4 %). Однакова кількість дівчат та юнаків спостерігається в інженерії та архітектурі, правознавстві, економіці та статистиці.

Так, шведські школярки за два останніх десятиліття «підтягнулися» по якості успішності з математичних наук і природничих дисциплін. Згідно зі статистикою, середні шкільні оцінки дівчат вище, ніж у хлопців. Багато в чому з цієї причини, дівчатка закінчують гімназії з набагато більшим успіхом. Аналогічна ситуація і у ВНЗ: на загальну кількість студентів припадає 60 % дівчат, яким вручається близько 2/3 всіх дипломів про вищу освіту. Переважання учнів жіночої статі спостерігається і в сфері муніципального освіти для дорослих; майже половина молодих наукових фахівців, що претендують на здобуття наукового ступеня доктора наук - жінки (44 %).

За результатами рейтингу гендерної рівності, в рамках якого Всесвітнім економічним форумом були досліджені дані зі 135 країн, Швеція у 2015 р. зайняла 4 місце. Україна у тому ж рейтингу посіла лише 67. Гендерна рівність є одним із наріжних каменів шведського суспільства, а це означає, що чоловіки і жінки мають рівні права і обов'язки у всіх сферах життя. Вони мають рівні можливості працювати і забезпечувати себе, поєднуючи кар'єру з сімейним життям і не побоюючись зловживань і насильства з боку представників протилежної статі.

Під час аналізу системи виховання жіночої статі у Великій Британії виокремлено головні завдання гендерного виховання дівчат-підлітків:

- відновлення та збагачення в суспільстві взірців жіночої поведінки, сфер їх реалізації, які є основним джерелом гендерної ідентифікації, формування гендерної свідомості дівчат-підлітків;
- урізноманітнення джерел і механізмів засвоєння гендерних моделей жіночої поведінки в межах соціалізації особистості;
- забезпечення дівчатам рівного доступу до всіх різновидів знань, гендерної рівності у родинному й громадському житті.

Тому сутність проблеми виховання дівчат-підлітків Великої Британії полягає у впровадженні гендерної стратегії у процес їх виховання, що забезпечить дівчат доступною інформацією з проблем, які у них з'являються, допоможе їм здобути знання і вміння, необхідні майбутній жінці у подальшому житті (Зубілевич М., 2007).

Поширення гендерного виховання в освіті Німеччини спирається на прийняту урядом стратегію гендерної рівності як найважливішої складової всіх державних соціальних та освітніх програм, реалізацію яких забезпечують: розширення гендерно-інформаційного простору, гендерна статистика, проведення широкомасштабних просвітницьких кампаній, присвячених проблемі гендеру і соціальної відповідальності, поглиблення гендерної компетентності батьків та педагогів як чинників формування гендерної культури молодого покоління.

Аналіз джерел дав змогу з'ясувати, що виховання дітей різної статі на німецьких землях упродовж століть було стихійним, причому перевага у здобутті освіти, зокрема професійної, надавалась хлопцям. До XVIII ст. тут домінували погляди на призначення жінки як продовжувачки роду і чоловіка як годувальника сім'ї, панував чіткий традиційний розподіл сфер діяльності на жіночу (приватну) і чоловічу (публічну). Внаслідок освітніх реформ XVIII ст. відбулися певні світоглядні зрушення, які зумовили появу нової навчально-виховної парадигми, спрямованої на підготовку дітей обох статей до сімейного та суспільного життя. Прогресивною ідеєю було надання ширших можливостей дівчатам для самореалізації у шкільній сфері, громадському житті, проте і надалі переважав диференційований підхід. Тому хлопців готували до професійної діяльності, а дівчат – до виконання насамперед ролі хорошої матері, дружини, доброї господині дому (Ковальчук Л., 2008).

Законодавче закріплення гендерної рівності в Німеччині фактично розпочалося в середині XX ст. Так, згідно з Конституцією ФРН (1949 р.) питання освіти стало «прерогативою адміністрації земель». Відтоді у кожній землі функціонують міністерства культур, які видають питаннями освіти, вони видають відповідні циркуляри та розпорядження, розробляють навчальні плани і програми.

Обговорення / Discussion. Впровадженню гендерного підходу у практику німецької школи сприяла освітня реформа 60-х рр. XX ст., спрямована на поглиблення індивідуального та диференційованого підходу до навчання й виховання дітей у початковій та основній школах, усунення в ній будь-яких дискримінаційних проявів стосовно статі, що передбачало проведення гендерної експертизи підручників та посібників (Ковальчук Л., 2008).

Ефективність гендерного виховання дівчат-підлітків Великої Британії забезпечується його державною підтримкою й обов'язковим статусом, проголошеним Національним навчальним планом, а також єдністю урочної, позакласної та позашкільної організації гендерного виховання дівчат-підлітків. Крім того, навчально-виховний процес у школах Великої Британії спрямований на забезпечення дівчатам рівних можливостей у навчанні, рівноцінного ставлення і однакової уваги з боку вчителів та вихователів. Застосування британськими педагогами різноманітних форм і методів передачі знань, формування умінь і навичок забезпечує ефективність гендерного виховання дівчат-підлітків (Зубілевич М., 2007).

У сучасних німецьких школах утвердження принципів гендерного виховання невіддільного від навчальних процесів, – це вагомий чинник поступального розвитку освіти. Розгортанню гендерного конструювання в Німеччині сприяли освітні реформи 70-их рр. ХХ ст. Одна з особливостей гендерного виховання полягає в тому, що в німецьких загальноосвітніх закладах воно здійснюється шляхом організації спільного, роздільного та частково роздільного навчання учнів обох статей (Ковальчук Л., 2008).

Науковцем М. Зубілевич визначено і охарактеризовано чинники, що впливають на жіночу освіту й виховання, забезпечують її комплексність та різноманітність у Великій Британії. Серед найбільш важливих виділено урядову політику; соціоекономічний розвиток держави; культурні, етнічні особливості та релігію; єдність впливів освітньо-виховних установ; диференційований підхід у вихованні хлопчиків-підлітків і дівчат-підлітків; рівень особистісного розвитку дівчат-підлітків; поведінку та ставлення вчителів і батьків (Зубілевич М., 2007).

Серед відмінностей у стратегіях гендерного виховання в німецьких освітніх закладах різного рівня Л. Ковальчук виділяє елементи гендерного виховання у початкових школах, які реалізуються на уроках краєзнавства, навколишнього світу та етики, в основних школах, реальних училищах та гімназіях – на уроках суспільствознавства, релігії, етики та історії. На особливе схвалення заслуговують так звані «малі початкові школи», у яких втілюються засади гендерного виховання, дітям прищеплюють навички толерантного спілкування у мікрогрупах, розвивають дружні взаємовідносини, відчуття взаємопідтримки, взаємодопомоги, поглиблюють соціально-емоційні контакти між дітьми обох статей. У середніх та старших класах проводять різноманітні виховні заходи на гендерну тематику, серед яких варто виділити спеціальні гендерні проекти, конференції та гуртки, здійснюються індивідуальні та групові форми виховної роботи; використовуються ефективні навчально-виховні методи (бесіда, діалог, рольові ігри, імітаційні гендерні ігри і тренінги, проекти, наратив, «творча праця», обговорення в групах, прийом колажу тощо), які застосовуються в гетеро- та гомогенних групах. Значна увага зосереджується також на середовищі, у якому виховуються та навчаються діти обох статей різного віку. Особливо ефективними у плані формування гендерної рівності є вальфдорські школи, завдання яких – виховати духовно вільну особистість, здатну переборювати тенденцію суспільства до консервативного відтворення існуючих соціальних стереотипів поведінки (Ковальчук Л., 2008).

Щоб сприяти досягненню гендерної рівності та соціально справедливого людського розвитку, спеціалісти соціальної сфери повинні вміти здійснювати гендерний аналіз. Гендерний аналіз допомагає виявляти гендерну нерівність у суспільстві, і, як наслідок, визнавати його гендерну стратифікацію.

Педагогічна умова підготовки майбутніх спеціалістів до реалізації ідеї гендерної рівності, зокрема в професійній діяльності – це забезпечення орієнтації процесу навчання на формування гендерної компетентності, гендерної сенситивності та лояльності як домінуючих професійно значущих якостей вищезначених спеціалістів. Тому навчальне середовище, що будується на принципах кооперації навчальної діяльності як рівноправної взаємодії студентів різної статі в невеликих групах, найбільш сприятливе для впровадження інтерактивних технологій і спрямоване на виховання особистості, здатної навчатися та змінюватися, співпрацювати на рівних одна з одною, що в контексті даної педагогічної умови зумовлено потребою в набутті досвіду егалітарних взаємовідносин між статями.

Висновки / Conclusions. Таким чином, результати навчально-виховного процесу в усіх навчальних закладах з питань гендерного виховання багато в чому залежать і від творчого мислення педагога, його рішучості, кмітливості та ініціативності. Гендерний підхід в освіті, як механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає: відсутність орієнтації на «особливе призначення», заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; пом'якшення гендерних стереотипів; врахування соціально-статевих відмінностей. Маємо відмовитись від обмежувального підходу до виховання дитини залежно від її статі, від статево відповідних традиційних очікувань на користь особистісного розвитку дитини.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Зубілевич, М. І. (2007). *Гендерне виховання дівчат-підлітків у Великій Британії* (Автореф. дис. канд. наук.). Інститут проблем виховання. Київ / Zubilevych, M. I. (2007). *Henderne vykhovannia divchat-pidlitkiv u Velykii Brytanii [The Gender Education of Teenage Girls in Great Britain]* (Extended abstract of Candidate's thesis). Institute of Educational Problems. Kyiv [in Ukrainian]
2. Ковальчук, Л. О. (2008). *Гендерне виховання учнівської молоді в Німеччині* (Автореф. дис. канд. наук.). Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. Тернопіль / Kovalchuk, L. O. (2008). *Henderne vykhovannia uchnivskoi molodi v Nimechchini [Gender Education of Student Youth in Germany]* (Extended abstract of Candidate's thesis). Volodymyr Hnatyuk Ternopil. Nats. Ped. Un-t. Ternopil [in Ukrainian]
3. Константинова, В. Н. (1992). *Женщины и проблемы политического лидерства. Женщины и социальная политика (гендерный аспект)*. (отв. ред. З. Я. Хоткина). Москва / Konstantinova, V. N. (1992). *Zhenshiny' i problemy' politicheskogo liderstva. Zhenshiny' i social'naya politika (gendernyj aspekt) [Women and Problems of Political Leadership. Women and Social Policy (Gender Aspect)]*. (ed. Z. Ya. Hotkina). Moscow [in Russian]
4. Мельник, Т. М. (2005). Гендер у світовій і національній думці. *Науковий світ*, 12, 2–4 / Melnyk, T. M. (2005). Gender u svitovii i natsionalnii dumtsi [Gender in the World and National Thought]. *Scientific World*, 12, 2–4 [in Ukrainian]
5. Чикалова, И. (2000). *Партии и власть в США и Великобритании: Гендерная политика в 1970–1990-е годы*. Минск: Тесей / Chikalova, I. (2000). *Partii i vlast v SShA i Velikobritanii: Gendernaya politika v 1970–1990-e gody [Party and power in the United States and Great Britain: Gender Policy in the 1970-1990s.]*. Minsk: Theseus [in Russian]

Дата надходження статті: «14» березня 2018 р.
Стаття прийнята до друку: «17» травня 2018 р.

Стражнікова Інна – професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор

Strazhnikova Inna – professor of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, doctor of pedagogical sciences, professor

Цитуйте цю статтю як:

Стражнікова, І. (2018). Проблеми гендерної політики в Україні та країнах Західної Європи: порівняльно-історіографічний аналіз. *Педагогічний дискурс*, 24, 63–68.

Cite this article as:

Strazhnikova, I. (2018). Problems of Gender Policy in Ukraine and Western Europe: Comparative-Historiographical Analysis. *Pedagogical Discourse*, 24, 63–68.

УДК 378.036-057.875 (045)

UDC 378.036-057.875 (045)

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.10

АЛЛА ГРИГОР'ЄВА,

викладач

(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Проскурівського підпілля, 139)

ALLA HRYHORIEVA,

lecturer

(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskuriivskoho Pidpillia str., 139)

ORCID: 0000-0003-2994-2555

**Модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі
художньо-трудової підготовки**

**Model of the Development of Creative Abilities of the Future Teachers of Primary Classes
in the Process of Art-labor Training**

У статті акцентовано увагу на переосмисленні парадигми освіти. Відмічено, що особливе місце у формуванні творчої особистості майбутнього учителя початкових класів належить дисциплінам мистецького та художньо-трудового спрямування. Висвітлено сутність поняття «модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки». Запропоновано авторську модель означеної підготовки. Зосереджено увагу на основних блоках моделі: цільовий, теоретико-методологічний, змістовий, організаційно-процесуальний, оціночно-діагностичний, результативний. Визначено педагогічні умови розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі художньо-трудової підготовки, серед яких: створення проблемно-пошукових ситуацій та творчих завдань; використання проектних технологій навчання; оптимальне поєднання навчальної та позанавчальної роботи на засадах творчої взаємодії. Зазначено, що педагогічні умови ефективно реалізуються через наступні методи, форми, засоби розвитку творчих здібностей: інтегровані лекції, семінари-дискусії, рольові ігри, проектна діяльність студентів (творчі проекти та їх демонстрація, складання портфоліо), конкурсно-виставкова робота (фестивалі, виставки, конкурси, інсталяції, соціальні проекти), рефлексивні вправи (твори-роздуми, рефлексивні есе, нариси), самостійна дослідницька діяльність студентів (аналіз наукових джерел, аналіз досвіду практичної роботи, рецензування). Зроблено висновок про цілісність, поетапність та динамічність авторської моделі; можливість інтегрування розробленої системи в існуючі умови вищої освіти.

Ключові слова: творча особистість, художньо-трудова підготовка, модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки.

The article focuses on redefining the paradigm of education. It is noted that the new Ukrainian school should ensure the comprehensive development of the individuality of person as a personality and the highest value of society on the basis of identifying his or her inclinations, abilities, gifts and talents. The central figure in the modernization of the educational process is the teacher of the new formation – the researcher-pedagogue, a creative personality, a professional whose characteristic features are modern scientific and pedagogical thinking, high spirituality, intelligence, optimism, constant readiness for self-education, self-development. Therefore, special attention requires the formation of the creative personality of the teacher, his or her professionalism. It is mentioned that a special place in the formation of the creative personality of the future teacher of primary classes belongs to the disciplines of artistic and labor orientation, the purpose of which is: development of the ability of students to fully perceive the phenomena of art, social life, nature; formation of creative thinking, aesthetic tastes, expansion of world outlook in the field of artistic and folk culture, knowledge deepening; development of interest to the beauty in the environment; perfection of moral, aesthetic needs and interests of youth, their aesthetic orientations, analysis of artistic works; development of emotionality, sensory-ideological attitude of students to the environment in all its manifestations; activating creative self-expression of students.

The essence of the concept «model of development of creative abilities of the future teachers of primary classes in the process of artistic-labor training» has been highlighted. The author's model of the mentioned preparation has been offered. The attention is focused on the main blocks of the model: target,

theoretical-methodological, content, organizational-procedural, evaluation-diagnostic, effective. The pedagogical conditions of development of creative abilities of the future teachers of primary school in the process of artistic-labor training have been determined, among them: creation of problem-solving situations and creative tasks; use of project technology training; optimal combination of educational and extra-curricular work on the basis of creative interaction. It is noted that pedagogical conditions are effectively realized through the following methods, forms, means of development of creative abilities: integrated lectures, seminars-discussions, role games, project activity of students (creative projects and their demonstration, drawing up of a portfolio), competition-exhibition work (festivals, exhibitions, contests, installations, social projects), reflexive exercises (compositions-reflections, reflexive essays, sketches), independent research activity of students (analysis of scientific sources, analysis of practical experience, reviews). The conclusion is made on the integrity, step-by-step and dynamism of the author's model; the possibility of integrating the developed system into existing conditions of higher education.

Key words: *creative personality, artistic-labor training, model of development of creative abilities of the future teachers of primary school in the process of artistic-labor training.*

Вступ / Introduction. В умовах реформування вищої педагогічної школи особливої актуальності набуває проблема модернізації підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Нова українська школа має забезпечувати всебічний розвиток індивідуальності людини як особистості та найвищої цінності суспільства на основі виявлення її задатків, здібностей, обдарованості і талантів. В Україні прийнято низку законів, зокрема «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) та «Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013 р.), одним із пріоритетних завдань якої є формування творчої особистості, котра здатна здійснювати інноваційну діяльність, забезпечувати потреби суспільства та ринку праці. Реформи, що відбуваються у системі середньої освіти, також визначають основні вимоги щодо підготовки педагогічних кадрів. Ключовим компонентом Концепції Нової української школи (2016 р.) є умотивований учитель, який має академічну свободу та свободу творчості, навчається впродовж життя, вміє імпровізувати та експериментувати.

Центральною фігурою у модернізації освітнього процесу є педагог нової формації – педагог-дослідник, творча особистість, професіонал, для якого характерними ознаками є сучасне науково-педагогічне мислення, висока духовність, інтелігентність, оптимізм, постійна готовність до самоосвіти, саморозвитку. У цьому контексті набуває актуальності проблема розвитку творчих здібностей, яка надасть можливість майбутньому вчителю оригінально розв'язувати професійні завдання, удосконалювати процес навчання та виховання школярів; забезпечить мотивацію на самовдосконалення, саморозвиток та самореалізацію особистості.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Мета статті – розробити та представити структурно-функціональну модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі художньо-трудової підготовки.

Завдання: проаналізувати художньо-трудова діяльність як чинник формування творчих здібностей студентів; визначити педагогічні умови розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі художньо-трудової підготовки; охарактеризувати компоненти авторської моделі.

Методи / Methods. Аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, абстрагування, конкретизація, моделювання, ідеалізація, узагальнення – для з'ясування сутності, особливостей, структури та характеристики рівнів розвитку творчих здібностей; визначення, обґрунтування педагогічних умов та розроблення структурно-функціональної моделі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі художньо-трудової підготовки.

Результати / Results. Під моделлю слід розуміти штучну систему елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується (Гончаренко С., 2008). На думку С.Сисоевої, «модель – це об'єкт, який відповідає іншому об'єкту (оригіналу), замінює його при пізнанні і дає про нього або його частини інформацію. Моделі найчастіше бувають у вигляді малюнків, схем, таблиць, символів або описуються у вигляді текстів» (Сисоева С. & Кристопчук Т., 2013).

Традиційно модель професійної підготовки вчителя включає декілька основних компонентів:

- 1) цільовий компонент (цілемотиваційний, соціально-цільовий тощо);
- 2) змістовий компонент (змістово-діяльнісний, змістово-процедурний тощо) – виявляє специфіку змісту професійної підготовки, побудованої з урахуванням комплексу принципів;
- 3) процесуальний (діяльнісний, технологічний, діялісно-процедурний тощо) – вміщує характеристику основних форм професійної підготовки, засобів її здійснення, в тому числі авторську складову процесу професійної підготовки;

4) результативний (оцінно-результативний, оцінно-рефлексивний, дослідницько-рефлексивний, аксіологічний тощо) – яким детерміновано співвіднесення мети і результату розробленої моделі та здійснюється перевірка отриманих результатів у процесі експерименту (Пушкар Т., 2013).

Структурно-функціональна модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки відображає єдність цільового (мета і завдання, кінцевий результат), теоретико-методологічного (підходи, принципи), змістового (навчальні дисципліни), організаційно-процесуального (педагогічні умови, етапи, методи, форми, засоби навчання), оціночно-діагностичного (критерії, показники, методи діагностики та рівні розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи) та результативного блоків. Розглянемо детальніше кожен із цих блоків.

Цільовий блок є основним компонентом моделі, оскільки визначає її зміст, структуру та кінцеву мету, яку необхідно досягнути. У контексті нашого дослідження метою є: розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки. Теоретико-методологічний блок включає підходи та принципи. Згідно тверджень І. Зимньої «підхід до навчання» у закладах вищої освіти – це світоглядна категорія, у якій відображено соціальні настанови суб'єкта як носія суспільної свідомості; глобальна та системна організація освітнього процесу, що включає усі його компоненти і самих суб'єктів педагогічної взаємодії (викладача, учителя – учня, студента) (Зимняя І., 1999). Аналіз наукових джерел з цієї проблеми дає змогу констатувати, що науковці визначають різний комплекс методологічних підходів для підготовки вчителів початкової школи.

Системний підхід забезпечує цілісність дослідження процесу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки, уможливорює вивчення його природи та внутрішніх механізмів функціонування; завдяки цьому підходу, розвиток творчих здібностей студентів розглядається як педагогічна система, що характеризується такими ознаками: субстанціональністю елементів, які становлять систему; структурністю, що встановлює наявність взаємозв'язків і відношень між елементами системи; функціональністю, що дозволяє розглядати педагогічну систему як цілісну й дієву (Курач М., 2016). Діяльнісний підхід передбачає наявність у майбутніх учителів початкової школи здатності до застосування професійних умінь у власній практичній діяльності; постійне вдосконалення набутих умінь і навичок для переходу на вищий рівень педагогічної майстерності. Особистісно орієнтований підхід передбачає співтворчість студента та викладача в освітньому процесі. На думку О. Дунаєвої, формування педагогічної креативності майбутніх учителів в умовах особистісно орієнтованого підходу базується на індивідуально-творчому розвитку особистості, що передбачає не запам'ятовування та репродукування інформації, а її творче перетворення, знаходження в ній особистісного сенсу, формування до неї особистісного ставлення, оцінку її важливості, розуміння виховної потужності педагогічних ідей, теорій, методичних рекомендацій (Дунаєва О., 2006). Технологічний підхід уможливорює виявлення практичних аспектів розв'язання досліджуваної проблеми як персоніфікований вираз у педагогічній технології (на міждисциплінарному рівні) та технології навчання (у межах конкретних навчальних дисциплін); до сутнісних ознак технологічного підходу належить: планування, аналіз цілей, наукова організація освітнього процесу, вибір методів, засобів, матеріалів, які відповідають цілям і змісту в інтересах підвищення ефективності навчання студентів основам художнього проектування; стандартизація, уніфікація процесу навчання, можливість його відтворення відповідно до заданих умов (проектувальність), а також контроль (діагностичність цілей); забезпечення гарантованої результативності, ефективності освітнього процесу, відтворюваності його результатів (Курач М., 2016).

Під педагогічними принципами розуміють систему основних вимог до навчання і виховання, дотримання яких дає змогу ефективно вирішувати проблеми всебічного розвитку особистості (Фіцула М., 2010). У педагогіці виокремлюють загальнопедагогічні та специфічні принципи. До загальних принципів організації освітнього процесу відносять: принцип цілеспрямованості; принцип зв'язку навчання з життям; принцип науковості; принцип доступності, врахування вікових та індивідуальних особливостей; принцип систематичності, послідовності; принцип свідомості, активності, самодіяльності, творчості у педагогічному процесі; принцип зв'язку навчання й виховання із суспільно корисною, продуктивною працею; принцип наочності; принцип колективного характеру виховання і навчання; принцип поваги до особистості у поєднанні з розумною вимогливістю до неї; принцип вибору оптимальних методів, форм, засобів навчання і виховання; принцип міцності, усвідомленості і дієвості результатів навчання, виховання і розвитку; принцип комплексного підходу до навчання й виховання (Фіцула М., 2010). Вважаємо доцільним дотримання загальних принципів та виокремлення специфічних, які допоможуть досягнути позитивного результату для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової

школи. До специфічних принципів відносимо: принцип творчої співпраці, саморозвитку, культуровідповідності, міждисциплінарності, педагогічного проектування. Усі визначені принципи є взаємопов'язаними один з одним та створюють разом із загальнодидактичними принципами оптимальну систему вимог, реалізація яких забезпечить розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи (рис. 1).

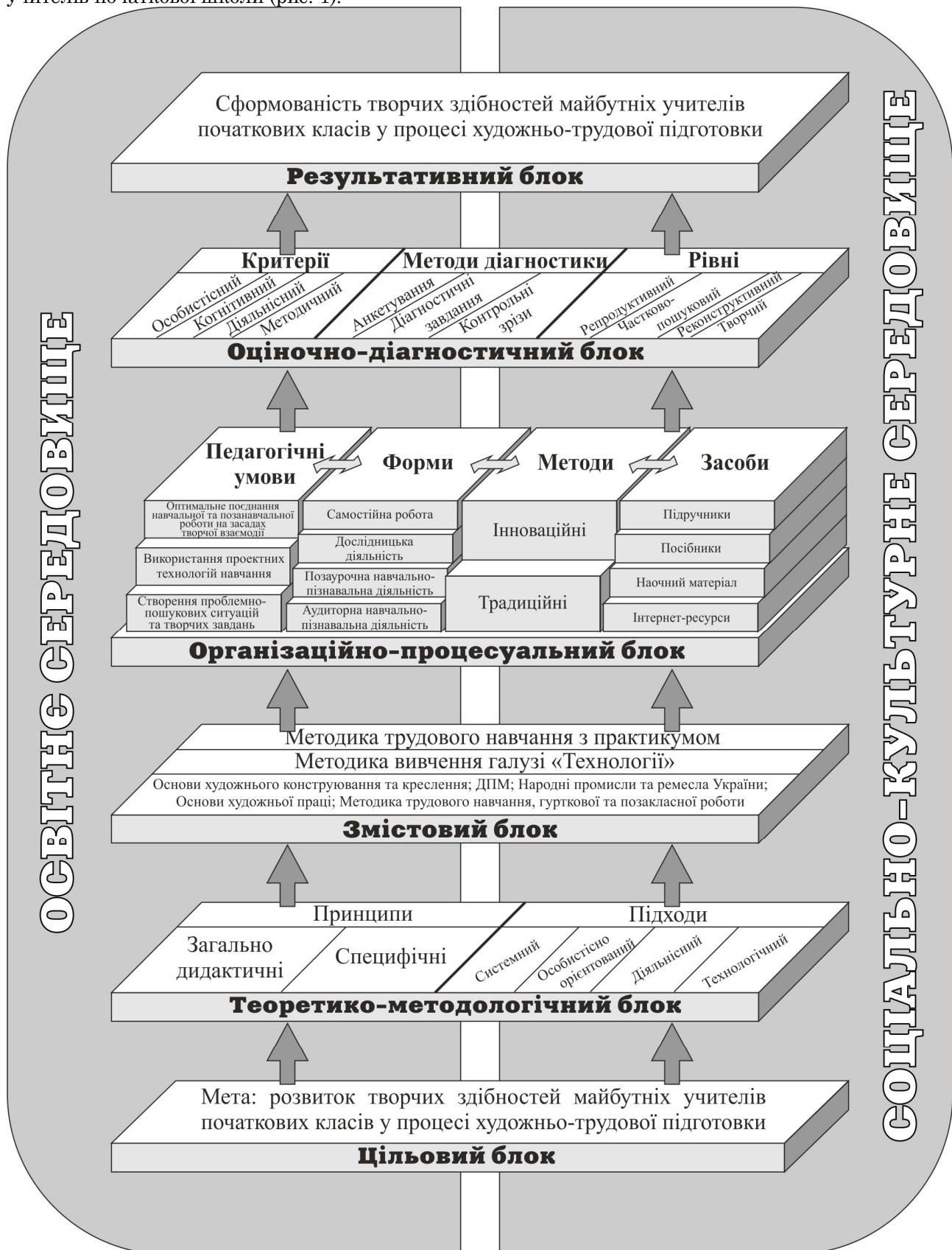


Рис. 1 Структурно-функціональна модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки

Змістовий блок включає теоретичну та практичну підготовку, що представлена дисциплінами: «Методика трудового навчання з практикумом», «Методика вивчення галузі «Технології», «Декоративно-ужиткове мистецтво», «Народні промисли і ремесла України», «Основи художньої праці», «Методика трудового навчання, гурткової та позакласної роботи», «Основи художнього конструювання і креслення».

Організаційно-процесуальний блок містить форми, методи, засоби навчання та педагогічні умови розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі художньо-трудової підготовки.

Оціночно-діагностичний та результативний блок моделі розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкової школи у процесі художньо-трудової підготовки включає критерії, показники, рівні розвитку зазначеної якості, що допоможе здійснити діагностику та оцінити результативність визначених педагогічних умов, таких як: створення проблемно-пошукових, дослідницьких ситуацій та розв'язання творчих завдань, використання проектних технологій навчання, оптимальне поєднання навчальної та позанавчальної роботи на засадах творчої взаємодії.

Обговорення / Discussion. Особливе значення у формуванні творчої особистості майбутнього учителя початкових класів належить дисциплінам мистецького та художньо-трудового спрямування, метою яких є: розвиток вміння у студентів повноцінно сприймати явища мистецтва, суспільного життя, природи; формування творчого мислення, естетичних смаків, розширення світогляду у галузі художньої та народної культури, поглиблення знань; розвиток інтересу до прекрасного в оточенні; вдосконалення моральних, естетичних потреб та інтересів молоді, її естетичних орієнтацій, аналізу мистецьких творів; розвиток емоційності, чуттєво-світоглядного ставлення студентів до навколишнього середовища у всіх його проявах; активізація творчого самовираження студентів (Белова Ю., 2004).

Процес художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів набуває творчого характеру завдяки зверненню до гуманістичного потенціалу творів усіх видів мистецтва. Головною метою якісної художньо-трудової підготовки майбутнього учителя початкових класів є рівень його національної художньої культури, підвищення інтелектуального рівня, активізація творчої ініціативи майбутніх фахівців. Уведення курсів художньо-трудового та мистецького характеру надасть змогу використання на практиці широкого спектру творів народного декоративно-ужиткового мистецтва, що допоможе вихованню творчого підходу до результатів праці, який є домінуючим у вимогах до професійної підготовки вчителя (Оршанський Л., 2008).

За визначенням І. Підласого, «Форми організації навчання (організаційні форми) – це зовнішній вияв узгодженої діяльності вчителя й учнів, який здійснюється у певному порядку та режимі» (Подласый И., 1999). Вони не мають соціальної зумовленості, виникають й удосконалюються у зв'язку з розвитком дидактичних систем. Організаційні форми навчання класифікуються за кількістю студентів, місцем проведення, тривалістю навчальних занять, дидактичною метою тощо. У межах різних організаційних форм навчання викладач забезпечує активну пізнавальну діяльність студентів, переважно використовуючи фронтальну, групову й індивідуальну форми організації навчального процесу.

До організаційних форм навчання належать: лекції, семінарські та практичні заняття, навчальні екскурсії, індивідуальні завдання, консультації, самостійна та науково-дослідницька робота, педагогічна (виробнича) та дипломна практики, курсове і дипломне проектування тощо.

Дидактичні цілі самостійної роботи: закріплення, поглиблення, розширення й систематизація знань, здобутих під час аудиторних занять; самостійне опанування нового навчального матеріалу; формування професійних навичок і вмінь; формування вмінь і навичок самостійної розумової праці; розвиток самостійності мислення, творчого підходу до розв'язання поставлених завдань; самоосвіта (Форми організації навчання. Навчальні матеріали онлайн).

У своїх дослідженнях І. Малкін виділяє чотири типи самостійної роботи: репродуктивного типу – характеризується вмінням оперувати вже набутими знаннями та вміннями; пізнавально-пошукового типу – характеризуються набуттям нових знань; творчого типу, при виконанні яких студенти набувають нові знання; пізнавально-критичного типу – пов'язані з розширеним зв'язком навчання, життя та виробництва (Малкин Н., 1966).

Важливим є використання інноваційних форм організації навчання, а саме:

– ігрові форми – ігри (ділові, інтелектуальні) та ігрові ситуації – це одна з небагатьох форм організації навчання, яка є найбільш цікавою, оскільки саме вони наближають навчальний процес до реального життя, сприяють формуванню практичних умінь і навичок, забезпечують практичну спрямованість навчання;

– групові тренінги – форма навчання, метою якої є передача знань способом теоретичних лекцій, ділових ігор з подальшим аналізом, а також практичних занять, результатом яких є

формування і розвиток деяких умінь і навичок;

– майстер-класи – сприяють формуванню самостійності, здатності організовувати та реалізовувати свою діяльність без стороннього керівництва Створення умов для повноцінного прояву і розвитку майстерності його учасників на основі організації простору для професійного спілкування. До основних методичних прийомів майстер-класу належать: індукція, рефлексія, самоконструювання, творче конструювання та ін. (Каньковський І., 2014).

Розвиток творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки значною мірою залежить від правильно підібраних методів здійснення навчальної діяльності. Класичними для вітчизняних педагогів стали класифікації методів навчання, запропоновані А. Алексюком, Ю. Бабанським, В. Бондарем, І. Лернером, М. Скаткіним.

У дидактиці метод навчання – це певний спосіб цілеспрямованої реалізації процесу навчання, досягнення поставленої мети. Методи навчання поділяються на загальні та спеціальні. Загальні застосовуються при вивченні різних навчальних предметів; спеціальні – під час вивчення конкретних дисциплін. Найбільш поширеними і визнаними є методи навчання, які класифікуються за рівнем активності: пасивні й активні; за джерелом одержаних знань: словесні, наочні, практичні; за дидактичними цілями: методи набуття нових знань, формування умінь і навичок та застосування знань на практиці; перевірки й оцінки знань, умінь і навичок (Мойсеюк Н., 2007).

Серед найбільш уживаних методів навчання науковці виділяють такі: пояснювально-ілюстративний, репродуктивний, проблемного викладу, частково-пошуковий, дослідницький та ін. Також залежно від особливостей навчально-виховного процесу використовуються методи: розповідь, бесіда, навчальна дискусія, демонстрація та ілюстрація, інструктаж тощо. У процесі художньо-трудової підготовки майбутніх учителів початкових класів для оптимізації шляхів пошуку розв'язання творчих завдань застосовуються: метод «мозкового штурму»; метод морфологічного аналізу; метод фокальних об'єктів; метод створення ідеального образу об'єкта, метод фантазування.

Необхідною педагогічною умовою розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки є використання проектних технологій навчання. Одним із творчих етнопроектів є створення колекції ляльок, які одягнені у комплекси традиційного одягу відповідного регіону України. Проект має науково-теоретичну і практичну цінність. Теоретичне значення передбачає ознайомлення студентів із загальною теорією української народної вишивки, еволюцією художніх засобів вишивок в історичному аспекті, з художніми відмінностями народної вишивки усіх етнографічних зон України, оздобленням українського традиційного одягу. Навчання ґрунтується на засвоєнні студентами знань з історії українського костюму. У процесі оволодіння художньо-проектною грамотою, вирішуючи ситуаційні творчі завдання, відбувається дослідження студентами народного вбрання, деталей крою, декору, певного поєднання усіх компонентів вбрання, що дозволяє простежити його архаїзм та змінність, локальні особливості у загальнонаціональному контексті.

Висновки / Conclusions. Отже, відповідно до поставленої мети та завдань дослідження структурно-функціональна модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки складається із цільового, теоретико-методологічного, змістового, організаційно-процесуального, оціночно-діагностичного та результативного блоків, що виступають як цілісна система, елементи якої взаємопов'язані. Складність поняття творчих здібностей та їх розвитку потребувало теоретичного обґрунтування елементів моделі. Розглянута структурно-функціональна модель не вичерпує усієї багатогранності досліджуваного феномену, однак усі визначені елементи та критерії є найбільш значущими для нашої розвідки. Створена модель дає змогу перейти до наступного етапу нашого дослідження – реалізації цієї моделі під час професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Белова, Ю. Ю. (2004). *Формування національних цінностей у студентів – майбутніх вчителів трудового навчання в процесі художньо-трудової діяльності.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ / Bielova, Yu. Yu. (2004). *Formuvannia natsionalnykh tsinnosti u studentiv – maibutnikh vchyteliv trudovoho navchannia v protsesi khudozhno-trudovoi diialnosti* [Inculcating National Values Among Students – Future Teachers of Labor Education in the Process of Artistic and Labor Activities]. (Extended abstract of Candidate's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian]
2. Гончаренко, С. У. (2008). *Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям.* Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця». / Honcharenko, S. U. (2008). *Pedahohichni doslidzhennia: metodolohichni porady molodym naukovtsiam* [Pedagogical Research: Methodological Advice for Young Scientists]. Kyiv-Vinnytsia: DOV «Vinnytsia» [in Ukrainian]

3. Дунаєва, О. М. (2006). *Особистісно орієнтований підхід як педагогічна умова формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки*. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Сучасні наукові дослідження – 2006». Т. 6. Педагогічні науки (с. 48–51). Дніпропетровськ: Наука і освіта / Dunaieva, O. M. (2006). *Osobystisno oriientovanyi pidkhdid yak pedahohichna umova formuvannya pedahohichnoi kreatyvnosti maibutnikh uchyteliv u protsesi profesiinoi pidhotovky* [Personally Oriented Approach as a Pedagogical Condition for the Formation of Pedagogical Creativity of Future Teachers in the Process of Professional Training]. Proceedings of the 2nd International Scientific and Practical Conference «Modern Scientific Research – 2006». T. 6. Pedahohichni nauky (pp. 48–51). Dnipropetrovsk: Nauka i osvita [in Ukrainian]
4. Зимняя, И. А. (1999). *Педагогическая психология*. Москва: Логос / Zimnyaya, I. A. (1999). *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical Psychology]. Moscow: Logos [in Russian]
5. Каньковський, І. Є. (2014). *Система професійної підготовки інженерів-педагогів автотранспортного профілю* [Монографія]. Н. Г. Ничкало (Ред.). Хмельницький: ФОП Цюпак А. А. / Kankovskiy, I. Ye. (2014). *Systema profesiinoi pidhotovky inzheneriv-pedahohiv avtotransportnoho profilii* [The System of Professional Training of Engineers-Teachers of the Motor Transport Profile]. [Monohrafiya]. N. H. Nychkalo (Red.). Khmelnytskyi: FOP Tsiupak A. A. [in Ukrainian]
6. Курач, М. С. (2016). *Теоретичні і методичні засади навчання художнього проектування майбутніх учителів технологій*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ / Kurach, M. S. (2016). *Teoretychni i metodychni zasady navchannya khudozhnoho proektuvannya maibutnikh uchyteliv tekhnolohii* [Theoretical and Methodological Principles of Training of Artistic Designing of Future Technology Teachers]. (Extended abstract of Doctor's thesis). National Pedagogical Dragomanov University. Kyiv [in Ukrainian]
7. Малкин, Н. И. (1966). *Педагогика*. Казань: Практика / Malkin, N. I. (1966). *Pedagogika* [Pedagogy]. Kazan': Praktika [in Russian]
8. Мойсеюк, Н. Є. (2007). *Педагогіка*. (5-е вид., переробл. і доповн.). Київ / Moiseiuk, N. Ye. (2007). *Pedahohika* [Pedagogy]. (5th edition Ed). Kyiv [in Ukrainian]
9. Оршанський, Л. В. (2008). *Художньо-трудова підготовка майбутніх учителів трудового навчання* [Монографія]. Дрогобич: Швидко Друк / Orshanskyi, L. V. (2008). *Khudozhno-trudova pidhotovka maibutnikh uchyteliv trudovoho navchannya* [Artistic and Labor Training of Future Teachers of Labor Education]. [Monohrafiya]. Drohobych: Shvydko Druk [in Ukrainian]
10. Подласый, И. П. (1999). *Педагогика: Новый курс*. Москва: Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС». Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. / Podlasyj, I. P. (1999). *Pedagogika: Novyj kurs*. [Pedagogy: The New Course]. Moscow: Gumanit. izd. centr «VLADOS». 1999. Kn. 1 : Obshhie osnovy. Process obucheniya [in Russian]
11. Пушкар, Т. (2013). *Модельовання як теоретичний метод розробки педагогічної технології підготовки вчителів філологічного профілю. Підходи А. С. Макарєнка до використання педагогічного моделювання. Витоки педагогічної майстерності. Педагогічні науки, 11, 273–278* / Pushkar, T. (2013). *Modeliuvannya yak teoretychnyi metod rozrobky pedahohichnoi tekhnolohii pidhotovky vchyteliv filolohichnoho profilii. Pidkhody A. S. Makarenka do vykorystannia pedahohichnoho modeliuvannya [Modeling as a Theoretical Method for the Development of Pedagogical Technology for Training Teachers of the Philological Profile. A.S. Makarenko's approaches to the use of pedagogical modeling]. Vytoky pedahohichnoi maisternosti. Pedahohichni nauky, 11, 273–278* [in Ukrainian]
12. Сисоева, С. О. & Кристопчук, Т. Є. (2013). *Методологія науково-педагогічних досліджень*. Рівне: Волинські обереги / Sysoieva, S. O. & Krystopchuk, T. Ye. (2013). *Metodolohiia naukovo-pedahohichnykh doslidzhen* [Methodology of Scientific and Pedagogical Research]. Rivne: Volynski oberehy [in Ukrainian]
13. Фіцула, М. М. (2010). *Педагогіка вищої школи*. Київ: Академвидав / Fitsula, M. M. (2010). *Pedahohika vyshchoi shkoly* [Pedagogy of Higher School]. Kyiv: Akademvydav [in Ukrainian]
14. *Форми організації навчання. Навчальні матеріали онлайн. Педагогіка. Основи дидактики: конспект лекції*. Взято з http://pidruchniki.com/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya#25 / *Formy orhanizatsii navchannya. Navchalni materialy onlain. Pedahohika. Osnovy dydaktyky: konspekt lektsii* [Forms of Training Organization. Training Materials Online. Pedagogy. Basics of didactics: a Lecture Synopsis.]. Retrieved from http://pidruchniki.com/15100827/pedagogika/formi_organizatsiyi_navchannya#25 [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «12» лютого 2018 р.
Стаття прийнята до друку: «22» травня 2018 р.

Григор'єва Алла – викладач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Hryhorieva Alla – lecturer of the department of fine and applied arts, handicraft lessons of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Цитуйте цю статтю як:

Григор'єва, А. (2018). Модель розвитку творчих здібностей майбутніх учителів початкових класів у процесі художньо-трудової підготовки. *Педагогічний дискурс, 24*, 69–75.

Cite this article as:

Hryhorieva, A. (2018). Model of the Development of Creative Abilities of the Future Teachers of Primary Classes in the Process of Art-labor Training. *Pedagogical Discourse, 24*, 69–75.

УДК 371.134+78

UDC 371.134+78

DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.11

ЛАРИСА СОЛЯР,

асистент

(Україна, Кременець, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, вул. Лицейна, 1)

LARYSA SOLYAR,

assistant

(Ukraine, Kremenets, Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko, Lyceum str., 1)

ORCID: 0000-0002-5171-544X

**Конкретно-наукова методологія проблеми
формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва
Concrete Scientific Methodology of the Problem
of Forming the Future Musical Art Teacher's Ethnocultural Competence**

У статті розглянуто проблему формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва з позиції конкретно-наукової методології на основі аналізу робіт вітчизняних і зарубіжних вчених. Відповідно визначеній меті, розкрито теоретичні положення конкретно-наукової методології дослідження проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах акмеологічного, професіографічного, етнокультурного і компетентнісного підходів. Щодо окреслених завдань, досліджено конкретно-наукову методологію формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка передбачає проведення теоретичного аналізу педагогічного зарубіжного та вітчизняного досвіду; здійснено сутнісну характеристику базових понять у контексті досліджуваної проблеми. Визначено методи дослідження – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення. Висвітлено зміст кожного із представлених підходів та їх реалізацію у дослідженні проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Ключові слова: *конкретно-наукова методологія, підхід, етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва.*

The article is devoted to the concrete scientific methodology of the problem of forming the future musical art teacher's ethnocultural competence. The purpose of the article, which consists in revealing theoretical principles of the concrete scientific methodology of investigating the problem of forming the future musical art teacher's ethnocultural competence, is determined. The tasks described are the following – to study the problem of the concrete scientific methodology of forming the future musical art teacher's ethnocultural competence, which provides for conducting theoretical analysis of the pedagogical foreign and domestic experience; to carry out an essential characteristic of the basic concepts in the context of the problem under investigation. Acmeological approach, which determines the peculiarities of forming ethnocultural competence of the future musical art teacher as a professional capable of achieving the top professional mastery, is revealed. The approach involves focusing on obtaining excellence and effectiveness in the creative training of the future musical art teachers. Professiographic approach provides for the future musical art teachers' mastery of the active-role (professional) characteristics; defines the teacher's professional activity as a system of interrelated elements characterizing his professional orientation, knowing the science fundamentals, possessing ethnocultural competence. Ethnocultural approach reflects the revival of family folk traditions, customs, the respect for family and domestic culture, which contributes to forming the future teachers' deep feelings; it is based on the principle of ethnoculturalism, the dialogue of cultures, cultural creativity, tolerance, and the relationship of education with the ethnocultural environment, based on the key ethnocultural traditions in education aiming to form ethnocultural personality. Competence approach is defined as the basic one in researching ethnocultural competence and in training future musical art teacher. The approach provides for the high degree of formation of the future musical art teacher's ethnocultural competence in the process of the successful pedagogical activity, which ensures activation of the mechanisms of the general and professional self-development and each student's motivation.

Key words: *concrete scientific methodology, approach, future musical art teacher, ethnocultural competence.*

Вступ / Introduction. Система освіти покликана формувати молоде покоління з відповідним світоглядом, системою цінностей і переконань, рівнем культурного розвитку, громадянської зрілості і національною гідністю. З огляду на це кількість і складність завдань, які покликані

вирішувати освітню сферу в умовах сьогодення, стає дедалі більше. Серед стратегічних завдань реформування вищої освіти України, перш за все, відзначають національну ідею вищої освіти, зміст якої полягає в збереженні і примноженні національних освітніх традицій. Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає вивчення стратегії наукового пошуку в сенсі обґрунтування методологічних основ дослідження окресленої проблеми.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що методологічні проблеми наукових досліджень у педагогіці розглянуто у працях багатьох видатних учених: А. Алексюк, Ю. Бабанського, В. Беспалька, І. Бега, Г. Васяновича, С. Гончаренка, А. Деркача, О. Дубасенюк, І. Зязюна М. Євтуха, В. Краєвського, В. Кременя, С. Серякової, Н. Сидорчук, Ю. Сурміна, С. Федорової, Я. Хаштирова, Н. Шагаєвої та ін.

Мета та завдання / Aim and Tasks. Метою статті є розкриття теоретичних положень конкретно-наукової методології дослідження проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Відповідно до мети визначено основні *завдання*: вивчення проблеми конкретно-наукової методології формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає проведення теоретичного аналізу педагогічного зарубіжного та вітчизняного досвіду; здійснити сутнісну характеристику базових понять у контексті досліджуваної проблеми.

Методи / Methods. Для розв'язання окреслених завдань та досягнення мети використано такі *методи* – аналіз, синтез, порівняння, узагальнення (для вивчення та узагальнення наукової літератури з конкретно-наукової методології проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, проведення категоріального аналізу базових понять та окреслення взаємозв'язку між ними).

Результати / Results. За міркуваннями В. Краєвського, поняття «методологія» трактується як одне з найменш зрозумілих, багатозначних і навіть дискусійних понять, а також до цього поняття потрібно додати і такий стан: методологія також системою діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінці спеціально-наукових педагогічних досліджень (Краєвський В., 2006).

Вчений Ю. Сурмін стверджує, що «методологію в педагогіці потрібно розглядати як сукупність теоретичних положень про педагогічному пізнанні і перетворенні дійсності» (Вартофський М., 1998). Як стверджують Г. Щедровицький та М. Вартофський, методологію можна тлумачити як велику евристику, яка допомагає педагогу орієнтуватися в складній педагогічній діяльності, численних теорій і поглядів. «Методологічні знання складаються з двох знань – знань про діяльність і знань про об'єкт цієї діяльності» (Вартофський М., 1998).

Міждисциплінарний статус обраної нами проблеми дослідження визначає наявність різнорівневої методології її вивчення, детермінованою діалектичної взаємозв'язком і взаємозумовленістю загального, особливого і одиничного в рамках дослідження етнокультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Зокрема, ми більш детально розглянемо третій рівень методології – конкретно-науковий, тобто сукупність ідей, або специфічних методів педагогічної науки, які є базою для вирішення проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва. Методологія конкретної науки включає в себе аналіз наукових праць провідних вчених, одночасно із загальними проблемами своєї галузі досліджували питання формування етнокультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва; узагальнення ідей науковців, безпосередньо вивчали проблему етнокультурної компетентності; аналіз концепцій в етнокультурній сфері наукової і практичної діяльності українських вчених і практиків; вивчення наукових праць зарубіжних вчених і практиків.

Перейдемо до розгляду змістовного наповнення кожного із визначених рівнів конкретно-наукової методології досліджуваної проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Як зазначалося попередньо, третім рівнем є конкретно-наукова методологія, яка ґрунтується на засадах акмеологічного, професіографічного, етнокультурного і компетентнісного підходів. Вважаємо, що доцільно буде розпочати аналіз з акмеологічного підходу.

Акмеологічний підхід широко поширений в сучасних наукових розробках Б. Ананьєва, А. Деркач, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, В. Максимової, Н. Сидорчук, С. Федорової.

Вітчизняний вчений А. Деркач стверджує, що метою акмеології є вдосконалення людини, спрямованого на досягнення вершин у фізичному, духовно-моральному і професійному розвитку, заснованих на гуманістичній основі (Деркач А., 2003).

Дослідниця Н. Сидорчук зазначає (Сидорчук Н., 2014), що за допомогою акмеологічного підходу можна вирішити коло завдань даного дослідження тих чи інших подій в житті суспільства або конкретної людини. Механізм отримання результату охоплює ряд кроків: 1. Фіксація подій у

часі, встановлення часових меж. 2. Систематизація подій, виділення логіки їх взаємопереходів, відкриття їх сутності з урахуванням історичного контексту. 3. Характеристика кульмінаційних результатів діяльності певної історичної особистості і визначення важливості таких досягнень для суспільства.

За твердженням Б. Ананьєва, «акмеологічний підхід націлений на вирішення проблем, пов'язаних з розвитком професіоналізму в педагогічній діяльності, досягнення «вершин» майстерності – професійної зрілості, своєрідного оптимуму професійного розвитку» (Максимова В., 1991). В рамках цього підходу визначаються особливості міжкультурної наповненості професійної підготовки вчителя як професіонала, здатного до досягнення вершин педагогічної компетентності; визначається, до якої педагогічної системи повинна бути включена особистість, щоб відбувся перехід від кульмінації до кульмінації в особистісному розвитку.

Акмеологічний підхід передбачає орієнтацію на досягнення досконалості і результативності творчої виконавської підготовки студентів музичного мистецтва і тлумачиться нами як процес формування здатності до оптимального застосування самостійно творчих технологій на основі глибокого усвідомлення загальнокультурного досвіду людства, змісту художніх і власних творів на особистісному рівні в умовах розвитку ціннісно-мотиваційної сфери, орієнтує майбутніх фахівців на саморозвиток і самовдосконалення, формує їх готовність до майбутньої педагогічної діяльності. У цьому підході визначаються особливості етнокультурної компетентності майбутнього вчителя як професіонала, здатного до досягнення вершин педагогічної компетентності; визначається, до якої педагогічної системи повинна бути включена особистість, щоб відбувся перехід від кульмінації до кульмінації в етнокультурному розвитку особистості.

Акмеологічний підхід використовується у класифікації форм, методів, прийомів та засобів формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, а саме: у інноваційних етноформах, класичних методах, часткових прийомах та матеріальних засобах.

Професіографічний підхід. Згідно з головними принципами цього підходу, А. Мороз (Мороз А., 1998) визначає професійну діяльність вчителя як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують особистість учителя, зокрема, його професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю і тяжіння до безперервної самоосвіти.

Сутність професіографічного підходу полягає у вивченні та проектуванні навчального процесу з орієнтацією на професійну діяльність (професію). Одним з основних принципів професіографування є вивчення професійної діяльності, яка забезпечує в межах досліджуваної проблеми орієнтацію професійно-педагогічної підготовки на конкретну професійну діяльність шляхом вирішення професійно орієнтованих практичних знань.

В основу застосування професіографічного підходу покладено такі принципи: а) комплексне вивчення професійної діяльності; б) типізація і диференціація професіографічних характеристик, що відображають типові і специфічні ознаки професії; в) реального відображення стану професії в конкретних соціально-економічних умовах; обліку перспектив професійного зростання і кар'єри; г) науковість (професіографія повинна розроблятися на основі системного, особистісного та діяльнісного підходів). У наукових роботах О. Дубасенюк професіографічний підхід до проблеми підготовки вчителя виділила головні вимоги до вчителя-професіонала, значущі для розв'язання досліджуваної проблеми: етнософічну спрямованість, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, природовідповідність (Дубасенюк О., 2005). Таким чином, етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва, з позицій професіографічного підходу, являє собою сукупність дій, які забезпечують оволодіння майбутніми учителями музичного мистецтва діяльно-рольовими (професійними) та особистісними характеристиками відповідно до вимог професійної діяльності в умовах змінюваного соціуму. Професіографічний підхід застосовується у традиційних формах, спеціальних методах, загальних прийомах та нематеріальних засобах.

Етнокультурний підхід – спирається на принцип етнокультурності, діалогу культур, культуротворчості, толерантності, на зв'язки освіти з етнокультурним середовищем, заснованим на ключових етнокультурних традиціях в освіті з ціллю формування етнокультурної особистості (Карпушина Л., 2010). Представлений підхід в різних його аспектах досліджувався такими вченими Л. Микуланинець, С. Серякова, С. Федорова, Я. Хаштиров, Н. Шагаєва.

Етнокультурний підхід визначає, що проблема етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно розглядати з урахуванням традицій певного суспільства. Вважається, що норми поведінки, прийняті в одній соціокультурному середовищі, можуть значно відрізнятися від норм інших груп людей, оскільки кожне суспільство має свою певну систему норм (цінностей), які містять вимоги до поведінки та обов'язків членів цього товариства. Норма – це явище групової свідомості у вигляді уявлень, розділяє група, і найбільш частих суджень членів

групи про вимоги до поведінки людей з урахуванням їх соціальних ролей, які створюють оптимальне умови буття, з якими ці норми взаємодіють, і відбиваючи, формують його (К. Платонов). Тому дуже важливо враховувати етнічних, національних, расових, конфесійних характеристик людини (Платонов К., 1969).

Етнокультура в Україні визначається насамперед етнічною поведінкою найчисленнішої і титульної української нації, яка історично виступала в ролі головного консолідаційного фактора творення державності. Однак кожна з національних груп, створюючи інтеграційним процесам, урізноманітнює форми її прояву, переважно в напрямку регіонального розмаїття етнокультурної підоснови.

Етнокультурний підхід в проблемі формування етнокультурної компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва відіграє значну роль у відродженні сімейних народних традицій, звичаїв, шанобливе ставлення до сімейно-побутової культури сприятиме формуванню у майбутніх учителів глибоких почуттів: любов до матері і батька, бабусі і дідусі. Через пізнання фольклору вони черпають емоційні, моральні, естетичні та патріотичні цінності. Представлений підхід використовується у інноваційних етноформах, спеціальних методах, часткових прийомах та матеріальних засобах організації навчальної діяльності формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. При таких умовах, етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва як системного явища визначається зміною пріоритетів системи освіти в цілому від появи і ствердження так званої компетентнісної парадигми, отримала статус нової міжнародної освітньої стратегії і ґрунтується на використанні компетентнісного підходу.

Компетентнісний підхід. До розгляду компетентнісного підходу зверталися такі В. Байденко, А. Бермус, І. Василенко, П. Гальперін, Є. Герасименко, А. Глазунов, В. Давидов, П. Ердієв, І. Зимня, Г. Ібрагімов, Н. Іванова, В. Краєвський, А. Нестеренко, А. Новиков, М. Пожарська, Т. Поштарьова, Дж. Равен, С. Федорова, Я. Хаштиров, А. Хуторський, І. Якиманська, Н. Якса і вчені АПН України М. Євтух, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, Н. Нічкало та ін.

У 1984 р англійський учений Дж. Равен констатував, що компетентнісний підхід повинен розглядатися на стику педагогічної і психологічної наук. Саме Дж. Равен запропонував першу систематизацію компетентнісного підходу за такими ознаками: формування компетентності на різних вікових етапах розвитку людини; умови необхідні для формування і розвитку компетентності (Равен Дж., 2002).

Український науковець І. Бех вважає, що компетентнісний підхід в сучасній освіті повинен забезпечити високий рівень компетентності суб'єкта навчання, який характеризується сформованістю у нього наукового поняття «компетентність» як єдності, де науково орієнтована основа дій визначає логіку її виконання.

Вітчизняний вчений В. Химинець (Химинець В., 2015) під поняттям «компетентнісний підхід» розуміє спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетенцій особистості. Компетентнісний підхід спрямовує освіту на формування цілого набору компетенцій (знань, умінь, навичок, відносин і т.д.), якими повинні оволодіти студенти під час навчання. Перспективність компетентнісного підходу, на думку В. Чайки, полягає в тому, що він передбачає високу ступінь готовності майбутнього фахівця до успішної педагогічної діяльності, забезпечує активізацію механізмів загального та професійного саморозвитку та обліку динаміки мотивації кожного студента в процесі професійної підготовки, навчання, організації саморуху до кінцевого результату. Вчений В. Луговий стверджує, що в процесі впровадження компетентнісного підходу акценти зміщуються з освітнього процесу на навчальний результат, інакше, первинної і системоутворюючої відтепер стає не процесуальна становить, разом з тим не принижує її важливості, а результативна, виражена в термінах компетенцій (Луговий В., 2009).

Отже, нове бачення процесу оволодіння знаннями, вміннями і навичками підвищує актуальність компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців, адже на першому плані постає не оволодіння вузькопрофесійними знаннями, а вміннями і навичками узагальненої професійної діяльності.

Питанням компетентнісного підходу в галузі мистецької освіти, його функцій в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва присвячені праці Н. Гуральник, А. Єременко, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, М. Ткач де, на їхню думку, компетентнісний підхід в мистецькій освіті передбачає, зокрема, формування музичних компетенцій студентів вищих навчальних закладів, тобто необхідного комплексу знань, навичок, відносин і досвіду, який допоможе реалізувати професійну підготовку майбутніх учителів, сформувати у них готовність до самореалізації в музично-освітньої діяльності.

Компетентнісний підхід у професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва

обумовлено самою сутністю художньо-інтерпретаційного процесу як основою професійної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва і є перспективним напрямком розвитку вищої музично-педагогічної освіти, оскільки передбачає «запровадження різних форм діалогічного спілкування і партнерських відносин між викладачем і студентом, розвиток особистісних якостей, таких, як самостійність в процесі художньо-інтерпретаційного спілкування, звільнення творчої енергії, толерантність, здатність до рефлексії, артистизм, художня і мовна культура» (Г. Падалка) (Падалка Г., 2008).

У професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва О. Щолокова (Щолокова О., 2007), аргументуючи педагогічну доцільність компетентнісного підходу, підкреслює необхідність трансформації змісту мистецької освіти з урахуванням таких особливостей, як: визначення переліку ключових компетенцій вчителя; обґрунтування змісту кожної з них; відбір змісту вченого предмета, який може забезпечити формування окремої компетентності; встановлення рівня і показників сформованості різних компетенцій на кожному етапі і кожного року навчання; розробка системи контролю і корекції процесу формування компетенцій студентів.

Компетентнісний підхід займає велику роль у окресленій проблемі і проходить через всі складові організації навчальної діяльності формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, наведене вище дозволяє визначити *компетентнісний підхід парадигмальним* у дослідженні проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва і розглядати його як поступову переорієнтацію сучасної освіти парадигми з переважною трансляцією знань, формуванням навичок на створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, що визначають потенціал майбутніх учителів музичного мистецтва.

Обговорення / Discussion. Зазначимо, що проблема формування етнокультурної компетентності досліджувалася у працях вітчизняних та зарубіжних вчених (Гуренко О., 2005; Лу Лу, 2014; Пошгарева Т., 2009; Сідельник Н., 2012; Федорова С., 2006 та ін.). Однак, конкретно-наукова методологія щодо проблеми етнокультурної компетентності зазначеними авторами не розглядалася. Останнє дало підстави нам обґрунтувати та розробити конкретно-наукову методологію саме проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Враховуючи зазначене вище, представлений нами рівень конкретно-наукової методології, уможливило подальше глибинне наукове дослідження сучасного стану формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки / Conclusions. Таким чином, визначені методологічні засади окреслюють перспективи дослідження проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на рівні конкретно-наукової методології, з урахуванням змістового наповнення представлених підходів: акмеологічного, професіографічного, етнокультурного, компетентнісного, що визначають особливості конструювання досліджуваного явища.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Вартофской, М. (1998). *Модели. Репрезентация и научное понимание*. Москва: Прогресс / Vartofskoi, M. (1998). *Modeli. Representatsia i nauchnoye ponimaniye* [The Models. Representation and Scientific Understanding]. Moscow: Progress [in Russian]
2. Гуренко, О. І. (2005). *Формування етнокультурної компетентності студентів педагогічного університету в умовах полі етнічного середовища* (Дис. канд. наук). Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків / Hurenko, O. I. (2005). *Formuvannia ethnoculturalnoi kompetentnosti studentiv pedagogichnoho universytetu v umovah polietnichnoho seredovishcha* (Candidate's thesis) [Forming the University Students' Ethnocultural Competence in the Conditions of Poli-Ethnic Environment. Kharkivskiy Natsionalnyi Pedagogichnyi Universytet imeni H. S. Skovorody. Kharkiv [in Ukrainian]
3. Деркач, А. А. & Заикин, В. Г. (2003). *Акмеология*. Санкт-Петербург: Питер / Derkach, A. A. & Zayukyn, V. H. (2003). *Akmeologia* [Acmeology]. Saint-Petersburg: Piter [in Russian]
4. Дубасенюк, О. А. (Ред.). (2005). *Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога* [Монографія]. Житомир: вид-во ЖДУ ім. Івана Франка / Dubaseniuk, O. A. (Red.). (2005) *Teoria i praktyka profesiynoi vykhovnoi diialnosti pedahoha* [Monohrafiia]. [Theory and Practice of the Pedagogue's Professional Education. Zhytomyr: vyd-vo ZhDU imeni Ivana Franka [in Ukrainian]
5. Карпушина, Л. П. (2010). Етнокультурний підхід і освіти: в сутності питання. *Інтеграція освіти, 3* / Karpushyna, L. P. (2010). *Etnokulturnyi pidkhid v osviti: v sutnosti pytannia* [Ethnocultural Approach in Education: in Essence of the Issue]. *Integratsiia osvity, 3* [in Ukrainian]
6. Краевский, В. В. (Ред. та ін.) (2006). *Методология педагогики: новый этап*. Москва: Академия / Krayevskiy, V. V. (Red. ta in.) (2006). *Metodologiya pedagogiki: novyi etap* [Methodology of Pedagogy: New Stage]. Moscow: Akademiya [in Russian]
7. Луговий, В. І. (2009). Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс. *Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. Вища освіта України, 3* / Luhovyi, V. I. (2009). *Kompetentnosti ta kompetentsii: poniattievo-terminolohichniy dyskurs* [Competences and Competencies: Notional and Terminological Discourse]. *Pedahohika vyshchoi shkoly: metodolohiia, teoriia, tekhnolohii. Vyshcha osvita Ukrainy, 3* [in Ukrainian]

8. Лу Лу (2014). *Методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічних університетах України та Китаю*. (Автореф. канд. наук). Національний педагогічний університет імені П. М. Драгоманова. Київ / Lu Lu (2014). *Metodyka formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnih uchyteliv muzyky v pedahohichnykh universytetakh Ukrainy ta Kytaiu*. (Extended abstract of Candidate's thesis) [Methods of Forming Future Music Teachers' Ethnocultural Competence in Pedagogical Universities of Ukraine and China. Natsionalnyi Pedahohichnyi Universytet Imeni P. M. Drahomanova. Kyiv [in Ukrainian]

9. Максимова, В. Н. (1991). *Организация учебно-воспитательного процесса как управляемой системы*. Санкт-Петербург: Изд. С.-Петербургского ун-та / Maksimova, V. N. (1991). *Orhanizatsiia uchebno-vozpitatelnogo protsessa kak upravliaemoi sistemy* [Organization of Educational Process as a Managable System]. Sain-Petersburg: Izd. S.-Peterburgskogo un-ta [in Russian]

10. Мороз, А. Г. (1998). *Профессиональная адаптация молодого учителя*. Киев / Moroz, A. G. *Professionalnaia adaptatsiia molodogo uchitelia* [The Young Teacher's Professional Adaptation]. Kyiv [in Russian]

11. Падалка, Г. М. (Ред.). (2008). *Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін*. [Монографія]. Київ: Освіта України / Padalka, H. M. (Red.). (2008). *Pedahohika Mystetstva: teoriia i metodyka vykladannia mystetskykh dysyplin*. [Pedagogy of Art: Theory and Methods of Teaching Art Disciplines. Kyiv: Osvita Ukrainy [in Ukrainian]

12. Платонов, К. К. (1969). *Личностный подход как принцип психологии. Методологические и теоретические проблемы психологии* / Platonov, K. K. (1969). *Lichnostnyi podkhod kak printsyp psikhologii* [Personality Approach as a Principle of Psychology]. *Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii* [in Russian]

13. Поштарева, Т. В. (2009). *Формирование этнокультурной компетентности учащихся в полиэтнической образовательной среде* (Автореф. дис. д-ра наук). Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова. Владикавказ / Poshtareva, T. V. (2009). *Formirovaniie etnokulturnoi kompetentnosti uchashchihsia v polietnicheskoi obrazovatelnoi srede* (Extended abstract of Doctor's thesis) [Forming the Learners' Ethnocultural Competence in Polyethnic Environment. Severo-Osetinski gosudarstvennyi universitet im. K. L. Khetagurova. Vladikavkaz [in Russian]

14. Равен, Дж. (2002). *Компетентность в современном обществе: выявление, развитие, реализация*. Москва: Котиго-Центр / Raven, Dj. (2002). *Kompetentnost v sovremennom obshchestve: vyivlieniie, razvitiie, realizatsiia* [Competence in Modern Society: Revealing, Development, Realization]. Moscow: Kotigo-Tsentr [in Russian]

15. Сидорчук, Н. Г. (2014). *Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект*. [Монографія]. Житомир: вид-во ЖДУ ім. І. Франка / Sydorchuk, N. H. (2014) *Profesiyno-pedahohichna pidhotovka studentiv universytetiv u konteksti yedynoho Yevropeiskoho osvithnioho prostoru: istoryko-pedahohichnyi aspekt*. [Monohrafiia]. [Professional and Pedagogical Training of University Students in the Context of European Educational Sphere: Historical and Pedagogical Aspect. Zhytomyr: vyd-vo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian]

16. Сидельник, Н. В. (2012). *Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки* (Автореф. дис. канд. наук). Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. Київ / Sidelnyk, N. V. (2012). *Formuvannia etnokulturnoi kompetentnosti maibutnih uchyteliv istorii u protsesi fakhovoi pidhotivky* (Extended abstract of Candidate's thesis) [Forming the Future History Teachers' Ethnocultural Competence in the Process of Professional Training. In-t ped. osvity ta osvity doroslykh NAPN Ukrainy. Kyiv [in Ukrainian]

17. Федорова, С. Н. (2006). *Формирование этнокультурной компетентности будущих педагогов* (Дис. д-ра наук). Московский педагогический государственный университет. Москва / Fedorova, S. N. (2006). *Formirovaniie etnokulturnoi kompetentnosti budushchih pedagogov* (Doctor's thesis) [Forming the Future Pedagogues' Ethnocultural Competence]. Moskovskiy pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet. Moskva [in Russian]

18. Химинець, В. (2015). *Компетентнісний підхід до професійного розвитку вчителя*. Взято з <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (дата звернення 28.09.2015) / Khymynets, V. (2015). *Kompetentnisnyi pidkhid do profesiinoho rozvytku vchytelia* [Competence Approach to Teacher's Professional Development]. Retrived from <http://zakinppo.org.ua/2010-01-18-13-44-15/233-2010-08-25-07-10-49> (last accessed 28.09.2015) [in Ukrainian]

19. Щолокова, О. П. (2007). *Модернізація фахової мистецької освіти у контексті сучасних гуманістичних ідей. Теорія і методика мистецької освіти, 4(9)* / Shholokova, O. P. (2007). *Modernizatsiia fakhovoi mystetskoï osvity u konteksti suchasnykh humanistychnykh idei* [Modernization of the Professional Art Education in the Context of Modern Humanistic Ideas]. *Teoriia i metodyka mystetskoï osvity, 4(9)* [in Ukrainian]

Дата надходження статті: «05» лютого 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «25» травня 2018 р.

Соляр Лариса – асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

Solyar Larysa – assistant of the department of playing the musical instruments of Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Соляр, Л. (2018). Конкретно-наукова методологія проблеми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. *Педагогічний дискурс, 24*, 76–81.

Solyar, L. (2018). Concrete Scientific Methodology of the Problem of Forming the Future Musical Art Teacher's Ethnocultural Competence. *Pedagogical Discourse, 24*, 76–81.

УДК [371.132/.378-057.875]:005.8
UDC [371.132/.378-057.875]:005.8
DOI: 10.31475/ped.dys.2018.24.12

ОЛЕКСАНДР МОЗОЛЕВ,
доктор педагогічних наук, доцент
(Україна, Хмельницький, Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія,
вул. Пооскурівського підпілля, 139)
OLEKSANDR MOZOLEV,
doctor of pedagogical sciences, associate professor
(Ukraine, Khmelnytskyi, Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy,
Proskurivskoho Pidpillia str., 139)
ORCID: 0000-0002-3677-4433

Педагогічне проектування моделі майбутнього фахівця

Pedagogical Projecting of the Model of a Future Specialist

У статті розкрито зміст побудови моделі майбутнього фахівця яка дозволяє вирішити такі проблеми: отримання опису роботи фахівця в процесі його професійної діяльності; виявлення невідповідності між змістом підготовки фахівців та конкретною професійною діяльністю. Визначено вимоги, що висувуються стандартами якості до підготовки майбутніх кваліфікованих кадрів. Встановлено перелік базових компетентностей майбутнього фахівця до яких відносяться: загальнокультурні, методологічні, професійно-орієнтовані. Дана характеристика моделі особистості фахівця. Розкрито зміст процесу моделювання результатів навчання та визначено алгоритм діяльності з її розробки. Дано визначення поняття «педагогічне проектування», розкрити принципи та форми педагогічного проектування.

Ключові слова: педагогічне проектування, модель фахівця, особистість фахівця, професійна діяльність.

Training future specialist to professional activity is one of the main tasks of higher and professional education. Pedagogical modeling of professional activity is used to determine the content of quantitative and qualitative information, which is necessary for modern researchers to further work, and also directs them to the prospects of career growth.

The purpose of the article is to analyse the content of the process of pedagogical projecting of the model of the future specialist. The author established requirements for the training of qualified personnel determine the necessary competences which specialist has to master, his professionally important qualities, necessary in future activity, and also carry out the goal setting of the training process, acquiring the necessary knowledge and skills. It is identified that the competence of future specialists is a set of their competencies, which in turn are classified into key required, without exception to all graduates and professional, appropriate to the particular specialty.

The article reveals the content of constructing a model of the future specialist which allows to solve such problems: a description of the specialist's work in the course of its professional activities; identifying inconsistencies between the content of training and specific professional activities of specialists. Requirements are defined as quality standards to the training of future qualified personnel. The list of basic competencies of the future specialist has been set which include: general cultural, methodological, professionally-oriented. The model of the specialist personality is characterized. Disclosed the content of the process modeling of learning outcomes and the algorithm of its development is determined. The definition of the concept «pedagogical design» was offered to reveal the principles and forms of pedagogical design.

It is established that pedagogical design is one of the most common types of research. It is considered as an alternative to the classroom system in educational institutions. Project technology should be used as a supplement to other forms of direct or indirect learning as a means of accelerated professional growth of the individual.

Key words: pedagogical projecting, the model of a specialist, the identity of the expert, professional activity.

Introduction. The training of a future specialist for professional activity is one of the main tasks of the system of higher and professional education. Tendencies of development of modern pedagogical science are encouraged to engage in detailed analysis and creative redefinition of the achievements of

scientists in the field of educational design and optimal use of educational innovations in the system of training specialists. Pedagogical modeling of professional activity is used for the purpose of determining the content of quantitative and qualitative information, which is necessary for modern researchers to further work, and also directs their career prospects.

Aim and Tasks. The aim of this article is an analysis and content of the process of pedagogical design of a future specialist model.

Tasks. To Define the requirements are provided as quality standards to the training of future qualified personnel. To establish a list of basic competencies of the future specialist. To Disclose the content of the process of modeling of learning outcomes and the activity algorithm of its development is determined.

Theoretical basis. Model of a future specialist provides for the modeling of learning outcomes as quality standards, which means reflection in a systematic and integral view of learning outcomes, the mechanism of formation of professionally necessary qualities of a graduate, the level of competence in accordance with the requirements of future professional activity (Пехота О. & Кіргенко А. & Любарська О., 2003).

Model as an existing educational complex that is improved on the basis of the requirements of practice. Practice requirements are reflected in the information about the activities of specialists, their professional qualities and the like. In many educational establishments the development of a specialist model goes towards the direction of description of the activities, functions performed in the workplace, as well as determined necessary knowledge, abilities and skills. The concept of specialist model as an analogy of his activity allows to solve such problems as: getting a description of the specialist's work in the course of its professional activities; identifying inconsistencies between the content of training specialists and specific professional activity (Пономарьов О., 2006).

The formation of models of specialists can be represented at different levels depending on the goals and objectives. There are two main groups of goals when developing specialist's models: acquisition of information and its processing for its implementation into educational process; the use of specialists in a given sphere, the development of job descriptions, certificates of specialties and the like. The activity in many developments is as follows: engineering and manufacturing; organizational and managerial; design and technology; teaching and methodological; educational etc. (Кремень В., 2008; Drucker P., 1990).

When studying the activity it is required to study a man as the bearer of functions of a certain profession. Consideration of a person on the social, psychological and physiological levels is of great importance for the formation of a specialist model. Model of specialist is a system-forming factor for the selection of the content of education and forms of its realization in the educational process (Мозолев О., 2016).

Pedagogical projecting is interpreted by scientists as an independent multi-functional pedagogical activity, which predetermines the creation of new or transformation of existing conditions of the process of education and training. Among the main functions of project activity it is customary to provide research, analytical, predictive, convertible. For the design a constructability is also illustrative, i.e. a focus on getting absolutely definite practically significant result on the basis of predictive knowledge (Касьянов О., 2007; Колесникова И., 2005; Пехота О. & Кіргенко А. & Любарська О., 2003). In this was project activity is different from simple identifying and describing of the general pedagogical regularities, appropriate, for example, to scientific and educational activities.

At the present stage scientists defined the following principles of pedagogical design:

- the principle of human priorities that focus on person – the participant of subsystems, processes or situations. This priority means humanistic and nature related character of training;
- the principle of self-development of designed systems, processes, situations, involves creating a dynamic, flexible, capable in the course of implementation to changes, alterations, complication or simplification;
- the principle of dynamism that provides the movement of the system from the essence of higher order to the essence of a lower order;
- the principle of completeness, to ensure the implementation of the designed object the system of requirements to its functioning;
- the principle of diagnosis, which provides the organization of ongoing feedback, the implementation of the measuring instruments, monitoring of the system functioning in practice;
- the principle of constructive integrity, establishing a strong relationship between the components of methodological system and the stages of its design and implementation in practice.

Results. Model of a future specialist must comply with requirements of quality standards to the training of qualified personnel and the needs of society and consumers (Fig. 1). Requirements for the training of qualified personnel determine the necessary competences which specialist has to master, his

professionally important qualities, necessary in future activity, and also carry out the goal setting of the training process, acquiring the necessary knowledge and skills. Professional and official and job requirements is a description of the specific activity of the specialist that determines the content of his work in solving professional problems. Professional job demands contain an enumeration of minimum professional skills which specialist must possess to ensure the necessary level of professional activities (Колесникова И., 2005).

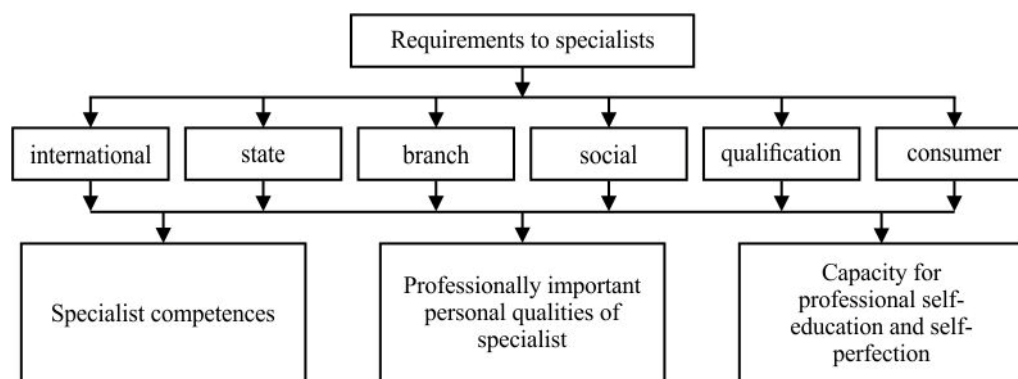


Fig. 1 Requirements to professional training of specialists

Competence of future specialists is a set of their competencies, which in turn are classified into key required, without exception to all graduates and professional, appropriate to the particular specialty.

Key competencies can be grouped into two blocks:

Unit 1: ability to develop readiness for self-educational activities (study, search, think);

Unit 2: ability to develop readiness to productive activity (starting a business, to cooperate, to adapt).

The list of basic competencies can be divided into groups: cultural, methodological, and professionally oriented.

General cultural competence – the need for self-education and self-development; moral positions of the individual and the manifestation of these positions in the professional and pedagogical activities; a complete understanding of man, society, culture, science and technology in the modern world; the need and ability to maintain their physical and mental health; knowledge about the maintenance of occupational capacity in a rapidly changing living conditions; readiness to use information and communication technologies in the educational process; readiness for creative activity.

Methodological competence – readiness to organize the educational process in the educational establishment; the readiness to solve professional-pedagogical problems in the conditions of uncertainty; the readiness to innovate in their professional field; the capacity for reflection, self-control and correction of the professional activity process.

Professionally-oriented competence – the willingness of the individual to professionally-oriented training, receiving the appropriate level of qualification in a certain profession, to develop the content and teaching methods of professional development; the ability to introduction in educational process of modern technologies of professional education and training; readiness to planning and conducting lessons (classes), applying modern methods, organizational forms and means of teaching.

The transition from educational to professional activity gives direction to growth of competence of a future specialist as the ultimate goal of professional education.

When making a model of specialist the following variants are possible:

- the process of specialist activity model building, which could include a description of the types of professional activities, scope and structure of professional activities, situational activities and ways of their solution, including typical, professional tasks and functions, professional difficulties, typical institutions and workplaces;

- construction of model of the specialist personality that includes the necessary qualities and properties of the employee.

Model of the specialist personality is a description of a set of qualities that ensure the successful fulfillment of tasks in the industrial sector, as well as self-learning and self-development of the employee. For each type of professional activity it is desirable to select, develop personal qualities.

The model of a specialist may be different for a young beginner and experienced, successful specialist, because according to professional development and at different stages in its course for professionals will be illustrative of different correlation of qualities. The model of the specialist should include components that affect efficiency and providing control over it, can be easily diagnosed and create the possibility of intervention and correction. Models of specialists who have the same specialty,

but received different specializations may differ substantially (Мозолев О., 2016).

The model of specialist training comes from the specialist model and includes the types of training and educational activities for mastery of the profession. It includes curricula and programs, educational measures, forms of communication with the production, qualification characteristics of specialists. It is necessary to make a model of specialist and transform it to the model of specialist training.

Specialist model variant is a professional-qualification model, which reflects: types of professional activities in various positions and different jobs, duties and functions, qualities, knowledge and skills. The same model is required for the selection of qualified personnel, attestation, making up programs for training and retraining of specialists.

Qualifying characteristics of a specialist reflects the specialty (specialization) and qualification level. This characteristic can have a profile view of a specialist. The profile specifies the types of professional activities are usually not more than two or three.

Existing state educational standards on specialties contain most of the requirements for the knowledge and skills of a professional, not touching his professionally important qualities, life orientations. Therefore, for the implementation of the system of training of graduates to professional activity and increasing motivation of students it is advisable to use job descriptive approach. Job descriptions as the system of requirements to the specialist, create opportunities to forecast the specific ways, means, operations, criteria of professional training of students and will also allow improving the program of the formation of personality of future specialist. Professiographic approach has been successfully used when creating professiogram that are designed to determine professional suitability and implementation of vocational selection. In turn, competence as an integral characteristic of specialist comprises a cluster of professional, social and personal and the universal abilities, allowing to the person to successfully solve current and future professional tasks.

Therefore, designing a model of a future specialist, involves the modeling of learning outcomes in compliance with established standards of quality and defines a specific algorithm of activities for its development. The subject matter is a system of interrelated components (Fig. 2.), which have impact on the results of professional activity of a specialist.

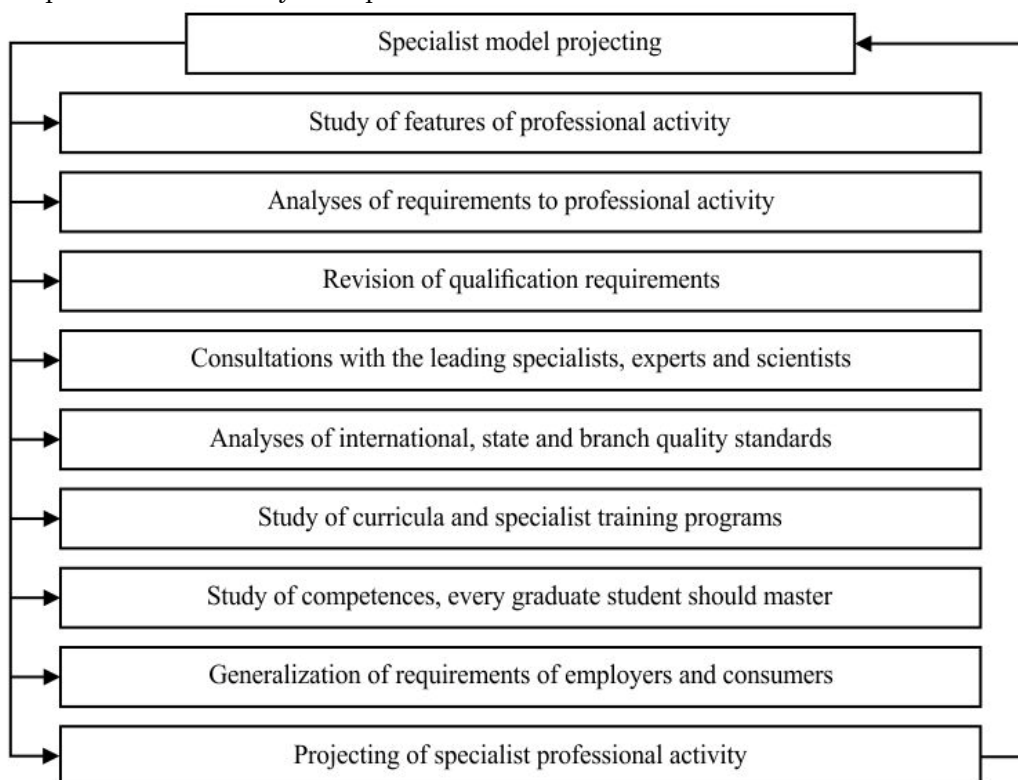


Fig. 2 Designing a model of a future specialist

The design technologies provide the development of initiative and creative activities of students and thus contribute to direct connection between the acquisition of knowledge and skills and their application in solving practical tasks. Project technology is a means of transforming of «schools of study» into the «school of life», where the acquired knowledge will be implemented in the practical activities of students. It involves the application by the teacher a set of researching, searching, creative in its essence methods, techniques, tools. Projecting technologies are based on the positions of progressive pedagogy, which implies a view of education as the constant reconstruction of the personal experience of

students, and the compliance with the content of education to the interests and needs of students (Касьянов О., 2007).

Pedagogical projecting is a system of learning in which students acquire knowledge and skills in the process of planning and execution of practical tasks-projects that are constantly improving. During the work on the project an important place is taken by pupils' independence and their activity, initiative, inspiration. Pedagogical projects may be of individual, group or collective nature. It is based on the idea of training on an active basis, through the individual and practical activity of students based on their personal interests.

The basic forms of pedagogical design within the system of training of future specialists include:

1. *Concept* is a form which expresses the point of view, the leading idea, the original theoretical principles of making up pedagogical systems or processes. Generally, the concept is based on the results of scientific research. The purpose of the concept is to present the theory in a constructive, applied form. The concept of process includes general theoretical understanding of the process, its objectives, principles, contents, methods, forms also procurement and methodological support as conditions for achieving of set goals. For pedagogical situations and their solution concepts are not created. They are present in the mentally-sensitive form (striving, understanding, dream).

2. *The dream* – a special form of design created by our imagination. It's an emotional ability to design future by the person. The dream becomes the starting point for any model, project or design. A deep stratum of human life is drawn to the projecting through the dream, often unconscious and intuitive. Dream is a working hypothesis, a design hypothesis.

3. *The plan* is a document that outlines the list of activities, events, order and place of their carrying. Plans in the design process are very widely used: curriculum, plan of educational activities, lesson plans, and the like. Each plan has its own purpose and its structure. If the course theme plan is a project of the pedagogical process, so the lesson plan is its construct.

4. *Pedagogical technology* is made up of the entire design system in the unity of all its aspects. Pedagogical projecting is the mechanism of development of technology in pedagogical theory and practice. Technology of pedagogical projecting involves the formulation of a certain problem and its subsequent disclosure, the solution with the obligatory presence of idea and hypotheses to solve the problem, clear action planning, distribution of roles (if a group work is considered), that is, the availability of tasks for each participant subject to the close interaction, the responsibility of the project participants for their part, regular discussion of the intermediate steps and results.

Projecting is a mandatory part of professional training as its products educational and technical projects are widely known. In the experience of training in higher school the project activity is used in different ways. On the one hand, traditional (especially in technical universities) diploma projecting is educational and at the same time controlling form of specialist training organization. Creation of a course or research project is as a resulting act that demonstrates the student's ability to self-creation and public presentation of a professional product. On the other hand, projecting is widely beginning to be used as a special kind of pedagogical activity, including for solving the problems of humanization of education, that is, the reorientation of education from the substantive content principle of teaching the basics of science to study the whole picture of the world, to the formation of humanitarian and system thinking in youth; system of measures aimed at the priority development of general-cultural components for the formation of the student's personal maturity, the development of their creative abilities.

Discussion. Various aspects of pedagogical modeling is considered in the works of B. Hershunskyi (1998), K. Hniezdiłova (2011), P. Drucker (1990), T. Ivanova (2011), S. Kasiarum (2011), O. Kasianov (2007), A. Kiktenko (2003), I. Kolesnikova (2005), O. Liubars'ka (2003), O. Mozolev (2016), O. Piekhota (2003), M. Tyutyunnik (2012) and others.

Different scholars mean different content concerning the notion of «specialist model». Most developers of this problem under the model of a specialist mean a descriptive equivalent, reflecting the basic characteristics of the object that is studied, which constitutes the generalized image of a specialist of this profile that does not contradict the philosophical definition of the modeling process (Гнезділова К.&Касярум С., 2011; Колесникова И., 2005; Пономарьов О., 2006; Тютюнник М., 2012, Drucker P., 1990).

A number of studies considers the need to establish a hierarchical structure of the model. This aspect is related to the fact that there are activities that are general to the graduates of all educational institutions. At this level, these include: dealing with people, management, mastering the methods of self-education, etc. Then there are those activities associated with the philosophical, moral, ethical, and cultural norms of human behavior (Пехота О.&Кіктенко А.&Любарська О., 2003; Тютюнник М., 2012).

There is a tendency concerning the development of different models of specialists intended for a

visual and adequate understanding of their future professional activity and effective preparation to it.

Supporters of the design pedagogical activity bear up the principle of «learning through activity», in such event considering the activity as a kind of creative work where the student acts as an active participant. Therefore, as its basis this method does not have information approach that focuses on the development of learners' memory, and the activity approach aimed at the formation of the complex of various abilities and skills, used primarily for research activities.

Pedagogical projecting is reflected in the various theoretical models and differs by its various approaches to its study. In general the scheme of the pedagogical project includes the following components: identification of problems according to their common characteristics based on analysis of information about the environment; fixing certain parameters, results and their comparison with forms of work; the formation of the preliminary diagnostic hypothesis based on the primary classification and processing of the obtained information; establishing external and internal causes of the problems and deviations; determine the final result and its final interpretation [Гнезділова К. & Касярум С., 2011; Мозолев О., 2016; Пехота О. & Кіктенко А. & Любарська О., 2003].

Conclusions. So, pedagogical projecting is one of the most common types of research work. It is considered as an alternative to the classroom system in educational institutions. Project technology should be used as a supplement to other forms of direct or indirect learning as a means of accelerated professional growth of the individual.

Designing a model for a future specialist includes: study of features of professional activity; analyses of requirements to professional activity; revision of qualification requirements; consultations with the leading specialists, experts and scientists; analyses of international, state and branch quality standards; study of curricula and specialist training programs; study of competences, every graduate student should master; generalization of requirements of employers and consumers; projecting of specialist professional activity.

Список використаних джерел і літератури/References:

1. Гнезділова, К. М. & Касярум, С. О. (2011). Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи. Черкаси: Вид. Чабаненко Ю. А. / Hniezdiłova, K. M. & Kasiarum, S. O. (2011). Modeli ta modeliuвання u profesiinii diialnosti vykladacha vyshchoi shkoly [Models and Modeling in Professional Activity of Teacher of Higher School]. Cherkasy: Vyd. Chabanenko Yu. A. [in Ukrainian]
2. Касьянов, О. В. (2007). Проектна технологія у навчально-виховному процесі. Луганськ / Kasianov, O. V. (2007). Proektna tekhnolohiia u navchalno-vykhovnomu protsesi [Project Technology in the Educational Process]. Luhansk [in Ukrainian]
3. Кремень, В. Г. (Ред.). (2008). Енциклопедія освіти. Київ: Юніком Інтер / Kremen, V. H. (Red.). (2008). Entsyklopediia osvity. [Encyclopedia of Education]. Kyiv: Yunikom Inter [in Ukrainian]
4. Колесникова, И. А. (Ред.). (2005). Педагогическое проектирование. Москва: Академия / Kolesnykova, I. A. (Red.). (2005). Pedagogicheskoe proektirovaniye [Pedagogical Projecting]. Moscow: Akademyia [in Russian]
5. Мозолев, О. М. (2016). Моделювання професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Педагогіка вищої школи». Хмельницький: ХГПА / Mozolev, O. M. (2016). Modeliuвання profesiinnoi diialnosti fakhivtsia zi spetsialnosti «Pedahohika vyshchoi shkoly» [Modeling of Specialist Professional Activity on the Specialty «Pedagogics of Higher Education»]. Khmelnytskyi: KhHPA [in Ukrainian]
6. Пехота, О. М. & Кіктенко, А. З. & Любарська О. М. (2003). Освітні технології. Київ: А.С.К. / Piekhota, O. M. & Kiktenko, A. Z. & Liubarska O. M. (2003). Osvitni tekhnolohii [Educational Technologies]. Kyiv: A.S.K. [in Ukrainian]
7. Пономарьов, О. С. (2006). Модель спеціаліста як джерело вибору та обґрунтування змісту професійної освіти. Харків: НТУ «ХПІ» / Ponomarov, O. S. (2006). Model spetsialista yak dzherelo vyboru ta obgruntuvannya zmistu profesiinnoi osvity [Model of Specialist as a Source for Selection and Justification of the Content of Professional Education]. Kharkiv: NTU «KhPI» [in Ukrainian]
8. Тютюнник, М. (2012). Теоретичні аспекти моделювання як методу наукового дослідження. *Педагогічні науки*, 93, 172–178 / Tiutiunnyk, M. (2012). Teoretychni aspekty modeliuвання yak metodu naukovoho doslidzhennia [Theoretical Aspects of Modeling as a Method of Scientific Research]. *Pedahohichni nauky*, 93, 172–178 [in Ukrainian]
9. Drucker, P. (1990). *Managing the Non Profit Organization: Practices and Principles*. Oxford: Butterworth Heinemann [in English]

Дата надходження статті: «28» лютого 2018 р.

Стаття прийнята до друку: «25» травня 2018 р.

Мозолев Олександр – доцент кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, доцент

Mozolev Oleksandr – assistant professor of the department of theory and methodology of physical culture and valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, associate professor

Цитуйте цю статтю як:

Cite this article as:

Мозолев, О. (2018). Педагогічне проектування моделі майбутнього фахівця. *Педагогічний дискурс*, 24, 82–87.

Mozolev, O. (2018). Pedagogical Projecting of the Model of a Future Specialist. *Pedagogical Discourse*, 24, 82–87.

АВТОРИ ВИПУСКУ

Вихрущ Анатолій – професор кафедри психології Тернопільського національного економічного університету, доктор педагогічних наук, професор

Вихрущ Віра – професор кафедри педагогіки та соціального управління Національного університету «Львівська політехніка», доктор педагогічних наук, професор

Гоцуляк Володимир – доцент кафедри філософії і політології Хмельницького національного університету, кандидат політичних наук, доцент

Григор'єва Алла – викладач кафедри образотворчого, декоративно-прикладного мистецтва та трудового навчання Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Карпушина Майя – старший викладач кафедри перекладу Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького, кандидат педагогічних наук

Миськова Наталія – викладач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Мозолев Олександр – доцент кафедри теорії і методики фізичної культури та валеології Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії, доктор педагогічних наук, доцент

Пліско Євген – старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», кандидат педагогічних наук

Пукас Іванна – аспірантка кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

Соляр Лариса – асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка

Стражнікова Інна – професор кафедри педагогіки імені Богдана Ступарика ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», доктор педагогічних наук, професор

Твердохліб Тетяна – докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, кандидат педагогічних наук

Франчук Тетяна – доцент кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, кандидат педагогічних наук, доцент

Яворська Стефанія – професор кафедри української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, професор

AUTHORS OF THE ISSUE

Franchuk Tetiana – assistant professor of the department of pedagogy of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University, candidate of pedagogical sciences, associate professor

Gotsulyak Volodymyr – assistant professor of the department of philosophy and politology of Khmelnytskyi National University, candidate of political sciences, associate professor

Hryhorieva Alla – lecturer of the department of fine and applied arts, handicraft lessons of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Karpushyna Maia – senior lecturer of the department of translation of National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, candidate of pedagogical sciences

Mozolev Oleksandr – assistant professor of the department of theory and methodology of physical culture and valeology of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, doctor of pedagogical sciences, associate professor

Myškova Nataliia – lecturer of the department of pre-school pedagogy, psychology and professional methods of Khmelnytskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

Plisko Yevgen – senior lecturer of the department of social pedagogy and social work of Donbas State Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences

Pukas Ivanna – postgraduate student of the department of pedagogy of Kamianets-Podilskyi National Ivan Ohienko University

Solyar Larysa – assistant of the department of playing the musical instruments of Kremenets Regional Humanitarian-Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko

Strazhnikova Inna – professor of the department of pedagogy named after Bohdan Stuparyk of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, doctor of pedagogical sciences, professor

Tverdokhlib Tetiana – postdoctoral student of the department of pedagogy and pedagogy of higher school of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, candidate of pedagogical sciences

Vykhruhch Anatoliy – professor of the department of psychology of Ternopil National Economic University, doctor of pedagogical sciences, professor

Vykhruhch Vira – professor of pedagogy and social administration department of National University «Lviv Polytechnic», doctor of pedagogical sciences, professor

Yavorska Stefaniia – professor of the Ukrainian Language Department of Borys Grinchenko Kyiv University, doctor of pedagogical sciences, professor

Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Педагогічний дискурс

Збірник наукових праць

Випуск 24
Видається двічі на рік
Засновано в 2007 році

Педагогічний дискурс: зб. наук. праць. Хмельницький, 2018. Вип. 24. 89 с.

ISSN 2309-9127 (Друкована версія)
ISSN 2313-8769 (Online)

Комп'ютерний набір та упорядкування: Кришук Б.
Літературні редактори: Нікітова І., Нагорний Я. (англійська мова)
Художнє оформлення: Льїнський С.

*За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела тощо
відповідальність несуть автори. Редколегія не завжди поділяє їхні погляди.*

Підписано до друку 30.05.2018 р. Здано до друку 30.05.2018 р.
Формат 60 x 84/8. Гарнітура Century Schoolbook. Умовн.друк.арк. 10,6.
Друк офсетний. Тираж 100 прим. Зам.№ 30/18.

Адреса редколегії:

29013 м.Хмельницький, вул. Проскурівського підпілля, 139,
Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, науковий відділ.
тел. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Видавець ФОП Сікорська С.В.
Свідоцтво серії Б-02, №054105

Institute of Pedagogics of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy

SCIENTIFIC EDITION

Pedagogical Discourse

Collection of Scientific Papers

Issue 24
Published semi-yearly
Founded in 2007

Pedagogical Discourse: Collection of Scientific Papers. Khmelnytskyi, 2018.
Issue 24. 89 p.

ISSN 2309-9127 (Print)
ISSN 2313-8769 (Online)

Typesetting services and formation: *Kryshchuk B.*
Literary editors: *Nikitova I., Nahornyi Ya. (English)*
Artistic finish: *Ilinskyi S.*

The authors are responsible for reliability of facts, names, dates, references on literary sources etc. Editorial board doesn't always share their views.

Passed for printing 30.05.2018. Submitted for publication 30.05.2018.
Format 60 x 84/8. Typeface Century Schoolbook. Conventional printed sheet 10,6.
Offset printing. Circulation 100 numbers. Order № 30/18.

Adress of the editorial board:

29013 Khmelnytskyi, Proskurivskoho Pidpillia Str., 139,
Khmelnyskyi Humanitarian-Pedagogical Academy, scientific department.
tel. (0382) 79-59-45
e-mail: kgpa_nauka@ukr.net

Publisher Individual Entrepreneur Sikorska S.V.
Certificate of the series B-02, №054105